

PROBLEMI

4, 1985

VSESTRANSKO RAZVITA OSEBNOST?

Eva Bahovec: O konceptualnih protislovjih in ideoloških razsežnostih „vsestransko razvite osebnosti“

Gabi Čačinovič-Vogrinič: „Vsestranski razvoj osebnosti“ in družina

Franč Pediček: VRO — naš cilj vzgoje in izobraževanja?

Lidija Tavčar: Renesancno pojmovanje univerzalnega človeka

DISKUSIJA (Žižek, Čačinovič-Vogrinič, Pediček, Resman, Kunst-Gnamuš)

Pavle Zgaga: Kategorija VRO in sodobne marksistične kontroverze

Vlado Miheljak: Real-socialistične dimenzije VRO

Zdenko Kodelja: Vzgojni smoter vsestransko razvita osebnost v „realnem socializmu“ — utopija ali fantazma?

Janez Justin: Semiotična analiza formulacije „vsestransko razvita osebnost“

Marjan Šetinc: Ali šola uči VRO — kaj šola uči?
DISKUSIJA (Musek)

Janek Musek: Vsestranost kot „omnivertnost“ in kot transcendiranje enostranosti

Mirjana Ule: Problemizacija VRO kot pedagoškega cilja

Božidar Debenjak: VRO: Robinzon ali združeni individuum?

Majda Črnič: Ameriški primer „usmerjenega izobraževanja“

Slavoj Žižek: Za VRO (vsestransko razcepljeno osebnost)

Rastko Močnik: VRO je Ich-Ideal birokracije
DISKUSIJA (Žižek)

Bojan Baskar: Leonardo da Vinci — fantom VRO

Iztok Saksida: Nekaj opazk k pojmovanju vsestransko razvite osebnosti

Tomaž Mastnak: Vsestransko razvita osebnost: vzgoja za delo
DISKUSIJA (Krajnc, Saksida, Žižek, Debenjak, Močnik, Kodelja, Mastnak)

POSTSCRIPTUM

PREVODI

Philippe Ariès: Od brezsrčnosti do nedolžnosti

Rolf Nemitz: Vzgoja proti izkustvu. Ideološke razsežnosti trajnega pedagoškega konflikta

Jean-Claude Milner: Intelektualci in šola

PRISPEVEK K PROBLEMATIZACIJI VZGOJE

Iztok Saksida: Nekaj socioloških aspektov vzgojno-varstvene dejavnosti



Pričujoča številka Problemov prinaša materiale kolokvija Vsetsranksko razvita osebnost (VRO), ki ga je organiziral Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani v okviru raziskav o razvoju osebnosti.

VRO se pojavlja kot „temeljna kategorija socialistične pedagogike, ki je prisotna v mednarodnih in naših družbeno-političnih dokumentih, šolski zakonodaji in učnih načrtih, kot smoter in smisel pedagoške akcije.“ Ravno zato, ker VRO nastopa kot samoumeven in nevprašljiv smoter celotne vzgojno-izobraževalne dejavnosti, je še toliko bolj potreben temeljite teoretske in konceptualne analize. Tudi dosedanje raziskovalno delo je pokazalo, da ostaja pojem VRO kljub svoji osrednji vlogi in splošni veljavnosti pojmovno nerazčlenjen in nejasen in da prav zaradi tega nosi v sebi kali možne ideologizacije, sili v pragmatične interpretacije, odvisne od trenutnega razmerja sil in parcialnih interesov. Ta vprašanja so se še posebej zaostрила v nedavnih polemikah okrog reforme usmerjenega izobraževanja.

Namen kolokvija je bil trojen: izpostavitve zgodovinski osrednjih pojmov, v okviru katerih je mogoče opredeliti VRO (otročstvo, družina, vzgoja, šolstvo itd.), navezava na sodobno marksistično diskusijo in vmestitev v okvire novejših teorij ideologije ter osvetlitev vloge VRO v šolski reformi.

Kolokvij je dvignil veliko prahu in očitno dregnil v enega izmed tabujev pedagoške vede. Nekaj o zapletih je razvidno tudi iz postscriptuma.

Številka je tematsko dopolnjena z ustreznimi prevodi, ki posegajo na pri nas še skorajda neznano polje zgodovine otroštva, potem sodobno marksistično diskusijo o vzgoji in ideologiji in v teoretizacijo šole kot institucije.

Eva Bahovec:

O KONCEPTUALNIH PROTISLOVJIH IN IDEOLOŠKIH RAZSEŽNOSTIH „VSESTRANSKE RAZVITE OSEBNOSTI“

Pojem „vsestransko razvite osebnosti“ bi lahko označili kot osište celotne vzgojno-izobraževalne dejavnosti, pojavlja se kot temeljni smoter v vseh starostnih obdobjih in na vseh stopnjah šolskega sistema, nanj naložimo takorekoč na vsakem koraku. Že v tej točki, že zaradi te osrednje vloge najsplošnejšega okvira ali občega medija, ki daje ton vsem konkretnim in posameznim smotrom, obdobjem in vzgojnim področjem, je izpostavljen nevarnosti pojmovne nerazčlenjenosti in nejasnosti, celo nedomišljenosti. Pogosto nas pušča v slepi ulici navidezne dialektike nasprotnih polov, nemočne razpetosti med smotri in vsebinami, med normativnimi določili in psihološkimi opredelitvami, med vnaprej določenim, prirojenim, in spremenljivim, pridobljenim prek vzgoje, potem med biološkimi mejami in nerazvitostjo družbenih odnosov in nenazadnje med domnevno načelno dobronamerenostjo smotra in „objektivno“, pragmatično omejenimi možnostmi njegove realizacije.

Ta nerazčlenjenost in neopredeljenost „vsestransko razvite osebnosti“ (VRO), konceptualna nemoč, ki jo je zaslutiti že ob prvih začetkih analize, seveda ne more biti naključna. Nakazati bomo poskusili nekaj izhodišč, ki bi lahko pripomogla k izpostavitvi vzroka za ohlapnost in nejasnost VRO in k osvetlitvi, pogojno rečeno, parcialnega značaja takšne pozicije.

Čemu bi lahko služila postulirana vloga VRO kot najsplošnejšega okvira ali občega medija celotne vzgojno-izobraževalne dejavnosti? Ravno zato, ker je formula dovolj abstraktna in dovolj tavitološka, lahko v različnih okoliščinah enako opravičuje povsem različne, celo nasprotujoče si vsebine. Prav lahko si je zamisliti, da se v imenu vsestransko razvite osebnosti nastopi z antiintelektualističnimi gesli, v skladu s katerimi naj bi intelektualci enostransko razvijali svoja nagnjenja in sposobnosti, naj bi se omejevali zgolj na kognitivne vidike ali naj bi, denimo, samo teoretizirali (namesto da bi „delali“) itd. Spet drugač je mogoče z argumentom vsestranosti nastopiti proti zvajanju bogastva človekovih potez na biološke danosti, na spolne nagone in impulze nezavednega. V tem smislu se pojem vsestransko razvite osebnosti močno približuje novofreudovski in pofreudovski „integrirani osebnosti“. Novofreudovci so poudarjali integrirano, zrelo, odraslo in avtonomno osebnost ravno kot protitež Freudovi domnevni enostranosti, proti njegovemu pretiranemu izpostavljanju in „absolutiziranju“ pomena spolnosti, Ojdipovega kompleksa in zgodnje-otroškega razvoja¹. Formule tipa VRO so torej nadvse uporabne in funkcionalne: enkrat jih lahko obrnemo proti intelektualizmu, drugič proti iracionalnim, „biološkim“ instinktom, tretjič spet proti kakšnemu tretjemu, s tema dvema protiarargumentoma tudi tokrat nič kaj usklajenemu poenostranjanju.

Toda rezultat, do katerega pridemo, je v vseh teh primerih podoben. Novofreudovci si s svojim revidiranjem Freuda pripravijo teren za uvajanje vladajočih vrednot in idealov meščanske družbe. Sedaj lahko, kot pravi Marcu-

se, „od zunaj, nekako slepo zaverovano dodajajo pojme družbeno koristnega in produktivnega“, uspe jim pričarati videz harmonije, videz, ki daje prostor „nerazumnemu stanju družbe“ in briše značaj njene odtujenosti. Prav ta lažna težnja po harmonizaciji in poziv k zavestnemu ureničevanju produktivnih vrednot je značilna tudi za VRO kot smoter, pa naj ga še tako eksplicitno razglamo za „socialističnega“: znotraj odtujene družbe vpeljuje ne- vprašljivo ideologijo družbeno koristnega, ideologijo prilagajanja družbenim normam in ciljem in tako vsebuje zametke konformizma — kljub deklariranemu zavzemanju za kritičnost, ustvarjalnost ipd. Tako kot stoji izraz „idejnost“ vzgoje in izobraževanja namesto „prave idejnosti“ ali „dobre idejnosti“, ki je v prvotnem pomenu besede ne zasledimo, je vsestransko razvita osebnost že vnaprej in samoumevno nekaj pozitivnega, produktivnega in pravilnega.

Zastavili pa bi si lahko vprašanje, kako bi se bilo mogoče izogniti temu varljivemu zavetju splošnega konsenza in obče veljavnosti VRO, tej metapoziciji, v primerjavi s katero se vse druge kažejo kot nekaj omejenega in partikularnega. Že sama zastavitev vprašanja nakazuje, da se takoj znajdemo v samem jedru problema ideologizacije, problema, kako parcialni interes postane vladajoči interes, kako se ena pozicija prikazuje kot splošna in se povzdigne nad drugo ali nad vse ostale, v nasprotju z njo parcialne pozicije. Vzemimo Nemitzev primer „trajnega pedagoškega konflikta“ med vzgojo (Bildung) in izkustvom². Obema nasprotnima „strankama“, zagovornikom vzgoje in izkustva, je skupna ravno poteza, da predstavi svoje cilje kot totaliteto in svojega nasprotnika kot omejitvev. „Prvenstvo vzgoje se kaže kot zahteva po popolnem razvijanju znanstvenih vsebin v vseh njihovih zgodovinskih in socialnih razmerjih nasproti omejitvam vzgojnih vsebin. Prvenstvo izkustva pa je izraženo kot zahteva po popolnem razvoju otrok v dvojni totaliteti: v totaliteti afektivnih, socialnih in kognitivnih vidikov učenja in v totaliteti vsakdanjega izkustva. To je boj proti omejevanju učenja na njegove kognitivne vidike...“ (ibid., str. 98–99). Prva pozicija se s stališča totalitete vednosti izven šolskih zidov postavlja nasproti vzgojnemu, učnim vsebinam, druga pozicija pa s stališča totalitete vsakdanjega izkustva, šole življenja ipd. nasproti omejevanju učenja in pridobivanju znanja na zgolj spoznavne vidike in zanemarjanju čustvovanja, družbenosti... To ideološko razsežnost nasprotja med vzgojo in izkustvom Nemitz razloži prek težnje po antropologizaciji šolanja, ki je obema „strankama“ skupna in ki pripelje do tega, da ostaja vloga države spregledana.

Pri vsestransko razviti osebnosti pa imamo opraviti še z neko drugo, dodatno ideološko razsežnostjo. Ta namreč ne izpostavlja sebe kot totalitete nasproti ostalim pozicijam le na ravni vsebinske razčlenitve in pomenskih opredelitev, temveč že na ravni izjavljanja. Pri tem je odločilnega pomena beseda „vsestransko“ v izrazu „vsestransko razvita osebnost“, ki performativno in vna-

prej zagotavlja splošno veljavnost, občost, neomejenost in neenostranost — vnaprej in ne glede na specifične vsebine, ki jih je mogoče temu temeljnemu vzgojnemu smotru pripisati. Tu torej nimamo več opraviti le z ideologizacijo in klasičnem pomenu besede, s skrivanjem razrednega, parcialnega interesa pod plaščem navidezno občega, skupnega interesa vse družbe, temveč je v tem smislu pozicija VRO „odkrita“ krožna in tавтоloška. VRO kot postulirana totaliteta, ki se utemeljuje v lastnem procesu izjavljanja, je krožna, hkrati pa je tавтоloška, kolikor ne pomeni nič drugega, kot da je treba razvijati pač vse strani in kolikor se zoperstavlja domnevemu nasprotnemu stališču, da bi bilo treba razvijati, denimo, le eno stran. S tem pa tudi nasprotno stališče vsestransko razvite osebnosti ni več postavljeno le kot omejeno in parcialno kot v primeru konflikta med vzgojo in izkustvom, temveč kot *očitno nesmiselno*, nevredno kakršnekoli obravnave.

Zdaj si pogledajmo nekaj vidikov „natančneje določitve“ pojma VRO, kot so navedene v pedagoških tekstih.

1. Vsestranost je opredeljena kot *svoboda*, uresničuje se lahko le, če osebnost ni omejena z zunanjimi in notranjimi zaprekami, pri čemer pa mora svoje interese, želje in hotenja usklajevati z družbenimi interesi, s „splošno družbeno vsestranostjo“. Analogna je tudi opredelitev vsestranosti kot *kreativnosti*: le aktivna ustvarjalna osebnost se lahko vsestransko razvije, ustvarjalnost je bistvena človekova generična lastnost. Kakšno funkcijo lahko ima poziv k uresničevanju produktivnih vrednot, kot so ustvarjalnost, svoboda, kritičnost, znotraj odtujene družbe, smo skušali že nakazati. Zanimiv pa je še neki drugi vidik teh opredelitev VRO, namreč neeksplicirana povezava med razvojem posameznika in razvojem družbe, med vsestranskim razvojem osebnosti in „splošno družbeno vsestranostjo“. Kako bi bilo mogoče pojasniti implicitni način sklepanja, logiko izpeljevanja individualnega iz družbenega, ontogeneze iz filogeneze, kje bi se veljalo razgledati pri iskanju vmesnega, manjkajočega člena med človeškim rodom in posameznikom, „osebnostjo“? Logično utemeljitev tega nelegitimnega zdrsneja bi morda lahko našli v nekakšni varianti teorije rekapitulacije, ki je obvladovala biologijo vse do dvajsetih ali tridesetih let našega stoletja in ki je v pojmovanju razvoja osebnosti prisotna še danes.³ Vloga in pomen razlage z biologijo pri opredeljevanju VRO pa postane morda še očitnejša pri naslednjem vidiku „natančneje določitve“ VRO, ki jo nakazuje že omenjena povezava vsestranosti kot svobode z „neomejenostjo z zunanjimi in notranjimi zaprekami“, pri vprašanju odnosa med univerzalnostjo in uniformnostjo.

2. Naslednji vidik opredeljevanju VRO je postavka, da prek tega smotra uveljavljamo človekovo *univerzalno* naravo, da pa to ne vodi v *uniformnost*, v brezrazlično enakost vseh vzgajanih. Prav nasprotno, uveljaviti mora svobodno individualno osebnost, saj bi bila že sama predpostavka o enakih sposobnostih in nagnjenjih vseh ljudi iluzorna. Zmotno bi bilo ugotavljati, beremo v pedagoških tekstih, ali bodo v družbi bodočnosti, v komunizmu, vsi ljudje Rafaeli. Toda vsakdo, ki „nosi v sebi Rafaela“, naj bi imel možnost, da te zamatke, dispozicije, povsem razvije in uresniči. VRO je namreč zamišljena ravno kot smoter, ki se postavlja po robu omejitvam, izhajajočim iz „razvojne stopnje delovnih sredstev in sprememb v strukturi človekovega dela“; afirmirati mora človekovo osebnost v celoti, ga osvoboditi vseh naravnih, družbenih in osebnih spon. Če torej odmislimo družbene spon, „nerazvitost družbenih odnosov“ — od kod bodo potem izvirale individualne razlike, zakaj ne bodo vsi ljudje Rafaeli, če ne zaradi „naravnih spon“, razlik v (posredovanih?) dispozicijah? Individualnost, ki jo mora smoter VRO uveljaviti nasproti uniformiranosti, bo torej, paradokso, izhajala ravno iz izven-vzgojnih, danih momentov, iz omejitev, ki bodo še preostajale, potem ko družbenih ne bo več. Skratka, v tej perspektivi redukcije *ad ab-*

surdum se, ironično povedano, komunizem kaže kot vladavina biologije, kot triumf dednosti.

Toda v istem kontekstu, kjer je mogoče z biologijo in z dednostjo razlagati variabilnost, individualne razlike, lahko z njo dokažemo tudi nasprotno. V mislih imam znano trikotno shemo dejavnikov, ki pogojujejo razvoj osebnosti: dednost, okolje in lastna aktivnost. Tu namreč služi dednost ravno za razlago splošnosti in univerzalnosti. Sklepanje poteka nekako takole: kar je skupnega vsem ljudem, kar velja za vsako kulturo, denimo, tako za domorodsko kot za našo, pogojujejo biološki dejavniki in je dedno. Kar pa se, po drugi strani, razlikuje od kulture do kulture, je odvisno od dejavnikov okolja, sociološko povedano, od dejavnikov socializacije, pedagoško povedano, od vzgoje in izobraževanja. Skratka, narava tu nastopa kot vladavina univerzalnosti in splošnosti, kultura pa je mesto individualnosti in različnosti.

3. Kot zadnjega od vidikov „natančneje določitve“ VRO navedimo ugotovitve pedagoških tekstov, da je tako formuliran smoter vzgoje zelo star, da so ga poudarjali že v antiki in predvsem v renesansi. Vendar pa naj bi imel ta *skupni smoter različnih obdobj* vsakič tudi svoje posebne značilnosti, ki so bile odvisne od različnih dejavnikov, predvsem od razvojne stopnje delovnih sredstev — modela vsestranske osebnosti naj torej ne bi bilo moč „postaviti enkrat za vselej“. Poleg osnovne shematičnosti in ahistoričnosti takšne zastavitve, poleg zgolj aditivnega povezovanja skupnega in nevariabilnega jedra z zgodovinsko spremenljivimi specifičnimi razlikami, je v pričujočem kontekstu zanimiva še neka druga predpostavka: da naj bi namreč imel renesančni *uomo universale* vlogo vzgojnega smotra. Hkrati z VRO je na ta način projiciran v preteklost tudi določen koncept vzgoje, ki je kolerativen spet prav določenemu pojmovanju življenjskih obdobj, ideji otroštva, ki je, kot pravi slavni zgodovinar Philippe Ariès, šele produkt moderne dobe. „Vsakemu zgodovinskemu obdobju ustreza neka privilegirana starost in posebna delitev človeškega življenja: privilegirano obdobje sedemnajstega stoletja je „mladost“, devetnajstega otroštvo, dvajsetega adolescenca.“⁴ Če se ozremo nazaj v zgodovino, lahko kaj hitro ugotovimo, da so se v daljših časovnih obdobjih pojmovanja različnih starostnih stopenj močno spreminjala, kar je tu še posebej pomembno zato, ker VRO kot vzgojni smoter ne predstavlja le končnega vzgojnega ideala, temveč velja za ves čas ontogeneze, za različna obdobja in stadije razvoja. Vključuje namreč tudi zahtevo po vsestranskem *razvijanju* osebnosti, denimo, pri majhnem otroku, mladeniču in zrelem možu ali, če sledimo pedagoški delitvi, pri predšolskem otroku, šolarju in udeležencu v izobraževanju odraslih.

V srednjem veku, pravi Ariès, v 12. stoletju, najdemo podobo otroka le v obliki pomanjšanega modela odraslega, brez specifičnih otroških potez in značilnosti. V slikarstvu se npr. takšna podoba otroka pojavlja najprej pri slikanju angelov, Jezuščka, golega otroškega telesa v gotiki. Pozneje postane v posvetni ikonografiji podoba otroka zelo pogosta, toda model prikazovanja je ohranjen. Počasi pa se začne situacija spreminjati. V šestanjestem in sedemnajstem stoletju otrok že dobi posebno obleko, po kateri se razlikuje od odraslih. Obleka, igre, orodje v slikarstvu, opisi otroškega telesa, vedenja, navad, govorice v literaturi itd., celotni model otroške podobe kaže na spremembo splošnega odnosa do otroka, na nastanek samega pojma otroštva, ki ga v srednjem veku preprosto ne zasledimo. Zaveš o posebni naravi otroka, o tem, da ga je moč razlikovati od odraslih, celo od mladeničev, se razvije šele v novejši zgodovini.

To pa seveda še ne pomeni, da so prej otroke zane-marjali ali da jih niso imeli radi. Prav nasprotno: otroci so veljali za bitja, ki jih je treba božati in razvajati, toda za bitja, ki bodo kmalu po zgodnjem otroštvu stopila v svet odraslih. Pozneje se temu ljubkovalnemu odnosu do otroka pridruži še drug pogled na otroštvo, ki je bil odraz spoznanja o nedolžnosti in šibkosti otroštva in ki je zato

od odraslih zahteval varovanje in vzgajanje. Sprva se je ta novi pogled na otroštvo omejeval na manjše skupine ljudi, na pravnike, duhovne in moraliste, s katerimi so se igrali, sicer nežno, toda brez „zadržkov“ in ovir, ne da bi kaj razmišljali o moralnosti ali vzgoji. Prek uveljavljanja vzgojnih institucij in praks pa se je moralistom in pedagogom sedemnajstega stoletja, naslednikom tradicije, ki sega nazaj do reformatorjev pariške univerze v 15. stoletju in ustanoviteljev collegev v poznem srednjem veku, odprla možnost, da so začeli utirati pot pojmu dolgega otroštva, podobi šibkega otroka, ki mu je potrebna pomoč in vzgoja odraslih. „Na iste može, obsedene z vzgojnimi vprašanji, naletimo pri izvorih modernega pojma otroštva in modernega pojma šolanja“ (ibid, str. 207)

Odveč bi bilo torej pripominjati, da o renesančnih humanističnih idealih na noben način ni mogoče razpravljati kot o vzgojnih smotrih, da med renesanso in današnjim časom zeva vrzel, ki jo zaznamuje sam nastanek modernega pojma otroštva, vzgoje, šolanja in da je torej postopek naknadne projekcije VRO v renesanso — mimo tega, da je ahistoričen — tudi nesmiseln.

Ko govorimo o VRO kot o idealu, o temeljnem vzgojnem smotru, o končni etapi, ki se ji v procesu vzgoje vse bolj približujemo, se nam končno zastavlja še samo „izhodiščno“ vprašanje: ali je mogoče značilnost vsestranosti pripisati končnemu stanju razvoja, ali pa predstavlja takšna značilnost, nasprotno, sam začetek razvoja, njegovo predpostavko? Ali ni pojmu razvoja implicitna ravno obratna smer, proč od takšnega splošnega, celovitega, vsestranskega stanja, k vse večji diferenciaciji? Pripada torej lastnost vsestranosti rezultatu ali predpostavki razvoja?

Morda tiči prav v tem temeljni *konceptualni paradoks* smotra VRO: najbolj vsestransko je tisto, kar je na začetku. Tako bi lahko *per negationem* pokazali, kako bi, denimo, pri Freudu ta pojem sovpadal s stanjem polimorfne perversnosti, s stanjem otroka, ki še ni lokaliziral seksualnosti in zato še ni enostransko omejen na genitalnost, temveč so pri njem prisotne tudi oralne, analne, sodomitke in avtoerotične težnje.

Namesto zaključka ali povzetka bi lahko postavili tezo o trojni ideološki funkciji VRO:

1. *Deluje kot norma*, v imenu katere je mogoče ustaviti proti tistim, ki niso vsestransko razviti, kot argument, ki ga je ravno zaradi abstraktnosti mogoče uporabiti proti komurkoli in čemurkoli, enkrat kot antiintelektualistično geslo, in, denimo, proti klasični izobrazbi, „sivi“ teoriji ipd., drugič kot „antibiologistično“ oporo proti prodiranju psihoanalize v pedagogiko.

2. *Deluje kot ideal*, ki ga v odtujeni družbi po definiciji ni mogoče uresničiti in ki se prelaga v oddaljeno prihodnost, s tem pa seveda ideološko deluje ravno kot to odlaganje.

3. *Deluje kot prazna, tавтоloška formula*, ki skozi vzpostavitev sebe kot občosti šele totalizira različne plasti in področja vzgoje, denimo intelektualne, moralne, estetske, telesne, politehnične in ki šele tako daje videz skladne celote — ki torej šele totalizira heterogeni, nekonsistenti in, kot smo skušali nakazati, kontradiktorni pedagoški diskurz.

¹ Že Marcuse je lepo pokazal, kako ravno zaradi tega prenoša poudarka ne morejo več slediti notranji dinamiki naravnega in družbenega, spolnosti in represije, nezavednega in zavesti, kako ostaja novofreudovsko dodajanje nasprotnih pojmov le mehanično, shematsko, v okvirih navidezne dialektike formule „vzajemnega učinkovanja“. Prim. H. Marcuse, „Critique of Neofreudian Revisionism“. In: *Eros and Civilization. A Philosophical Inquiry into Freud*, Vintage books, New York, 1955, str. 217-251.

² Cf. R. Nemitz, „Education contra Experience. Ideological Dimensions of a Permanent Pedagogical Conflict.“ In: *Rethinking Ideology, Argument-Sonderband AS 84*, Berlin 1983, str. 98-103, (Slovenski prevod teksta je najti v priloženi številki Problemov.)

³ Cf. S. J. Gould, „Relationship of Individual and Group Change. Ontogeny and Phylogeny in Biology“, *Human Development*, 1984, 27, str. 233-240. Po teoriji rekapitulacije posameznik v svojem razvoju ponavlja, na biološki ravni, razvoj vrst, na družbeni ravni, razvoj človeštva, nastanek kulture, zgodovino znanosti ipd. Biološko verzijo teorije rekapitulacije, ki je imela odločilen vpliv na družboslovje, je razvil E. Haeckel (1866): pripadniki višje živalske vrste morajo v svojem razvoju preiti skozi odrasle stadije nižjih živali; tem se v evoluciji priključujejo novi in novi, višji stadiji. Toda to dodajanje se ne more nadaljevati v neskončnost, temveč se predhodni filogenetski stadiji pojavljajo v ontogenezi višjega bitja vse prej in prej, nekako v zgoščeni obliki, tako da ostaja dolžina ontogeneze relativno stalna. Eno od „družboslovnih“, psihološko verzijo teorije rekapitulacije pa je opisal utemeljitelj genetične epistemologije J. Piaget takole: otrok v svojem intelektualnem razvoju ponavlja zgodovino znanosti, zaporedje posameznih stadijev v psihogenezi je analogno posameznim zgodovinskim obdobjem (te analogije oz. vzporednosti Piaget teoretsko ne utemeljuje); o tem cf. npr. J. Piaget et R. Garcia, *Psychogenèse et histoire des sciences*, Flammarion, Paris, 1983.

⁴ Cf. P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Paris 1977, str. 51. (Peto poglavje Arièsove knjige je prevedeno v priloženi številki Problemov.)

Arièsova knjiga je imela odločilen vpliv na celotno področje zgodovine otroštva, izzvala pa je niz polemik. Tezi o „dveh pojmovanjih otroštva“ oz. o konceptu otroštva kot o produktu moderne dobe, torej o diskontinuirani podobi zgodovine ideologij, se je postavil po robu Lloyd de Mause, utemeljitelj psihozgodovine (prim. Lloyd de Mause *ed.*, *The History of Childhood*, Souvenir Press, London, 1976). Pri nas je postala de Mausejeva psihozgodovina znana predvsem skozi delo Alenke Puhar *Prvotno besedilo življenja. Oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju*, Globus, Zagreb, 1982.

Opomba: prispevek je nastal v okviru raziskovalnega dela na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.

Gabi Čačinovič-Vogrincič:

„VSESTRANSKI RAZVOJ OSEBNOSTI“ IN DRUŽINA

Pojmovanje „vsestransko razvite osebnosti“ problematiziram v kontekstu odnosov med otroci in odraslimi kot se nujno morejo — in morajo — izoblikovati v družini danes.

Vprašanja, ki jih zastavljam najprej nam odraslim, so mnogo enostavnejša, skromnejša od tistih, ki bi si jih

mogli postaviti v zvezi z vzgojnim ciljem „vsestransko razvite osebnosti“: Kakšnega otroka „potrebujemo“ mi odrasli? S kakšnim otrokom znamo in zmremo živeti? In še: Kakšne možnosti dajemo otroku, da nam pove, kaj misli, kaj čuti? Kaj prispevamo k temu, da bi on mogel razumeti, kaj se dogaja, kdo smo mi? Koliko prispevamo k

temu, da bi odnosi, v katerih živi, postali transparentni zanj, transparentni zato, da bi mogel poseči vanje? Kakšne možnosti dajemo otroku, da bi mogel vplivati na lastno usodo? Česa se lahko nauči o sebi, o nas, o svetu iz odnosov, ki jih živimo z njim?

Zakaj si niti osebno niti v družini niti v družbi ne postavljamo teh razumljivih in odgovorljivih vprašanj, ki nas soočajo s samim seboj in z otrokom? Ravno zato ne. Vsestransko razvita osebnost kot vzgojni, idejni, družbeni cilj je „varno“ nedosegljiv. Nikogar ne obvezuje. Jacoby (1981) bi rekel, da smo si ga zastavili v družbi ravno takrat, ko nikogar ne more ogrožati — ne posameznika ne družine ne družbe. Zastavili smo si ga, ker je neuresničljiv. *Potrebujemo* pa odgovore na enostavna vprašanja o tem, kaj se resnično dogaja med otroci in nami in kakšne možnosti imamo, da kot odrasli naredimo prvi korak za premagovanje zgodovinsko nastale distance med otroci in nami. VRO sodi v isto vrsto fantazmov, ki jih odrasli potrebujemo, da bi zdržali v svoji odtujenosti, kot mit o srečnem otroštvu. Mit o srečnem otroštvu naj bi nam odraslim „za nazaj“ rešil srečo, ki jo kot otroci nismo zares doživeli. Mit o sreči in brezskrbnosti otroka nam zamegljuje vpogled v to, kaj otrok misli in čuti. Potrebujemo jih, da bi mogli sedanost z otrokom žrtvovati v imenu prihodnosti ali preteklosti.

Začela sem ta prispevek z vprašanji o tem, kaj se dogaja med otroci in nami, ker mislim, da se jim tudi osebno ne moremo izogibati, saj ne zahtevajo le teoretičnih odgovorov, temveč tudi osebne, vsakdanje. Osebno jih zastavljam, ker nam šele tako postane jasno, kako irelevanten mora biti cilj, omogočiti otroku „razvoj vsestranske osebnosti“, karkoli bi že to moglo pomeniti. Tudi kot „pohabljeni individui“ (Jacoby) vendarle stojimo pred izbiro, da bodisi kulturni vzorci, ki jih posnemamo, določajo odnose med otroci in nami ali pa tvegamo odnose, ki bi temeljili na komunikaciji, na dogovarjanju, skupnem iskanju. Odrasli otroku ne moremo „podariti“ ne srečnega otroštva ne „vsestransko razvite osebnosti“. Otroci in odrasli imamo danes isti problem: poskusiti moramo živeti v enakopravnostih odnosih in vzdržati v njih. Enakopravni odnosi pa zahtevajo, da otroka spoštujemo, otroka pa ne moremo spoštovati, če ne spoštujemo sebe.

Lloyd de Mause neke pravi: „Kar je staršem v preteklosti manjkalo, ni bila ljubezen. Manjkala jim je čustvena zrelost, ki je potrebna, da bi otroka priznali kot avtonomno, samosvojo osebnost.“ Dodajmo temu še opis „pridnega“ otroka Alenke Puharjeve, da bi jasneje prepoznali kulturno dediščino v vzorcih vedenja, ki jih ponujamo otroku, saj koncept VRO lahko sodi le vanjo.

„Iz povedanega menda lahko spoznamo, kakšen je bil ideal otroka v prejšnjem stoletju: nekakšno angelsko bitje, ki ga je komaj videti in slišati, dokler je majhno; bitje, ki nikdar ne izraža svojih resničnih, pristnih čustev, temveč izraža nenehno in brezpogojno ljubezen do svojih staršev. Ko to bitje nekoliko zraste, pa izraža in dela vse tisto, kar njegovi starši od njega želijo. Na dnu vsega tega pa je zahteva: otrok naj čimprej neha biti otrok. In naprej: otrok naj čimprej neha biti sam svoj. Beseda svojeglavost se v slovenščini pojavlja zgolj na seznamu napak.“

Kaj je torej pridnost? Pridnost pomeni biti kaj prida za tiste, ki so te spravili na svet. Pridnost pomeni zatreti lastne misli in lastna čustva, ker je to v interesu nekoga drugega. Opraviti moramo torej z odtujenostjo v najbolj prvinskem pomenu besede. Biti otrok pomeni biti tujec.“ (A. Puhar, 1980).

Odrasli, lačni ljubezni, jo hočem izterjati od otrok. Še vedno je popolnoma samoumevno, da način življenja v družini in instituciji načrtujemo brez otroka. Ne vprašamo se niti, kaj bi bilo dobro otroku, niti kaj bi bilo dobro nam skupaj.

Kulturna dediščina v podobi otrokove pridnosti se mi zdi izredno vplivna. Boleče jasno se pokaže, da „vses-

transko razvita osebnost otroka“ ne more biti nič drugega kot „otrok, ki je kaj prida“, priden otrok.

Ključno vprašanje je, ali zmorem sprejeti strokovno avtonomijo in samostojnost? Ali živimo v družbenih pogojih, ki omogočajo odraslim in otrokom to izkustvo, ker ga potrebujemo?

V tem sklopu vprašanje postavljamo za *družino*.

Vloga družine se tudi v naši družbi zastavlja konfliktno. Po eni strani se od nje zahteva, da nudi posamezniku varnost in tudi pravi smisel življenja; družina sili posameznika v beg v družino. Po drugi strani pa je družina realno omejena na zasebno sfero individualne potrošnje in osebne reprodukcije. To pomeni, da izkustva iz družinskih in družbenih hierarhičnih odnosov človeka usposablja predvsem zato, da zasebno interpretira svojo družbeno odvisnost in da jo le kot posameznik skuša preseči.

Vprašanje „vsestransko razvite osebnosti“ je lahko zgolj vprašanje o tem, kakšne so možnosti za emancipacijo posameznika, za alternativno odtujenost v družini in iz družine za družbo, omogoča kompenzacijski značaj družine, njeno odrinjenost v sfero primarne reprodukcije. Zanimajo nas psihološki pogoji, možnosti in meje za ustvarjanje nehierarhičnih odnosov v družini. Eden osnovnih problemov, s katerimi se družina danes srečuje, je problem preoblikovanja hierarhičnih vzorcev vedenja in vrednot v nehierarhične, enakopravne. Oblikovanje nehierarhičnega vrednostnega sistema in sistema norm ter internalizacije teh odnosov postanejo stvarna potreba otroka in odraslega v samoupravnih družbenih odnosih.

Spremenjeni družbeni položaj žene in njen enakovreden prispevek k vzdrževanju družine, njena ekonomska neodvisnost, so ustvarili pogoje za njeno, pa tudi možovo in strokovno avtonomijo in enakopravnost. Patriarhalne norme in vrednote je treba nadomestiti z novimi, najti vsebino novih vlog, uresničiti drugačne možnosti sožitja. Mislim, da objektivni družbeni položaj družine odpira obe možnosti: emancipacijo in izpostavljanje družbeni represiji brez zaščite. Nujno odstopanje od patriarhalnega vzorca pomeni možnost za emancipacijo. Hkrati pa to pomeni tudi, da je vse negotovo: v občutek varnosti in zaupanja, ki jo daje trdnost in jasna orientacija tradicije, vdira tesnoba, strah. Možnost za avtonomijo in osveščeno o lasti družbenosti se pojavlja hkrati z večjo privatizacijo družine. Kot da bi tudi vprašanja družbenega položaja človeka bila v njej sami rešljiva, kot da bi šlo le za psihološka vprašanja. Tako — čeprav to zveni paradoksalno — otrok postaja vedno bolj odvisen od družine, da bi dobil neko orientacijo, trdnost in stabilnost v svetu. Iskanje novih možnosti se mora zavestno zgoditi tudi znotraj družine. V tem kontekstu lahko razumemo tudi Ammonovo ugotovitev, da je pomembna funkcija, ki jo družina danes opravlja za razredno družbo, ravno v tem, da izgublja pomen za otroka. In Ammon dodaja, da se to kaže v psihični strukturi otrok, mladostnikov, odraslih, ki je takšna, kot jo družba producira in utemeljuje: družina rahle in načete identifikacije, ego-deficit in predispozicija za pristajanje in usmerjanje od zunaj, na manipulacijo.

V teoretični analizi psiholoških družinskih pogojev za socializacijo se pokaže, da znotraj družine razvoj k avtonomiji pomeni ustvariti v družini „sposobnost za konflikt“, to, čemur Mertens (1974) pravi, „progresivno predočevanje konfliktov“. Družina se je znašla v situaciji, ki je težko ogrožujoča, da družina ni mogla izdelati pravil za spreminjanje, temveč je od spreminjanja odstopila.

Nekatere opravljene raziskave pri nas so pokazale, da je velika večina žena svojo vlogo spremenila tako, da je starim, tradicionalnim in patriarhalnim pričakovanjem dodala nove obveznosti. Izbrala je lažjo pot, varnejšo; pot ki ne zahteva preobrazbe vseh družinskih vlog. To je pot, ki ne postavlja pod vprašaj smisla družine, odnosov med moškim in žensko ali med starši in otroci. Vsako skupno iskanje, ki bi temeljilo na izražanju čustev in konfliktov in ne le na potezah za ohranitev družine (M. Selvini Palazzio-

li, 1981), ogroža posameznika in tudi družino sooča z doživljanjem nemoči, da bi sama razrešila družbena nasprotja.

Tako se družina spreminjanja ciljev, norm, vrednot, vlog ni lotila zavestno: problemi spreminjanja odnosov praviloma niso predmet razprav v zakonu ali družini. Konflikti so, nejasnosti so, vendar ostajajo neizrečeni ali nerazčiščeni. Našli smo strah pred konflikti in ambivalentnost do enakopravnosti. Patriarhalni zakoni in pravila igre so paradoksalno prevzeli funkcijo zagotavljanja varnosti. Družina s svojo logiko homeostaze deluje tako, da onemogoča posamezniku, da konflikt simbolično ali kognitivno določenih pričakovanih vedenja prepozna in se z njimi sooči, da bi ga razrešil ali zdržal.

V družbi uresničena neodvisnost žene je prvi pogoj za to, da bi najprej ona odstopila od tega, da si podredi otroka, ker je bila sama podrejena. Otroku bi tako mogla ponuditi možnost, da izrazi svoja čustva in potrebe brez strahu, da bi izgubil njeno ljubezen.

Kompenzacijski značaj družine nam lahko deloma pojasni, zakaj se preobrazba družine ni vsilila kot problem preobrazbe družbenih odnosov. Družina, ki nas ščiti in v katero bežimo pred odtujenostjo v družbi „uspešno“ neproduktivno veže nase velik del človekove potrebe po komunikaciji in sodelovanju in tako onemogoča ustvarjalno in revolucionarno soočenje s patriarhalnimi normami in vrednotami.

Konkretno to pomeni, da žena pristaja na možovo pasivnost in tradicionalno vlogo, da bi mogla zdržati v njunem odnosu. Pri tem pa se mora boriti za neodvi-

snost, da bi ohranila samospoštovanje, saj vendar vidi svoje delo in prispevek. Možu ostaja navidezna moč, da sili ženo v tradicionalni odnos. To pa samo povečuje njeno kompetentnost in vlogo moža dela še bolj dvoumno. Ovire, ki otežkočajo razvoj enakopravnih odnosov med moškim in žensko oziroma med možem in ženo se kažejo tudi v odnosu do otroka. Vloga otroka v družinskem sistemu že dolgo ni več funkcionalna, vendar zavestno lotevanje problemov samostojnosti otroka ostaja znotraj konceptov patriarhalne družine. Tudi znotraj družine smo odrasli pripravljeni prepustiti otroku le nekaj svojih razrednih pravic in to je vse.

Otrok potrebuje emancipacijo odraslih — enakopravne odnose, ki otroku in odraslemu omogočajo avtonomijo v družini in hkrati obrambo družine in posameznika pred družbeno represijo. Koncept VRO znotraj teh dramatičnih procesov ustvarjanja možnosti za nehierarhične odnose v družini, ki ne bo služila le dominaciji, ne more biti relevanten.

Literatura:

1. Russell Jacoby, Družbena amnezija, Cankarjeva založba, Ljubljana 1981
2. W. Mertens, Erziehung zur Konfliktfähigkeit, Ehrenwirth, München, 1974)
3. A. Puhar, Prvotno besedilo življenja, Globus, Zagreb, 1980
4. Mara Selvini Palazzoli, Paradoxon und Gegenpartadoxon, Klett-Cotta, Stuttgart, 1981

Franc Pediček:

VSESTRANSKA RAZVITA OSEBNOST NAŠ CILJ VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA? (Poizkus kritične analize)

Ozadje vprašanja

Znano je, da so vse vzgojno-izobraževalne pojavnosti in vsa oznanjevana pedagoška stališča o njih vselej odsev določenih širših produkcijsko-procesnih odnosov in družbeno-razvojnih usmeritev ter znanostno-tematizacijskih premikov.

Ko nam gre tukaj za današnji preobrazbeni premislek o našem cilju vzgoje in izobraževanja, za katerega je razglaševana vsestranska razvita osebnost, opremljena s pripadnostjo naši socialistični samoupravnosti, je treba najprej reči eno ali dve besedi o tem širšem ozadju vprašanja k tako postavljenemu cilju naše vzgoje in našega izobraževanja v luči današnje preobrazbe vzgoje in izobraževanja na socialistični samoupravni podlagi.

Najprej je treba ugotoviti, da smo že dlje časa priče globljskim lomom na vseh izsekih našega skupnega bivanja in nehanja, ki niso le avtohtoni, temveč so tudi določena zrcalna podoba podobnih lomov „na dnu“ današnjega sveta in njegovih družbenih tvorbo.

Nakopičila so se namreč nasprotja (ne le protislovja!) in se zgostila v „hudo uro“ dialektike, ko začno jezovi več desetletij zadrževane oziroma kumulirane njene razvojne sile pokati in poplavljeni pod seboj vse v dolgih letih zgrajeno, tako da je bila sila dialektike speljevana po določenih tunelih na turbine ukročenega razvoja. A razvojna in revolucionarna sila dialektike ne prenese akumulacijskih bazenov. Njen teren je delo in življenje ljudi v neposredni in avtentični stvarnosti, ne v umišljeni in poheni s kakršnokoli od stvarnosti odtujujoče se volje.

V teh okvirih doslednjega lomljenja in splošnega kakovostnega prerajanja novega, boljšega in razvitejšega, bolj skladnega z načrtanimi idejami našega družbenega življenja pa ima svoj določen položaj tudi vse „šolsko“, boljše, vse, kar zadeva našo vzgojo in naše izobraževanje. Iz tega zavedanja in hotenja izvira

tudi projekt o preobrazbi vzgoje in izobraževanja na socialistični samoupravni podlagi, ki pa ga doslej tako slabo udejanjamo, da ga je še komaj prepoznati, če pogledamo v njegovo avtentično izvirnost.¹

In v „pod-okviru“ te preobrazbe ima vprašanje vsestranske razvite osebnosti kot cilj naše vzgoje in našega izobraževanja v luči kritične razsoje in konceptualizacijske misli za uresničevanje današnje preobrazbe v praksi vse bolj izpostavljen in v teoriji vse bolj sporen položaj.

Naš prispevek je zamejen na pedagoško teoretično spornost te temeljne postavke naše preobrazbe vzgoje in izobraževanja (seveda le v tematizacijski sintezi, saj kaj drugega ni mogoče storiti v zasegu, ki je tu na voljo!)

Problem:

Postavka vsestranska razvita osebnost postaja v naši današnji vzgoji in izobraževanju ter v njuni teoriji — kakor je danes splošno razvidno — vse večji problem. Če je pa vsak problem tista težko rešljiva naloga, ki je vržena pred nas na pot usklajevanja naših spoznanj z zakonitostmi stvarnosti (starogrški „probállo“, od katerega pride znak in pomen „problema“, pomeni namreč: vržem, postavljam kaj pred koga, očitam komu kaj, mečem od sebe, izgovarjam se s čim itd.) — je več kot neodgovorno puščati tako zaostren problem starati se in ga ohranjati z različnimi zmotnimi refleksijami v naši teoriji in praksi na področju vzgoje in izobraževanja.

In v čem je bit te pojavljajoče se problemskosti

okrog temeljne ciljnostne postavke vsestranska razvita osebnost? Kaže, da v naslednjem:

a) Postavka „vsestranska razvita osebnost“ (tudi če jo opremimo z apozicijo „socialistična“ in „samoupravna“) namreč ne ustreza duhu in težnjam naše današnje preobrazbe vzgoje in izobraževanja, saj je ta postavka na naravo in vlogo te preobrazbe nalepljena in tuja, neorganska, izumljena, odtujena od nje. To potrjuje predvsem vzgojno-izobraževalna praksa, saj učitelji s to „eshatologijo“ ne vedo kaj početi v svoji oblikovalni dejavnosti. Pa tudi njeni teoretični razlagalci je ne znajo (ker je ne morejo!) zares verljivo in dokazljivo postavljati v njihovo zavest ter akcijo. Današnja preobrazba zahteva namreč nekaj kakovostno višjega in bolj integriranega za cilj vzgoje in izobraževanja kot je sporen ideal v stvarnosti povsem neuresničljive vsestranske razvite osebnosti, pa čeprav gre pri tem za sklicevanje, da je to humanistični ideal renesanse. Kako, ali so v renesansi oblikovali cilj vzgoje in izobraževanja za socialistično samoupravno družbo? Ali ni bil ta cilj oblikovan za nastajajočo tedanjo meščansko družbo? Pa četudi za njen takrat napredni del (humanistični)! Tudi naprednost je vendarle družbeno-zgodovinski pojav!

b) Iz takšne nestvarnosti poidealizirani cilj vzgoje in izobraževanja, to je vsestranska razvita osebnost, pa je tudi v neskladju z našo družbeno zavestjo in njeno razrednostjo. Najboljši dokaz za to problemsko podmeno je v dejstvu, da tudi današnje razvite kapitalistične družbe razglašajo vsestransko razvito osebnost — seveda v kontekstu svojih razrednih in ideoloških določilnic — za cilj vzgoje in izobraževanja. Vsestranska osebnost je namreč današnji različno podemokratizirani ideološki konstrukt, ki je značilen za nesamoupravljalne družbe, čeprav se naši nepozornosti pogosto kaže narobe.

c) Žal je ta cilj vzgoje in izobraževanja tudi v opreki z aksiomatično seherne človeka razodtjuvalne in osvobodjevalne (pedagoške) teleologije. Cilj nobene družbene dejavnosti — tako tudi vzgoje in izobraževanja — namreč ne more in ne sme biti nekaj, kar v stvarnosti ni uresničljivo, ker to zavaja človeka in ga kvari, saj ga od vplivanja takšne dejavnosti odtuja in z njim manipulira. Cilj mora biti zaradi tega vselej teleološka postavka, ki je stvarnostno pogojevana in stvarnostno uresničljiva (realibilna). To pa „vsestranska razvita osebnost“ ni in biti ne more, ker je človeška vsestranost *in pleno sensu* naš ideološko izumljeni konstrukt zunaj objektivnosti človeka in družbe ter zunaj vsakršne znanostne refleksije stvarnosti.

Teza:

Misel in besedo o vsestransko razviti osebnosti kot temeljni in osrednji taksonomični postavki naše vzgoje in našega izobraževanja je nujno treba kritično premisliti z vidika duha in prakse naše družbeno razvojne smernosti ter naše današnje preobrazbe vzgoje in izobraževanja. To tem bolj, ker izziva taksonem vsestranska razvita osebnost skrajno zgoščena nasprotja v teoriji ter praksi vzgoje in izobraževanja. Odmika pa tudi našo širšo družbeno skupnost od začrtanih samoupravljalnih smeri in poti.

Prva naloga v zvezi s tem je, da razkrijemo oziroma identificiramo vire, iz katerih se ta naša „inkriminirana“ teleološka postavka v vzgoji in izobraževanju hrani oziroma saturira. Naj naštejemo le nekatere izmed njih (ki so pa hkrati argumenti k postavljeni tezi!):

1. Iz pragmatizma in premalo udejanjene samoupravljalnosti:

Ni mogoče zanikati, kako je že dve desetletji trajajoči zaostreni gospodarski razvoj v svetu in nanj navezan družbeno-politični tudi našo družbo porinil bolj ali manj od začetnih idealnih usmeritev ter ji začel vse bolj vsiljevati storilnostni pragmatizem in sporni administrativni voluntarizem na vseh področjih življenja in dela.

V teh in takšnih okoliščinah tudi vzgoja in izobraževanje nista mogla ostati v kolotečinah prvotnih naših idealnih razvojnih in operativnih hotenj.

S tem pa se je nujno preoblikovala tudi njuna ciljnost. Prvotno zastavljena idealna ciljnost „socializem v človeku“ se je začela zamenjevati s „človekom v socializmu“. Tudi rojevajoče se samoupravljanje se je že takoj na začetku svoje življenjske poti moralo začeti spoprijemati — in se spoprijemati še danes „na smrt in življenje“!

— s pragmatično normativiko. Zanj pa je bilo treba najti na področju vzgoje in izobraževanja adekvaten taksonomičen vzgojno-izobraževalni ciljnostni obrazec. Nismo ga kaj dosti iskali, saj je bil v našem pedagoškem znakovju že poznan iz napačnega prevajanja Marxovega vsestransko izobraženega, za razvito strojno delo usposobljenega individua (torej ne osebnosti).²

Med individuum in osebnostjo pa je *per definitionem* pomembna znakovna, pomenska in sporočilnostna razlika.

Ta nekritično prevzeti prevajalski lapsus pa nam je prišel še kako prav pri argumentacijski interpretaciji vzgojno-izobraževalnega cilja: vsestranska razvita osebnost. Ta je (bila) nekako takšna:

Naše samoupravljanje zahteva dejavno udeležbo vseh v delu združenih delavcev pri upravljanju z materialno (finance, proizvodna sredstva!) in subjektivno (kadri, odnosi) bazo delovnega procesa. Pri uresničevanju takšne samoupravljalne družbeno-politične udeležnosti delavcev pa so nam nujno potrebne vsestranske razvite socialistične osebnosti itd.

Toda ta argumentacija nas je pripeljala v slepo ulico, na kar kaže tudi to — kakor smo že opozorili! — da najdemo za vzgojno-izobraževalni cilj razglaševano vsestransko razvito osebnost tako v današnjih razvitih kapitalističnih kakor tudi nesamoupravljalnih socialističnih družbah.

To pa kaže, kako lepi in navidez nadvse progresivni zven postavke „vsestransko razvita osebnost“ nikakor ni suho zlato našega v tem pomoteno razumljenega marksizma in iz njega izvajane naše samoupravljalne pedagoške teorije ter takšne vzgojno-izobraževalne prakse. Pač lep argument, kako je vsestranost iz različnega gospodstva pretransformirani in podtanjeni vzgojno-izobraževalni cilj, ki je zašel tudi v našo pedagoško znanost in v našo prakso vzgoje in izobraževanja.³ In da skriva v sebi znano „rjuho“ za možnosti izkoriščanja in manipuliranja ter posedovanja človeka.

Kakor je danes delovna, usposobljenostna vsestranost pripomoček za izkoriščanje in manipuliranje delavcev v visoko razviti industriji, tako ima isto vlogo (lahko) moralna, vedenjska, družbenoakcijska vsestranost, saj si le vsestranska razvita socialistična osebnost lahko uspešno prilagaja samoupravljalno upravljanje in odločanje, podpira vse zmote in pomote ter stranpoti svoje družbe, jo lahko cementira in ji spregleduje vse hibe ter delikte. S svojo vsestranostjo družbeno konformnega človeka (za takšno pojmovanje vsestranosti pri tem namreč gre!) je le-ta lahko njen omogočevalec, ko se v takšni službi na temelju svoje v vzgoji in izobraževanju razvite in znano pojmovane vsestranosti suvereno, nezmotljivo in „ustvarjalno“ angažira v njenem življenju in nehanju na vseh njenih področjih, kjer bi pa morali imeti tehtno in odločilno besedo ljudje, ki se na naravo enega ali drugega njenega bivanjsko-funkcijskega izseka po svoji nesporni znanostni in drugi usposobljenosti tudi resnično razumejo. Pri vsem tem torej ne gre — ne sme iti — za vsestranske razvite konformne in družbeno moč prilagajalne osebnosti, temveč za takšne, ki svoji družbi nesebično razdajajo svojo znanostno in družbeno, avtentično ter etično čisto produkcijskost, ustvarjalnost.

2. Iz nadomeščanja etičnih vrednot z moralo družbene položajnosti:

Kot primer za obstoj tega pragmatično-voluntarističnega vira vsestranske razvite osebnosti se nam kaže naša današnja vrednostno-vedenjska kriza v ljudeh in v njihovih odnosih. O tej krizi, ki je v vsakomur izmed nas brdsko izkušnjaska, že dolgo časa govore najbolj osveščeni razmišljevalci in razčlenjevalci naše skupne današnjosti ter na ves glas tudi naša množična občila.

Takšna vsestranska razvita osebnost, kakršni smo pravkar orisali njeno družbeno-etološko gnezdo in vlogo, je namreč povsem razgradila našo etično moralo in jo nadomestila z družbeno, to je pa predvsem z moralo vedenja in delovanja iz prisvojene družbene položajnosti. Ali pa ne velja za prav to in takšno moralo tisti znani Marxov aksiom: Morala je nemorala?

Če družba potrebuje za svoje ohranjanje in obstajanje znane vsestranske razvite osebnosti, potem se njihova vrednost ne meri več po tem, kako te osebnosti uresničujejo avtentične etične moralne norme, temveč po tem, kakšen socialni položaj so si te vsestranske razvite osebnosti v svojem angažmaju, pri ustaljevanju in ohranjanju dialektike družbe pridobile, prislužile, jim je bil zaupan, so z njim nagrajene in si ga lahko kar na-

prej in naprej ohranjajo na temelju nikoli opravljene zaslužnosti in nikoli zaključene hvaležnosti.

Življenjska praksa med nami kaže, da je resnično tako. Kdo še kaj da na človeka, ki se drži etičnih moralnih norm? Kaže se nam kot čudni in nesodobni zabredenci v današnjem storilnosti in uspešnostno naravnanim okolju. Nikogar pa ni med nami, ki se ne bi tako ali drugače bal vsakega tistega, ki ima visok socialni položaj v družbi. Strah pa človeka moralno kvari. To je znana dejanskost. In kje je torej tu vzgojna funkcionalnost tako pojmovanih vsestranskih razvitih osebnosti? V kakšni vlogi oziroma v kakšni službi sta vzgoja in izobraževanje, ki sta zavezana za takšen cilj?

3. Iz konformnosti naše pedagogike in njenega zaostajanja:

Znano in značilno je, da se je naša pedagoška znanost od vsega začetka — in bolj ali manj še tudi danes — konformno (pri tem mislimo: strokovno konformno!) obnašala do vzgojno-izobraževalno ciljnostnega konstrukta vsestranska razvita osebnost. Vse skozi je namreč ta konstrukt naše idejno-ideološke zavesti (ne znanostne refleksije, saj nima in imeti ne more ustrežka v stvarnosti!) enostavno hranila in tematizacijsko razvijala s svojimi teoretskimi konsenzi. Nikoli ga pa ni globinsko kritično tematizirala, kar bi jo zagotovo osvestilo v tej problematiki. Tisti pedagogi pa, ki so se želeli odtrgati od takšne njene obravnavalne repetitivnosti, so se proti volji znašli v anatematizacijskem položaju.⁴

Prvi glas takšne — *sit venia verbo!* — „alternativne pedagogike“ pri nas v Sloveniji se je slišal na Drugem posvetu slovenskih pedagogov na Bledu leta 1971.⁵

Mnogi udeleženci z drugih družboslovnih področij so na tem posvetu opozarjali na nevzdržnost pedagoško teoretične in vzgojno-izobraževalno praktične situacije, v kateri smo se takrat znašli, obremenjeni s kopico protislovij v vsem tkivu vzgoje in izobraževanja. Na tem posvetu je bila tudi postavljena teza o tem, da vzgoja ni in ne more biti le funkcija družbe, temveč je tudi in predvsem funkcija človeka, seveda konkretnega, zgodovinskega, družbenega, razrednega človeka, čeprav je prav ta eksplicitni primanjkljaj bil razglašen za abstraktni humanizem, (a humanizem vendarle!); za pedagoški krik, da tako ne gre več naprej; pa tudi za oživiljanje rousseaujanstva, za vnašanje nevtralizma in stranskega pluralizma k nam!

Ne dolgo zatem pa je bil človek-samoupravljalac „družbeno-uradno“ razglašen za nosilca, upravljalca in urejevalca vzgoje in izobraževanja v okviru njunega samoupravnega po-družbljanja!

V okvir uporabe proti vsem negativnostim tistega časa na področju vzgoje in izobraževanja (ne pozabiti, da je to čas, ko se je preobrazba vzgoje in izobraževanja na socialistični samoupravni podlagi šele pripravljala!), je bila podložena antropološka misel za tematiziranje in operativiranje vzgoje in izobraževanja pri nas.

Le-ta pa se je obračala proti enostranskemu mehanistično-zgodovinskemu pojmovanju in aprotiranju človeka ter je razvijala teorem o totalnosti ali celovitosti človeka s tem, da je opozarjala na človeka kot generično ali rodovno bitje, kot individualno-personalno ter družitveno ali socialno bitje, ter kot delovno in družbeno-politično, zgodovinsko-razredno bitje.

Opozoriti pa moramo v tej zvezi še na neko drugo nedovoljeno transformacijo v tematizaciji našega cilja vzgoje in izobraževanja. Pogled v pedagoško slovstvo nam namreč razkrije, da so pedagogi vse nekako do leta 1972 govorili bolj o mnogostranem razvijanju osebnosti v pomenu cilja vzgoje in izobraževanja (Pataki, Potkonjak, Vukasović), ki ga dosegamo z vsemi vzgojno-izobraževalnimi področji, ki jih imamo (telesna, intelektualna, estetska, moralna vzgoja itd.). Po tem letu pa se je v imenu marksizma začel ta cilj zapolnjevati z družbeno-moralnimi lastnostmi in kvalitativnimi ter kvantitativnimi modeli za našo vsestransko razvito osebnost. Vse moramo storiti, toda takšnega zapolnjevanja nikakor ne moremo postavljati v imenu marksizma, saj je znano, kakšno stališče je imel Marx do vsake morale.

4. Iz neizoblikovanosti pedagoške teleologije:

Gotovo ni slučajno, da nimamo še do danes, razen nekaj poizkusov, v ničemer celovito izoblikovane in ste-

matizirane pedagoške teleologije.⁶ Ta je namreč sestavni del pedagoške filozofije. Te pa tudi nimamo, ker je ne potrebujemo, saj jo nam lahko različni ideologizmi povsem nadomestijo. Namesto oblikovanja tovrstne domače pedagoške teleologije, si pa uvažamo različne storilnostno-ciljne taksonomije, ki so nasledek behaviorističnega in refleksološkega gledanja oziroma pojmovanja vzgoje in izobraževanja. Posledica te sive lise v naši pedagoški teoriji je, da je le-ta vsa usmerjena zgolj v operativno „za nekaj“ (s čimer je običajno določen le cilj (družbeni pragmatizem!), nič pa v „od nečesa“ (s čimer je določen smoter ali telos vzgoje in izobraževanja: odtujevanje, osvobajanje, samopotrjevanje, celovitenje človeka!) in tudi dokaj revno v „s čim“, kar pa določuje naloge vzgoje in izobraževanja (v družini, v šoli, zunaj šole, v skupnostih, pri delu itd.).

V okviru naših doslejšnjih pedagoških teleoloških poizkusov smo potemtakem povsem skregani z dialektiko, ko izsiljujemo le cilj vzgoje in izobraževanja (vsestranska razvita osebnost!), ki je pa lahko teleološka postavka zgolj z ravni posebnega, vselej zadevajoča in zahtevajoča le družbeno izoblikovanost človeka. Pozabljamo pa ob tem, da celovito izoblikovana pedagoška teleologija zahteva tudi ustrezno smotnostno postavko v obliki in zasegu telosa vzgoje in izobraževanja (ki pa vselej zadeva in zahteva oblikovanje, predmetenje in osvobajanje človekovih generičnih svojstev npr. aktivnost, svobodnost, ustvarjalnost, ipd.). Preveličujemo pa nemalokrat teleološko postavko, ki zadeva raven posameznega ali posamičnega in pri tem zapadamo ali v različne sporne individualizacije, ali metodične taksonomije posameznih parcialnih vzgojno-izobraževalnih nalog ali pa v različne teleološke vzgojno-izobraževalne psihologizacije (testiranje in razvijanje inteligentnosti, nadarjenosti ipd.).

5. Iz marksistično neavtentičnega obravnavanja:

Naj bo beseda o tem viru osredena le na dve takšni pedagoški tematizaciji.

Prva izhaja iz znanega opozarjanja Marxa na negativne posledice strojne proizvodnje, ob začetku druge industrijske revolucije, ki usodno zadevajo delavce, kjer pravi, da je rešitev v tem, da se delavci rešijo pred temi pojavi izkoriščanja in manipuliranja v smer vsestranskega delovnega usposabljanja in izobraževanja. In še: pri tem je govor le o nujnosti vsestranskega razvijanja individuumov, torej ne vsestranskih osebnosti, v čemer pa je ena bistvenih (celo razrednih!) tovrstnih distinkcij.⁷

Naše tematizacije cilja vzgoje in izobraževanja se pogosto sklicujejo prav na to mesto. Pri tem pa povsem zanemarimo zgodovinsko-tematizacijski kontekst, v katerem stoji ta Marxova misel o vsestransko delovno in izobraževalno razvitem individuumu. Ta spodrsilaj nas prav nič ne moti, ko to misel postavljamo v povsem drugi, to je naš današnji industrijsko produkcijski in družbeno razvojni čas ter prostor.

Na to nedovoljeno „rušenje distance“ je treba tem bolj opozoriti, ker ni Marxu vsestranska razvita osebnost nikoli bila ideal, ki bi jo bilo mogoče prerazvrstiti v cilj vzgoje in izobraževanja delavskih družb, temveč mu je ves čas to bil — celovit ali totalen človek. Nekateri celo govore, da je ta ideal bil „sanja“ vse njegove misli in vsega njegovega dela.

Drugo tovrstno prirojevalnost pa moremo najti v obravnavanju in dokazovanju, da izhaja vsa argumentacija vsestranske razvite osebnosti kot cilja naše vzgoje in našega izobraževanja iz Marxovega nauka o univerzalnosti človekove narave. Tudi ta tematizacijsko-argumentacijski transfer je značilno kapital-odnosni, saj ne gre — in ne more iti — za to, da bi znal samoupravno delujoči socialistični človek kot vsestranska razvita osebnost čim bolj univerzalno izkoriščati naravo in si jo prisvajati — enako si tudi prisvajati svojo družbo ter moč in oblast v njej — ter s tem kopati ekološki in socialni ter družbeni grob svoji zgodovinski in razvojni eksistenci. Prav narobe, cilj naše vzgoje in našega izobraževanja je in mora biti izobraziti in vzgojiti človeka v otroku, mladostniku in odraslecu za to, da bo vedel in znal naravo (fi-

zično, človeško, družbeno!) z delom razvijati, spreminjati in ohranjevati, ne pa si jo le prisvajati sebi ali svoji eni ali drugi skupnosti v ozko osebno korist in neomajen družbeni izkoristek.⁹

Ne kaže nenazadnje pa tudi prezreti še eno nedovoljeno tematizacijsko transformacijo v imenu marksizma, ki je v tem, da je skrajno sporno Marxovo misel o vsestransko delovno usposobljenem individuumu prerazvrščati v psihologizem „vsestransko razvita osebnost“. Stematizirane avtentične interpretacije tega mesta so, da gre tu za opozorilo, kako je treba intelektualno in delovno vzgojo ter izobraževanje tesno povezati ter s to in takšno njuno povezavo ovsestraniti delavca, saj bo to najboljša njegovo orožje proti izkoriščanju in manipuliranju s strani lastnika proizvodnih sredstev in lastniškega prilaščanja viškov njegovega dela. Zgodovinsko potrditve ima ta interpretacija v znanem zahtevku po politetničnosti vzgoje in izobraževanja (Lenin, Krupka). Nikakor pa ni takšne potrditve najti v modelu vsestransko razvite osebnosti.

6. Iz psihologizacije teorije in prakse vzgoje in izobraževanja:

Ni neznano, da je pedagogika pri svojih prizadevanjih, da se ustoliči kot samostojna posebna znanost, zapadla pri obravnavanju svojega predmeta, pri razvijanju svoje metodologije in v mnogočem tudi pri določevanju velikega zasega svojega terminološkega znakovja pojavo agresivne psihologizacije zadnjih 50 let.

Oslikovitev ali dokaz za to je tudi konstrukt — vsestranska razvita osebnost. Danes pa že tudi poizkusi metodiziranja, kako razvijati te vsestranske razvite osebnosti.

Iz tega se je oziroma se danes pri nas rojeva pretežno osebno ali personalno zasnovana doktrina vzgojno-izobraževalnega oblikovanja otrok in mladostnikov. S tem pač psihologija z osebnostjo in sociologija s socializacijo zapolnjujeta prazni teoretski in praktični prostor, ki ga pušča ali ustvarja pedagoška znanost, ker se preveč skuša konstituirati kot znanost ali na analizah in aplikacijah le družbenih dokumentov, namesto da bi tematizirala in konstituirala svojo znanostno bit, to je, da bi se osredila na raziskovanje pojavnosti, procesnosti, funkcionalnosti ter relacijskosti v vzgoji in izobraževanju.

In posledica? Pedagoška znanost izgublja sama sebe, usodno zaostaja za razvojem življenja in prakse ter tega današnjega razvoja s svojo teoretizacijo in empiričnim raziskovanjem ne pokriva dovolj hitro in uspešno.

Vse to pa je ugodno rastišče za to, da je človek kot predmet, funkcija in telos vzgoje in izobraževanja nadomeščen z zgolj psihološko ali socialno pojmovano osebnostjo, nositeljico dediščine „iz dna“ in okolja ter vrste klastrov parcialnih osebnostnih črt ali potez.

7. Iz neantropološkega snovanja teorije ter prakse vzgoje in izobraževanja:

Parcialno in družbeno-moralno pojmovanje cilja naše vzgoje in našega izobraževanja na temelju omenjenega pragmatizma, pa izgubljanja etične morale, strokovne konformnosti naše pedagogike, neizoblikovanosti pedagoške teleologije, neavtentičnega marksističnega obravnavanja in pojavnosti psihologizacije vzgoje in izobraževanja, je nujno treba nadgraditi z antropološko družbeno zasnovano in pojmovano celovitostjo ali totalnostjo človeka, živečega in delujočega v konkretni zgodovinski in razvojni družbi. To pa zahteva teleologiziranje naše vzgoje in našega izobraževanja na temelju uresničevanja vseh štirih ravni človekovega bivanja in predmetenja: na ravni rodovnosti ali generičnosti; na ravni družbene konkretnosti, zgodovinskosti, produkcijskosti, političnosti in razrednosti; na ravni akcijskosti in socialnosti ter na ravni individualnosti in personalnosti.

Antropološkemu teoremu o celosti ali totalnosti človeka gre namreč pritegniti zaradi tega, ker je le tako pojmovana funkcionalna totalnost ali celovitost človeka ti isti okvir, v katerem je mogoče dosegati razodtujevanje, demanipuliranje in osvobajanje človeka s pomočjo vzgo-

je in izobraževanja konkretne družbe, ki ima nalogo nuditi oziroma uresničevati vse optimalne družbene in individualne pogoje za takšno ustvarjalno človekovo samouresničevanje.

8. Iz razvojne položajnosti današnje znanosti:

Poznano je, kako se danes razvojni tok znanosti lomi. Ta lom se kaže v tem, da današnja znanost zapušča — mora zapuščati, če noče pokopati človeka in človeštvo — znano empiristično newtonsko-kartezijansko paradigmo in se preureja vse bolj v smer dialektike, holistike, celovitosti, totalnosti umovanja pojavov, procesov, funkcij in odnosov stvarnosti nasproti zgolj njihovemu doslejšnemu parcialnemu razumevanju.

Ta empirični razumevalni parcializem, ki je ustvaril pravo religijo novoveške znanosti v okviru njene slavne „belle époque“, je bil dete druge industrijske proizvodenske revolucije in konstrukt vsestranska razvita osebnost je intelektualistično enciklopedistično dete obeh.

Kakor je namreč delo podeljeno na posamezne faze (taylorizem!) in se na posamezne ozke discipline ter probleme podeljuje tudi znanost, tako se tudi pedagoška refleksija o človeku in cilju njegove vzgoje in izobraževanja razvija v konstrukt vsestranske (parcialno!) razvite osebnosti. To pa je sumarno, lepljenjsko, ne pa celovitostno, integralno pojmovanje človeka. V tem tematizacijskem okviru se človek kot biopsihosocialni total spreminja na temelju behavioristične in značilno empiristične faktorske analize v sumarni, sankcionirani (*divide et impera!*) konstrukt zgolj psihologistično pojmovane in tematizirane osebnosti. Empiristična meščanska behavioristična psihologija je torej vedela, da je treba ubiti totalnost in integrativnost človeka, saj iz njiju lahko izvira velika (tudi družbena!) nevarnost. Nedomestila pa ju je s konstruktom iz posameznih črt sestavljene osebnosti. In vsestransko razvita osebnost je gotovo pedagoško teoretski refleks ter in takšne razredne doktrine.

Namesto sklepa:

Gotovo bi bilo mogoče še in še nizati vire, iz katerih se hrani in sporno razglasha naš teorem o vsestransko razviti (socialistični samoupravni) osebnosti kot cilju vse naše vzgoje in vsega našega izobraževanja.

Toda za vse te in takšne vire bi mogli ugotoviti — kakor smo že tudi iz bežne analize pričujočih — da so zgolj subjektivne narave. To pa kaže, da je tako formuliran cilj vzgoje in izobraževanja resnično le „stvaritev“ naše zavesti in nikakor pojavnost naše družbene in individualne stvarnosti.

Tako formuliran cilj vzgoje in izobraževanja pa je tudi v največjem nasprotju z duhom in sluhom naše današnje preobrazbe vzgoje in izobraževanja na deklarirani socialistični samoupravni podlagi.

To zaradi tega, ker je vsestranska razvita osebnost kot cilj vzgoje in izobraževanja najprej protislovna sama sebi, saj resnična vsestranost stvarnostno ni uresničljiva. Je predvsem institucijsalna postavka naše pedagoške teleologije. Je lepljenjsko-sumarna in zgolj horizontalna teleološka določilnica. Preobrazba pa zahteva integrativno in vertikalno funkcionalno vzgojno-izobraževalno ciljnostno determinanto.

Vse to, da je vsestranska razvita osebnost pri nas razglashana kot cilj vzgoje in izobraževanja, pa je enako v najostrejšem zanikanju in nasprotju z družbenopolitično intencionalnostjo vse naše današnje preobrazbe vzgoje in izobraževanja. Res le zgodovinski „malum“ naše pedagoške znanosti?

Kako pa kaže razumeti in snovati pajdejični telos naše vzgoje in našega izobraževanja v obliki in smeri totalnega ali celovitega človeka, je teoretska in analitična ter konstitutivna naloga, za katero smo zadoženi v široki transdisciplinarnosti današnjih družbenih in filozofskih ved.

Kaj pomeni vsestransko razvita osebnost nasproti totalnemu človeku v tkivu konkretnega življenja (in vzgoja mora vendarle oblikovati otroke in mladostnike za razvojno življenjsko dejanskost!), bi bilo mogoče pojasniti na primerih iz izkušenj: vsestransko razvit človek je goto-

vo mnogo bolj bogato (boljše: mnogostransko) razvit, kakor tisti, ki ga je življenje zadržalo kot nešolanega, neizobraženega. To mu pa tudi omogoča, da se v vsaki novi delovni in življenjski okoliščini lažje in hitreje znajde, saj ima na voljo več možnosti za izbiranje solucij. Toda pri tem se največkrat bolj ali manj izneverja svoji globinski celosti ali totalnosti. Od tod pri njem običajno vrsta izmikanj pri odgovornostih, vrsta moralnih in drugih „zaobhodov“ itd.¹⁰

Manj vsestransko razvit človek ima sicer na voljo manj izbiralnih možnosti, toda njegova prednost je v tem, da v sebi ni podeljen, saj je rezan iz enega kosa lesa, je torej mnogo bolj integriran kakor še tako visoko vsestransko osebnostno razvit človek. Zaradi tega pa tudi v delovnih in življenjskih okoliščinah ravna iz te svoje celosti (na kateri razvojno vertikalni stopnji pač jel) mnogo bolj skladno s svojimi načeli in stališči, mnogo bolj etično, enosmerno in vrednostno dosledno, bolj odgovorno, saj bolj tvega sebe pri postavljanju „resnice in pravice“.¹¹

Ob tem pa le še sklepno vprašanje: Kakšne nas potrebuje naše današnje socialistično samoupravljanje? Ali vsestranske osebnosti ali totalne ljudi?

In kaj je ob tem razvidnejše, da je in mora biti cilj vzgoje in izobraževanja pri nas? Ali tisto, kar si mi izmišljujemo za manjšinsko elito (vsestranska razvitost osebnosti)? Ali tisto, kar je stvarnostna postavka vsakega delovnega človeka: njegova integrativna celovitost ali totalnost, ki jo je z vzgojo in izobraževanjem treba razvijati na višje kakovostne ravni v službi konkretnega človeka, živečega in delujočega v njegovi zgodovinski družbi?

Ob takšni kritični tematizaciji teleološke postavke „vsestranska razvita osebnost“ in ob zavzemanju za Marxov ideal celovitosti ali totalnega človeka je treba slednjič še opozoriti na naslednje:

a) Brez vrednosti je sklicevati se na to, da povsod po razvitem svetu razglašajo za cilj vzgoje in izobraževanja prav vsestransko razvito osebnost. Saj v tem je ravno oko vse te problematike, ki je — mora biti — pogojevana iz naše idejno-ideološke različnosti od drugega sveta na tem področju, kar torej tudi zahteva idejno-ideološko različnost v tej teleološki pedagoški postavki.

b) Naša samoupravna družba ne more in sme postavljati vsestranske razvite osebnosti ljudem v zavest ter akcijo kot igrado, — kakor je to v nesocialističnem svetu —, s katero se naj le-ti igrajo in motijo, da lahko ob tem nekdo drugi tem bolj nemoteno opravlja družbenopolitične posle namesto njih.

c) Seveda pa bi zdrsnili v novo veliko nevarnost, če bi Marxovo teleološko postavko celovitosti ali totalnega človeka podobno idejno-ideološko poinstitucionalizirali, kakor se je to dogodilo v današnjosti s postavko „vsestranska razvita osebnost“. Marxov celovit človek nam more — in mora — biti namreč tista funkcionalna antiteza oziroma inovacija, ki nas opozarja na nujnost integrativnosti človeka, saj bo le integrativno razvit in izoblikovan človek kot rodovno, osebno, družbeno in socialno bitje (v konkretnih družbenih okoliščinah) doprinesel svoj ustvarjalni delež k spreminjanju sveta in življenja, ne pa le k njunim pojasnjevanjem s čim večjo vsestranstvom svoje osebnosti.

¹⁰Nadvse družbeno koristno bi bilo, če bi se „tehnik“ naše današnje preobrazbe vzgoje in izobraževanja nenehno vračali k branju in študiju dokumenta (Glej: Deseti kongres ZKJ, Dokumenti. ČZP Komunist, Ljubljana 1974, str. 319—320) te preobrazbe in avtentične družbene intencije te listine primerjali z rezultati svojega udejanjanja najbolj progresivne tovrstne reformne projekcije v svetu, ki smo jo pa mi speljali v delovno obrtniški koncept na pragu, oziroma že v poteku današnje informacijsko industrijske in družbene revolucije. Prvo, kar lahko namreč kritično ugotovimo iz avtentičnega tega našega besedila je, da v njem nikjer ni eksplicite govora o cilju vzgoje in izobraževanja. Je pa v njem beseda o njunem delovnem postulat oziroma o rezultatu, ki ga morata dosegati. Cilj in rezultat pa sta daleč povsem različni postavki, ki ju ne kaže zamenjevati ali enačiti. Druga naša kritična pomisel pa gre v upor proti iztrgovanju kategorij iz

konteksta te družbene listine. V njej je namreč govor, da morata biti vzgoja in izobraževanje tako „organizirana, da pomembno vplivata na oblikovanje svobodne, vsestransko razvite osebnosti...“

Sprašujemo se, zakaj je izpuščena teleološko-rezultatna kategorija „svobodna“ in zakaj je „vsestransko razvita osebnost“ osamosvojena in razglašena za cilj vzgoje in izobraževanja mimo in brez bistvene apozicije „svobodna“?

In še: gre tudi za znanstveno nedopustno dejanje, ko se opisno-rezultatna postavka v pomenu zavezujoče naloge (vplivanje na oblikovanje svobodne, vsestransko razvite osebnosti!) nedovoljeno prerazvršča v temeljno imperativno teleološko taksonomično kategorijo (vsestransko razvita osebnost!)

¹¹Glej: K. Marx, Kapital I., 1947, Kultura, str. 398—399. Treba je poudariti, da na mestih, kjer Marx govori o tej vsestranosti usposobitveni delavčevi vsestranosti, postavlja ta pojem v zvezo s pojmom „individuum“ ne pa s pojmom „osebnost“. Ko to delamo, celotno to snov prenašamo iz avtentično Marxove antropološko-alienacijske družbene in individualno-socialne problematike v psihologizacijsko oziroma družbeno moralistično smer. Takšni prenosu pa v znanosti niso dovoljeni, najmanj pa pri Marxu.

¹²V novejši pedagoški misli so se z vprašanjem cilja vzgoje in izobraževanja ukvarjali: dr. S. Gogala, Uvod v pedagogiko, Ljubljana, SSM („celi človek“); dr. V. Schmidt, Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem, DDU Univerzum, Ljubljana 1982; dr. I. Mrmak, Prispevki k marksistični zasnovanosti vzgoje in izobraževanja, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1977; mag. O. Autor, Vzgojni smoter vsestranskega razvoja osebnosti v slovenski in jugoslovanski pedagoški in politični misli od 1945 do 1970 (magistrska naloga, tipkopis.); dr. F. Pediček, Telos odgoja, Pedagoški rad, Zagreb 1980, 5D6, str. 225—231.

¹³Glej: Cilj vaspitanja, Pedagogija, Beograd 1971, br. 1.

¹⁴Glej: Drugi posvet slovenskih pedagogov, Zbornik, ZPDS in PI, Ljubljana 1972.

¹⁵Njeno družbeno izpeljavo predstavlja vsekakor navedeno delo dr. I. Mrmaka. — A poizkus njenega filozofskega izhodišča in orisa je podan v prispevku: F. Pediček, Ideja usmerjanja v današnji preobrazbi vzgoje in izobraževanja, Anthropos, Ljubljana 1980, I—II, str. 357—362.

¹⁶Mogoče je trditi, da je teza o vsestransko razviti osebnosti nasledek tudi prevajalskega lapsusa iz zbornih citatov: K. Marks-F. Engels, O vaspitanju i obrazovanju, Beograd 1948 (B. Djor v).

¹⁷Glej: E. Fischer-F. Marek, Kaj je Marx resnično rekel, CZ, Ljubljana, 1970.

¹⁸K naši postavljeni tezi, da je sporno sklicevati se na univerzalnost človeške narave pri postavljanju hipotema o vsestransko razviti osebnosti, govori tudi ekskurz v semantično razsežnost problema. Starolatinski znak „universalis“, pomeni namreč splošen, občen; universus pa skupen, ves, vesoljen, zedinjen, združen, saj je v sorodu z znakom „universitas - atis“ v pomenu splošnost, celota, vesoljnost in z znakom „universum“ v pomenu vesoljni svet. Ta starolatinski znak pa ima ustresek v starogrškem znaku „kozmos“, ki med drugim pomeni svetovni red, vesoljni svet. Torej ima znak „univerzalen“ semantično zgodovinsko gledano pomen celovitosti, totalnosti, ne pa vsestranosti, saj je svet, vesolje in v skladu z njim človek kot mikrokozmos „ves in cel“, torej nedeljiv, totalen, nikakor pa podeljen na svojo bolj ali manj vsestranskost.

¹⁹Tu pride človeku nehote v misel tisti znani in v življenju potrjeni aksiom, da je človek z lepim značajem malokrat resnično značajan! Podobna življenjska izkušnja je, da je zelo vsestransko razvita osebnost malokdaj tudi družbeno moralno vsestrani človek, da o njegovi človečni etičnosti ne govorimo.

²⁰Najbolj lepe oslikovitve te distinkcije med funkcioniranjem „vsestransko razvite osebnosti“ in „ocelovitenim človekom“ moremo najti v naših običajih, ko gre za razjasnjevanje odgovornosti za določene gospodarsko-organizacijske delikte. — Polno pa je tovrstnega ilustrativnega gradiva mogoče najti v literaturi o NOV, o vedenju ljudi v zaporih, taboriščih in različnih življenjsko mejnih okoliščinah.

RENEŠANČNO POJMOVANJE UNIVERZALNEGA ČLOVEKA

Vsestransko razvita osebnost velja, kot je razvidno iz pedagoške literature, za najvišji vzgojni smoter v vseh socialističnih deželah. Hkrati pa poudarjajo, da VRO ni zgolj socialistični oz. marksistični vzgojni ideal, omejen le na sedanost, temveč naj bi bilo mogoče idejo o vsestransko razviti osebnosti zaslediti že v antiki, predvsem pa v renesansi. Ker so predstavitev renesančnih idej v okviru razpravljanja o VRO v naših pedagoških tekstih v glavnem skope, bomo v pričujočem prispevku poskušali v bistvenih značilnostih predstaviti nekatera pojmovanja umetnika v renesančni Italiji. Ob tem bomo skušali nakazati, kako se renesančni pojem univerzalnega človeka pojavlja kot vse kaj drugega od *vzgojnega ideala*, da ga ne gre umeščati v kontekst pedagogike in *moderne koncepta vzgoje* in da je definiranje VRO na osnovi sklicevanja na podobnost s humanističnimi ideali v tem smislu neutemeljeno in ahistorično. Pojmovanje renesančnega univerzalnega človeka bomo na kratko predstavili v razmerju do pojmov „uomo singolare“ oz. „uomo unico“ in genija.

Na prehodu iz srednjega veka v renesanso je funkcija individualizma kot ustvarjalne moči nenehno naraščala. Prodor individualne pobude je spremijalo upadanje pokorščine ideji o vesoljni krščanski kulturi in razkrajanje enotnosti vere in znanja, prava in npravnosti, umetnosti in rokodelstva. Med italijanskimi pesniki humanisti je Dante Alighieri (1265—1321) med prvimi obudil smisel za lepoto antike in zasejal idejo individualizma. V njegovih pesnitvah se že pojavi opis in tudi ideal individualnega oblikovanja človeka, ta jasno izražen „uomo singolare“, „uomo unico“, ki kot nova kategorija vstopa v kulturo.¹ V Božanski komediji se še čuti krščanska ideologija, toda ne več enotna v smislu univerzalizma, ampak izdiferencirana v smislu realnosti in humanosti. Prikazan je človek kot individuum s svojimi strastmi in nagnjenji in prav ta negira staro srednjeveško koncepcijo in krščansko čednost potrpežljivega in ponižnega človeka, ki zanikuje sebe samega in ponižuje lastni jaz. Smisel krščanske vdanosti v božjo voljo obstaja v tem, da se človek odreče samemu sebi, da potlači svoja osebna poželjenja in se povzdigne do čiste nesebičnosti in izpolnjuje božjo voljo. Dantejeva pesnitev je pripomogla k zlomu krščanskega univerzalizma in odprla pot samozvesti posameznika. Človek se odtlej hoče uveljaviti s svojih individualnih posebnosti, z rastjo samozvesti pa hlepi po časti, priznanju, slavi, po nesmrtnosti. Francesco Petrarca (1304-1374) je izrazil ta pojav svoje dobe v besedah, da hoče vsakdo imeti nekaj svojega in posebnega. Giovanni Boccaccio (1313—1365) pa je govoril o težnji ovekovečiti svoje ime. Stoletje pozneje je Pico della Mirandola (1463-1494) v govoru „O človekovem dostojanstvu“ (De hominis dignitate) povzdignil centralni položaj človeka v stvarnosti: „Postavljen si vsred sveta, da pregledaš vse, kar je v njem. Zato nisi ustvarjen ne nebeški ne pozemski ne nesmrten, da bi si sam kot svoj lasten, svoboden in sebe določujoč stvarnik in vodnik ustvaril ono podobo, ki si jo želiš. S silo svoje notranje volje se lahko prevržeš v topo žival ali dvigneš k luči božanskega bitja. O vzvišena dobrot božjega očeta, o vzvišeno in čudovito poslanstvo človeka, ki mu je dano, da si pridobi to, kar hoče postati. Živali prinesejo že iz materinega telesa vse, kar naj so, nebeščani so bili že od početka to, kar bodo vso večnost: samo v človeka je vcepil Oče kali vsetvornega življenja in te, ki si jih vsak vzgoji se razcveto v njem in prinesejo sad.“²

V renesansi se je tudi odnos do likovnih umetnikov prevrednotil, ves stari in srednji vek so bili ti v očeh so-

dobnikov samo neotesani obrtniki. Po Arnoldu Hauserju so likovni umetniki potem, ko so se osamosvojili od cerkve in ceha, padli pod duhovno varstvo humanistov. Ti so likovnim umetnikom potrdili ločitev umetništva od rokodelstva in njihov vzpon med inteligenco kot stan svobodnih in samovoljnih duhovnih delavcev. Obojestranska korist se je kazala v tem, da so umetnikom humanisti pomenili poroke pri vzponu med inteligenco, humanisti pa so spoznali v likovnih umetnikih dragocene propagatorje za širjenje humanističnih idej. Iz te simbioze je zrasel pojem enotne umetnosti, kajti do tedaj sta bili sicer upodablajoča umetnost in rokodelstvo zvezani, likovna umetnost in pesništvo pa sta bili že od Platona naprej dve docela nezdružljivi stvari.³ Z Mirandolo smo vstopili v obdobje vladavine Medičejcev v Firencah. Predhodnik Lorenza Medici (1449—1492) Cosimo (1389—1464) je ustanovil platonsko akademijo. Oba vladarja sta spodbujala umetnost in filozofijo, zlati neoplatonizem. Neoplatonizem je izražal kontemplativni odnos do sveta in so mu bile čiste ideje odločilna načela, medtem ko se je odpovedal vmešavanju v reči „navadne“ resničnosti. Reči „navadne“ resničnosti pa so zanimale Leonarda (1452-1519), ki je Albertijevim izvajanjem, v katerih je umetnost povzdignjena na položaj znanosti in je umetnik v isti vrsti kot humanist, te zahteve prednika še okrepil.⁴ Po Leonardovem mnenju ni slikarjeva naloga le v tem, da obnovi naravo v vizualni resničnosti, ampak tudi, da jo upodobi v svoji znanstveni zakonitosti. S tem postane razumljivo, zakaj ima Leonardo slikarstvo za znanost, saj more slikar upodabljati naravo pravilno le tedaj, če jo je znanstveno doumel. Slikarstvo je nad znanostjo, ker je ta samo dogajanje zakonov, slikarstvo pa je obnavljanje sveta na podlagi spoznanih zakonov in je božjemu ustvarjanju podobno delo.⁵ Slikarjeva umetnost je božanska. „Božanstvenost, ki prebiva v slikarjevi znanosti, stori, da se slikarjev duh dvigne do podobnosti z božjim duhom, slikar je gospod in bog narave.“⁶ Po Ernstu Krisu je bilo kreativno ustvarjanje (oblikovanje likov in gradnja arhitekture) v mitu pojmovano kot prerogativa božanstva. Ta prerogativa odreja način pri produciranju umetnika kot junaka.⁷ Tudi Leonardovi umetnostni nazori nam podajo podobo označitev slikarja. Renesanci umetniki so potrdili svoje vrhunske zmoglosti s tem, da so si nadeli titule; tako je npr. Leonardo samega sebe imenoval „Bog in ustvarjalec“ (die e creatore) umetniškega dela. Umetnikom pa je njihova okolica brez oklevanja podarila atribut „božanski“ (divino), ki je bil pretvorjen v govorno figuro.

Mnogostranost talentov, zlasti združevanje umetnosti in znanosti v istih osebah, so štel za posebno značilnost renesanse. Jacob Burckhardt je podal opis ideala tako: kadar se je spodbuda za harmonično zaokroženje duševnega in telesnega bitja srečala z zares vsestransko naravo in je ta obenem obvladala vse elemente takratne izobrazbe, je nastal univerzalni človek, *uomo universale*.⁸ Ta ideal pa je bil pridržan za ožek krog ljudi in ni bil splošno razširjen, vsaj ne tako kot ga skušajo nekateri avtorji, zlasti avtorji 19. stol. pripisati renesančnemu obdobju.

Leonardo je združeval v sebi pahljačo talentov in mnogi pisici so menili, da ustreza humanističnemu idealu in ideji *uomo universale*. Takšnim interpretacijam se zoperstavlja Benedetto Croce, ko pridevnik „univerzalen“ uporabljen v Leonardovem primeru označi kot empiričen. Croce piše: „Leonardovo mnogostranost, čeprav je pri

njem potencirana, najdemo pri mnogih umetnikih njegove dobe. Razloček je le v tem, da gre pri Leonardu za bilateralno sposobnost, sposobnost slikarja in sposobnost učenjaka-naturalista. Pri drugih umetnikih so bile divergentne dejavnosti podrejene dominantni in centralni aktivnosti. Redke so izjeme, ki odstopajo od tega pravila. Ta izjema je Leonardo, slikar in učenjak, odličen tako po umetniških delih, kot po znanstvenih odkritjih. Kljub temu pridevnik „univerzalen“ tudi v Leonardovem primeru izraža emfatično in hiperbolično občudovanje, ki ju poraja ta dvojna sposobnost.⁹

Ne da bi se tukaj spuščali v diskusijo o tem, ali je Leonardo „resnično“ utelešal humanistični ideal univerzalnega človeka — saj je zgrešena še sama zastavitev vprašanja —, ali je bil *univerzalen, vsestranski, večstranski, dvostranski ali kaj tretjega*, pa lahko ugotovimo, da so ta vprašanja odločilno zavezana predvsem določeni konceptiji umetnosti in filozofije, ki z modernimi pojmovanji otroštva, šolanja, vzgoje itd. preprosto nima prave povezave. Univerzalnega človeka renesanse enostavno ne moremo razglasiti za vzgojni smoter.

Še bolj neutemeljena pa bi bila postavka, implicitna enačenju *uomo universale* z VRO implicitna, da gre v obeh primerih za nek občečloveški ideal in za najsplošnejši vzgojni smoter, ki bi veljal za vse ljudi. Kako zelo je bil *uomo universale* zavezan prav določenim „ožjim“ slojem, kako nadvse aristokratski ideal je to bil, naj ponazorimo s kratkim opisom Castiglionejevega (1478-1529) ideala osebnosti iz njegove *Il libro del Cortegiano*. Od popolnega svetovljana zahteva zlasti mnogostranost in enakomeren razvoj telesnih in duševnih sposobnosti. Dvorjan naj bo več v telesnih spretnostih (skakanju, tekanju, plavanju, plesanju, jahanju, borbi, v metanju kamenja in v igri z žogo).¹¹ Govoriti mora več jezikov, spoznati se mora na književnost, likovno umetnost in glasbo. Vendar to vsestransko početje ni moglo biti pojmovano kot posebno poglobljeno, saj po Castiglioni novih razmišljanjih razberemo odpor, aristokracije do specializacije in poklicev.¹² Zanimivo pa je, da naj bi morale po njegovem mnenju tudi ženske stremeti po izoblikovanju popolne osebnosti. Tako v knjigi beremo: „Želim, da se ženska spozna na literaturo, glasbo in slikarstvo in da zna plesati in praznovati. Tako naj bo v konverzaciji, v igri, v jahanju in v vseh podobnih stvareh spretna in ljubka ter naj jo te lastnosti krasijo.“¹²

Še nekaj besed o renesančnem pojmovanju genija.

Platonovo razumevanje genija - duha, ki prodira v pesnika in ga vodi, da ustvarja v božanskem zanosu — je ponovno razširil Marsilio Ficino (1433-1499) srce in duša platonске akademije v Firencih. Ta kult genija je imel globok vpliv na umetnike visoke renesanse. Že naslov Ficinovnega dela *Theologia Platonica* izraža njegovo ambicijo po obnovi platonovega sistema mišljenja in težnjo dokazati njegovo soglasje s krščanstvom. Ficinova definicija človeka pove, da je človek vezna spona med bogom in svetom. Takšen položaj človeka je istočasno vzvišen in problematičen. Dokler mu čutni impulzi nihajo med podrejanjem in uporom, se razum izmenično sooča s porazom in zmago. Tudi neogroženi duh se odvraca od prave naloge, kajti človekova brezsmrtna duša je vedno nesrečna v telesu. Duša je izpolnjena z neskončno nostalgijo in se končno zadovolji le, ko se vrne, od koder je prišla. Ko se duh umakne vsem indirektnim motnjam, ki mu onemogočajo aktivnost, takrat šele lahko človek tudi v teku življenja na zemlji doseže določeno začasno blaženost. Ta pa istočasno omogoča rešitev v bodočem življenju. Začasna blaženost ima dvojni značaj: človekov razum, razsvetljen z njegovim duhom se lahko osredotoči na izpopolnjevanje človekovega življenja ter usode na zemlji in njegov duh lahko direktno prodre v carstvo večne resnice in lepote. V prvem primeru udejanja moralne vrline, vsebovane pod imenom *iusticia* in se odlikuje z aktivnim življenjem. Ker postopa tako, pade pod vpliv biblijskima karakterjema Lee in Marte, v kozmološkem pogle-

du pa je povezan z Jupitrom. V drugem primeru moralnim vrlinam dodaja teološke vrline (religio) in živi kontemplativno, pri čemer sledi primeru Rahele in Magdalene in se podreja Saturnu.¹³ Po Ficinu vodi edina pot k zemeljski blaženosti, če človek resno posveti svoj Duh iskanju resnice, dobrega in lepega. Vendar popolna sreča nastane samo v izrednih trenutkih, ko se kontemplacija vzdigne do ekstaze. Takrat se „duh gledajoč z netelesnim očesom“ odvrne ne samo od telesa, ampak tudi od čutov in imaginacije. Na ta način se pretvori v „instrument božanskega“. Ta blaženost predstavlja dejansko to, kar Platon opisuje kot *theia mania* ali *furor divinus*, božanski zanos pesnikov.¹⁴

Z genijem, s katerim je renesančni individualizem dosegel svoj vrh, so umetnika častili kot utelešeni ideal, denimo v Michelangelovem življenju in delu. Tudi sam prepojen s tradicijo neoplatonizma, je sprejel idejo o svojem geniju kot živo resničnost.

Namesto zaključka lahko ob primeru Michelangela, nakažemo kako se poskuša umestiti velike umetnike renesanse v shemo pedagoškega pojmovanja vsestranske razvite osebnosti. Tak primer je npr. poskus Nedeljka Kujundžića, ki nasprotuje tezi, da predstavlja Michelangelo realizacijo vsestransko razvite osebnosti, pojmovane v smislu ekstenzivne razvitosti. Kujundžić pravi: „Tudi Michelangelo je bil navaden laik na vseh področjih razen na področju likovnih umetnosti.“¹⁶

Michelangelo torej velja za genija, ki kot tak ne more predstavljati vzgojnega ideala. Ali bi si bilo to mogoče razložiti z njegovo domnevno (enostransko?) omejenostjo, denimo, v primerjavi z Leonardom, ali pa so to sledi „pedagoške“ skrbi za naše otroke, skrbi, da se ne bi „renesančni geniji“, prepuščali božanskemu navdihnjenju?

¹ Vladimir Filipović, *Filozofija renesanse*, MH, Zagreb 1978, str. 20

² *De hominis dignitate*, cit. po Fran Drtina, *Miselni razvoj evropskega človeštva*, Omladina, Ljubljana 1908-9, str. 259

³ Arnold Hauser, *Umetnost in družba*, DZS, Ljubljana 1980, str. 242-243

⁴ Arnold Hauser, *Socialna zgodovina umetnosti in literature*, CZ, Ljubljana 1961, str. 307-308

⁵ Leonardo da Vinci, *Traktat o slikarstvu*, Kultura, Beograd 1953, str. 4 Leonardo v tem delu razmišlja: „Slikarstvo je znatnost in pravi sin narave, ker ga je narava rodila, ali točneje slikarstvo je vnuk narave, saj je vse vidljive stvari rodila narava, iz teh stvari pa je rojeno slikarstvo. Torej, opravičeno ga bomo imenovali vnuka narave in sorodnika Boga.“

⁶ Izidor Cankar, *Razvoj stila v dobi renesanse*, SM, Ljubljana 1936, str. 23-24

⁷ Ernst Kris, *Psihoanalitička istraživanja u umetnosti*, Kultura, Beograd 1970, str. 83

⁸ Jacob Burckhardt, *Renesančna kultura v Italiji*, DZS, Ljubljana 1956, str. 111

⁹ Benedetto Croce, Leonardo filozof, Književna kritika kao filozofija, Kultura, Beograd 1969, str. 224-227

Da bi se izognili nesporazumom, Nas Croce spomni, da v nekem smislu noben individuum ni univerzalen, da pa je, v nekem drugem smislu vsak individuum univerzalen. Noben indivi-

dum ni univerzalen, ker je univerzalna celota, katere del je samo individuuum (makrokozmos in ne mikrokozmos). Vsaka determinacija pa pomeni negacijo univerzalnosti ...

¹⁰ Arnold Hauser, (op. cit., str. 320)

¹¹ Baldassar Castiglione: *Il libro del cortegiano*, Garzanti, Milano 1981, str. 54

¹² Ibid., str. 272

¹³ Ervin Panofski, *Ikonološke studije. Humanističke teme u renesansnoj umetnosti*, Nolit, Beograd 1975, str. 163-164

¹⁴ Lea zaznamuje aktivno življenje, ki posredno vodi do po-

polnosti, ker mu je ljubezen do bližnjega prvi in najbližji cilj. Rahela zaznamuje kontemplativno gledanje, ki je popolnejše, ker mu je ljubezen do Boga neposredni cilj. „Neoplatonski humanisti so se radi izdajali za saturnovce; saturnovstvo naj bi bilo odločilno določilo njihove mentalne konstitucije. Pogosto so s to lastnostjo razlagali šibkost, ki se je kazala v skeptičnem, poznejše pa v melanholičnem pesimizmu. Saturn je namreč bog zavetnik umetnikov ...“ Braco Rotar: *Govoreče figure. Eseji o realizmu*, Analecta, DDU Univerzum, Ljubljana 1981, str. 52

¹⁵ Ervin Panofski: *Ikonološke studije*, str. 114-116

¹⁶ Nedeljko Kujundžić: *Cilj vaspitanja*, Pedagogija, 1971, 1, str. 25

DISKUSIJA

Slavoj Žižek:

Če pogledamo ideje vsestransko razvite osebnosti v antiki in renesansi, vidimo — nalašč se bom zelo vulgarno — marksistično — izrazil, da je ideal VRO povsod nastopil kot aristokratska reakcija na demokratska gibanja. Pri Platonu in Aristotelu je to enoznačno jasno. Vsestransko razvita osebnost je ideal vladajočih slojev zoper demokratsko linijo, ki so jo predstavljali kiniki, sofisti itd. V renesansi je prav tako jasno, da se je vse pravzaprav zgodilo konec 14. in v začetku 15. stoletja, ko so demokratske vladavine v mestih propadle in so se nasproti njim pojavile mestne dinastije. *Takrat* se je izoblikoval ideal vsestransko razvite osebnosti, ki je imel jasno izraženo razredno vsebino. Zato ni potrebno slepomišiti, kdo je pravzaprav vsestransko razvita osebnost. — Če je kdo, ki jo uteleša, potem je to vsekakor Cesare Borgia. Tukaj bi bilo treba nastopiti proti Engelsu, ki je tudi zapa- del temu mitu. Pri Engelsu najdete to opozicijo, da je meščanstvo sicer ozko zatrto, da pa je bilo v svojih začetkih široko, in potem kot dokaz navede te famozne renesančne osebnosti. Kje se je levica takrat oglašala? V osebnostih, ki so bile s temi abstraktno vsestranskimi merili merjene skrajno enostransko. Te osebnosti so bile prekrščevalci, ki niso počeli drugega, kot da so se bical. Bili so protestanti. Tako so se ti zatrti sloji oglašali.

Še dve tri pripombe k referatu tov. Čačinovičeve. Imam pripombo, ki ni mišljena kritično glede drugega dela referata, je pa tako mišljena glede prvega dela referata. Namreč, ta opozicija — da odrasli vedno projiciramo svoje želje, določamo kaj otroci hočejo in ne dopustimo, da bi spregovorili sami — se mi zdi preenostavna. Vprašam se, ali otroci abstrahirano od te družinske oziroma socialne mreže že vedo, kaj hočejo. Nevarnost je, da abstrahiramo od tega, da se otrok na nek način rodi kot žival in je šele kot socialna mreža tista, znotraj katere postane človek.

Primer: Opazujmo otroka v interakciji z odraslimi. Jasno je, da otroci oblikujejo v vrtcih svoje subkulturne, iniciacijske vednosti, kjer si izmenjajo svoje mitologije, ki so tuje svetu odraslih. Mislim, da je skrajno zanimivo pogledati, kaj zdaj pomeni ta famozen pogled samih otrok. Po mojih lastnih izkušnjah je ta pogled dvojno represiven. Pred tovarišico v vrtcu je treba igrati enakost, prijateljstvo, v subkulturni grupi pa se točno ve, kdo je močnejši, kdo sme koga pretepati, kdo lahko tepe dekleta. To je nek strahoten, skrajno represiven, hierarhičen sistem. Seveda je ta sistem že refleks odraslih. Moja poanta je v tem, da je otrok v nekem pomenu simptom staršev, ne rodi se kot mali človek, ampak se oblikuje skozi interakcijo.

Seveda se strinjam s tem, da naj jih pustimo, da spregovorijo sami, toda to, da so otroci zmožni sami spregovoriti, s oblikuje šele skozi socialno mrežo. Tako sem tudi razumel drugi del referata. Veliko bolj pomembno se mi zdi, da se spremeni družinska oziroma socialna interakcija, tako da starši prenehajo z igranjem vloge ideala, ki je lahko tudi bolj pretanjen, v obliki žrtvovanja za otroka.

Spet bom dal primer iz lastne prakse. Test, ki si ga dala, pasiram kot nerepresiven. Zakaj? Zato, ker priznam, da sem nagajal, izdal in mučil otroka; vendar sem dal otroku hkrati vedeti, da to počnem ne v njegovo korist, ampak iz užitka in čiste hudobije. Trdim, da me je na ta način, pa tudi samega sebe, sprejel kot avtonomnega.

Gabi Čačinovič-Vogrinčič:

Pokazalo se je, da je drugi del resnice torej v tem, da ni tako enostavno. Mislim, da je to povsem jasno. Vsi pedagogi bi glede tistega testa rekli točno to. Verjetno gre za idejo izdati, „v njegovo dobro“, otrokovo ljubezen. To distanco pa lahko tematiziramo na način, da otroku vedno ponujamo nekaj, kar se nekako tiče bodočnosti. Ne zanašamo se na to, kar se z nami dejansko dogaja, kar v tem trenutku evidentiramo, ampak na neko verjetno bodočnost.

Če hočete izdati otroka zato, ker ga hočete izdati iz jeze, zlobe ali užitka, vam to, če ste jezni, ne moremo prepričati. Kar pa se tiče otroka samega, pa sem hotela v drugem delu prispevka pokazati prav to, kar si rekel. Primerov, kot je tvoj, je še veliko več in tudi bolj enostavni so.

Ampak v drugem delu sem hotela postaviti kot problem alternative. Kaj je tisto, kar dejansko zmoremo? Seveda ne mislim, če pustimo otroka spregovoriti, da spregovori drugače, kot v tem družbenem okolju more spregovoriti. Sprašujem pa se, kje so in kje niso možnosti, da otroku ponudiva nekaj drugega. Nikakor mi ni do pedocentričnih (?) idej (ne gre za to, da se jaz otroku podredim), ne bom mislila da bo otrok spregovoril in se mi podredil. Odnos do otroka je problem, ki se me tudi osebno tiče, ne samo kot strokovnjaka, ampak tudi kot starša. To kar otroku ponujam, nosim že v sebi, svoje izkušnje, konflikte, strahove. Okvir je že postavljen, ampak znotraj okvira se zastavlja vprašanje — ali ustvariti več ali manj možnosti otroku, da lahko spregovori. To pa je pomembno.

Gotovo imaš prav, ko trdiš, da bi bilo treba v drugi del več vložiti.

Vsestransko razvita osebnost je ideal, ki si ga je la-
stil vladajoči aristokrat; to je meščanski ideal. Vemo, ka-
ko se uresničuje: malo baleta, malo glasbe, malo tujih je-
zikov itd. Kako sem to skušal pojasniti študentom? Tako-
le!

Moja mama — oprostite, da sem tako oseben in ne-
posreden! — ni hodila v visoke šole. Torej sem jaz, ki
sem to priložnost imel, bolj vsestransko razvit, ker sem
pač dobil več informacij. Ampak v kriznih moralnih in ne
vem še kakšnih življenjskih situacijah me je mama vselej
prekašala s svojo totalnostjo.

Verjetno ni slučaj, da se trudimo Marxa pretvarjati,
potvarjati in zanikovati. Prav tako ni slučajnost, da je
Marx postavil celovitost kot cilj. V knjigi *Kaj je Marx re-
snično rekel* je lepo povedano to, kar sem povzel na kraju
svojega prispevka.

Se en primer!

Ko boste s tega kolokvija odhajali domov, boste mo-
goče srečali človeka, ki pometa ulico. Seveda ste vi mno-
go bolj vsestransko razviti, vendar se lahko zgodi, da je
tisti pometač mnogo bolj totalno razvit. Ni slučajno, da
se je Marx tako oprl na delavca. Kajti človek, ki dela — ne
človek, ki sedi in reflektira stvarnost — torej človek, ki je
v stvarnosti in to stvarnost spreminja, bo le redko potvor-
jen, prej zelo identičen, celovito poisten človek. Preprost
delovni človek ne more postati vsestransko razvit v tem
meščanskem, aristokratskem, michelangelovskem oziro-
ma renesančnem pomenu besede. Totalno razvit pa je
lahko in to na tisti stopnji, na katero je pač prišel v svoji
„dani“ osebnosti in družbeni danosti in v „poenotenju“ z zu-
nanjo danostjo. In to je tista osrednja pedagoška smer-
nost, da otroka na ravni, na kateri trenutno je s svojo da-
nostjo, naprej razvijam, integriram in ga tudi vodim. To
vendar ni marksizem, če poskušamo danost zaobiti,
stvarnost zanikovati. Mislim, da je proletarski cilj vzgoje
in izobraževanja lahko samo to, kar je rekel Marx: celovit
človek! Ne morem namreč sprejemati teleologije me-
ščanske pedagogike, pa tudi če ji spreminjamo vsebin-
sko taksonomijo.

Metod Resman:

Mislim, da smo danes preveč obremenjeni z zgodo-
vinskimi razmišljanjem in utemeljevanjem in bomo zaradi
tega težko pojasnili oziroma interpretirali današnje (naše
in drugo) pojmovanje in opredeljevanje vsebine tega poj-
ma. S takim pristopom namreč lahko ugotovimo samo to,
da se je pojem in njegova vsebina od antike pa do danes
zelo spreminjal. Njegova interpretacija in vsebina je bila
pač odvisna od družbe in njenega razvoja, vsakokratnega
prostora in časa. Njegovo vrednost, pomen in vsebino je
potrebno vedno ocenjevati s tega vidika. Pojem vsestran-
sko razvite osebnosti oziroma temu podobne formulacije
(harmonična, celovita, totalna osebnost) so prisotne tudi
v današnjem času. Ta pojem je prisoten in se uporablja
pri nas, prisoten je v vzhodnoevropskih socialističnih dr-
žavah, oziroma njihovem centraliziranem šolskem siste-
mu in vzgoji, prisoten je tudi v državah t.i. zapadne demo-
kracije in njihovem decentraliziranem šolskem sistemu
in vzgoji. Interpretacija oziroma vsebina tega pojma pa je
različna, odvisna od prostora in stopnje razvoja posame-
znega družbenega sistema. Tudi isti družbeni sistem na
različnih stopnjah svojega razvoja ta pojem spreminja
(korigira, dopolnjuje).

V vseh primerih in v vseh šolskih sistemih (ne glede
na to, ali gre za centraliziranega ali decentraliziranega)
pa je ob tem prisoten tudi idejno-politični vidik, prisoten
je vpliv ideologije in politike. V vzhodnoevropskih šolskih
sistemih je ta vpliv bolj „čist“ in enoten, v zapadnih de-
centraliziranih sistemih pa ta vpliv sicer ni enoten (mi-
slim enoten na celotnem državnem teritorialnem prostoru),

vendar zato nič manjši. Ko beremo novejšo zahodno
literaturo o vlogi ideologije in politike v vzgoji in izobra-
ževanju, ugotovimo, da ima v decentraliziranih šolskih si-
stemi in „komunalnem“ vodenju in upravljanju šolstva
ter vzgoje zelo močan vpliv strankarska politika oziroma
vladajoča politična stranka posameznega področja. Na
ta strankarsko politični vpliv in njegove negativne posledice
pri oblikovanju (vzgoji in izobraževanju) človeka opo-
zarjajo njihovi strokovnjaki sami. O vplivu ideologije in
politike na oblikovanje človeka bi povedal le toliko, ne da
bi se spuščal tudi v podrobnejše dokazovanje in uteme-
ljevanje.

Kar zadeva institucionalizacije vzgoje in te vrste
vplivanja („omejevanja“) na človeka in njegov vsestranski
razvoj, pa bi rekel, da si takega oblikovanja brez določe-
nih vsebin, organizacije in oblik dela ne morem zamišlja-
ti. Oblikovanja človeka in njegove osebnosti brez tega ni-
koli ni bilo in najbrž nikoli tudi ne bo. Tudi to je potrebno
ocenjevati skozi družbo oziroma prostor in čas.

Strinjal bi se z mislijo, da bi bilo morda ustreznejše
danes pri nas namesto pojma vsestransko razvite osebnosti
uporabljati pojem totalne osebnosti. Vprašanje pa
je ali lahko (ali smo sposobni) s samo zamenjavo teh
najsprejemljivejših pojmov kaj več storimo tudi za njihovo
konkretizacijo.

Slavoj Žižek:

Zdelo se mi je, da je nekaj letelo tudi na moj račun,
zato bom takoj odgovoril.

Pojma antične in renesančne vsestransko razvite
osebnosti imata v tradicionalni marksistični teoriji pov-
sem določeno mesto. Služita kot nekakšna legitimacijska
opora. Običajno se reče, da je do te VRO prišlo že v
začetku oziroma je bila že v začetku, potem pa pride gro-
ba kapitalistična delitev dela...

Ta pojem renesančne vsestranske osebnosti je celo pri
samem Marxu stalna referenčna točka.

Strinjam se, da pojem vsestransko razvite osebnosti
pomeni v Sovjetski zvezi nekaj drugega kot pri nas. Kljub
temu pa nas še vedno vse muči vprašanje, kaj ta pojem
VRO sploh je, ker vedno ostaja nedefiniran. Če damo naj-
bolj grobo, pragmatično definicijo, potem je ta pojem to
oziroma pomeni to, kako se uporablja. Vsestransko razvi-
ta osebnost pomeni v pedagoškem in družboslovnem di-
skurzu to, da praktično nič ne pomeni oziroma funkcionira
tako, da praktično ne pomeni nič drugega kot družbe-
no povsem konformno, v družbo povsem integrirano
osebnost. To je realna baza, kar pa štrli iz družbene kon-
formnosti, je enostrano oziroma se temu tako reče.

Zanima me pojem patološkega Narcisa kot tipa so-
dobnega Američana. Zakaj? Ker je to človek, katerega te-
meljno vodilo je: ne odtujiti se, ne identificirati se z dru-
žbenimi normami, izraziti svojo osebnost čim bolj spro-
ščeno na različnih področjih od športa do religije. Nepo-
sredno je takšna oseba, ki se skuša čim bolj osvoboditi
družbenega pritiska, najbolj individualistična, hkrati pa je
ta individualizem forma popolnega družbenega konfor-
mizma. To je zanimiv paradoks Amerike.

Pojem „kritika potrošništva“ mi je glede na to, kdaj
pri nas nastopi, sumljiv: Kadar je kriza. Preveč je ideolo-
ško obtežen. Hočem reči, da se pojma kritika potrošniš-
tva v konkretnih ideoloških razmerah, ki danes vladajo
pri nas, ne more uporabljati, ne da bi ga kar se da na-
tančno specifikirali.

Franc Pediček:

Želel bi dodati samo en stavek. Mislim, da je tezo o
totalnem človeku treba imeti vsaj kot inovacijo oziroma
kot antitezo mistificirani tezi o vsestransko razviti osebnosti.
V takem kontekstu lahko ta pojem funkcionira kot
korak k tematizacijski nadaljnosti tega vprašanja.

K diskusiji dr. Pedička bi dodala naslednje misli: ponudil nam je empirični primer, kako je pedagog zmeraj pripravljen ponuditi podobo vsestransko razvitega človeka. Praviloma tega ne počne odkrito, če je mogoče, se zakrije za podobo očeta in matere. Kaj, če bi si vsi vzeli to pravico in ponudili sebe za model vsestransko razvite osebnosti? Na tihem, če bi se znebili licemerskega prikri-

vanja, bi morali priznati, da bi bili kaj hitro pripravljeni sebe za vzor VRO. Zastavlja se le vprašanje, kako je v tem soočanju zrcalnih slik vzpostaviti dialog iskanja „prave“ podobe. Stvar je seveda veliko bolj zapletena, kot če pristanemo na velikega Drugega (ki je seveda poklicni pedagog, zakaj bi se sicer odločil za to vlogo), ki se želi preslikati v nas, po možnosti brez dvoma in oporekanja. Sami ste lahko nazorno videli, kaj tako oporekanje pedagogu proizvede...

Pavle Zgaga:

KATEGORIJA „VSESTRANSKO RAZVITE OSEBNOSTI“ IN SODOBNE MARKSISTIČNE KONTROVERZE

Doslej je kolokvij že nakazal — čeprav ne povsem eksplicitno, da je kategorija „vsestransko razvite osebnosti“ zgodovinska kategorija, s tem pa odpade precejšen del čara, skritega v njeni fenomenalnosti „ciljne“ kategorije. V kakšnih različnih kontekstih se je ta kategorija pojavljala v določenih zgodovinskih fragmentih, smo deloma že imeli priliko slišati. Sam pa bi rad opozoril še na fragment, ki doslej ni bil zajet, se pa hkrati navezuje predvsem na zadnje Žižkove pripombe k pojmu potrošništva. Iz perspektive osemdesetih let tega stoletja ni več moč uporabljati ne tega zdaj tako žurnalistično tematiziranega pojma ne kategorije VRO, ne da bi pri tem zadel v zgodovinski spomin na določeno filozofsko in širše družboslovno razpravo, ki smo ji bili priča pred dvajsetimi, tridesetimi leti. Kritične koncepte, ki jih je formirala ali rehabilitirala renesansa marksizma ob koncu petdesetih in v šestdesetih letih, je obvladala dialektika, ki sta jo Adorno in Horkheimer svojčas označila za „dialektiko razsvetljenstva“. Če je npr. koncept *družbe izobilja* nastal kot teoretska, kritično-analitična kategorija konjunkturalne etape povojne zgodovine, kot *negativna* kategorija, ni pravzaprav nič posebno vznemirljivega, da ga krizna etapa povojne zgodovine preinterpretira v *pozitivno*, moralistično kategorijo, v teroetsko farso in ne le frazo, ki odmeva tudi v vsem našem tisku vse tja do *Družine*: rast cen vseh blag, razen blaga delovne sile ni nič v primerjavi z nevarnostjo „naše potrošniške miselnosti“. Podobno se je godilo *odtujitvi*, podobno se godi *vsestransko razviti osebnosti*.

Diskusija o mladem in starem Marxu, ki se je začela v petdesetih letih in je bila posebej živahna v šestdesetih, je med drugim postavila v ospredje tudi to sintagmo. Če se omejimo na potek diskusije predvsem v odnosu do obstoječih socialističnih praks, je moč hitro opaziti, da je ta sintagma koeksistirala z mnogimi drugimi kot moment relativno široke teoretske kritike gospodarskih mehanizmov, kot so se izoblikovali v porevolucijskih socialističnih družbah. Ta teoretska kritika pa kljub svoji frontnosti ni bila utemeljena enotno. Njeno neenotnost je sopogojevala recepcija znova izbranih Marxovih zgodnjih del, ki seveda niso le stvar „novega branja“, pač pa tudi stvar zgodovinsko posredovanega in v diskusijo že vnaprej vnešenega teoretskega stališča. Kritike stalinističnih in neostalinističnih trendov so v feuerbachovski dikciji npr. *Pariških rokopisov* izvezale enkrat humanistične, antropološke in etične, bolj ali manj normative nastavke, drugič spet nastavke materialne, historično-kritične analize. Prej je bilo omenjeno delo E. Fischerja in F. Mareka *Kaj je Marx resnično rekel* (sl. prevod: CZ, Ljubljana 1970)

in prav z njegovo pomočjo bi bilo moč to enotnost posebej opredeliti, pa vendar se pri tem sedaj ne bi veljalo posebej zaustavljati.

Z našim vprašanjem v zvezi pa velja opozoriti, da je prav to delo dober primer tendence, v kateri se predstavitev Marxove misli hitro izkaže za enega izmed marksizmov. Govoriti na takšen način v VRO, razvijati neko obliko njegovega historičnega razumevanja kot Marxovo „resnično“ učenje, je vsaj problematično. Če kategorije zgodovinskega materializma „nimajo lastne zgodovine“, kot beremo v *Nemški ideologiji*, morajo neprestano reflektirati dejansko zgodovino in v tej refleksiji doživljajo svojo zgodovino. Potem, ko so v specifičnih historičnih razmerjih povojnega sveta prišla Marxova zgodnja dela ponovno v — tokrat precej širšo — javno diskusijo, je bil koncept totalnega, celovitega človeka sprejet z velikim navdušenjem, kajti vsaj izgledalo je, da ponuja velike možnosti restavriranja izvirnega, humanega socialističnega projekta. Bojim pa se, da so historična razmerja tega desetletja postavila to željo na glavo.

Krizne razmere, ki jih ne omejuje samo njihov ekonomski okvir, „narekujejo“ premeščanje uveljavljenih kritičnih konceptov na nasprotno polje in s tem njihovo blokiranje. Ti koncepti kot socialni projekti prejšnje dobe, omejene z „utopičnostjo“, doživijo zdaj svojo pravo „realizacijo“, ko se jih najprej pretvori v pozitivne kategorije, ki se jih potem še improvizira in sankcionira. Kot je bilo danes že nakazano, postaja ob takih akrobacijah VRO „državotvoren“ pojem, postane element gospodarskih mehanizmov.

Kategorija VRO je pri nas postavljena kot smoter, kot najsplošnejši okvir, znotraj katerega naj bi se odvijala vzgoja in izobraževanje. Problem, ki ga zastavlja ta trditev, se zastavlja v samem pristopu. Eno je normativno stališče v raziskovanju in razmišljanju, drugo pa je stališče kritizma v kantovskem pomenu besede, stališče analize. Eno je, če začenjamo takorekoč z „deus ex machina“ pri predpisovanju neke norme in pač dobimo predpis — npr. vsestransko razvite osebnosti. Nekaj povsem drugega pa je postopek, s katerim začenjamo pri dejanskih razmerah in iz kritike teh dejanskih razmer skušamo oblikovati bodisi smiselno zapopadanje njih samih, bodisi socialne projekte. Normativno stališče — „Ti moraš biti vsestransko razvita osebnost! Če pa nočeš, toliko slabše zate!“ — je evidentno stališče vladajoče misli, ideološko stališče, ki razvija, toda se ne razvija, ki kot „vzgojeno“ vzgaja, a ne razume procesa samovzgoje kot revolucionarno prakso, če parafraziramo tretjo tezo o Feuerbachu. Moč si je zamisliti povsem realno situacijo, ko bo štu-

dent, to je „subjekt vzgoje in izobraževanja“ — druga premisleka vredna sintagma! — padel na izpitu iz, recimo, pedagogike, ker ne bo doumel lastnega „normativnega“ pojma. Pa to ni vsa tragedija. Na eni strani se mu nabira vsa pojmovna slama, na drugi pa pritiska iracionalna dejanskost, ki jo odsotnost kritičnih, iz nje same iztrganih pojmov ter pasti meglenih ideoloških konceptov transformira v za naše desetletje tako tipično apatijo. Prav ta plast pa nas hkrati opozarja, da sintagmi VRO znotraj dejanskih razmer ne bi smeli pripisovati izključno konservativnega, gospostvenega pomena, saj tudi v normativni obliki, ko je enkrat soočena z lastno stvarnostjo, le ohrani nek utopični odmev in lastno raztrganost, pa čeprav v formi dihotomije teorije in prakse. Zato pa imamo v tem, rekel bi v prevladujočem primeru, opraviti s toliko bolj jasno moralistično pozicijo kritike, ki — z Marxovo oznako — stvari presoja in razsoja, razume pa jih ne.

Zavzemam se za to, da osmislimo diskusijo o teh kategorijah iz zornega kota analize dejanskih razmer, ki porajajo dejanske individue z iluzijami vred, ki jih imajo o samih sebi. Med te iluzije spada tudi pogosta manira socialističnih pedagogik, ki transformirajo tisto, čemur se je svoj čas v teoriji reklo revolucionarna praksa, v naveden socialni mehanizem, ki ga razpoznavamo kot šolo. Šola nastopa — tudi v diskusijah ob zadnji, še trajajoči

reformi — kot instrument, ki naj družbi zagotovi harmoničen razvoj, enakopravnost in enake možnosti. Analiza geneze dejanskih socialnih razmerij, iz katerih izhajajo vsaj deloma dejansko različne ali celo nasprotno družbene skupine, v katerih se potem znajde individuum, je porinjena v stran. Takšen pristop je na ravni proudhonističnega ukinjanja družbene neenakosti s časovnimi boni, kar kliče k ciničnemu zaključku, da bo nekaj generacij usmerjenega izobraževanja storilo več kot ducat socialnih revolucij. Toda ni toliko problematičen nestvaren mehaničen konstrukt, ampak medij, na katerem naj bi deloval. Znanje je pač tisti element, ki ne omogoča formiranja enakosti, ne da bi ga ukinili v njegovem produktivnem značaju.

⁽¹⁾Za tistega, ki pozna Marxov jezik, sta dovolj že podčrtani „wirklich“ v naslovu dela ter naslov 1. poglavja (Sanje o celovitem človeku), da podvomi v to novo izdajo „resničnega socializma“. Če hkrati pozna še npr. intervencijo Karla Korschja v zgodovino marksizma (kljub neustreznemu prevodu nam lahko posluži *Marksizem in filozofija*, Ljubljana 1970), bo knjigo odložil že po predgovoru. Tu se namreč avtorja uporabo „kritične metode marksizma... pri marksizmu samem“ predstavi nič drugače kot tako: „Besedo dajemo njemu. Naša razlaga pa naj samo opozarja na medsebojne zveze, pripomore k lažjemu razumevanju tekstov, pokaže, kaj ima trajno veljavo in kaj je časovno pogojeno in je zgodovinski razvoj že prehitel —“ (str. 11-12).

Vlado Miheljak:

REALSOCIALISTIČNE DIMENZIJE VRO

„... denn die Welt wäre nicht vielseitig
ohne die vielen Einseitigkeiten.“
K. Marx¹

Za vse totalitarne sisteme je značilno, da gradijo svojo ideologijo tudi na mitu o „bodočem človeku“.

Če prelistavamo aktualne vzhodnoevropske učbenike, slovarje itd. s področja filozofije, pedagogike, sociologije, psihologije, najdemo povsod ponavljajoče se oslikave „bodočega človeka“, „socialistične osebnosti“, „vsestransko celovitega človeka“ ali pa kar tudi „sovjetskega človeka“ (slednji bi naj bil sam po sebi tudi sinonim za vse ostale oznake).

Vse te oznake skušajo definirati nek „občehumaniistični ideal“ kot nujno sestavino generičnega človeka. Ta „občehumaniistični ideal“ je po eni strani plan-načrt „bodočega človeka“, po drugi strani pa, kar je za nas bolj zanimivo, projekcija sedanjosti v ideal bodočega človeka. Sedanjost se vriva v ideal bodočnosti ponavadi z empiričnimi primeri/dokazi, kako v sedanjosti realnega socializma eksistira kopica državljanov, ki že posedujejo tisto „bistveno“, „najvažnejše pri človeku“. Tako najdemo primere vrlih zdravnikov, delavcev-udarnikov in celo intelektualcev, ki so z nesebičnim, požrtvovalnim delom za dobrobit skupnosti ter z aktivnostjo na vseh področjih življenja že dosegli nivo vsestranske razvitosti, h kateri nezadržno drvi vsa družba.

Citirali bi lahko kopico takih primerov, vendar se bomo nekoliko dlje zadržali samo pri enem, pa zato toliko bolj reprezentativnem.

V znanem vzhodnonemškem Klaus-Buhrovem Marksistično-leninističnem slovarju filozofije (avtor gesla: Günter Heyden) je socialistična osebnost definirana takole: „Socialistična osebnost je v procesu družbenega dela lastno oblikovan in razvijajoč se individuum, ki pod vods-

tvom marksistično-leninistične partije in v skupnosti z drugimi ljudmi v vedno večji meri kontrolira svoj življenjski proces in v tem procesu svoje individualne sposobnosti, svoje produktivne sile vse bolj vsestransko razvija.“ Avtor gesla potem našteje značilnosti osebnosti v polno razvitem socializmu: želja po znanju; sposobnost in potreba za samostojno, ustvarjalno duševno delo in po praktični uporabi novih spoznanj; trdno socialistična razredna pozicija, ki je utemeljena na socialistični ideologiji in svetovnem nazoru in ki pride do izraza v aktivnem zavzemanju za socialistično državo ter v pripravljenosti le-to braniti; prav tako tudi socialistične moralne kvalitete in oblike vedenja, kot predvsem visoka zavest dolžnosti in odgovornosti, socialistični duh skupnosti, bojevitost in pogum za tveganje, čut časti in vestnosti, internacionalizem in spoštovanje človeka.

„Bogastvo individualnih in kolektivnih produkcijskih sil in sposobnosti, resnično prizadevanje, dobro, odgovorno delo v skupnosti določajo razvoj socialistične osebnosti. Te značilnosti in bistvene poteze socialistične osebnosti se razvijajo in utrjujejo v borbi za družbeno realizacijo znanstveno-tehnične revolucije, v aktivni udeležbi vedno večjih ljudi v planiranju in vodenju gospodarstva in družbe in skozi prisvajanje socialistične ideologije in svetovnega nazora pod vodstvom partije delavskega razreda. Te značilnosti in bistvene poteze se izražajo danes predvsem pri najbolj naprednih delovnih ljudeh v vseh razredih in inteligenci. Ti postavljajo merila za osebnostni razvoj vseh delovnih ljudi in za znanstveno vodstveno dejavnost partije, socialistične države, kakor tudi za vodenje kolektivov.“

To bi bilo torej „glavno“ pri vsestranski razviti osebnosti v primeru vzhodnoevropske literature.

Kako pa je pri nas?

V povojni pedagoški, filozofski itd., pa tudi kasnejši „ontologistično“ navdahnjeni literaturi zasledimo posamezne vizije „pozitivne osebnosti“, „vsestransko razvite osebnosti“ itd., ki pa najbrž nikoli niso dosegle pomena

vsesplošne veljavnosti in univerzalne samo-ob-sebi-umevnosti. Zato je toliko bolj nenavadno, da je dobil po-jem VRO mesto temeljnega smotra, imperativa in norme ob zadnji šolski reformi. Prvo, kar je v Zakonu o usmerje-nem izobraževanju³ pritegne pozornost bralca, je ravno pojem VRO. Tako j na začetku, v temeljnih in splošnih do-ločbah, v drugem členu zakona, piše naslednje:

„Usmerjeno izobraževanje je izobraževanje za *dela* in samoupravljanje ter izhaja iz potreb združenega dela, dru-žbenega razvoja in vsestranskega razvoja osebnosti v soci-alistični samoupravni družbi“. V tretjem členu dalje beremo, da je temeljni družbeni smoter usmerjenega izobraževanja „... oblikovati svobodno, odgovorno, ustvarjalno, vses-transko razvito osebnost v socialistični samoupravni dru-žbi“. V nadaljevanju istega tretjega člena potem pre-beremo, da usmerjeno izobraževanje uresničuje temeljni družbeni smoter s tem, da zlasti: „... *razvija odnos do dela kot temeljne vrednote*, do družbene lastnine ter de-lovne in druge ustvarjalne sposobnosti in navade“ (vse podčrtal V.M.).

Ideja o VRO je že dokaj stara, pa vendar se nam upravičeno vsiljuje občutek, da ima pojem VRO, ki je po-stavljen kot temeljni smoter usmerjenega izobraževanja (UI), svoje korenine v konceptu „vsestranske“, „sociali-stične“ osebnosti, kot je opredeljen v pedagogiki realne-ge socializma. Kateri je tisti ključni moment v obeh kon-ceptih, zaradi katerega lahko upravičimo zgornjo poveza-vo? Že bežen pregled definicij VRO v učbenikih, slovarjih itd. dežel realnega socializma in v zakonodaji našega UI pokaže eno ključno točko: VRO nastopa vedno skupaj s kategorijo „*dela kot temeljne vrednote*“. Cilj, ki naj bi ga dosegli z vzpostavitvijo VRO, je torej enoznačen: prid-nost, delavnost, poslušnost itd. Od Althusserja naprej vemo, ne samo, da so „ideološki aparati države“ (IAD) ti-sta temeljna forma institucionalizirane prakse, ki omo-goča ideološko reprodukcijo, ampak tudi, da je šola tisti IAD, ki ima v tem „koncertu“ vodilno vlogo, „... četudi njegovi glasbi nihče ne prisluhne: ko pa je tako prita-jena!“⁴ Izmed vseh IAD je edino šola lahko univer-zalno sredstvo nevtralizacije kritičnega duha, ker edino ona obdeluje mlad, voljan, upogljiv material. Seveda pa koncept VRO sam po sebi še ne zagotovi ideološke re-produkcije UI. Tisti, na katere je koncept naslovljen, pri nas seveda na udeležence UI, ga morajo pripoznati za nujnega in potrebnega. V že omenjenem zakonu o UI je v 158. členu uresničevanje smotrov regulirano kot *pravica in dolžnost* udeležencev izobraževanja. Če vemo, da je *temeljni smoter UI oblikovati „vsestransko razvito osebnost“ in če vemo tudi, da UI uresničuje temeljni smoter s tem, da zlasti razvija „odnos do dela kot temeljno vredno-to“, je rezultat jasen: ideološka kontaminacija se vrši skozi sovpadanje dolžnosti in pravice. Kar spoznam za nujno (torej: da sem vsestransko razvit, deloven, priden, lojaln ...), to tudi zavestno želim, to čutim kot svojo po-trebo.*

V definicijah VRO ponavadi na koncu najdemo pou-darek, da pojem VRO nikakor ne pomeni „pomasovljenja, uniformiranja“, „glajštelanja“, ampak ravno obratno: raz-cvet človekove individualnosti, enkratnosti. V bistvu se dogaja isto kot pri opredeljevanju znamenite „teorije odraza“. Ko zagovorniki „teorije odraza“, od T. Pavlova pa do npr.: (bolj resnega) S. L. Rubinsteina⁵, najprej me-hanicistično zakoličijo, da je „... spoznanje odraz sveta, kot objektivne realnosti“ in so čutnost, zaznavanje in za-vest „odslkave (Abbilder) zunanjega sveta“, potem sledi jo dolge razlage, kako pri „teoriji odraza“ nikakor ne gre za mehanično odslkavanje/odsevanje in determinizem, ampak ravno obratno: „teorija odraza“ pomeni presega-nje determinizma in mehanicizma. Skrajni rezultat take-ga sklepanja bi torej bil: teorija odraza ni teorija odraza, oziroma vsestransko razvita osebnost ni vsestransko ra-zvita osebnost (torej: ni to, kar pravi da je).

In še en problem se v zvezi z VRO nujno izstavi, na-mreč: kdo je tisti nevtralni razsodnik, ki stoji „zunaj“, ki

se zanj „predpostavlja, da ve“, kaj je in kaj ni VRO? Tudi ob tem vprašanju se lahko navežemo na problem t.i. „teo-rije odraza“. Tudi pri teoriji odraza se izstavi vprašanje: „kdo je tisti, ki zavzema „objektivno - nevtralnno“ pozicijo, od koder presoja, katera je tista odrazu zunanja, odraže-na, „objektivna realnost“ ter nato „primerja“ odraz z njo in odloči, če ji odraz ustreza ali ne“.⁶

Kakorkoli se zdi koncept VRO nevzdržen in nemožen in kakorkoli se zdi, da se ta koncept v sistemu UI ne more uveljaviti, pa ga vendar velja jemati resno. Nevarnost ni v idiličnem projektu VRO bodočnosti, ampak v tem, da je projekcija sedanosti v skico bodočnosti možna, ne gle-de na nevzdržnost samega koncepta VRO.

Na kratko, kolikor nam prostor dovoljuje, bomo pri-kazali en „konkreten primer“... *kako ljudje obdelujejo ljudi*, kako v sedanosti nastaja potencialni človek bo-dočnosti.

V svetu je ena najbolj priznanih metod zdravljenja al-koholikov tista, ki jo je razvil V. Hudolin. Za slovenske ra-zmere jo je priredil in razvil znameniti borec z „alkohol-sko fronto“ doktor Janez Rugelj. Dr. Rugelj je v svoji te-tralogiji o alkoholizmu, ne le izdelal metodo učinkovitega zdravljenja alkoholizma, ampak tudi izoblikoval lik *zdravljenega alkoholika*, ki je idealen prototip „*vsestran-ske razvite osebnosti*“. Ker torej pot do VRO vodi preko alkoholizma, se najprej vprašajmo, *kdo je alkoholik?*⁷

„Alkoholizem je vsako pitje alkoholnih pijač, ki povzroča kakršnekoli probleme v ekoloških skupinah pivca“ (str. 31).

„Če je žena že nekajkrat opozorila svojega moža zaradi vi-njenosti, pa se še zgodi, da pride domov vinjen, je njen mož za-nesljivo alkoholik“ (str. 31).

„Za opredelitev, ali je nekdo že alkoholik, je torej odločilno mnenje ljudi, ki z alkoholom živijo in delajo“ (str. 31).

Če se po zgornjih kriterijih prepoznate za alkoholika, začne vaša življenjska pot strmo padati, do končnega te-lesnega in osebnostnega propada, ki pripelje do „*kultur-nega barbarstva*“ (ne berete več knjig in časopisov, ne vo-dite žene v gledališče, ne peljete otrok na izlet v planine, postanete delomrzneži ...). Če se v tej situaciji odločite za zdravljenje, se začne vaša pot in pot vaših svojcev spet strmo dvigati in v relativno kratkem času lahko vses-transko razvijete svojo osebnost. Poglejmo, kako.

Ko se alkoholik vključi v zdravljenje, podpiše „*te-rapevtski pakt*“, v katerem so regulirani vsi aspekti njego-vega ravnanja. Poglejmo nekatere najvažnejše:

1. ostati mora trezen, redno mora delati, alkoholi-zem mora javno priznati, redno mora jemati po 1 tbl. Teti-disa, opustiti mora staro družino (str. 112-113);

2. odvadi se kajenja in jemanja pomiril, zaradi „živč-nosti“ ne gre v bolniški stalež, začne redno telovaditi (tek na mestu 5-20 min., razgibalne vaje 3 min., počepi od 40 navzgor, sklece od 10 navzgor), rekreira se z družino v na-ravi (oprema: močnejši čevlji, nahrbtnik), skupaj s part-nerjem se udeleži mesečnih celodnevih skupinskih po-hodov v gore (po pohodu napiše spis), vzdržuje telesne zmogljivosti (vsaj dober rezultat na Cooperjevem testu 12. minut, partner enak), prebrati mora devet leposlov-nih knjig iz fiksne seznama in napisati obnovo po fik-sni shemi (primer: K. Štajner: 7000 dni v Sibiriji, A. S. Ma-karenko: Pedagoška poema), vsaka dva meseca napiše s partnerjem *domačo nalogo* iz alkoholizma (primer teme: Moje ljubezensko življenje — nekoč in danes), redno bere vsaj časopis „Delo“, vključi se v vsaj eno družbeno orga-nizacijo, redno piše dnevnik, v gospodinjstvu sodeluje vsaj toliko, da ženi omogoči izpolnjevanje terapijskega plana (branje knjig, pisanje spisov, planinarjenje, izobra-ževanje ...), pridobi si vsaj za eno stopnjo višjo izobra-zbo, kot pred rehabilitacijo (za tiste nad 50 let je dovolj te-čaj šivanja, kuhanja, strojeplisja) (str. 114-115).

Ko je prva faza rehabilitacije končana, se nadaljuje vsestranska duševna in telesna aktivnost v klubu zdrav-ljenih alkoholikov in na domu. Za vse zdravljenke velja vnaprej zastavljen in v podrobnosti razčlenjen program,

ker tako dosežemo večjo učinkovitost in vsestranost. Posebno važnega pomena je, da zdravljenje poteka skupinsko (vsi zdravljenec po vrsti zatrjujejo, da jim „... skupina pomeni drugi dom“). Važno je vedeti tudi, da mora biti zdravljenec vzdržan pri hrani, kajti „... izobilje je največja poguba, ki dobesedno upropašča človeštvo“ (str. 143). Kar se tiče pomena teka v naravi, je prav tako dobro vedeti, da sta „... pomehkuženost in pogospodenost kot posledica vse večje blaginje, ki sta v zadnjem obdobju dosegli tolikšne razsežnosti, da v nekaterih deželah meje že na pravi razkroj“ (str. 142). Tudi petja ne smemo zanemarjati, saj bogati duha in nam pomaga premagati marsikatero krizo (še posebej domoljubne in borbene pesmi). Kolikor zdravljencu „spodleti“, pride do recidive, je najboljši zdravilo tek do „polnokrvnosti“ (po metodi S. Berganta).

Za zaključek nam preostane, da zavpijemo skupaj s trpečimi ženami: „Le pij, svinja! Na najboljši poti si, da se vsestransko razviješ!“

¹ Marx Engels Werke 1/118

² G. Klaus, M. Buhr (Hg.) Marxistisch-Leninistisches Wörter-

buch der Philosophie; Rowolt Taschenbuch Verlag, Reinbeck 1972

³ glej: Usmerjeno izobraževanje; zakon s komentarjem in izvršilnimi predpisi ter smernicami za oblikovanje vzgojnoizobraževalnih programov; Časopisni zavod Uradni list SR Slovenije

⁴ glej Althusser, Balibar, Macherey, Pecheux: Ideologija in estetski učinek; CZ, Ljubljana 1980

⁵ glej npr.: S. L. Rubinstein: Sein und Bewusstsein; Akademie-Verlag Berlin, DDR, 1983

⁶ S. Žižek: Zgodovina in nezavedno, Cankarjeva založba, Ljubljana 1982, str. 190

⁷ 1. knjiga: Dolga pot — vrnitev alkoholika in njegove družine

2. knjiga: Alkoholizem in združeno delo

3. knjiga: Uspešna pot — partnersko zdravljenje alkoholizma in bolnih odnosov v družini

4. knjiga: Zmagovita pot (knjiga še ni izšla).

⁸ Vsi citati so iz knjige Alkoholizem in združeno delo; Univerzum, Ljubljana 1984

Zdenko Kodelja:

VZGOJNI SMOTER VSESTRANSKO RAZVITA OSEBNOST V „REALNEM SOCIALIZMU“ UTOPIJA ALI FANTAZMA?

Če so (bili) vzgojni smotri, vključno z vsestransko razvito osebnostjo, „bela lisa“ teorije marksistične pedagogike¹, potem lahko predpostavimo, da se bodo meje tega „horizonta razumevanja“, verjetno najizraziteje pokazale prav ob srečanju z nekim drugim horizontom.

Wolfgang Brezinka, znani teoretik empirično analitične provincience, je v svoji knjigi *Pedagogika Nove levice*², ki sicer ni bila pisana nepristransko („sine ira et studio“), podrgel kritiki vzgojni smoter *integralno razvite osebnosti*, kakor se kaže v t.i. „pedagogiki sovjetske zone“³. Pri tem se je trudil, da bi na osnovi analize strokovnih tekstov utemeljil svojo kritiko v skladu s pozitivističnimi normami logične in znanstvene arumentiranosti in se izognil golemu ideološkemu etiketiranju. Tu se ne bomo ukvarjali z ideološkostjo njegovih lastnih predpostavk, ki bi se kot take pokazale že z njihovo umestitvijo v kontekst „spora o pozitivizmu“ (Positivismusstreit), temveč bomo le nakazali, kako se ta vzgojni ideal zrcali v ogledalu „čiste“ znanosti.

Integralno razvita osebnost, ta najsplošnejši pojem vzgojnega smotra v marksistično-leninistični pedagogiki, je v mejah te pedagogike istoveten s „socialistično osebnostjo“⁴ in korelativen drugemu idealu, tj. družbi, v kateri je ukinjena delitev dela. Za Brezinko sta ta ideala dve popolnoma neuresničljivi *utopiji* in kot taki zgolj predmeta socialistične vere v „zemeljski raj, kjer ne bo delitve dela in kjer bodo ljudje integralni kot Bog.“⁵

Njegova kritika je usmerjena v dve smeri. Prva, ki pretresa možnosti uresničitve tega vzgojnega smotra, vidi v omejenosti in končnosti empiričnega posameznika na eni strani in v družbi, kakršna pač je, na drugi, nepremostljive ovire za realizacijo tega ideala. Po tej plati ne prinaša Brezinkina kritika nič novega v že znani repertoar pristopov k temu vprašanju. Kritika takšnih pristopov, ki jih obvladuje logika asimptotičnega približevanja idealu in s tem vpetost v dualno razmerje realnost/ideal, se kaže v tem, da izpostavi razkorak med idealom in družbeno dejanskos-

tjo, da pokaže, kako se vzgojni smoter kot ideal nenehno sprevrta v neidealno vzgojno prakso, kako je le iluzorično dopolnilo takšni praksi ipd. Pri tem ne gre pozabiti, da je to sprevrtačenje ideala v svoje nasprotje nujno in hkrati za razmerje realnost/ideal konstitutivno, saj bi dosežena skladnost med tem, kar je (obstoječo vzgojno prakso), in tistim, kar naj bi bilo (vzgojno prakso, v kateri „vsestransko razvita osebnost“ ne bi bila prisotna zgolj za zavest oziroma navzoča samo na način idealitete), že zaničala potrebo po samem idealu kot iluzoričnem dopolnilu.

Druga smer, ki jo v razpravah o vsestransko razviti osebnosti znotraj marksističnih pedagogik ne srečujemo, pa se umešča v tisti sklop interpretacij, ki vidijo v Marxovi viziji komunistične družbe zgolj „sekularizirano varianto hiliastičnega 'novega neba in nove zemlje', 'novega Jeruzalema Janezove Apokalipse, podoba raja na zemlji“⁶; v proletariatu od Zgodovine izbran mesijanski razred, ki je poklican, da uresniči „arhe-tipski sen o zlati dobi oziroma božjem kraljestvu na zemlji“ in s tem odreši vse človeštvo; v razrednem boju manihejski princip borbe med dobrim in zlim itd. Najdene analogije med marksizmom in judovsko-krščansko religijo, ki jih srečamo pri B. Russellu, M. Eliadeju, N. Berdjajevu in še nekaterih⁷, naj bi pričale o religiozno obarvani utopičnosti Marxove misli, o eshatoloških in soterioloških prvinah marksizma ipd.

V govorih proti kritikam, ki očitajo komunističnemu gibanju religiozen značaj, se priznava, da obstajajo nekatere stične točke, ki jih je pokazal tudi Engels, ko je npr. zapisal, da sta „tako krščanstvo kot delavski socializem pridigala odrešenje iz suženjstva in bede, krščanstvo je postavljalo to odrešenje v posmrtno življenje na nebo, socializem v ta svet, v preobrazbo družbe“⁸. Vendar se hkrati poudarja, da so humanistični ideali, ki so se ohranjali skozi vso evropsko miselno tradicijo, sicer prisotni v Mar-

xovih tekstih, ko govori o novi družbi „kjer bo svobodni razvoj vsakega posameznika pogoj svobodnega razvoja vseh“, o svobodnem človeku, ki ustvarja in preoblikuje svet ipd., da pa ti ideali niso specifično Marxovi, saj je njihova specifičnost ravno v tem, „da je razvil metode znanstvene analize družbe kot osnovo za kakršnokoli stvarno reševanje človekovega položaja. Konkretno, da je ugotovil zakonitosti funkcioniranja kapitalistične družbe, da je znal opredeliti mesto in vlogo proletariata v njej ter tendence razvoja in možnosti za njeno revolucionarno spremembo.“¹⁰

Prav tako se opozarja, da so take homologije večkrat proizvedene z metodo iztrganih citatov in ignoriranja celote Marxovih in Engelsovih del, ali pa, da se jim pripisuje celo tisto, kar sta sama kritizirala, npr. Kriegejevo pojmovanje proletariata kot „vklenjenega Prometeja“, blodečega Žida“ ali kot „jagnje božje, ki odjemlje grehe sveta“¹¹

Poleg tega, da so meje takšnih homologij hkrati meje Brezinkine kritike komunistične družbe in s tem povezanega vzgojnega smotra integralno razvite osebnosti kot dveh neuresničljivih utopij, se kaže problematičnost njegovega pristopa tudi v tem, da zgreši prav tisto razliko, ki sta jo zarisala Marx in Engels v „Komunističnem manifestu“ in v „Razvoju socializma od utopije do znanosti“, in ki je v tem, da stopi na mesto fantastičnega slikanja prihodnje družbe pojmovno spoznanje.

Tako kot ta razlika je Brezinki zastrta tudi tista med utopičnim in utopističnim, ki je bila afirmirana v Blochovi tematizaciji utopije in s katero se vprašanje utopije, kot kaže, ni razrešilo, temveč se je odprla možnost poskusa miselnega obrata, poskusa misliti razvoj socializma „od znanosti do utopije“.¹²

Brezinkino spregledanje te razlike je nujna posledica njegovega izhodišča, ki jemlje obstoječi svet, kakršen pač je, za edini kriterij svoje kritike utopije. Z vidika faktične dejanskosti kot edino možne dejanskosti se mu vsako „Drugo“ nujno kaže kot utopija. Toda isti nesklad med dejanskostjo in utopijo je lahko s stališča utopije razlog za zahtevo po temeljnem preobratu tega odtujenega, postvarjenega in pervertiranega sveta.

Ta možnost Brezinki ni tuja, saj utopije ne razume samo kot produkt spekulacije, ki bi bila brez posledic, temveč tudi kot predstavo o tistem, česar ni, in ki s tem, da si zamišlja tisto, kar bi moralo biti, nosi v sebi implicitno kritiko obstoječega. Kritika obstoječega pa je zanj nihilistična¹³. To stališče postavlja njegovo razumevanje utopije v novo luč. Neeksplirano ozadje njegove kritike vzgojnega smotra je tisto razumevanje utopije, ki izhaja iz Nietzschejeve teze, da je „mišljenje v utopijah pojav evropskega nihilizma, ki samega sebe ne priznava in ki samega sebe prikriva“¹⁴.

Vendar je domet njegove eksplicitne kritike vzgojnega smotra kot utopije le razumevanje utopije v smislu *nedosegljivega ideala*.

V taki perspektivi sam vzgojni smoter vsestransko razvita osebnost oziroma integralno razvita osebnost v vzhodnonemški različici, ni vprašljiv. Problematičen ni ta smoter, temveč realnost. V realnosti, tj. v omejenosti človeka kot posameznika, v družbi kjer (še) ni enakih možnosti za vse, v diferenciaciji znanosti in ekspanziji spoznanj, ki ne omogočajo več vsestranskosti v smislu enciklopedične izobrazbe, v svetu, v katerem prevladuje delitev dela in specializacija in ki pogojuje parcialni razvoj človeka ipd., so ovire, ki onemogočajo uresničevanje ideala¹⁵. Zato se v sovjetski literaturi poudarja, da je za vsestransko razvijanje osebnosti potrebno ustvariti predpogoje z graditvijo materialno-tehnične baze komunizma, oblikovanjem komunističnih družbenih odnosov, ukinjanjem družbene delitve dela (ne pa tudi specializacije), ukinitvijo eksploatacije in socialne neenakosti itd., čeprav obenem navajajo, da je vsestransko razvita osebnost rezultat in predpostavka komunističnih družbenih odnosov¹⁷. Nikoli pa se v tem kontekstu ne postavi pod

vprašaj sama vsestransko razvita osebnost kot ideal.

Tu bomo poskušali nakazati, ravno nasprotno, da leži razlog za nedosegljivost ideala že v njem samem, da mora vsestransko razvita osebnost, če se hoče vzpostaviti kot vsestranska, izključiti vsaj enostranskost in se tako prek izjeme konstituirati v celoto vseh strani. Vendar pa te strani nikoli niso vse, ker je vzgojni smoter vsestransko razvita osebnost zgodovinsko določen in razredno pogojen, čeprav se zaradi njegove abstraktnosti zdi, da velja za vsa obdobja in različne družbeno-politične projekcije pozitivnih človekovih lastnosti, ki veljajo v določeni družbi. Pozitivne lastnosti kot vrednote določene družbe nujno izključujejo ne-vrednote oziroma so v opoziciji do ne-vrednosti šele mogoče. Vsestransko razvita osebnost kot zapopadek pozitivnih lastnosti torej nikakor ni totalnost v smislu za obseganje sebe in svojega drugega, pozitivnih in negativnih lastnosti, temveč vedno le zapopadek dobrega. Vsestransko razvita osebnost se s tem, da izvrže zlo, ki je tudi človekova možnost, ne partikularizira, temveč šele konstituira kot celoto vseh v dani družbi pozitivno vrednotnih človekovih lastnosti.

Tu bi se lahko oprli na lacanovsko logiko *ne-vsega*, po kateri je mogoče izreči neko Vse le, če eksistira neka meja oziroma izjema, ki ga zanika in mu s tem zagotavlja, da je res Vse, ki ga je mogoče na določen način skonstruirati. Šele ta izjema omogoči prehod iz ne-vse oziroma nekonsistentne množice, ki je brez meje, v konsistentno celoto vseh x.

Če pri vzgojnem smotru vsestransko razviti osebnosti, ne bi bili v izjemo izvrženi „enostranskost“ in „zlo“, bi vzgojni smoter predstavljal nekakšno „totalno“ osebnost, osebnost kot nekonsistentno „vase spodvito“ totalnost z ustrojem Moebiusovega traku, ki na isti površini združuje nezdružljivo, tj. vsestranskost in enostranskost oziroma dobro in zlo, pri etično koncipiranih vzgojnih smotrih¹⁶.

Posebej velja opozoriti, da se nujno izjalovi vsak poskus konkretizacije in operacionalizacije „vsestransko razvite osebnosti“ z naštevanjem lastnosti, ki naj bi ji pripadale, ne glede na to, koliko jih je in kako so klasificirane. Naj naštevamo še toliko „pozitivnih“ oznak (kot npr. v našem primeru VRO: razvit čut dolžnosti in odgovornosti, pravilen odnos do dela, socialistične patriotizem in internacionalizem, marksistični pogled na svet, zvestoba interesom delavskega razreda, kritičnost, ustvarjalnost, iskrenost, pravičnost, odločnost, hrabrost, samostojnost, vzdržnost, razvita sposobnost doživljanja lepega ipd.), ob tem še vedno čutimo, da „to še ni tisto“... Prevara je v tem, ker pričakujemo, da bomo tisto „enojno potezo“, ki zaznamuje (v našem primeru vsestransko razvito osebnost kot vsestransko), našli na ravni neke pozitivne pomenske opredelitve, lastnosti itn., medtem ko je v resnici ta poteza prav 'označevalec brez označenca', samonanašajoča se 'tavtološka oznaka', ki 'totalizira' vse ostale 'pozitivne' oznake. Oznaka „vsestranskost“ in serija „pozitivnih“ oznak, ki jih „konotira“ ta oznaka (iskrenost, hrabrost, pravilen odnos do dela itd.), se ne gibljejo na isti ravni. „Oznaka (vsestranskost) 'nič ne pomeni', tj., pomeni zgolj in prav vse tisto, kar lahko ekspliciramo s serijo 'pozitivnih' oznak“¹⁹. Boj med različnimi interpretacijami vsestransko razvite osebnosti je boj za to, katere pozitivne oznake bodo podpirale brezpomenski označevalec²⁰.

Iz rečenega sledi, da lahko navedemo še tako popoln spisek „enostranskih“ lastnosti vsestransko razvite osebnosti, pa vendar te lastnosti kot označevalci s pomeno nikoli ne bodo vse, ker se jim bo prištel zraven označevalec brez označenca vselej takrat, ko jih bomo zajeli „vse“. *Vsestransko razvita osebnost* je prav ta oznaka, ki pomeni vse in nič, in ki ravno kot *izjema* totalizira celoto lastnosti vsestransko razvite osebnosti.

Po drugi strani pa smo že skušali nakazati, kako se razumevanje vsestransko razvite osebnosti kot utopije giblje na ravni „nedosegljivega ideala“ in kako ravno s

tem prikriva manko v samem Idealu. Ta manko pa zakriva ravno *fantazma*, katere zastavek je prav v tem, „da oblikuje imaginarni 'scenarij', ki Drugega (...) uprizori kot *Drugega brez manka*, (...) 'nekastriranega Drugega'²¹."

Vsestransko razvita osebnost kot *fantazma* maskira na individualni ravni *spolno razliko*; kot vzgojni smoter v „realnem socializmu“ pa predstavlja „socialno fantazmo“, ki zakriva *razredni boj* kot tisto *realno*, ki se razlikuje od družbene realnosti (dejanskosti) in ki je, tako kot spolna razlika, neka razlika, ki je „nemogoča“, ker ni nevtralnega skupnega polja, iz katerega bi jo lahko mislili, saj je „sleherno takšno polje že samo učinek neke določene pozicije v razrednem boju“.²²

Kot takšen ideološki učinek lahko vzamemo obdobje „humanizma socialistične osebnosti“, ki v Sovjetski zvezi označuje konec diktature proletariata in za katero sovjetski ideologi pravijo, da so v njem izginili antagonistični razredi, da država ni več razredna država, temveč država vseh, da je na osnovi družbene enakosti dosežena harmonija med posameznikom in družbo in se zato ljudje tretirajo brez razredne razlike, tj. kot *osebnost*²³. Če je temu tako, potem lahko steče tudi takšno sklepanje: Ker je splošna značilnost dežel „realnega socializma“ ta, da se vzgojni smoter vsestransko razvita osebnost določa v Partijskih in Državnih dokumentih, je očitno, da je v njem izražen interes Partije oziroma Države; ker pa Partija proletariata nima nobenega posebnega interesa izven interesa delavskega razreda, je interes Partije istoveten z interesi proletariata; ker pa interes delavskega razreda ni v tem, da bi se ovekovečil kot razred in tudi ne, da bi ovekovečil svoje razredne interese, temveč si prizadeva, da bi sebe kot razred ukinil, je njegov interes hkrati obči interes. Tako smo sklenili krog s tem, da vzgojni smoter vsestransko razvita osebnost ni udejanjanje zgolj interesa sovjetske Partije, temveč univerzalnega interesa.

Na ta način vsestransko razvita osebnost kot socialna fantazma prikriva razredni boj oziroma razrednost „realnega socializma“ s tem, ko zastira razliko med vladajočo birokracijo, ki zavzema prazno mesto manjkajočega vladajočega razreda in „empiričnim“ delavskim razredom. Pri tem državna birokracija nasproti „empiričnemu“ delavskemu razredu „uteleša“ njegovo lastno občost²⁴. Poskus vladajoče birokracije, da predstavi svoj oziroma interes sovjetske države kot univerzalni interes ne samo delavskega razreda, temveč vsega človeškega rodu, razkrinka že H. Marcuse v delu *Sovjetski marksizem*²⁵, ko npr. pokaže, da sovjetski marksizem ravno zato, ker zanika razlike med odtujenim in neodtujenim delom, lahko propagira, da predstavlja sovjetski sistem razvoj vsestranskega posameznika nasproti pohabljenemu posamezniku, zahodne družbe. Pri tem Marcuse opozarja na odmik od Marxa, ko je sovjetskomarksistični pojem popolnega razvoja posameznika razumeljen kot *razvoj vsestranskega delavca*, ko je vsako delo v socializmu tolmačeno kot ustvarjalno, ko se je stahanovstvo predstavljalo kot gibanje, ki ustvarja predpogoje za „vseobsegajoč razvoj osebnosti“ ipd.

Pri opredeljevanju VRO ima obvezno sklicevanje na nekatere Marxove tekste funkcijo legitimiranja teh interesov državne birokracije, VRO kot ideal, kateremu se asimptotično približujemo, je v kontekstu Marcusejeve analize cilj, ki se odmika, pri tem pa sredstvo (interesi državne birokracije izraženi v konkretizaciji VRO) postaja vse. Celotna sredstvo je „pedagoški“ proces, ki se olupšuje z vrednotami cilja in odlaga uresničitev cilja.

1. „V marksistični pedagogiki je zelo malo oziroma skoraj ni celovitih študij (resnično teoretskih razprav) o cilju socialistične vzgoje“ (N. Potkonjak: Cilj vaspitanja, Pedagogija 1/1971, Beograd, str. 6). V tem pogledu tudi povojna jugoslovanska pedagogika ni bila izjema, saj je prišlo do refleksije in problematizacije vzgojnega smotra šele v preteklem desetletju. Prelomnico je pomenila razprava o vzgojnem smotru, ki jo je leta 1970 na interdisciplinarni osnovi organizirala revija „Pedagogija“. Signifikantno

je, da je bilo temu tako kljub temu, da je tudi „nova“ marksistična pedagogika ohranjala razumevanje vzgoje predvsem kot *intencionalne* dejavnosti, ta pa nujno predpostavlja *vzgojni smoter*, ki pogojuje proces, metode, oblike in sredstva vzgojnega dela, pa tudi sama intencionalnost vzgoje izhaja iz usmerjevalne funkcije vzgojnega smotra. Razlog za četrto stoletja trajajočo odstopnost obravnave vzgojnega smotra kot temeljnega vprašanja v intencionalno in teleološko zasnovanih pedagogikah je treba verjetno iskati na eni strani v „prelomu“ s tradicijo (predvsem s predvojno, pri nas zelo vplivno nemško pedagogiko, v kateri sta se s temi vprašanji ukvarjali posebni disciplini: pedagoška teleologija in filozofija vzgoje) in v tesni naslonitvi na sovjetski model pedagogike na drugi strani. Po „prelomu“ ni bilo več mogoče zastavljati vprašanja o vzgojnem smotru na star način, tj. v horizontu meščanske pedagogike, na nov pa tudi ne, ker se v socialističnih deželah pedagogika ne ukvarja toliko s samim vzgojnim smotrom, kolikor z njegovo konkretizacijo in aplikacijo, tj. z iskanjem čimbolj ustreznih poti za njegovo realizacijo v vzgojni praksi. Temu pa je tako zato, ker se vzgojni smotr v glavnem določajo in formulirajo izven in „nad“ njo, tj. „v partijskih in državnih dokumentih“ (ibidem, str. 6-7). Ker velja v vseh socialističnih državah za najvišji vzgojni smoter *vsestransko razvita osebnost*, jo nekateri istovetijo s socialističnim oziroma marksističnim vzgojnim idealom, čeprav se hkrati poudarja, da je ideja o vsestransko razviti osebnosti mogoče najti v različnih zgodovinskih obdobjih in v različnih družbenih ureditvah. Kot je razvidno iz diskusije, ki je bila objavljena v navedeni tematski številki „Pedagogije“ (pa tudi iz poznejših tekstov), se tudi znotraj marksistične pedagogike pojmuje vsestransko razvito osebnost precej različno. Razlike pa niso le terminološke, temveč tudi konceptualne narave.

2. W. Brezinka: La pedagogia della Nuova Sinistra, AAE, Roma 1974.

3. „Sovietzonale Pädagogik“ je termin, ki ga uporablja H. Mieskes, da bi označil „državne“ oziroma „partijske“ pedagogike v vzhodnih socialističnih državah (Pädagogik des Fortschritts?, Juventa Verlag, München 1960).

4. Brezinka (ibidem, str. 58) se sklicuje na tekst H.G. Hofmanna: Die ideologische Offensive der marxistisch-leninistischen Pädagogik gegen den Antikommunismus in der Bildungspolitik und Pädagogik der BRD, v: Deutsche Lehrerzeitung, Ost-Berlin 1972, n.6, pp. 9-10.

5. W. Brezinka: navedeno delo, str. 61

6. M. Kešrevan: Religija kot družbeni pojav, MK Ljubljana 1975, str. 17

7. B. Russell: History of Western Philosophy, London 1979, str. 361. Glej tudi primerjave v: M. Eliade: Mit i zbilja, MH, Zagreb 1970, str. 65-68 in N. Berdjajev: Istina i laž komunizma, Zagreb 1934, str. 37-56.

8. Über Religion, str. 225, 257, 260, cit. po M. Kerševan: navedeno delo, str. 16.

9. Komunistični manifest, MEID II, CZ, Ljubljana 1976

10. M. Kerševan: navedeno delo, str. 18-20

11. Marx-Engels: Okrožnica proti Kriegerju, v zborniku: Marx, Engels, Lenin o religiji in cerkvi, Komunist, Ljubljana 1980, str. 157-158

12. Vprašanje seveda je, če Brezinka s spregledanjem te razlike zares kaj bistvenega zgreši, ko obravnava vzgojni smoter kot utopijo v „realnem socializmu“. Res je, da je, če upoštevamo namig S. Žižka, „Marx s prehodom v 'znanstveni' socializem, razsežnost fantazme, ki je še bila na delu v prejšnjem socializmu, izključil kot 'utopično'“. Toda po Lacanu se „tisto, kar je izključeno iz simbolnega, povrne v realnem.“ Tako bi se v našem primeru utopična razsežnost utopičnih socialistov (socializem kot utopija), ki jo izključijo znanstveni socializem, povrne v realnem socializmu (S. Žižek: Filozofija skozi psihoanalizo, Analekta, DDU Univerzum, Ljubljana 1984, str. 98-99).

Ob rečenem se odpira vprašanje o tem, ali je prišlo na poti od utopije (R. Owen) do popolne realizacije v „realnem socializmu“, pri Marxu do izključitve utopične razsežnosti v pojmovanju bodoče vzgoje in „edine metode za produkcijo vsestransko razvitih ljudi?“ Gre za tale citat iz Kapitala: „Iz tovarniškega sistema je pognala, kakor lahko v podrobnosti vidimo v delih Roberta Owena, kal vzgoje, kakršna bo v prihodnosti, ki bo za vse otroke določene starosti *združeval produktivno delo s poukom in telovadbo*, in sicer ne samo kot metodo za povečevanje družbene produkcije, marveč tudi kot *edino metodo* za produkcijo *vsestransko razvitih ljudi*“. (Kapital I, str. 545). Če je prišlo do izključitve, potem je lahko citat rabljen kot konkretizacija zgoraj rečenega. Če pa do izključitve ni prišlo, potem

sovpadata Owenova in Marxova vizija bodoče vzgoje, njena realizacija v „realnem socializmu“ pa tako ali tako ostane. Prav tako se ohranja vprašanje, ali bi šlo za napoved „bodoče“ ali pa „prihodnje“ vzgoje. Če imamo „utemeljitev načelne nemožnosti, da bi konkretno in natančno naslikali prihodnost, (...) že v Komunističnem manifestu: iz sedanjosti je mogoče naslikati le bodočnost, ne pa prihodnost; v komunistični revoluciji so najrazdalnejše prelomi s podedovanimi idejami.“ (B. Debenjak: V alternativni, CZ, Ljubljana 1974, str. 13, op.3), potem je to vzgoja kapitalistične družbe in bodočnosti, ne pa nujno tudi vzgoja prihodnosti.

Ali gre za branje Marxa iz perspektive bodočnosti, iz perspektive v kateri „bodi to, kar je, še bolj to, kar že je“ (Debenjak, isto str. 225), ko v sovjetski pedagoški literaturi skorajda obvezno navajajo naslednji citat (bolj ali manj dosledno) iz Kapitala, ko je govor o vsestranskem razvijanju osebnosti v socialistični in komunistični družbi?

„Velika industrija postavlja družbi kot vprašanje njenega življenja ali smrti nalogo, da strahote razpoložljivosti bednega delovanja prebivalstva, ki ga hrani kapital v rezervi za svoje spremenljive eksploatacijske namene, nadomesti z absolutno razpoložljivostjo človeka za spremenljivo zahtevo dela; ta delni individuum, ki opravlja samo neke delne družbene funkcije, nadomesti z vsestransko razvitim individuom, za katerega so različne družbene funkcije samo različni načini njegove dejavnosti, ki jih opravlja izmenoma.“ (Kapital I, str. 548, 550) Ali je torej vsestransko razvita osebnost rezultat in funkcija gospostva produkcijskega procesa?

13. W. Brezinka, navedeno delo, str. 59

14. K.H. Volkmann-Schluk: Kako je ideja postala utopija, Praxis, št. 1-2/1972, str. 37

15. V tej smeri je pri nas razvil pojmovanje utopije I. Urbančič, v članku: Bistveno zgodovinsko razmerje med utopijo in znanostjo (Problemi, št. 106-107/1971, str. 29-44)

16. Če nekoliko priredimo Žižkovo interpretacijo „povsem Drugega“, kakor se pojavlja v kritični teoriji družbe (Znak/označitelj/pismo, Beograd, 1976, str. 243-244) potem lahko zapišemo, da „nedosegljivi ideal“ predpostavlja vzgojni smoter kot ideal na ravni označenca, kot istovetnost stvari same, in ne kot čisto razliko oziroma označevalec. Ravno s tem pa prikriva manko v samem Drugem/Idealu. Manko pa, kot smo videli, nastopi le kot nezadostnost empiričnih posameznikov ali družbe, kakršna pač je, ne zadeva pa samega Ideala, ki se kaže kot Drugi brez manka.

17. Naučnij komunizem, Moskva 1980, str. 26-27; L. P. Bueva: Razvitje V.I. Leninam, KPSS marksistiških idej o vsestrannem vospitanju ličnosti, Sovjetskaja pedagogika 4/1983, Moskva, str. 3; I.F. Harlamov: Pedagogika, Minsk 1979, str. 36-38.

18. A. Granese: Dijalektiva odgoja, ŠK, Zagreb 1978, str. 115. Etična narava vzgoje je, kot poudarja A. Granese, v določeni meri rezultat humanistične interpretacije. Osnovni cilj te ideje je v tem, da mora imeti vzgoja moralni cilj. Iz tega sledi zahteva, da se vzgojni smoter določa znotraj filozofije oziroma etike. Takšno razmišljanje ni obče sprejeto, je pa značilno za bolj ali manj subtilne normativne koncepcije pedagogike, ki razumejo vzgojo kot usmerjanje razvoja posameznika k ciljem, ki imajo moralno veljavo. V takšnih koncepcijah vsestransko razvita osebnost ni človek „onstran dobrega in zlega“, tudi človek z vrojenim zлом ne, temveč se mu prediira samo „dobro“. Ker je možnost zla videna zgolj v razmerah, v nezadostnih

in neprimernih pedagoških in psiholoških spodbudah, ne pa v človeku samem, je vsestransko razvita osebnost ugotovljena skozi etični filter kot zapopadek pozitivnih lastnosti, kot pogoj nje realizacije pa družba, ki je prestopila prag kraljestva nujnosti, ki je presegla delitev dela in s tem omogočila razodtujitev človeka itd., tj. družba, v kateri bo sleherni posameznik lahko razvil svoje dispozicije oziroma to, kar je v njem. Kljub temu, da ostaja to, kaj je tisto v človeku, kar bi lahko razvil, običajno neeksplicirano ali pa se interpretacije gibljejo na robu biologizma in jim ne uspe zajeti posredovanosti med naravo in kulturo, se v tem kontekstu zdi samoumevno, „da se bo vsakdo, v katerem se skriva Raffael, lahko neovirano razvil.“ Pri tem ostane prikrita predpostavka, da je z oznako „Raffael“ označeno nekaj zaželjenega, nekaj pozitivnega, in da je s tem že izključena možnost, da se bo lahko neovirano razvil tudi tisti, v katerem se npr. „skriva“ Jack Razparač. V tem miselnem okviru, v katerem je vzgoja določena po morali, se pokaže kot problematičen tisti poskus konkretizacije vzgojnega smotra vsestransko razvite osebnosti, ki je usmerjen na oblikovanje vseh strani človekove osebnosti: intelektualne, estetske, moralne, telesne in voljne, in ki se ujema s pedagoško delitvijo vzgojnih področij, saj je potrebno narediti radikalen poseg s pritegnitvijo koncepta *naddoločenosti*. Moralna vzgoja, ki na površini klasifikacije nastopa zgolj kot element, kot vrsta oziroma poseben vidik vzgoje „nasploh“ *deferminira* vzgojo v celoti. Vzgoja, ki ni hkrati moralna, sploh ni vzgoja, saj je vzgojno delovanje po definiciji *pozitivno* vplivanje znotraj danega vrednostnega horizonta. Ker torej ni vsako delovanje (vpliv) na učenca (človeka) samo po sebi že vzgojno, ker je to le pozitivno vplivanje, vzgoja z moralo stoji in pade.

19. S. Žižek: Zgodovina in nezavedno, CZ, Ljubljana 1982, str. 18-22.

20. S. Žižek: Zgodovina in nezavedno, CZ, Ljubljana 1982, str. 37.

21. R. Močnik, S. Žižek: Psihoanaliza in kultura, DZS, Ljubljana, 1981, str. 371

22. Ibidem, str. 373

23. L. Althusser: Za Marxa, Nolit, Beograd 1971, str. 204

24. V „realnem socializmu“ je vladajoča birokracija na mestu vladajočega razreda, ki „ga ni“, drži zavzema njegovo prazno mesto. Drugače povedano, „realni socializem“ bi bil tista paradokсна točka, ko dobi razredna razlika res poteze spolne razlike, tj. čiste označevalne razlike: ni več razlika med dvema „pozitivnima“ entitetama, marveč razlika med „odsotnim“ in „prisotnim“, med manjkajočim (vladajočim) in obstoječim (delavskim) razredom. Ta odsotni razred je lahko sam delavski razred, kolikor ni isto kot „empirični“ delavci — tako tu razredna razlika res incidira z razliko med obćim (delavskim razredom) in partikularnim („empiričnim“ delavskim razredom), pri tem pa državna birokracija nasproti „empiričnemu“ delavskemu razredu „uteleša“ njegovo lastno obćost. Znano formulo, po kateri v „realnem socializmu“ vladajo zastopniki delavskega razreda v njegovem imenu (R. Močnik, S. Žižek: navedeno delo, str. 375, 376).

25. H. Marcuse: Sovjetski marksizem, Zagreb 1983

Opomba: Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega dela na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.

Janez Justin:

SEMIOTIČNA ANALIZA FORMULACIJE „VSESTRANSKO RAZVITA OSEBNOST“

1. Osamitev pojma „vsestransko razvita osebnost“ ne prirese ničesar. Sodi namreč v tisto skupino pojmov, ki so „na površini“ semantično prepolni, da bi bilo mogoče rekonstruirati njihovo „globinsko“ sestavo. Zaradi te semantične lastnosti moramo pravzaprav zapisati, da je pojem poln/prazen. Pomensko polni/prazni pojmi ustvarjajo spoznavno zaporo prav s tem, da vzbujajo videz evidentne in neposredne spoznatnosti.

Nemožnost „globinske“ artikulacije sili k posebnemu teoretskemu „vedenju“. Opis pojma lahko nastane le tako, da razčlenjujemo njegovo učinkovanje v širših pojmovnih zvezah. Ker gre hkrati za leksične nosilce pojma, je treba razčlenjati konkretne diskurzivne sekvence.

Tezi o nevzdržnosti kakršne koli osamitve pritrjuje tudi spoznanje, da uvaaja po kontekstualni amputaciji prvi člen formulacije („vsestranskost“) v celotno formulacijo

polivalentno semantično „investicijo“. Spoznavna zapora nastane tako, da v prvem trenutku odkrijemo v tem čle- nu nek „neposreden“ pomen: „celostnost diferencialne- ga sestava“.

Člen namreč očitno govori o tem, da gre za področja („strani“) osebnostnega razvoja, ki so med seboj različna (diferencialnost sestava), a so hkrati tudi vsa področja, ki jih je z vidika osebnostnega razvoja mogoče misliti (ce- lostnost sestava). Vendar ni jasno, ali imamo opraviti s sestavo sintagmatske ali paradigmatike narave. V čem naj bi bila ta razlika?

Sintagmatsko razumevanje je v resnici nekakšno „evolucionistično“ razumevanje. Sintagmatski diferen- cialni sestavi so hierarhično ustrojeni; primer takšnega us- troja je posamična artikulirana izjava. Različne skladen- ske ravni v njej so konstitutivna forma pomenjanja, ki je temeljna „funkcija“ izjave. „Členi“ sintagmatske „verige“ so zaporedni, „razvoj“ poteka linearno, v smislu napre- dovanja, a „pomen“ vsakega člena se konstituira vzvratno — presupozicijsko. Končna, a hkrati tudi prva točka po- menjevalnega procesa je zadnji „člen“ v sintagmatski „verigi“ — prenešeno na raven osebnostnega razvoja bi bil to zadnji „morfem“ v evoluciji. Načeli hierarhičnosti in zaporednosti narekujeta misel, da osebnostni razvoj na vsaki stopnji zajame le eno dejavnostno področje (podro- čje, na katerem je osebnost dejavna) in da si različna de- javnostna področja na različnih stopnjah sledijo zapo- redno, vsako od njih pa vpliva na končni rezultat. „Vses- transkost“ je torej v tem, da se na različnih stopnjah osebnostnega razvoja izmenično zvrstijo vsa dejavnost- na področja.

Drugo razumevanje ima paradigmatiko izhodišče. V skladu s tem izhodiščem je mogoče razumeti osebnost kot vnaprej kodificiran virtualen sistem, ki se lahko v vsa- kem trenutku „samorealizira“ na katerem koli dejavnost- nem področju. Ker je vnaprej kodificiran, izbira področij povzroča le dodatne „pomenske“ učinke: osebnostna „specifika“, „neponovljivost“ itd. Tu pravzaprav ne gre več za osebnostni razvoj v pravem pomenu besede (le-ta je z genetsko ali socio-kulturno dispozicijo določen vna- prej), temveč za osebnostni „razmah“; izraz „l'épanuisse- ment“, ki v francoskem vzgojno-izobraževalnem sistemu nadomešča „vsestransko razvito osebnost“, je povezan prav s tem izhodiščem.

V prvem primeru gre za *genetski* vidik, v drugem za *generativni* vidik osebnosti. Družbene vede se do njiju opredeljujejo različno. Razvojno psihologijo, denimo, bolj zanima prvi kot drugi vidik. Socialna psihologija in sociologija se pretežno ukvarjata z drugim o njiju. Na po- dlagi te razlike je mogoče zasnovati eno temeljnih delitev v družboslovju. Spornost formulacije „vsestransko razvi- ta osebnost“ je med drugim v tem, da zabrisuje to po- membno in v nekem smislu tudi produktivno razliko.

Druga opaznejša lastnost formulacije je v tem, da je aksiološko podložena. Oznako „vsestransko razvita osebnost“ lahko pojmujejo kot binarno semantično ka- tegorijo z notranjo logično relacijo nasprotja. „Vsestran- skost“ predpostavlja kot svoj nasprotni pol „enostran- skost“. Kategorija je ustrojena po vzorcu „belo — črno“. Prav to omogoča, da kategorialni pol „vsestranskost“ ta- ko jasno priključuje aksiološke vrednosti — te so natančno nasprotne tistim, ki jih priključuje drugi pol. Oba pola sta v enaki meri aksiološko podložena, seveda v pomenu poziti- vnega in negativnega. Relacija je simetrična, zato ob- staja tudi središčna točka vrednostne nevtralnosti.

Bistveno drugačen ustroj imajo binarne semantične kategorije z notranjo logično relacijo protislovnosti. Pri- merjati jih je moč s kategorialnim parom „belo — nebe- lo“. Zaradi nesimetričnosti manjka tu središčna točka vrednostne nevtralnosti.

V ponazoritev razlike med dvema vrstama kategorij lahko navedemo znan lingvistični zgled, ki pojasnjuje „lo- gično“ zgradbo aksiološkega govora. Primerjajmo dva

para povsem „navadnih“ izjav:

- A. „X-u so všeč prometni znaki.“
 - B. „X ne mara prometnih znakov.“
- in
- A₁: „Y-u je všeč dobra hrana.“
 - B₁: „Y ne mara dobre hrane.“

Prvi par izjav zasnavlja razmerje nasprotja („črno — belo“), drugi pa razmerje protislovja („belo — nebelo“). Izjava B ni le preprosto zanikanje izjave A (to velja le za izjavo B₁ v razmerju do izjave A₁). Izjava A in B pomenita posebni obliki „afektivnega“ odklona od „normalnega“ odnosa subjektov do „prometnih znakov“. Ta par izjav za- snavlja dvostransko odklonsko strukturo s središčno točko vrednostne nevtralnosti. V drugem primeru je „nor- malni“ odnos subjektov opredeljen z eno od izjav (A₁), od- klon je mogoč le v eno smer, ki jo ponazarja izjava B₁.

Binarna kategorija „vsestransko razvita osebnost“ je, kot smo že dejali, po svoji zgradbi podobna prvemu od navedenih primerov. Razmerje med izjavama A in B lahko rabi za ponazoritev nastanka pedagoške norme zlasti njene „notranje“ forme. Najprej diahrona perspektiva na- domesti sinhrono: točka vrednostne nevtralnosti ni več v sredini med obema poloma, temveč *pred* njima. Nevtal- nostna točka je stanje ne-razvite osebnosti, začetna stopnja osebnostnega razvoja, katerega prvi korak je po- tem že aksiološko „zaseden“: usmeri se bodisi „enos- transko“ bodisi „vsestransko“. Osebnostni razvoj je prav- zaprav pot od ne-aksiološkega k aksiološkemu subjektu, saj je tako ena kot druga možnost aksiološko podložena (kot negativna oziroma pozitivna). Pod težo pedagoške normativike je lahko osebnost le vsestranska ali enos- transka, nikoli pa ne večstranska.

2. Formulacija „vsestransko razvita osebnost“ opi- suje temeljni vzgojno-izobraževalni smoter, ki so mu pre- supozicijsko podrejeni drugi, „področni“ smotri. Slednji se pojavljajo v „govoru“ mnogih besedil: učnih načrtov, učbenikov, učiteljevih priprav itd. Ker je smoter „vses- transko razvita osebnost“ najvišji in temeljni smoter, smemo pričakovati, da regulira ves ostali pedagoški nor- mativni „govor“. Številni „delni“ in „stopenjski“ smotri, ki imajo kontekstualno oporišče v omenjenih besedilih, so pravzaprav posebna artikulacija temeljnega smotra.

Glede na ustaljeno delitev lingvističnih in-semiotič- nih problematik lahko ugotovimo, da se smotri pojavljajo predvsem v tisti vrsti govora, ki teži k pragmatškemu učinkovanju. Illokucijsko silo tega govora bi bilo mogoče razlčenejati z analitskimi „orodji“, ki so jih razvile teori- je komunikacijske interakcije. Tokrat smo izbrali drugač- no izhodišče.

S sekvenciranjem govora, ki je naravnan v pragmat- sko učinkovanje, dobimo posebne konstitutivne enote — *izjave*. Izjave, ki vsebujejo formulacije vzgojno- izobraževalnih smotrov, bi ne bile učinkovite, ko bi smo- tre le opisovale. Od svojih naslovnikov nekaj zahtevajo, to pa je „posneto“ v njihovi notranji sestavi: v izjave je že „vpisan“ poseben projektivni odnos subjekta do objek- tih aksioloških vrednosti (gre za „gramatikalni“, t.j. semi- otični status subjekta in objekta izjav). S takšnim izhodi- ščem se usmerjamo k „formalni“ sestavi izjav, ki govorijo o vzgojno-izobraževalnih smotrih.

Na tej „gramatikalni“ ravni razločimo tri pglavitne sestavine posamične izjave: dva „aktanta“ (subjekt, objekt) in razmerje med njima. Predmetni del vključuje tu- di določene aksiološke vrednosti, ki so navadno dane fi- gurativno (vrednostno nasičenimi figurami, kakršne naj- demo zlasti v slovstvu). Pragmatško razmerje, v katerem izjava od izkustvenega sprejemnika nekaj „zahteva“, je v notranji strukturi izjave „ponovljeno“ na način, ki ga pov- zema semiotična kategorija modalnosti. Subjekt je v *mo- dalnem* odnosu do objekta in pripadajočih aksioloških vrednosti.

Normativne izjave v svoji notranji strukturi „reprodu- cirajo“ pragmatško razmerje, ki ga „želijo“ izzvati. Zanje

je značilno okrepljeno modalno razmerje med subjektom in objektom, ali abstraktnije povedano, povečanje notranje modalne „mase“. Slednja ima lahko težišče na subjektu, na objektu ali na samem razmerju. Med izjavami starejšega in novejšega pedagoškega normativizma je v tej zvezi določena razlika, ki jo bomo kasneje skušali na kratko opisati.

Modalno razmerje seveda ne nastopa nujno na „površini“ izjav, ki izgovarjajo smotre. Pogostejše ga zasledimo v njihovi „globinski“ sestavi, ki ni neposredno odvisna od leksične manifestacije.

Rekli smo, da normativne izjave z modalnim razmerjem med „gramatikalnim“ subjektom in objektnimi vrednostmi „ponavljajo“ posebni projektivni odnos med izkustvenim subjektom (učencem, učiteljem) in dejanskimi vrednotami, ki naj bi dejansko nastal. Odnos je opredeljen z modalnim predikatom.

Semiotika je izdelala tipologijo štirih modalnih predikatov, ki lahko rabi za opis vseh vrst modalnih razmerij:

/moči/
/vedeti/
/želja/
/morati/

Nanašajo se na modalne vrednosti:

/moč, obvladovanje/
/vedenje, znanje/
/želja/
/dolžnost/

Izhodišče pedagoške dejavnosti se na tej ravni kaže v obliki štirih vrst modalnega primanjkljaja:

/nezmožnost/
/neznanje/
/indiferentnost/
/neubogljivost/

Kaj je v tem kontekstu smoter? Je imaginarno mesto modalne kompetence subjekta (učenca). Tako sta z razmerjem modalni primanjkljaj/modalna kompetenca označeni instanci *ab quo* in *ab quem* vsake pedagoške dejavnosti.

Ena od značilnosti izjav, ki „izgovarjajo“ vzgojno-izobraževalne smotre, je v tem, da razen vrednostnega predmeta opredeljujejo tudi modaliteto subjektivega odnosa do njega. Navedena modalna tipologija se zelo dobro prilega modalitetam, ki jih najdemo v teh izjavah. To ugotovitev potrdi že površno branje izjav, ki vsebujejo formulacije smotrov na različnih področjih skupne vzgojno-izobraževalne osnove v usmerjenem izobraževanju. Navedene štiri vrste modalnega odnosa vzgojno-izobraževalnega subjekta oziroma štiri vrste modalnih vrednosti se v njih izmenično ponavljajo.

Druga od značilnosti omenjenih izjav je v tem, da je subjektivni pol modalnega razmerja bolj poudarjen od objektnega pola. To pomeni, da ima pedagoška „norma“ svoje oporišče predvsem v subjektu, manj pa v objektni „stvarnosti“. Z drugimi besedami, subjekt je bolj „normiran“ kot objekt (objektna „stvarnost“). To nemara na prvi pogled ne preseneča, saj je vzgojna dejavnost usmerjena k vzgojnemu subjektu; zamišljena je kot vzpodbujanje in usmerjanje osebnostnega razvoja. Vendar je moč to vprašanje razviti tudi kot specifično vprašanje o težišču modalne „mase“. V tej zvezi pa opažamo precejšnje razlike med starejšimi in novejšimi „pedagogikami“. V prvih so modalne vrednosti zbrane okoli objektnega pola, modalna „masa“ subjekta je omejena na deontično modaliteto oziroma modalno vrednost /dolžnost/. V novejših „pedagogikah“ je skoraj vsa modalna „masa“ na strani subjekta. Ko pregledujemo izjave, ki izrekajo smotre vzgojno-izobraževalnega dela, opazimo zelo močno modalno strukturo subjekta „učenec“. Slednjega konstituirajo vse vrste modalitet: volitivna, kognitivna, deontična, potenčnostna. Učenec /želi/ in /mora/ /znati/, v učencu razvijamo /zmožnost/ in /željo/ itd. Modalne vrednosti so

oprte na sam subjekt, iz njega izvirajo, on je njihov producent. Deontična modaliteta doživlja očitne transformacije. Subjekt z njo ni več toliko opredeljen „od zunaj“ (v smislu zunanje prisile), ampak je to njegova notranja komponenta.

Modalni vrednosti /želja/ in /dolžnost/ nastopata na isti ravni — na ravni „konkretnega“ subjekta „učenec“. Drugačno, hierarhično strukturo razkrivajo formulacije smotrov v starejših „pedagogikah“. Subjekt je tam podvojen: /dolžnost/ „konkretnega“ subjekta — učenca se je povezovala z /željo/ hierarhično nadrejenega subjekta /vladarja, boga, naroda/.

Ta kratka analiza nas prepričuje, da novejša pedagoške konceptualizacije smotrov po svoje vendarle pomenijo premik od enostranskega k večstranskemu subjektu — če seveda lahko po modalni strukturi vzgojno-izobraževalnega subjekta sodimo o tem vprašanju. Vendar se je analiza ustavila na pol poti. Domnevamo namreč, da v izjavah, ki izrekajo smotre, modalna struktura subjekta — učenca ni opredeljena le z eno modaliteto, temveč s kombinacijami modalnih vrednosti. Pričakovali bi, da so na različnih vzgojno-izobraževalnih področjih subjekti postavljeni z različnimi kombinacijami modalnih vrednosti.

Odgovor na to vprašanje lahko oblikujemo po empirični poti.

Najprej moramo izbrati simbole za posamične modalne vrednosti:

/moč, obvladovanje/ — P
/vedenje, znanje/ — K
/želja/ — V
/dolžnost/ — D

Na naravoslovno matematičnem vzgojno-izobraževalnem področju bi pričakovali tole kompleksno modalno strukturo subjekta: PK — /vedenje/ je odvisno od /moči/, kar lahko izrazimo tudi kot /obvladovanje/ /vedenja/. Struktura je presupozicijske narave. Lahko rečemo, da /moč/ jamči za /vedenje/. Modalna struktura subjekta bi v svojem normativnem izrazu, t.j. v izjavah, ki „izrekajo“ smotre na drugih vzgojno-izobraževalnih področjih, utegnili imeti naslednje oblike:

Tehnično področje: KP — /vedenje/ /obvladovanja/
Družboslovno področje: PP — /obvladovanje/ /obvladovanja/
Kulturno področje: PV — /obvladovanje/ /želje/

Ali smotri na različnih vzgojno-izobraževalnih področjih resnično napovedujejo takšen kompleks, če že ne „vsestranski“ razvoj subjekta?

Opredelitve vzgojno-izobraževalnih smotrov pri predmetu „fizika“ (1. leto SVIO) se vrstijo po „alinejah“. Razvrstitev smotrov, razmerje med začetnim in končnim smotrom, „presupozicijski kontinuum“ tega govora — vse to indicira modalno strukturo subjekta — učenca. V začetku teh kratkih opredelitev prevladuje kognitivna modaliteta: „seznanjanje s pojavi“, „spoznavanje“, „razumevanje“, „vpogled“. Modalna vrednost /obvladovanje/ popolnoma prevlada na koncu: „možnosti fizike pri reševanju proizvodnih problemov“, „možnosti uporabe“, „človekova vloga pri spreminjanju narave“ itd.³ Temeljna smer razvoja modalnega subjekta vodi od K k P: /vedenje/ je jamstvo in pogoj za /moč/, /obvladovanje/. Le na vmesni stopnji najdemo inverzno strukturo: PK (strukturo, v kateri je subjektivna modaliteta /moč/ opisana kot zmoglost naravoslovnega mišljenja, da producira in ne le reproducira /vedenje/). Podoben „razvoj“ modalnega subjekta je opaziti tudi pri opredelitvi smotrov predmeta „kemija“.

Nasploh lahko ugotovimo, da naravoslovno in proizvodno-tehnično področje nista razmejena — čeprav bi bilo to pričakovati — v smislu dveh jasno ločenih subjektivnih „razvojnih“ strategij: PK (v pomenu „znanstvene prospekcije“) in KP (v pomenu „tehnične retrospekcije“).

Vsekakor bi bilo treba natančneje razčleniti formulacije, s katerimi so opredeljeni vzgojno-izobraževalni smotri na različnih področjih. Le tako bi lahko sodili o tem, ali te formulacije ustrezno odlikavajo deklarirani temeljni smoter, „vsestranski razvoj osebnosti“. Vendar že pregled smotrov pri predmetih „fizika“ in „kemija“ opozarja na problematično zvezo s temeljnim smotrom, saj je tu subjektov razvoj enostransko opredeljen z dominantno modalno zvezo KP, ki nakazuje ekspanzijo „tehničnega“ subjekta.

Povsem hipotetično lahko opozorimo še na to, da bi po presaditvi modalne zveze KP (ki nekako naravno pripa-

da tehničnemu področju) dobili naslednje subjektne modalne strukture:

K P : K
K P : V
K P : P

Prvo od teh struktur smo že zasledili na naravoslovnem področju. Druga pomeni presaditev „tehničnega“ subjekta na kulturno področje, tretja pa njegovo presaditev na družboslovno področje. V vseh treh primerih smo definirali subjekte, ki jim lahko pripisujemo nekatere „tehnokratske“ lastnosti.

Marjan Šetinc:

ALI ŠOLA UČI VSESTRANSKO RAZVITO OSEBNOST — KAJ ŠOLA UČI?

Šoli se običajno pripisuje vrsta negativnih znakov od anemičnosti, dolgočasja, uniformnosti pa do vsega, kar je proizvod brezdušnosti. Temelje takšnemu razmišljanju postavlja humanistična kritika šole, ki izhaja iz argumenta, da šola prikrito uči poenotene vedenjske vzorce, institucionalne in ne osebne cilje in norme ter alieniranost od produktov svojega dela — vse to se dogaja izven zavednega polja učiteljev, učitelji in uprave šol v resnici ne vedo kaj delajo! Seveda takšno stališče vodi v napačno razmišljanje, saj v celoti zanemarljivo historično dimenzijo pojava in ignorira temeljno dejstvo, da so bile šole delno koncipirane s tem namenom. Prikriti kurikulum kot implicitno poučevanje socialnih in ekonomskih norm ter pričakovanih v šoli ni tako prikrit, indirektni ali „nerazumen“ kot mnogo pedagogi mislijo. Takšno gledišče ignorira kritično vlogo, ki jo šole kot temeljne institucije obstoječih družbenih entitet odigravajo, da bi potrjevale kompetentnost odraslih. Zagovorniki tega stališča obravnavajo šole izven širšega konteksta mnogo močnejših ekonomskih in političnih struktur oz. institucij, ki pravzaprav dajejo šoli njen pomen. Namreč, zdi se, da šole počno prav tisto, kar bi morale početi, če ne drugega, najmanj kar počno, je ustvarjanje dispozicij in nagnjenj, ki so v dokaj funkcionalnem razmerju do kasnejšega posameznikovega življenja v kompleksni in stratificirani socialni in ekonomski ureditvi.

V šoli nedvomno obstaja brezdušnost, vendar ne z brezdušjem ne z indiferenco ni mogoče razložiti, zakaj so šole tako odporne proti spremembam ali zakaj šole učijo to, kar v resnici učijo. Iz tega tudi ni mogoče izpeljati uporabnega koncepta za iskanje tistega, kar šola dejansko poučuje oziroma zakaj se pri organiziranju življenja v šoli uporabljajo prav določeni socialni vzorci in ne kakšni drugi.

Socialni vzorec šolske izkušnje je v glavnem sprejet kot neproblematičen, še več, služi celo kurikulumnim speza načrtovanje učnovzgojnih programov.

Oblikovanje kurikuluma obvladujejo institucije in posamezniki, ki jih zanima le „tehnologija“, njihovo delo usmerja predvsem iskanje najboljših načinov za doseganje vnaprej izbranih vzgojnoizobraževalnih ciljev. Ta nekritični pristop je nujno privedel do nasprotovanja predvsem med marksistično usmerjenimi družboslovci, ki so pričeli izpostavljati povezavo med znanji pridobljenimi v šoli in izvenšolskim življenjem.

Michael F.D. Young je eden izmed pogosto citiranih

avtorjev, in je to zvezo oz. povezavo izrazil takole: „Obstaja dialektično razmerje med možnostjo pridobitve moči in možnostjo legitimiziranja določenih dominantnih kategorij ter procesom, s katerim je določeni grupi, ki razpolaga s takšnimi kategorijami, omogočeno izražati moč in kontrolo nad drugimi grupami.“¹ Tu velja ista logika, da neenaka porazdelitev ekonomskih dobrin v družbi komplementira neenako porazdelitev kulturnih dobrin. Šole so v bistvu distributorji kulturnega kapitala in igrajo odločilno (kritično) vlogo pri legitimiranju določenih kategorij in oblik znanja. Če samo dejstvo, da so določene tradicije in normativne vsebine, in ne druge, postavljene za šolsko znanje, nam jasno pove, da gre za percipirano legitimnost.

Problemato znanja pridobljenega v procesu šolskega (institucionalnega) izobraževanja, oziroma kaj šole učijo, je potrebno obravnavati v območju celotne porazdelitve dobrin in možnosti v družbi, v okviru celotne družbene slojevitosti. Ne gre le za tehnični problem (kako organizirati in shranjevati znanje, da je učenec dostopno in obvladljivo?), pa tudi ne le za psihološki problem (kako pripraviti učenca, da se nekaj nauči?). Proučevanje šolskega znanja je v bistvu proučevanje ideologije, torej proučevanje tistega, kar specifične skupine in sloji, v specifičnih institucijah, v specifičnem zgodovinskem obdobju, imajo za legitimno znanje. Pomemben vidik proučevanja je, kako znanje, kot ga šola distribuira, prispeva h kognitivnemu in dispozicijskemu razvoju, ki krepi obstoječe in čisto problematične (institucijske) razmere v družbi. Enostavneje povedano, vidno in prikrito znanje, ki ga šola daje ter principi selekcije, organizacije in ocenjevanja tega znanja, predstavlja vrednostni izbor znanj, ki so del mnogo večjega univerzuma možnih znanj in principov izbiranja. Ker smo običajno prisiljeni vrednostno izbiranje sprejemati kot nekaj danega, ga je potrebno problematizirati, le tako je mogoče preverjati njegove družbene in ekonomske ideologije ter implicitne institucionalno obarvane probleme. Gre za latentni pomen, konfiguracijo, ki je skrita v zdravorazumski sprejemljivosti. Teh prikritih institucionalnih pomenov in razmerij skoraj nikoli ni mogoče razkriti, če nas vodi le želja po izboljšanju obstoječega.

Postavlja se enostavno vprašanje: — Čigave vsebine so zbrane in distribuirane skozi vidni (eksplicitni) in prikriti kurikulum šol? — Marx je zelo rad poudarjal, da realnost ne hodi naokoli z napisom. Šolsku kurikulum odgojara in predstavlja ideološke in kulturne dobrine, ki

morajo imeti neke svoj izvor. Kako torej šole izpolnjujejo svojo nalogo distributorja kulturnih dobrin? Čigava realnost „hodi“ po hodnikih naših šol?

Morda ne bo napak, če poskušamo nakazati zgodovinski proces, skozi katerega določene družbene vsebine (pomeni) postanejo šolske vsebine in tako imajo za seboj stoletno zgodovinsko težo.

Britanski sociolog Bill Williamson pravi, da se morajo ljudje „prilagoditi institucionalnim in ideološkim oblikam iz preteklosti, ki določajo njihove sedanje možnosti.“² Ko to prenese na področje vzgoje in izobraževanja, pa trdi: „Stališča do vzgoje in izobraževanja dominantnih skupin iz preteklosti še vedno nosijo svojo zgodovinsko težo in so vgrajena celo v zidake in malto samih šolskih zgradb.“³

Področje oblikovanja vsebine šolskih programov ima svoje korenine v družbeni kontroli. Postopki za izbiranje in organiziranje potrebnih šolskih znanj in znanj, potrebnih bodočim učiteljem so že leta nazaj v zgodovini šole, stvar družbene kontrole. Programi, pa tudi že sam izbor predmetov, so pod strogo družbeno kontrolo, saj gredo vsi programi, vsi učbeniki in potrditev in verifikacijo ustreznih družbenih vseb.

M. Apple in N. King menita, da je vse to služilo zagotovitvi strokovne in znanstvene kontrole v družbi ter „eliminiranju“ oz. „socializiranju“ neželjenih rasnih oz. etničnih skupin ali karakteristik, oz. kot pravi C.C. Peters, ustvarjanju ekonomske učinkovitosti skupine državljanov, ki bi naj zmanjševala neprilagojenost delavcev svojemu delu. Torej ta poslednji interes, ekonomska podstat vsakodnevne šolskega življenja, je tisto, kar postaja vse pomembnejše, ko analiziramo in spoznamo vse tisto, kar šole učijo o delu in igri.⁵

Toda, ne ideja kot tudi ne zgolj interes za družbeno kontrolo nista novorojenčka poskusov oblikovalcev šolskih programov pri uporabi šolskega znanja za bolj ali manj konservativne cilje. Družbena kontrola je v bistvu cilj velike večine družbenih in političnih programov, ki so jih že v 19. stoletju izvajali tako država kot privatna družba in to v funkciji ohranjanja družbene ureditve in stabilnosti ter sočasne hitre industrijske rasti. Walter Feinberg je naredil analizo ideoloških virov liberalne izobraževalne politike in nakazal, da mnogo izmed predlaganih šolskih „reform“ (v bistvu) latentno služijo konservativnim družbenim interesom po ohranjanju stabilnosti in družbene stratifikacije.⁶ Kako bi si sicer razlagali argumentiranje vloge formalnega izobraževanja (v razvitih zahodnih državah že v prejšnjem stoletju), zahteve po standardizaciji vzgojnoizobraževalnih okolij, standardizaciji dnevne rutine v šoli, vsakodnevne moralne, normative in vrednotne interakcije. Vse to mnogi avtorji danes uvrščajo v področje prikrita kurikuluma. Toda prav analiza prikritosti nam lahko pomaga odkriti zgodovinsko povezanost med tistim, kar šola uči in širšim institucionalnim kontekstom.

Zgodovinsko gledano prikriti kurikulum sploh ni bil prikrit, bil je eksplicitna funkcija šole. V 19. stoletju je že prihajalo do reformnih posegov, v bistvu je že tedaj šlo za dokazovanje in utemeljevanje ene ideološke pozicije nasproti drugim in ne le za potrebo po ohranjanju družbene homogenosti. Pritiski v smislu modernizacije in pospešene industrializacije so ustvarjali pri določenih slojih pričakovanja večje učinkovitosti in funkcionalizma. Zato so imele šolske reforme največji učinek na šolsko organiziranost; postopke in pravila, ki vladajo v razredu, so vodili ekonomski, proizvodni interesi, dobro prilagojeno ekonomsko funkcioniranje in pa seveda birokratske spretnosti. „V takšnih razmerah so se implicitni razlogi za reformo (šole) v moderni družbi začeli počasi spreminjati od vrednotne harmonije k spoznani potrebi po ekonomskem funkcionalizmu.“⁷ Anticipacija takšne reforme je izhajala iz uspešnosti predhodne šole pri „graditvi standardiziranega nacionalnega karaktera skozi karakteristike šole.“⁸ Institucionalne poteze šole, relativno standardizirane

oblike šolske interakcije, so ustvarile pogoje in mehanizme, s pomočjo katerih je bilo mogoče učiti (priučiti) normativni konsenzus. Torej, znotraj tega okvira, pravil vedenja institucije, so nastale razmere, v katerih je bilo mogoče uveljavljati zdravorazumska pravila in principe izbiranja in določanja šolskega programa oz. kurikuluma na ideološki podlagi, organizirati šolo na principu učinkovitosti (storilnosti), ekonomskega funkcionalizma in birokratskih potreb. Tako je vrednotni konsenz postal tudi podlaga za normativno-ekonomskega. Ko je prikriti kurikulum postal prikrit, ko je uniformno in standardizirano učenje postalo etablirano in ko sta bili kot vnaprej dani sprejeti tako družbena selekcija kot družbena kontrola, šele tedaj je začel pozornost vzbujati tudi posameznik.

Poudariti je potrebno, da so se ves čas ohranjala gibanja, ki so poudarjala izobraževanja posameznika, razvoj posameznika, razvoj osebnosti ipd. Toda potrebe posameznika so nenehno potiskala v ozadje pričakovanja, ki obkrožajo šolo in ustvarjajo konstitutivno strukturo šolske izkušnje. Gintis in Bowles omenjata, da je po mnenju mnogih ekonomistov ekonomsko najvažnejša „latentna funkcija“ šolskega življenja, selekcija in ustvarjanje osebnostnih lastnosti ter normativnih vsebin, ki posamezniku omogočajo imeti pričakovanja v smislu pridobitve ekonomskih dobrin.⁹ Ker šola predstavlja edino pomembnejšo institucijo, ki stoji med družino in „tržiščem delovne sile“, se ni čuditi (tako zgodovinsko kot trenutno), da določene družbene bonitete, ki omogočajo diferencialne koristi, distribuirajo prav šole.¹⁰

IDEOLOGIJA IN KURIKULUM (IDEOLOGIJA IN SMOTRI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA)

Za razumevanje zveze med ideologijo in šolskim znanjem, med vsebino in kontrolo, se bomo poslužili ilustracije. Mnogi raziskovalci kurikuluma so že pokazali, da konkretne oblike s katerimi poteka distribucija znanja v razredu ter zdravorazumske prakse učiteljev in učencev lahko osvetlijo zvezo med šolskim življenjem in strukturo ideologije, družbene moči ter ekonomskih virov, katerih del predstavlja tudi šola.¹¹

Tako kot obstaja družbena porazdelitev kulturnih dobrin v družbi, tako obstaja družbena porazdelitev znanja v razredu.

Različni učenci v skladu s svojimi družbenoekonomskimi značilnostmi pridobijo različne vrste znanj. V razredu obstaja diferencialna porazdelitev znanja, ki je tesno povezana s procesom družbenega označevanja (etiketiranja), do katerega prihaja v šoli,¹² ter predstavlja implicitno strukturo šolske izkušnje.

Za namene te analize je pomembno, katere vsebine se rojevajo v šolski situaciji v ozadju eksplicitnih, formalnih vsebin (doganjanj) kurikuluma. Kaj se zgodi, ko je znanje prefiltrirano skozi učitelje? Na kakšen način prihaja do filtriranja? Kaj je tisti temeljni in organizacijski okvir normativnega in konceptualnega znanja, ki ga učenec dejansko osvoji? Torej, kaj je in kakšen je izvajani kurikulum? „Le skozi zagledanje globlje strukture postane jasno, da so družbene norme, institucije in ideološka pravila kar naprej podprte z vsakodnevno interakcijo zdravorazumskih izvajalcev, ki opravljajo svoje normalne aktivnosti.“¹³ Vse to še posebej pride do izraza v razredu v šoli. Basil Bernstein bi rekel, da se socialne-opredelilne šolskega značaja, opredelilve, ki so tako dialektično navezane kot tudi umeščene v širši kontekst obkrožujočih družbenih in ekonomskih institucij, ohranjajo in obnavljajo prek zdravorazumskih praks proučevanja in ocenjevanja v razredu.¹⁴

Poskušajmo problem osvetliti s primerom iz predšolske institucionalne vzgoje, saj proces, po katerem se oblikujejo dispozicije, ki so implicitno kot tudi eksplicitno del znanja, pridobljenega v vrtcu, osvetljuje background znanje, ki ga otroci uporabljajo kot organizacijski princip za večino svojega kasnejšega šolanja.

Družbene opredelitve internalizirane v začetnem obdobju šolanja ustvarjajo vzorec (pravila) za kasnejše življenje v šoli. Uporaba pohvale ali graje, pravila, ki omogočajo dostop do materialov, kontrola časa in emocionalnega vedenja, kontrola fizičnih potreb — vse to konstituira pouk socialne vsebine v šoli, čeprav je najverjetneje pomen pripisan „delu“ tisti, ki jasneje določa prostor šole v spletu ekonomskih in družbenih institucij.

Mnoge raziskave so pokazale, da otroci, ki so pred vstopom v šolo obiskovali vrtce, kažejo splošno superiornost v ocenah v primerjavi z otroki, ki niso obiskovali vrtcev, kar jasno kaže, da so izkušnje iz vrtca odlična podlaga za življenje v šolsko okolje. Institucionalna vzgoja najučinkoviteje vpliva oziroma pogojuje „aklimatizacijo“ na razmere v razredni skupnosti. Otroci se v vrtcu seznanjajo s podobnimi vlogami, kot jih kasneje igrajo v šoli, seznanjenost in obladovanje teh vlog že *a priori* odpira možnosti za doseganje boljšega uspeha teh otrok v šoli. Socializacija v vrtcih zajema učenje norm in opredelitev socialnih interakcij. Gre za kontinuiran razvoj opredeljevanja skupnih situacij, pri čemer morajo sodelujočenci doseči skupno razumevanje vsebin, omejitev in možnosti, ki jim jih daje interakcija. S ponavljanjem interakcij v „razredu“ si otroci ustvarijo medsebojno podobno predstavo o situaciji, s tem je odprta pot za izvajanje vseh aktivnosti (vsaj tako dolgo, kot se ohranja internalizirani vrstni red dogodkov).

Kljub temu, da vemo, da je socializacija dvosmerni proces, pa imajo vendar učitelji odločilno vlogo pri delovnem opredeljevanju vzajemnih situacij. Nad otroki in vzgojitelji je seveda institucionalni okvir, ki določa obseg odklonov ob zdravorazumskih pravilih in pričakovanj.

Določanje vsebin v vrtcu predstavlja ključno fazo v socializaciji otrok. Vsebina in pomen predmetov ter dogodkov v učilnici (igralnici) ni intrinzičnega značaja, temveč se oblikuje skozi socialno interakcijo.

Otroci pričnejo razumevati predmete in dogodke skozi participacijo v socialnem okolju. Uporaba materialov, narava avtoritet, kvaliteta medosebnih odnosov, spontane pripombe, odziv na pripombe in še mnogi drugi vidiki življenja v vrtcu pomagajo otroku, da se prične zavestno svoje vloge ter začne razumevati socialno situacijo.

Analiza konkretne situacije pokaže, da je vsak koncept, vloga in predmet družbena stvaritev, ki je zamejena s situacijo, katere proizvod je.

Opazovanja in spremljanja otrok v vrtcih so pokazala, da postanejo socialne vsebine dogodkov in predmetov fiksirane že na začetku šolskega leta. Študija, ki jo je opravila Nany King¹⁵, je pokazala, da so najvažnejše štiri spretnosti, ki naj bi se jih v prvih tednih v vrtcu otrok naučil (po pričakovanjih učiteljice): deliti stvari (igračke) z drugimi, biti poslušen, znati pospravljati za sabo in slediti skupinski rutini. Vzgojiteljica je sama opredelila smotre potrebnih otrokovih izkušenj v vrtcu, ki predstavljajo socializirano vedenje v skupini otrok. Opazovanja N. King so pokazala, da pri organiziranju in pripravi materiala za igro otroci niso imeli nobene besede, pa tudi nobenega vpliva na dnevno dogajanje. Vzgojiteljica ni posvečala nobenih naporov boljšemu počutju otrok v učilnici, pa tudi nobenega truda ni vlagala v zmanjševanje negotovosti otrok pri zaporedju aktivnosti. Namesto, da bi zmanjševala oziroma prilagajala upadljive aspekte okolja, je zahtevala, da so se otroci morali prilagajati dnevnim razmeram. Ko je npr. nekega dne hrup iz sosednje sobe vzel miril otroke, je strogo zahtevala pozornost otrok, ni pa zaprla vrat, skozi katere je prihajal hrup. Zanimivi primeri so se dogajali z izgubljanjem svinčnikov, copat, superg in podobno. Otrokom so bili dodeljeni predalčki brez oznak (pri nas, na srečo, imajo otroci označene predalčke in se seveda identificirajo z oznako predalčka in si ga lastijo) in čeprav otroci naslednji dan niso našli svojega predalčka, vzgojiteljica ni dovolila označitve, ker je vztrajala, da se otroci morajo naučiti, kateri predalček je njihov, trdeč,

da je to njihovo delo. Ker neki deklici tudi še dan kasneje ni uspelo najti svojega predalčka, jo je vzgojiteljica pred celotno skupino izpostavila in sicer kot „deklico, ki včeraj ni poslušala“.

Čeprav so bili predmeti in igrače v vrtcu vabljivo razporejeni po tleh ali policah, vse v dosegu otrok, pa so bile možnosti za interakcijo s temi stvarmi drastično omejene, saj je bila že sama organizacija izrabe časa v nasprotju z razpoložljivostjo predmetov v danem okolju. Večino časa otroci niso smeli prijemati teh predmetov. V bistvu so bili predmeti razmeščeni tako, da so se otroci naučili omejitev, naučili so se prijemati igrače le, ko jim je vzgojiteljica to eksplicitno dovoljevala. Otroci so bili „kaznovani“, če so se predmetov dotikali ob nepravem času in seveda pohvaljeni, če so se ravnavali v skladu s pričakovani vzgojitelice. Vzgojiteljica je otrokom dajala jasno vedeti, da so pridni le tisti, ki so mirni in radi izpolnjujejo njena navodila.

Del učenja v vrtcu predstavlja tudi izpostavljanje socializiranega vedenja. Otroci se hitro naučijo tolerirati dvomnost in nelagodje ter sprejemati precejšnjo mero arbitrarnosti v svojih aktivnostih. Vzgojiteljica zahteva celo prilagajanje emocionalnih reakcij svojim zahtevam.

Študija je pokazala, da so otroci po dveh tednih obiskovanja vrtca že vzpostavili svoj kategorialni sistem za definiranje in organiziranje svoje socialne realnosti, čeprav se je v pogovorih z otroki pokazalo, da omenjene aktivnosti niso imele intrinzičnega značaja. Ključno točko delovanja vzgojiteljice pomeni način predstavljanja in način uporabe učnih materialov in sredstev. *Uporaba določenega predmeta, torej način, na kakršnega smo predstavljeni reagirati na ta predmet, nam določa njegov pomen.* Z opredeljevanjem vsebine in pomena stvari vzgojiteljice opredeljujejo naravo odnosov med otroki in stvarmi.

Po dveh tednih so otroci opisovali predmete v vrtcu skoraj neverjetno poenoteno. Razdelili so jih v dve skupini: (1) *predmeti, s katerimi se dela* in (2) *predmeti, s katerimi se igra!* Predmeti, ki so jih otroci uporabljali po napolnjenih vzgojiteljice, so bili *delovni materiali*. Sem so uvrstili: knjige, liste papirja, barvice, svinčnike, lepilo in druge materiale tradicionalno povezane s šolskimi nalogami. Toda stvari, ki so jih otroci izbirali v prostem času so označili kot *materiale za igranje ali igrače*. Sem so uvrstili: različne igre, lutke, sestavljanke ipd. Torej, pomen in vsebina predmetov v vrtcu izhaja iz narave aktivnosti, v katerih se le-te uporabljajo; tako se ločeni kategoriji dela in igre vzpostavi kot najmočnejša določevalca realitete v vrtcu, že takoj na začetku.

Ta študija je tudi pokazala, da imajo otroci *delovne aktivnosti* za bolj pomembne kot pa *igralne aktivnosti*. Otroci so izjavljali, da so se naučili samo tisto, kar jim je vzgojiteljica povedala med aktivnostmi, ki so jih označili za „DELO“! Igranje je vzgojiteljica dovoljevala le, če je to dopuščal čas in pa če so bile „delovne naloge“ že dokončane ali zaključene. Študija je pokazala, kot pravi Nancy King, da kategorijo dela ločijo od kategorije igre povsem določeni parametri. Delo vključuje praktično vse aktivnosti, ki jih določa in usmerja vzgojiteljica; le „prostočasne aktivnosti“ so otroci poimenovali IGRA. Aktivnosti, kot so: barvanje, risanje, čakanje v vrsti, poslušanje zgodbic, gledanje filmov, pospravljanje in petje, so predstavljale DELO. Delati je torej tisto, kar je nekomu ukazano storiti, ne glede na to, za kakšno aktivnost gre. Za delovne aktivnosti veljajo le tiste aktivnosti, ki so obvezne. Pri risanju morajo otroci narisati prav določene predmete, pri petju vzgojiteljica prekinja in vzpodbuja tiste, ki ne pojejo ali pretiho pojejo ipd. Vse aktivnosti morajo ustrezati sprejeti enotni proceduri.

Poglejmo še en primer te študije: Vzgojiteljica nekega dne reče otrokom: „Danes bomo risali konje, narišete lahko konja kakršnekolikoli barve želite, črnega, sivega ali rjavega!“ Ta svoboda odločanja ne menja dejstva, da morajo otroci risati enake predmete, na enak način in v

času takomenovanih „delovnih“ aktivnosti. Tudi čas predstavlja v vrtcu pomemben dejavnik. Ko je eden od otrok vprašal, ali sme risbo dokončati kdaj drugič, mu je vzgojiteljica odvrnila, da to pa ne, končati jo mora sedaj!

Uniformnost v vzgoji predšolskih otrok je več kot očitna, otroci ne le, da morajo početi iste stvari, početi jih morajo istočasno, z enakimi sredstvi, na enak način, v enakem zaporedju itd. Tudi izdelki otrok morajo biti podobni, saj vzgojiteljica (ali učitelj v šoli) običajno individualne izdelke izpostavlja pred celotno skupino, tako lahko drugi svoje izdelke popravijo, kolikor niso takšni, kot si jih vzgojiteljica zamisli.

Aktivnosti v vrtcu ali v šoli niso samo „standardizirane“, temveč je približevanje standardiziranemu idealu običajno podvrženo še tekmovanju, ki ga učitelj ali vzgojitelj s primerjavo izdelkov le še dodatno vzpodbuja.

Privajanje otrok na delo v predšolskih vzgojnovarskih ustanovah se običajno utemeljuje s tem, da gre za pripravo otrok za osnovno šolo in kasnejše življenje; enaka utemeljitev se pojavlja tudi na drugih ravneh šole. Otroci se ob uvajanju v skupnost, kakršno predstavlja vrt, uvajajo tudi v socialno dimenzijo dela. Vsebina del postane manj pomembna, kot je bila pomembna sama izkušnja biti delavec. Osebnostni atributi v obliki pokornosti, prilagodljivosti, entuzijazma, vztrajnosti, so mnogo bolj cenjeni kot pa same akademske sposobnosti.

Kot vemo, je že Gramsci dokazoval, da je postalo kontroliranje znanja ter proizvodnja družbenih substruktur odločilni element ideološke dominacije ene skupine ali razreda nad drugimi¹⁵.

Če je temu tako, potem je vloga šole pri selekciji, ohranjanju in posredovanju spoznanj, ideoloških norm in vrednot pogosto le „znanj“ določenih družbenih slojev oziroma skupin (vse to je vgrajeno tako v eksplicitnem kot implicitnem kurikulumu), zares nezamisljiva.

Kot smo videli, sta vsaj dva vidika šole, ki služita porazdelitvi družbenih in ekonomskih funkcij. Oblike interakcije v šolskem življenju lahko služijo kot mehanizmi za posredovanje normativnih in dispozicijskih vsebin. In končno, šolsko znanje samo na sebi — kaj vključuje in kaj izključuje, kaj od tega znanja je pomembnega in kaj

nepomembnega — zelo pogosto služi ideološkim namenom.

Vsestranski razvoj otroka v šoli je torej v nasprotju oziroma ni združljiv z institucionalno opredeljenostjo znanj in „znanj“, ki jih otrok, učenec, usvoji in internalizira. Šola, kot smo videli, uči tako manifestno kot prikrito le dobro selekcionirane stvari, in kot družbena antiteta pooseblja cilje obstoječe družbe.

¹ M.F.D. Young, „Knowledge and control“ in Knowledge and control, ed. id. (London: Collier-Macmillan, 1971)

² B. Williamson, „Continuities and Discontinuities in the Sociology of Education“, ed. Flude and Ahier: Educability, Schools and Ideology (London: Halsted Press, 1974) str. 10-11

³ Isto

⁴ N. King, M. Apple, „What do schools teach?“ in the Hidden Curriculum and Moral Education, ed. H. Giroux and D. Purpel (McCutchan, 1983) str. 82-100

⁵ Cit. po N. King in M. Apple, isto

⁶ W. Feinberg, „Reason and Rhetoric: The Intellectual Foundations of 20th Century Liberal Education Policy“ (N.Y. John Wiley, 1975)

⁷ E. Wallance, „Hiding the Hidden Curriculum“, Curriculum Theory Network 4:15

⁸ Isto

⁹ H. Gintis, S. Bowles, „The Contradictions of Liberal Education Reform“ v Work, Technology and Education ed. W. Feinberg, H. Rosemont (U. of Illinois Press, 1975)

¹⁰ M. Apple, v Knowledge and Control, glej zgoraj

¹¹ M. Apple, isto

¹² P. McHough, „Defining the Situation“ in Ethnomethodology ed. R. Turner (Penguin Books, 1974)

¹³ Isto

¹⁴ H. Bernstein, „On the Classification and framing of Educational Knowledge“, v Knowledge and Control ed. Young, str. 47-69

¹⁵ N. King, M. Apple, „What do schools teach?“ v The Hidden Curriculum and Moral Education, ed. H. Giroux and D. Purpel, glej zgoraj

Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega dela na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.

DISKUSIJA

Janek Musek:

Pojem vsestranske osebnosti, ki ga pri nas in drugod često opiramo na Marxovo pojmovanje bogate individualnosti — vsestransko razvitega človeka — (v bogati družbi) se navadno ne zdi logično in vsebinsko problematičen. Možni aspekt problematizacije izhaja npr. iz spoznanja, da osebnosti ni mogoče kategorično pojmovati kot celovito, harmonično, nekonfliktno... Individualna svojstva in potenciali si lahko nasprotujejo. Kaj naj ob tem pomeni osebnostna vsestranost? Ali je treba razvijati tako altruizem kot egoizem? Tako agresivnost kot defenzivnost? Tako ono kot nadjaz? Ob mehaničnem pojmovanju vsestranosti očitno zaidemo v takšne paradokse, ki niso praktično nepomembni. Ali je dobro razvijati potenciala za agresivno obnašanje? Najbrž ne, toda če jih ne, ali s tem ne poenostranimo in ne pohablamo osebnosti? Če naj razvijamo samo pozitivna svojstva — kaj še ostane od vsestranske osebnosti? Če je vsestransko razvita osebnost identifikacija vseh svojstev, ki so v dani družbi pozitivno ovrednotena, potem je bolje, da uporabimo neki drugi pojem.

Drugo, vsestranski razvoj zajema številna področja, ki so že sama obsežna. Kakor da težnja po vsestranosti izključuje težnjo po dovršenosti. Vendar je včasih bolje

biti dober na enem področju kot „poldober“ na dveh in slab na desetih. Ali ima smisel, da posamezniku preprečujemo entuziastični, čeprav enostrani interes, če najde sam v njem več smisla in čuti, da se ob njem bolj razvija? Mislim, da pojem vsestranskega razvoja predvsem ne sme nasprotovati pristnim interesom posameznika, tistim, ki so vsaj relativno svobodno izbrani. Ne sme nam iti za to, da posameznik *mora* biti vsestranski, temveč za to, da se mu med mnogimi možnostmi tudi ta čimbolj široko odpre. Vsestranost gre pojmovati kot transcendiranje prisilne enostranosti in ne kot imperativ po sebi.

Vsestranosti tudi ni pojmovati kot nekakšno ameboidno, mimetično prilagodljivost; najbolj se izraža tedaj, kadar ne služi aktualnim prilagoditvenim zahtevam, v kreaciji interesov in delovanja, ki presega neposredno prilagajanje in mu včasih tudi nasprotuje.

Nasploh tudi mislim, da mora biti kritičnost in razumnost karakteristika vsakega osebnostnega ideala, tudi ideala vsestranske osebnosti. Nesprejemljiva se mi zdi vsaka zahteva, ki vsestranost zoperstavlja doslednosti, ki izhaja iz kritičnega spoznanja, čeprav se zdi doslednost še tako enostranska. Če preseganje „enostranosti“ ne temelji na „glasu resnice“, na glasu kritičnega razuma, potem bo vsak pojem vsestranosti nujno ostal v krogu zaprtega nekritičnega samoutemeljevanja, skratka, ostal bo docela ideološki.

VSESTRANOST KOT „OMNIVERTNOST“ IN KOT TRANSCENIRANJE ENOSTRANOSTI

Prav gotovo je res, da ima pojem vsestranske osebnosti zgodovinsko kontinuiteto z zanimivimi prehodi in transformacijami. Prav tako je seveda zanimivo vprašati se, pod katerimi trenutnimi zgodovinskimi pogoji se danes invocira ta pojem in katere družbene in idejne predispozicije današnjega časa narekujejo normativizacijo in idealizacijo tega pojma. S čim se lahko povezuje „pravšnost“ tega normativnega pojma v današnjem času?

Ideološka in pod njo družbeno odnosna podlaga te pravšnosti se po mojem mnenju ujema z določenimi tokovi teoretičnega oblikovanja v družbenih znanostih današnjega časa. To so predvsem tisti tokovi, ki jih označuje teoretična razgradnja novoveškega subjekta, razgradnja egološke osebnosti s trdno identiteto, s trdno notranjo orientacijo, s trdnim jazom, s fiksnimi internaliziranimi vlogami. Takšna „internalna“ osebnost, ki jo je David Riesman metaforično opisal kot človeka z notranjim žiro-skopom, ki je bila očitno še nesporni ideal viktorijanske meščanske dobe in sega v mnogočem tudi v današnje družbe, je doživela svoj neuspeh v najrazvitejši industrijski in poindustrijski družbi in morda doživlja danes svoj globalni neuspeh. Znaki neuspeha se kopičijo na vseh ravneh: to, kar je za Erika Eriksona še razvojna specifičnost, namreč identitetni konflikt, je danes vsesplošni pojav. Kulturna fuzija ali bolje konfuzija, izjemna variabilnost in hkrati konfliktnost vlog, orientacij, vrednot, nazorov in dejavnosti, ki jih mora človek obvladovati danes; doba, v kateri se zdi nekaterim združljivo ubijanje ljudi z borbo za človečanske pravice, vse to res terja od sodobnika „vsestranost“, ki je žiroskopskemu jazu tuja in nemogoča.

Ideal vsestranske osebnosti se lahko tako povsem razumljivo poveže s klicom po protejskem človeku, po človeku, ki je po vzoru starogrškega mitičnega Proteja vedno v drugi podobi, ki je stalno zunaj sebe, stalno dislocirani (v nasprotju s stalno „prisebnim“ žiroskopskim, „iz sebe usmerjenim“ človekom). Še več, protejski človek pravzaprav ni zunaj sebe, ker sebe sploh nima, Protej namreč stalno menja podobo, nikoli pa ne more *ostati* v določenih podobah. In seveda se lahko vprašamo, ali ta protejski človek ni le bližji dejanski resničnosti človeka, ki je bolj na tem, da si egološko avtonomnost izmišlja kakor pa jo dejansko ima? In seveda dalje, ali ni tudi protejski človek kot „ideal“ spet ideološki odmik od prave avtonomnosti in identitete, ki je človek nima, pa bi jo vendarle lahko imel?

Ni dvoma, da gre tudi razvoj znanosti in teorije v korak z vstajajočimi obrisi protejske podobe človeka sedanjosti in prihodnosti. Decentracija osebnosti je skupno obeležje teh teoretičnih prizadevanj: osebnost kot dislocirani subjekt, osebnost kot „tanker“ in „maker“ neštevilnih vlog, tudi konfliktnih in nasprotujočih; osebnost kot produkt situacij in interakcij med situacijami ter dispozicijami (v nasprotju z modelom osebnosti kot rezultatom prirojenih in pridobljenih dispozicij). Osebnost, ki je ekscentrirana in strukturirana, ki je le sečišče relacij, te pa so lahko vsakič drugačne, osebnost, ki je modelirana z variabilnimi razmerji in z variabilnimi govoricami. Znanost tako oblikuje protejskega človeka, ki je iz umetnosti, zlasti iz filma in literature, že znan: ekspert za vse mogoče situacije, vloge in sloge. Identiteta protejskega človeka se razblini, samo nekakšna skrivnostna karma povezuje njegove sprotne „inkarnacije“.

Gre seveda predvsem za to, da teoretična razgradnja egološkega subjekta, ideološkega jaza ne bo absorbirana z nekim drugim ideologemom, ki se danes pojavlja, z

ideologemom protejske osebnosti, z nekakšnim idealom osebnostne *omnivertnosti*, ki ne pomeni preseganja enostranosti, marveč še nadaljnjo in skrajnejšo partikularizacijo človeka.

Ideja vsestranske osebnosti se težko povsem izogne tej viziji protejskega človeka, vendar mislim, da bo zgrešila, če ji bo nekritično sledila. Mislim tudi, da bo ideološki pritisk v tej smeri zelo močan in da bo ideal protejske, mimetične omnivertnosti, masovno vabljen in privlačen. Druga in odločilna stvar bo najbrž, da ta ideal ne bo tudi masovno uresničljiv in bo slej ko prej tudi sam doživel neuspeh. Nadaljnji pomembni problem protejskega modela je, da zastopa tisto vsestranost, ki pomeni vrhunec parcializacije človeka, nikakor pa ne tiste vsestranosti, ki transcendira partikularizacijo osebnosti. Protejska osebnost je mnogostranska, toda njena mnogostranost je zgolj mnoštvo parcializiranih vlog, funkcij in lastnosti. Tako se torej zdi, da je protejski človek človek v bistvu revne in bornirane vsestranosti, vsestranosti, ki se kot projekcija obstoječe družbe in obstoječih razmer kaže kot totalizacija dane partikularizacije posameznika.

Himerična protejska oseba je danes aktualni zgled sicer mnogih bolj ali manj ideološko formiranih osebnostnih idealov. Zdi se kot nekakšna hibridna mešanica psevdopatološke multiple osebnosti in teh drugih idealizacij: integrirane osebnosti, celovite osebnosti, harmonične osebnosti, prilagajene osebnosti. Z nekaterimi je v nasprotju, kot smo videli denimo z egološkim idealom osebnosti trdne identitete in močnega jaza. Nasprotuje tudi idealu samouresničene osebnosti kot neke vrste resignacija nad tem idealom.

Lahko bi omenil še drugačne idealne projekcije, takšne, ki malo bolj odstopajo od naših predstav o zaželeni osebnosti. Tudi izrazito enostransko in enosmerno formiranje osebnosti lahko fungira kot ideal. Takšni so mnogi religiozni ideali, nekateri aristokratski ideali (viteška osebnost): tu je idealiziran določen strogi *tip* osebnosti, nikakor ne vsestranska osebnost. Po drugi strani je, izhajajoč iz svoje temeljne teze, da je osebnost notranje konfliktna, Sigmund Freud zagovarjal nekaj ideal kompromisne osebnosti: po njem so za dobro delovanje osebnosti navsezadnje potrebne vzajemne koncesije med konfliktnimi intrapsihičnimi instancami. Ni dobro, če je represija nagonskega prehuda, do neke mere pa le pomeni nujni davek, ki ga človek mora izplačati za svoj obstanek (možen le v obliki kulture in civilizacije). To je stališče, ki je po eni strani sicer blizu klasičnemu aristotelovskemu pojmu notranje harmonije. Le da gre za nov nivo: Freud ne le, da bolje kot drugi uvideva notranjo konfliktnost osebnosti, uvidi tudi družbeni izvor te konfliktnosti. Ne problematizira pa vprašanja, ali morda tudi sam na videz nujni konflikt med nagoni in kulturo ni družbeno pogojen in kot tak morda ni več in neukinljiv.

V nekaterih pojmovanjih „polno funkcionirajoče“ in „samouresničene“ osebnosti (v humanistični psihologiji predvsem pri A. Maslowu in C. Rogersu) se na žalost ta družbeno kritični uvid spet mistificira in se kratkotalno postavlja osebnosti, ki naj bo takorekoč imuna pred vsakovrstnimi protislovji in konflikti. Kot druge apoteoze totalnega človeka se tudi ta noče sprijazniti s pomanjkljivostjo, z notranjo represivnostjo in konfliktnostjo osebnosti in kot druge mora zato plačati svojo ceno — če je Nietzsche videl izhod v nadčloveku, ki prezira družbene omejitve in ustvarja svojo posebno raso, je samouresničena osebnost nov in bojim se iluzoren poskus individualne odrešitve.

Tudi konfliktnost osebnosti je lahko „osebni ideal“, čeprav je v nekem smislu to morda le „začasni“ ideal. Gre vsaj za teoretični normativ: spoznavno je ustreznejše, če protislovja, konflikte in pomanjkljivosti, ki fundirajo človeka, izbrskamo na dan in jih artikuliramo, kot pa da bi jih gladili in zanikovali. In preko tega: ali je tako nesmiselno postavljati za ideal osebnost, ki je zmožna najglobljih dvomov in največje razdvojenosti?

Dokaj nesporno je zatrjevanje, da je priznavanje obstoječe enostranosti človeka in osebnosti temeljna premisa napredne in osvobajajoče antropološke misli. Ob vsem siromašenju človeških odnosov in osebnosti, ob vsej masovni blokadi in potlačitvi tega siromašenja, je osveščanje tovrstne enostranosti gonilni moment napredka in osvobajanja. Problematična pa postane enostranost, kadar izgubi dokončno svojo subjektivno razsežnost in se, kot je pokazal Marcuse, pretvori v *enodimenzionalnost*, v nezmožnost videti ali vsaj slutiti drugo stran, v identificiranje „človeka z eksistiranjem, ki mu je vsiljeno in v katerem človek potlej najde svoj lastni razvoj in zadovoljstvo“. Izkrivljena sicer, postane zavest enodimenzionalnega človeka imuna pred svojo lažnostjo in s tem pred svojo negativno resničnostjo, alienacija izgubi svoj subjektivni vidik in postane povsem objektivna — z drugimi besedami, za posameznika kot subjekt nevidna in v nekem smislu neeksistentna.

Toda zakaj je ta enodimenzionalnost tako nevarna? Mar ni kot vsaka druga samoiluzija „obsojena“ na to, da jo bo iz alieniranosti naraščajoče nezadovoljstvo razkrinkalo in prepoznalo? Obstaja bojazen, da ni tako: relativno izboljšani način življenja z nekoč nepredstavljenimi proizvodnimi, tehničnimi in komunikacijskimi izboljšavami dela iluzijo samozadostnosti popolno — vse šibke točke so zapolnjene, vse pomanjkljivosti poravnane in vsaka vizija sreče in napredka se lahko pojavi le kot ekstrapolacija obstoječega stanja. V tem stanju so tudi „utopije“ vsrkane v polje enodimenzionalnosti.

Mislím, da niti socialno ekonomske razmere niti mehanizem potlačevanja ne moreta pojasniti nevarnosti takšnega totalnega iluzionizma, totalnega srka v enodimenzionalnost. Še neki pomembni faktor loči alieniranega človeka danes od alieniranega človeka v preteklosti. Ta je že poprej bil pod pritiskom ideološko deformirane zaznave obstoječih razmer; tudi že poprej je potlačeval in se ni zavedal lastne alieniranosti. Vendar je razlika: stvari in razmere lahko zaznavam kot nujne in celo samoumevne, a to še ne pomeni, da sem z njimi zadovoljen, da se v njih dobro počutim.

Danes pa grozi zapora prav tega ventila, ki omogoča človeku, da zazna nezadovoljtev in da išče razloge zanj. Kritično zavest lahko dušimo s strahom, s kaznijo, vendar bo nezadovoljstvo kot nujni produkt tega procesa vsaj dolgoročno ustvarjalo pogoje za preboj kroga represije in ideološkega zavajanja. Toda še bolj je učinkovito konformiranje na podlagi pozitivnega ojačevanja. Če nezadovoljstvo izbijamo z zadovoljstvom, tedaj nezadovoljstva navsezadnje ni več in krog ostane začaran. V preteklosti te nevarnosti ni bilo, razlog za to pa je sila preprost: kaj pomenijo zadovoljstva, ki so jih prejemale tlačene tedaj, v primerjavi z današnjo enormno produkcijo zadovoljstev? Človek je psihično povsem sposoben ne le, da omejitve potlači, ampak da jih kot prvotno negativne aspekte lastne eksistence pretvori v pozitivne in da najde zadovoljstvo tam, kjer bi moralo biti nezadovoljstvo. Tu tudi ne more več biti subjektivno prepričljivega razlikovanja med pristnim in nepristnim (npr. med pristnimi in nepristnimi potrebami), kajti višja, pristna oblika zadovoljitve, ki ni prisotna v svoji pozitivnosti (t.j. zadovoljitev človekovih generičnih in ustvarjalnih potreb), ni več prisotna niti v negativnosti kot eksistencialno nezadovoljstvo, z ničemer ne more pokazati svoje „višje“ narave.

Danes se kaže perspektiva, ki grozi človeku z nesluteno „beatifikacijo“. Poleg Orwellovega sveta, ki smo ga že spoznali, nam grozi Huxleyev „krasni novi svet“.

Mnoštvo pozitivnih zadovoljstev nam lahko zastre obzorje. Ne smemo se varati: narediti človeka zadovoljnega je danes do neke mere tehnično vprašanje in natančno toliko, kolikor zapiramo oči pred tem spoznanjem in dejstvom, izgubljam bitko za napredek.

Seveda je možno reči, da je med pristnimi in nepristnimi potrebami človeka razlika; ampak slaba tolažba ali pa zgolj moralizem bi bil, če ne bi bili v okviru zadovoljevanja pristnih potreb zmožni producirati več zadovoljstva kot ga najdemo pri zadovoljevanju onih nepristnih. To je problem, ob katerem ne moremo kar odmahniti z roko in se sklicevati na doktrino. To je praktični problem, ki ga mora reševati vsaka filozofija napredka. Kako ustvariti interes za radikalno spremembo v samopojmovanju družbe in človeka v pogojih, kjer so ljudje in sloji masovno zapredeni v produkte naraščajoče industrije zadovoljstva? Kako naj se v teh okoliščinah uresniči znani Marxov paradoks: da se bo na najvišji stopnji odtujitve najbolj pojavila potreba po transcendiranju odtujitve? Kako v pogojih enodimenzionalne totalizacije ponovno povzdigniti v življenjsko zavest razliko med vsestranskimi potrebami in neustreznostjo njihove zadovoljenosti? Kako oblast sreče nad človekom preseči v oblast človeka nad srečo?

Temu je seveda mogoče tudi ugovarjati. Kaj pomeni vsa tehnologija zadovoljstva spriči vedno večje revščine, konfliktov in nezadovoljstva v svetu? Vendar danes ta tehnologija obstaja, lahko napreduje in vsaj teoretično grozi, da bo zaprla človeka v enodimenzionalno samozadostnost.

Če je videti obet za bolj optimistično (za koga tudi bolj pesimistično) napoved, je morda v tem, da se ponovno sklicujemo na tisti preostali vir nezadovoljstva, ki utegne človeka vznemirjati tudi ob razcvetu vsesplošne beatifikacije: na nezadovoljstvo, ki ga vzbuja razum, ki ga vzbuja kritično spoznanje, ki lahko v enodimenzionalnosti še spregleda iluzijo in prepozna tisto večstranost, ki jo lahko označimo kot njen transcendens.

Naj stopim zdaj malo določneje na področje pedagogike. Hvalevredno je, da je vsestranski razvoj osebnosti temeljni smoter naše vzgoje in izobraževanja. Toda če pomislimo na šibko prisotnost pogojev za tak razvoj posameznika, koliko je ta smoter lahko obvezujoč, koliko ga lahko jemljemo resno? Deklariranje visokih smotrov je kot vemo povsem združljivo z nemožnostjo, da bi jih dosegli: ni važno, ali imamo svobodo, pravico itd., važno je, da jo hočemo. Toda stremiljenje je lahko iskreno in neiskreno, delotvorno in nedelotvorno. Visok cilj je lahko samo udoben izhod iz situacije, ki je njegova karikatura.

Govor je že bil o nevarnosti, ki nastane, kadar si postavljamo ideale, ne da bi jih kot ideale premislili; po mojem obstaja še nevarnost, ki se mi zdi vendarle hujša, namreč da v ideale projiciramo realno. S tem idealiziramo realnost in ustvarjamo iluzijo najslabše vrste, da je idealno že doseženo, da je realno najboljšo možno. Mislím, da naša pedagogika danes ni več na tem. Vsestranosti kot pedagoškega cilja vsaj ne omejuje že z naslednjim stavkom in ločuje ideal od empirične realnosti. To je pravcati dosežek in je nasprotje pedagogiki realnega socializma, katere neprikriti cilj je kolektivizacija in katere moralna osnova je podrejanje posameznika.

Kot pravi Gak (1956), je za „socialistično družbo značilno združevanje družbenih interesov ob podrejanju osebnega družbenemu“. In recimo Šiškin (1955): „Resnična enotnost kolektiva se uresničuje samo z občo predanostjo veliki socialni ideji, s podreditvijo osebnih interesov občin“. Najprej torej res kot cilj svoboda posameznika in njegovih interesov, nato pa takoj rez, omejitev in že ni več nobene svobode. Seveda se za tem spet skriva teza, da je nasprotje med družbenimi in osebnimi interesi neukinljivo. Ista problematična teza, ki je enim izgovor za liberalistični individualizem, je tu izgovor za družbeno to-

talizacijo. Gre za prozoren etatizem: v družbeni interes se projicira interes države (ali njenih birokratskih zastopnikov) kot odtujene moči nad posamezniki.

V resnici je država še najmanj tisti faktor, ki lahko vsestransko razvija svoje državljane. Ali progresivno ravnanje ne izvira iz spoznanja, da je človek preveč determiniran in nesvoboden in zato preveč enostranski? Mar si — prosim, v socializmu — svobode in emancipacije posameznika ne smemo predstavljati niti kot ideal, potem ko vemo, kako zelo je itak v resnici družbeno in še kako determiniran? Dobro, vzemimo kot še višji ideal skupnost in ji dajmo absolutno prioriteto. Toda potem ne govorimo o vsestranski osebnosti. Bodimo kolektivisti, ampak poštene.

Kaj če ima težnja po vsestranskem razvoju res v sebi nekaj neuničljivega in je ni mogoče odpraviti z vtapljanjem v skupnost? Osvobajajoča družba je potlej tista, ki bo znala zadovoljiti potrebe in interese posameznikov in prav gotovo ne tista, ki jih bo tlačila v korist abstraktnega in odtujenega interesa kolektiva.

Mirjana Ule:

PROBLEMATIZACIJA „VRO“-JA KOT PEDAGOŠKEGA CILJA

Vsaka družba si ustvari svoj vzgojni sistem in tega podzida s svojim ideološkim idealom vzgoje, z vzgojnim ciljem. Običajno so ti ideali tako ali drugače povzdignjeni, čašчени. Pri nas je tak ideal vsestransko razvita osebnost. Ideal je odtegnjen realnosti, je stvar bodočnosti, del zgodovinskega ideala naše družbe. V tem smislu je vsaj načelno zgodovinsko dosegljiv. A prav zato mu lažje spodrsne na konkretnih razmerah, se prej blasfemira ob banalni realnosti, ki ji služi za ideološko kritje teh ali onih planov, reform, ukrepov.

Njegova moč je predvsem v pozabi, v pozabi na zgodovinski in realni zlom subjekta in individua v sodobnih razvitih družbah, v „oškodovani identiteti“, ki jo tolažijo tehnološki in potrošniški čudeži moderne dobe ipd. Zato se zdi, kot da je VRO osebnost, ki univerzalno in popolno razvije tiste svoje moči in sposobnosti, ki jih čuti v sebi kot potence. Družba naj pri tem le še poskrbi za to, da bo do tega res lahko prišlo. Če ne bi bilo pozabe, potem bi se „spomnili“, da so vse te potence, potrebe, želje totalno zaznamovane z lomom v subjektu, ponotranjeno represijo, obrnjeno k samemu sebi, k svojim željam, še preden se sploh izoblikujejo kot artikulirane želje. Ta zlom je proizvajal do sedaj še vsak družbeni sistem. Na njem je temeljila in temelji sleherna družbena kontrola, oblast, disciplina, le da je bilo oz. je še mnogim omogočeno, da ta zlom oz. bolečino sublimirajo s takšno ali drugačno nadomestno močjo, statusom, uspehi, videzom, s spolno razliko ipd. Moderna družba je primer, ko uspeva posameznika celo prepričati v lastno avtonomnost, svobodo, individualnost in to prav na osnovi izkoriščanja množičnih mehanizmov nadomeščanja zlomljenega subjekta z videzom individualnosti.

Vsaka oblika podvrženosti ali manipulacije z ljudmi se lahko v teh razmerah opraviči s tem, da ponuja posamezniku tak ali drugačen videz subjekta, čigar bistvo je spet takšna ali drugačna oblika dominacije, celo nad sa-

Pedagogika je v vseh današnjih družbah v hudi nevarnosti pred etatizacijo in tehnizacijo. Morda mora celo na neki način stopati iz same sebe, da se lahko upre etatističnim in tehnicističnim definicijam razvoja vsestranske osebnosti. Bojim se, da bi tem pritiskom podlegli že tisti hip, ko bi začeli misliti, da lahko vzgojno izobraževalni sistem sam po sebi izpolni to nalogo, namreč oblikovanje vsestranske osebnosti. Pedagogizacija družbe je samo eden izmed prefinjenih načinov etatizacije. Pedagoški proces je lahko vedno bolj human in svoboden, toda če pri tem posrka posameznika v celoti in nič ne prepusti njegovi samoiniciativi, tedaj gre samo za novo formo nehumanosti in nesvobode. Spodbujati samoaktivnost — da, toda če smo samoaktivnost s tem zreducirali na to, kar spodbujamo, potem je ni več. Danes je pedagogika znanstveno zasnovana. Zato je po eni strani v še večji nevarnosti, da jo vključijo v to nerazveseljivo perspektivo. Po drugi strani ima zato več možnosti, da ostane na strani posameznika, da širi njegove interese in svobodo. Svoboda in vsestranost ne smeta postati obvezni; v tistem trenutku ni več ne svobode ne vsestranosti.

mim seboj, kot kažejo na primer fanatiki, ideologija industrijskega športa, celo ideologija seksualne osvoboditve oz. uspešnosti. Besede, ki jih o položaju človeka kot subjekta pove R. Jacoby veljajo danes za ves svet, zlasti za razviti svet in zahodno civilizacijo, katere del in dediči smo; sicer pa se tudi sijajno sklada z našo sedanjo ekonomsko in družbeno situacijo:

„Konvergenca nasprotujočih si usmeritev glede važnosti subjekta kot čustvene in psihične entitete pokaže na dejanski družbeni razvoj: vendar ne gre za to, da je družba izpolnila materialne potrebe in da se zdaj giblje k višjim smotrom osvoboditve, kakor bi dejali apologeti, pač pa gre prej za to, da gospodstvo prodre v najintimnejšo globino mož in žena. Pod udarom so še zadnji ostanki avtonomnega individua. Medčloveški odnosi so dandanašnji neredni, so zgolj kot trenutki v dneh, ko se zaključuje razprodaja življenja. Ljudje stojijo v vrstah, saj vsakdo ve, da na koncu ostanejo samo še ostanki, vse, kar ostaja, so ostanki. Govorjenje o zadovoljitvi osnovnih materialnih potreb je torej obsceno, obsceno ob absolutnem pomanjkanju in trpljenju, ki vladata v svetu in ki prav služita kot sredstvo za takšno zadovoljitev. V okviru te neusmiljene nuje je tudi svoboda neusmiljena: obupani beg pred prikaznijsko bede. Smejoči se plakati skušajo pregnati iz spomina vsakdanje prelivanje krvi in garanje; smeji se, ker je življenje žalostno. Razkazujoča se občutljivost preživi le s pomočjo ledene ravnodušnosti do občega stradanja in posurovelosti. Skratka, ves program je v tem: stisni zobe in se vdaj v usodo.“ (Jacoby, Družbena amnezija, Ljubljana, 1981, str. 56).

Postavka VRO-ja kot pedagoškega cilja brez radikalne analize sedanjega „stanja subjekta“, njegove „oškodovanosti“ in zlasti brez kritike nadomestkov subjektivnosti, ki jih je poln vsakdanji svet, je seveda navadna ideologija, humanistični mit, ki zakriva realno stanje in ga celo dela boljsega, kot je, saj predpostavlja, da je že realiziran proces, ki odpravlja to stanje, ki ima za podlago zgolj še nerazviti subjekt, nikakor pa ne „onemogočeni subjekt“.

Seveda bo takoj možen ugovor, da vse to nemara ve-

lja za zahodni svet, ne pa za našo družbo, ki je to in to, ki sloni na realnem humanizmu ipd. Vendar so vsi bistveni socializacijski vzorci, ki delujejo pri nas od družine, šole, dela oblikovani po podobnih stereotipih kot drugod, temeljijo na sorodni delitvi življenja v sfere dela, trženja, prostega časa, javnosti in zasebnosti, na družini kot delu zasebne in potrošniške sfere, delo pa je še vedno pretežno instrumentalna dejavnost, ki samo v sebi ne nosi celostnega smotra in poteka predvsem v znaku podvrženosti instituciji, diktatu proizvodnje in zaslužku. Subjekt pa se formira skozi proces prisvajanja in ponotranjanja realnih odnosov do ljudi in do stvari, s katerimi ima opravka, ne po tem, kakšen je ideološki projekt ali institucionalna organizacija družbe.

Ne moremo torej slepo mimo osnovnega dejstva socializacije, namreč mimo dejstva, da je temeljni učinek dosedanjih tipov vzgoje in socializacije doseči „podaljšano infantilizacijo“ posameznika, v njem ohraniti pripravljenost za nereflektirano podrejanje avtoritetam in „realitetam“ v družbi, nereflektirano, podobno kot je to pri malem otroku, ki se emocionalno in nekritično podredi staršem. Danes gotovo tega ni mogoče doseči neposredno, z brutalnostjo, s silo, z zunanjo disciplino in podobnimi avtoritarnimi vzorci, pač pa le tako, da posameznika nekako „prepričamo“, da je socialni konformizem pravzaprav oblika avtonomnosti, ali obratno, da se bo on kot posameznik najlažje in popolno razvil prav v danih družbenih odnosih. Tu imajo svojo vlogo razni ideološki mehanizmi, zlasti šola, javno mnenje, informacijska sredstva, množična kultura.

Razni avtorji ugotavljajo, da je sodobni prevladujoči rezultat socializacije osebnost s „šibkim jazom“, z infantilnim in celo rigidnim nadjazom, blizu narcisoidni strukturi osebnosti. Za razliko od tradicionalne osebnosti z „močnim jazom“, ki sta ga zmogli proizvesti tako meščanska kot proletarska družina in ki je bil sicer prav tako oškodovan, vendar sposoben „notranjega vodenja po principih“, je za tip „šibkega jaza“ značilno, da je eksterno voden (Riesmann), da niha med slepim sledenjem množičnim normam in vzorcem in prav tako slepim odklanjanjem in kritiko česar koli. Pri njem prihaja na dan „infantilizirana osnova“ subjektivnosti in se včasih celo uspe zamaskirati za masko individualne uspešnosti, bogastev ali pa nasprotno, ekstravagance, radikalnosti, askeze.

Tak tip osebnosti v tendenci proizvajajo družbe, ki slonijo na naglem menjavanju tržno vodenih individual-

nih in kolektivnih potreb, ki so uspele včleniti ljudi v industrijo potreb in zadovoljitev, v „kolonializiranje notranjosti“ (Habermas) s postvarelimi produkti civilizacije in množične kulture.

Zaradi teh zgodovinskih predpostavk sleherne emancipacije je nemogoče imeti predstavo o VRO kot pozitivnem vzgojnem idealu in cilju, še manj za cilj posebnih vzgojnih procesov v družbi, ki je še daleč od tega, da bi si v njej posamezniki na resnično družben način „prisvajali totaliteto proizvodnih sil“ in odnosov, kot to piše Marx ob priliki svojih omemb „totalnega individua“.

Takšna predstava je mogoča le na osnovi predpostavke, da je osnovna struktura subjekta, individua ali osebnosti nekako „dobra“, le še nerazvita, in šola ter drugi vzgojni aparati naj poskrbijo za nadaljnji popolni razvoj individuov, kakorkoli si že to zamišljamo (npr. kot preseganje enostranosti ali zaostajanj v razvoju individualnih sposobnosti). Dejansko pa je ta predpostavka napačna; pa tudi predstava, da je mogoče posameznika razviti do nekakšne popolnosti, izravnosti vseh njegovih sposobnosti, do neprotislovnosti v njem samem in v njegovih odnosih prav tako. Predpostavka je napačna zato, ker je sodobni posameznik človek z masko individualnosti in subjektivnosti, skrojeno glede na njegov aktualen družben položaj (razredni položaj). To masko producira družba. Za njo pa se skriva v resnici šibek, infantiliziran in boleče protisloven „zlomljen subjekt“. Zato sleherni vzgojni vzorci, ki se vsedajo na ta „subjekt“ kot na svoje „normalno“ izhodišče in ga želijo usmerjati, dopolniti, razviti itd. konec koncev le utrjujejo njegovo masko in ne prispevajo k emancipaciji.

Prav tako je napačna predstava o nekakšnem popolnoma razvitem posamezniku s harmonično osebnostno strukturo, brez konfliktov, v vseh smereh enako razvit itd. Napačna je predvsem zato, ker spreminja proces v fiksen rezultat. Ko Marx piše o „totalni osebnosti“ potem je to le posameznik, ki je del zgodovinskega in obćedružbenega procesa prisvajanja totalitete produkcijskih sil, ne pa nekakšen idealistični mikrokozmos, ki bi v sebi zajel vse družbeno bogastvo oz., ki bi bil ta totalnost v malem. Sprememba procesa totalne osebnosti, namreč procesa v kateri posameznik nepartikularno in brez prisile sodeluje v družbeni proizvodnji, v nek ideal popolne osebnosti, odpravlja gonilo razvoja, namreč neko dialektično protislovnost v nedialektično „harmonijo“. To pa je enako smrti, koncu razvoja.

Božidar Debenjak:

VRO: ROBINZON ALI PODRUŽBLJENI INDIVIDUUM

Če si zastavimo vprašanje, kako se postavlja problem individua — in osebnost je ravno individuum — skozi zgodovino, vidimo, da za marksistično misel, pa tudi že za predmarksistično, obstojijo najprej razmerja gospostva in hlapčevstva, v katerih je individuum amorfn utopljen, z neko strogostjo včlenjen v neko celoto. Torej pripada bodisi rodu ali neki drugi bolj ali manj hierarhično ustrojeni in naravno dani, družinsko dani, tradicionalno dani skupnosti. Zasluga meščanstva, tako kot jo vidi Marx, je, da je ta individuum iz te prvotne, nerazčlenjene celote osvobodilo. Osvoboditev individuum, njegova emancipacija, je značilna ravno za meščansko dobo, zna-

čilna je za novoveško filozofijo, za celotno novoveško misel, značilna je tudi za novoveško politično ekonomijo. To je tisti individuum, ki je potem v ekstremni in do kraja pripeljani meščanski misli v bistvu vzpostavljen kot Robinson. Dr. Uletova je opozarjala ravno na meje tega meščansko postavljenega individuum. To je individuum, ki ga meščanska teorija osvobodi iz nekih prejšnjih gentilnih, hierarhičnih in drugih okovov, mu da skratka zablesteti kot posamezniku, vendar posameznika vzame v njegovi izolaciji. Tisto, kar napravi Marx na področju individua, niti ni negiranje tega, kar je meščanska doba osvobodila, niti ne samo ostajanje na tem. Vprašanje, kot se

je postavljalo Marxu od vsega začetka, je pravzaprav vzpostavitev nove družbe, skupnosti, v kateri individuum lahko pridobi svojo moč skozi skupnost individuov in se ta avtonomnost izkaže kot družbeno dejstvo, kot potrjena in podprta od človeške družbe.

Spomnimo se, da Marx v Tezah o Feuerbachu izredno jasno in ostro začenja, da je stališče starega materializma družba, sestojeca iz izoliranih individuov, medtem ko je stališče novega materializma človeška družba oz. družbeno človeštvo. Individuum, ki ga je meščanska revolucija deloma osvobodila, se zdaj ne utopi, vendar ni postavljen pred izziv, da bi moral on sam, v izolaciji od drugih, biti vse. Ta individuum je sedaj z drugimi skupaj šele tisti, na katerega apelira sintagma o vsestransko razviti osebnosti. Vsestranski razvoj osebnosti je ravno vsestranski razvoj družbenosti in omogoča individuu, da v tem vsestranskem razvoju družbenosti dejavnost drugih ravno tako sprejme za svojo dejavnost, participira na njej, ne da bi bilo potrebno njemu napraviti vse.

Marx zelo ostro pripomni, da politična ekonomija ljubi robinzonade. V Kapitalu, v 1. zvezku, v 1. poglavju govori o tem: Zdaj pa se poigravamo s to politično ekonomijo, ki ljubi robinzonado, pa še mi obiščimo Robinzona na njegovem samotnem otoku. Robinzon producira vse, nekaj časa je eno, nekaj časa zopet drugo itd. Ampak, ali Marx iz tega potegne sklep, da naj bo človek komunistične družbe, osebnost komunistične družbe tista, ki bo deset minut na dan delala eno, deset minut drugo...? Ne. Tisto, kar Robinzon napravi v delitvi svojega časa, to napravi človeštvo. Osvobojeni delavec svobodno razpolaga s svojim delovnim časom. Toda to ni delovni čas enega individua. Tu gre ravno za družbenost. Za to gre, da individui drug drugega nagovarjajo skozi svoje produkcije. Že zelo zgodaj se je Marx v Pripombah k Millu zamislil nad tem, kako naj pravzaprav poteka komunistična produkcija, in pravi: „Zamisliva si, da bi tvoja in moja produkcija bili tisti most, preko katerega bi si najini bistvi svetili drugo drugemu.“ Vsa ta neartikulirana produkcija, ki jo pozno meščanstvo začne manipulirati, je za Marxa šele

pravzaprav podlaga komunistične produkcije. To je tisto do kraja res združeno delo. Se pravi, da je razumeti sintagmo o vsestranskem razvoju individuov — vsestransko razvito osebnost v smislu njenega domnevnega rezultata — potemtakem najbrž kot korak proč od Marxa. Individuum je in ostaja v tem smislu nezaokrožen, ostaja odprt. Njegova nezaokroženost ga postavlja z drugimi individui v neko kreativno razmerje, v neko medsebojno dopolnjevanje, vendar ne v smislu tega, da bi to preprosto bila parcializacija, kakršno poznajo procesi delitve dela. Gre za medsebojno dopolnjevanje, za celoto, ki se vzpostavlja ravno v sočloveškem obstoju. Tako postavljeno vprašanje ni vračanje na predmeščansko celoto, ni vztrajanje na meščanskem vzpostavljanju celote s parcializacijo individuov, prav tako pa seveda ne more biti realizacija iz mnogo zgodnejše dobe postavljenega renesančnega ideala individua kot takega.

Eksperiment z doktor Faustusom je, mislim, bil dovolj zgovoren. Njegov jaz se razleti v trenutku, ko vzame vse človečno vase. Torej moramo vsestranski razvoj vendarle postaviti na podlago 6. teze o Feuerbachu. Bistvo človeka, ki ga išče Feuerbach, in to ravno v svoji dejanskosti, je v celokupnosti družbenih razmerij. Polnost, neukleščenost, bogatost individualnosti se kaže ravno s konstituiranjem tistih družbenih razmerij, v katerih lahko individui uveljavljajo svojo svobodno združenost. To, da je družba — družba svobodnih združenih producentov, je ravno utemeljeno v tem. Mislim, da se je treba preprosto vrniti k temu, kar je Marx sicer v drugem kontekstu, v polemikah proti cenzuri, ki mu je očitala enostranskost, dejal: „Kaj bi bila mnogostranost brez mnogih enostranosti.“

Tudi ta vsestranski razvoj pomeni usposobljenost individua za polnopravno, z drugimi soobstojno, od drugih dobivajočo, brez eksploatacije in podjarmljevanja, ampak vendarle nasproti drugim, kot bi v personalističnem jeziku rekli, darežljivo, od drugih sprejemljivo človeško osebnost. Ne gre pa za neko predstavo o vsestransko razviti osebnosti v smislu samozadostnosti. Kajti, če bi bil individuum vse, kaj bi bili potem drugi.

Majda Černič:

AMERIŠKI PRIMER USMERJENEGA IZOBRAŽEVANJA

S svojim prispevkom k današnji diskusiji bi želela na primeru ameriškega šolskega sistema pokazati, kako lahko neka navidez pozitivna in napredna ideja škodljivo vpliva na razvoj človekovega mišljenja in delovanja. Pri tem se opiram na dela: Christopherja Lascha: Kultura narcizma, 1979 in zbornik Oškodovani zaradi vzgoje, 1972.

Vera liberalnih ideologov v čudežno moč izobraževanja je sprožila nekako pred 200 leti v Združenih državah Amerike in Zahodni Evropi val množičnega izobraževanja, ki je imel dva poglobljena namena: ustvariti prosvetljenega državljana in produktivno delovno silo. Tako kot vse družbene inovacije 19. stoletja: splošna volilna pravica, sekularizacija življenja, konstituiranje državnih ureditev, je tudi sistem ljudskega šolanja izšel kot rezultat demokratske revolucije, ki je izoblikovala nov tip državljana, enakega pred zakonom in vlado. Prve republikanske teorije so ustvarile tip idealnega državljana, ki je poznal in se znal boriti za svoje pravice, se zoperstavljal dogmatiskim pritiskom, zavračal avtoritete, poznal osnovne prin-

cipe mišljenja in bil kritičen do psevdoznanstvenih trditvev. Oblikovanje takšnega idealnega državljana je zahtevalo nov tip izobraževanja: množično razširjanje znanja (prej je bila izobrazba rezervirana za krog družbene elite in določena s strogimi intelektualnimi kriteriji). K procesu množičnega izobraževanja v Ameriki je doprinesla dobršen prispevek tudi emigracija s starega sveta, ki je želela pozabiti stare vzroce razrednega konflikta, uboštvo in različne oblike despotizma ter si je želela ustvariti nove oblike življenja. V takšni atmosferi je nastal ameriški sistem obveznega šolanja, ki pa so mu, zaradi odpora do starih tradicij, iz novih razširjenih učnih programov odvzeli precejšnjo mero intelektualnosti in jo nadomestili s sadovi moderne kulture za množice.

Reformatorji šolstva 19. stoletja so bili prepričani, da bodo z novim načinom izobraževanja pospešili družbeno mobilnost, odpravili revščino in ustvarili stabilen družbeni red, s tem ko bodo odpravili vsakršna študentova stremiljenja, ki niso v skladu z družbenimi pričakovanji. Posledica takšne usmerjenosti so bile hkrati demo-

kratične in nedemokratske; velikemu številu mladih ljudi so se odprla vrata v svet znanja, po drugi strani pa je postajala izolacija študentov pred vplivi, ki niso bili v skladu z uradno linijo, vse bolj rigorozna.

Šola 19. stoletja je bila ozko povezana s političnimi interesi, prav tako pa tudi z ekonomskimi. Ob posredovanju moderne množične kulture se je v učne programe vpletala industrijska disciplina, ki je šolajoče učila kritičnosti do avtoritet in tradicije ter razširjala znanstveno tehnično znanje. Toda po drugi strani je moč industrijsko disciplino razumeti tudi kot podrejanje človeka stroju in nadomeščanje naravnih zakonov z zakoni trga.

Na prelomu stoletja je industrijski interes pridobil še večjo podporo v šolskem sistemu, kar se je odražalo v še bolj grobih oblikah industrijskega izobraževanja, usmerjenega predvsem na pridobivanje ročnih sposobnosti in hitrega usposabljanja za poklic. Naloga izobraževanja je bila poučevanje najpreprostejših operacij in opravič ročnega dela, ki naj bi ustvarilo uspešnega delavca in dobrega državljana. Moto tako usmerjene šole se je glasil: najprej uporabno, potem pa kulturno znanje. Hkrati s tem odklikom od klasičnega znanja se je vzgojni proces vse bolj odklikal od ideala svobodnega državljana.

Pod navidez emancipacijsko naravo izobraževanja - izobrazba za vse — pa se je skrivala groba oblika diskriminacije: na osnovi inteligenčnih testov so učitelji določali komu je namenjeno šolanje na visokih šolah, komu pa programi aktivnosti, ki oblikujejo „celostnega in zadovoljnega človeka“ s čim manj napora. Naj omenim, da so taki programi med drugim obsegali tudi predmete kot so: gospodinjstvo, zdravstvena vzgoja, praktična znanja, atletski programi in podobno, tisto česar bi se šolar lahko naučil doma.

Šola je tako postala center industrijskega selekcioniranja in rekrutiranja in na ta način neproblematično izvrševala svojo funkcijo še naprej do sredine tega stoletja, ko so se pojavili prvi kritični glasovi. Izoblikovali sta se predvsem dve skupini kritikov.

Prva skupina je obsodila antiintelektualne in antidemokratske poteze šolskega sistema. Zanikala je ideje, da je šola sposobna oblikovati celostnega človeka, da lahko v celoti nadomesti druge družbene institucije, predvsem družino in cerkev, in rekrutira delovno silo. Trdili so, da je naloga šole posredovanje osnovnega intelektualnega treninga, ki naj bi ga bili deležni vsi.

Druga skupina kritikov pa je šolskemu sistemu očitala, da je ustvarila premalo znanstvenih delavcev in visokoizobraženih strokovnjakov. Ta smer kritike se je pojavila predvsem kot odgovor na presenečenje, ki ga je sprožil napredek znanosti in tehnike v SZ.

Vendar pa te kritike niso doprinesle bistvenejših sprememb na področju izobraževanja. Pojavilo se je le nekaj novih vzgojnih metod (večji poudarek sta dobili znanost in matematika, učenje se je bolj usmerilo v osvajanje novih konceptov kot pa v memoriranje dejstev). Napačna kritika je bila, da ni postavila pod vprašaj tistih družbenih funkcij šole, ki so služile kot instrument vojaškega in industrijskega rekrutiranja; npr.: tisti, ki so se in se usmerjajo v vojaške poklice, imajo več možnosti za univerzitetno izobraževanje.

K neuspehu šolskih reform v petdesetih in šestdesetih letih je prispevalo tudi nezadovoljstvo različnih etni-

nih skupin, predvsem črnske, ki se je izražalo v odporu do vsega, kar je belega, do zavrnitve intelektualnih in kulturnih kriterijev kot sredstev intelektualnega imperializma. Odpor te vrste je privedel do še večje dezintegracije šolstva in nadaljnega padanja kvalitete izobraževanja, predvsem pa do še večje segregacije etničnih skupin.

Današnja ameriška univerza je izšla kot rezultat in nosilec posledic predstavljenega procesa. Posledice so vidne predvsem v zgradbi ameriškega univerzitetnega sistema, ki je sestavljen iz visokih, višjih, strokovnih, poklicnih šol in raziskovalno razvojnih inštitutov, in ki pomeni združitev strokovnega učenja ter svobodnega intelektualnega učenja, vse v isti instituciji. Te multi univerze so daleč od „intelektualne skupnosti mladih“, so odsev intelektualnega kaosa celotne družbe. V takšni atmosferi ni drugačnega interesa kot hitro pridobivanje izkušenj. Študentje na vseh nivojih imajo premalo potrebnega splošnega znanja, ki bi omogočalo celovitejše razumevanje temeljenega ustroja narave in družbe. Tisti, ki končajo šolanje, v precejšnjem obsegu niso sposobni pisno in ustno izražati svojih misli, znanje tujih jezikov je skromno, prav tako poznavanje klasičnih del umetnosti in zgodovine, premalo je razvita intelektualna radovednost in samostojna integracija naučenega. S tem je povezano tudi oblikovanje različnih stališč pri ljudeh, s čimer se izpolnjuje družbena kontrola v smislu onemogočanja političnega nezadovoljstva in radikalnih akcij.

Takšne so torej posledice koncepta izobraževanja, ki se že od začetka 20. stoletja uresničuje v ZDA, in ki poudarja povezanost učenja s prakso in prirejenost učnega procesa učenčevim potrebam in željam, kar je v nasprotju s togim klasičnim podajanjem znanja. Toda rezultati so vse prej kot osvobodena, v vseh smereh razvita osebnost. Ameriški izobraževalni sistem ustvarja družbo konformistov, posameznikov, ki so odtujeni od svojih lastnih potencialov.

Primer ameriškega šolstva je lahko poučen za vsako družbo, ki želi spreminjati cilje in vsebine svojega sistema izobraževanja, kar pa seveda velja tudi za našo družbo, ki vlaga velike upe v svojo reformo šolstva.

Ameriški primer nas opozarja, da je potrebna precejšna previdnost pri rabi pojmov kot so povezanost izobraževanja s prakso, razvijanje vsestranske osebnosti in podobno. Namreč, takšni pojmi lahko za svojim dobrohotnim namenom skrivajo uresničevanje zelo velikih krivic, tako npr.: geslo „možnosti izobraževanja iz dela“ ni neproblematično, kajti učenci, ki se šolajo v nižjih programih, ki so manj zahtevni, pridobivajo takšna znanja, ki bi jih lahko v veliki meri osvojili z delovno prakso, ne pridobijo pa si osnovnega znanja, ki bi jim lahko omogočalo večje napredovanje na delovnem mestu in nadaljevanje izobraževanja v zahtevnejših programih. Prav tako pa ima določene diskriminacijske učinke tudi geslo „povezanost izobraževanja s prakso“, zakaj štipendijska sredstva so v največji meri usmerjena v tiste programe, ki usmerjajo v hitro poklicno usposabljanje, kot vemo, pa je danes od vsakega delavca in kmeta z nizkim osebnim dohodkom, česar je danes vedno več, težko pričakovati, da bo sposoben plačevati šolanje svojega otroka tudi za tiste programe, ki trajajo več let. Seveda pa se ob vsem tem postavlja vprašanje; kako razgledane, razvite osebnosti si družba sploh želi.

ZA VRO (VSESTRANSKO RAZCEPLJENO OSEBNOST)

V svojem prispevku se posredno navezujem na predhodne diskusije. Prišlo je do nekih ujemanj, ki se mi zdijo pozitivna. Prva dva referata, dr. Muska in dr. Uletove, sta oba razvijala to, kar je bilo imenovano „protejska osebnost“. Meni je ta pojem znan kot pojem „patološkega narcizma“, razvit v psihoanalizi. In to, kar je bilo v referatu tov. Černičeve predstavljeno kot ameriška varianta usmerjenega izobraževanja, je natanko tisti ideološki aparat države, ki producira patološkega Narcisa. V zvezi s Francijo, kjer je propadla (žal od socialistov podprta) reforma s tendenco k usmerjenemu izobraževanju, bi rad predstavil neko tezo, ki se mi zdi aktualna za nas; razvil jo je Jean-Claude Milner v svoji knjigi *O šoli*. Usmeril se bom samo na en motiv, razvit v knjigi, katerega tendence so tudi pri nas zelo močne. In sicer gre za motiv pedagogizacije šolskega procesa.

Klasična situacija v preteklem stoletju je bila, da je bil vsaj srednješolski predavatelj strokovnjak na svojem področju. Obvladati je moral predvsem svoj predmet, pedagoška usposobljenost pa itak pride zraven. Danes pa se čedalje bolj uveljavlja tendenca, ki jo eksplicitno zasledimo tudi pri nas v nekaterih spisih, da namreč ni važno, koliko predavatelj zna, za pedagoški proces je celo škodljivo, če profesor preveč zna. Kajti če profesor svojo stroko preveč detaljno pozna, to nekako moti pedagoško podajanje. Dober pedagog je tisti, ki ne pozna predobro tistega, o čemer govori.

Se pred vojno, v tisti izkoriščevalski šestojanuarski diktaturi, je bila navada, da je večina gimnazij izdajala takojimenovana izvestja, kjer so pedagogi sporočali svoje strokovne rezultate. Danes izvestij ni več, pa tudi subjekta, ki bi jih izdajal, ni več.

Kaj je posledica tovrstne pedagogizacije? Paradoks je v tem, da predavatelj, ki da prednost stroki pred pedagoškim podajanjem, doseže tudi najboljši pedagoški učinek. Če pa učenci začutijo - in trdim, da nedvoumno začutijo - da je učitelju več do pedagogije kot do tistega, kar podaja, potem to nujno rezultira v podcenjevanju učitelja, in sicer ne samo s strani učenca, ampak tudi s strani družbe. Bistveno za srednješolskega učitelja naj torej ne bi bilo obvladovanje vede, ampak odgovorno oblikovanje osebnosti skozi ustrezno pedagoško prenašanje znanj. Če na tak način še naprej moraliziramo, pridemo do predloga srbske skupščine, ki daje zbornici pravico poslati učitelja na psihiatrični pregled. Ne vem, če je bil predlog sprejet, ampak kot tak je bil oblikovan. Sam nisem tako abstraktno proti temu predlogu, le plodno ga je treba aplicirati, n.pr. tudi na družbenopolitične delavce...

Hotel sem torej reči, da je tovrstna pedagogizacija neka negativna tendenca, skupna Francozom in nam.

Zdaj pa bi se le lotil teme, torej vsestransko razvite osebnosti. Moja teza je, da je to ideal, ki je povsem realiziran. Namreč sam koncept usmerjenega izobraževanja še kako indicira nek določen ideal vsestranskosti. Seveda pa je treba od blizu pogledati, kaj ta ideal vsestranskosti pomeni. Kaj je osnovna pomenska os usmerjenega izobraževanja? Kaj nastopi kot ista enostranskost, v nasprotju s katero se določa vsestranskost? Na eni strani je to odtujenost učnega procesa, intelektualnega dela bazi, neposredni proizvodnji. Na drugi strani pa gre za odtujenost tega istega takojimenovanim družbenim potrebam. Kot odtujeno nastopa neko mrtvo, sholastično znanje, ki ne služi družbenim potrebam in ki je odtujeno neposrednim proizvajalcem.

Iz tega pa z logičnim obratom sledita dve potezi:

- 1) izobraževanje za delo, ob delu, skozi delo, na delu...
- 2) zakoreninjenost vseh višjih stopenj izobrazbenega procesa v neposredni proizvodnji.

Pred leti, ko so izdelovali koncept usmerjenega izobraževanja, so se celo širile neke sheme, katerih ideja je bila v tem: Če nekdo želi postati doktor živilske tehnologije, mora najprej v srednjo šolo za mesarja. Če prvi dve leti prebrodi vse teste, sme postati tehnik. Potem gre ta tehnik — to je ideal-konstruk — na delovno mesto, kjer delovna organizacija presodi, v skladu s svojimi potrebami, ali zasluži nadaljnje šolanje. Če ga zasluži in če delovna organizacija rabi inženirja, ga pošlje še za dve leti na univerzo. Trdim, da je v praksi na tak način dejansko realiziran koncept VRO. Osnovna antropološka predpostavka te sheme je, da obstoji nek zgodovinski kontinuum od mesarja do doktorja živilske tehnologije (najprej režem meso, potem posplošujem izkustva, se dvigam višje in višje in postanem inženir). S tem povzemam dr. Majerja, ki je v nekem intervjuju rekel, da je temeljno izhodišče koncepta UI ideal obrtniške priučenosti.

V tem se mi zdi prva teoretska, konceptualna slabost, kajti te kontinuiranosti danes ni več. Današnja znanost ne bazira v današnji obrtniški spretnosti, ampak velja prav nasprotno. Današnja obrtniška spretnost je že plod takšne organizacije proizvodnega procesa, ki je rezultat današnje znanosti. To je neka povsem mitična zakoreninjenost. Mitična pa ne pomeni lažna. To pomeni, da je s te strani nesmiselna in če je s te strani nesmiselna, je seveda z neke druge strani smiselna. Hočem reči, da se v ideologiji napake ne dogajajo. V ideologiji ima vse pomen. Ni dovolj reči, da je nekaj nesmiselno. Če je s tega stališča nesmiselno, je pač najbrž smiselno s stališča reprodukcije nekih gospodstvenih razmerij. Ta shema — po srednji šoli v podjetje, potem pa tako kot določa podjetje — predpostavlja nerepresivne razmere v samem podjetju, neklikaske razmere, v katerih so izbrani res najspodobnejši. To je prvi utopični element. Drugi — mnogo hujši — predpostavlja, da se OZD zavedajo svojih dolgoročnih potreb in potreb celotne družbe, in da so zmožne delegirati (v bistvu je to neke vrste delegatski sistem, ko delovna organizacija delegira študenta za dve leti na univerzo) v skladu z dolgoročnimi družbenimi interesi.

Če sem pravilno obveščen, temu pri nas ni tako. Nasprotno, dosednji empirični rezultati celo kažejo, da je osnovni interes delovne organizacije diametralno nasproten. OZD se bojijo, da bi iz združenega dela ušlo preveč delavcev v izobraževanje. Tako je bilo rečeno na neki seji na centralnem komiteju.

Osnovno teoretsko slabost pa predstavlja sam pojem neposrednega proizvajalca, s katerim se pogosto manipulira. Kakšen smisel ima ta pojem? Če ima kakršenkoli smisel, je neposredni proizvajalec tisti, ki zavzema takšno pozicijo v proizvodnem procesu, da je najmanj parcializiran, da ima najboljši pregled nad celoto delovnega procesa, da je čimmanj nek atomiziran, parcialen moment tega delovnega procesa. Mislim, da pa je v tem pomenu fizični delavec še najmanj upravičen do imena neposredni proizvajalec. Če ima ta pojem sploh še kakšen pomen, bi ga bilo potrebno popolnoma redefinirati.

Tu pa pridem do svoje osnovne teze. Danes skoraj v vsakem govoru naših politikov slišimo fraze o informacijski revoluciji, računalniški pismenosti, trdim pa, da se tako začrtano usmerjeno izobraževanje (kjer se izhaja iz potreb baze, kjer delovno mesto, na katerem delam, oz. de-

lovna organizacija določa moje nadaljnje izobraževanje) povsem izključuje takšno restrukturacijo delovnega procesa, ki jo implicira ta toliko opevana informacijska revolucija. Kajti vsi empirični viri kažejo, da bo osnovni rezultat takoiimenovane informacijske revolucije izredno poudarjen razcep med usposobijenostjo za delo in pojmom delovnega mesta, poklica. Po nekaterih napovedih bo že čez 15 let, vsaj v razvitem svetu, pojem delovnega mesta v pomenu nekega stalnega poklicnega mesta za večino delovne sile postal popolnoma neuporaben, neveljaven. Se pravi, da bo prevladal tip delavca, ki bo imel neko dovolj splošno, denimo računalniško-programersko usposobljenost in se vključeval v raznotere projekte. Ne bodo pa ti projekti njegovo stalno, poklicno delovno mesto. Če bo razvoj res pripeljal do tega razcepa, bo napredovanje v izobraževanju, ki ga implicira sistem usmerjenega izobraževanja in ki predvideva odvisnost izobraževanja od delovnega mesta, pripeljal pač do ustreznih katastrofalnih posledic.

Želel bi opozoriti še na točko, glede katere se vsi apologeti in bolj kritično razmišljajoči avtorji, ki pišejo o informacijski revoluciji, strinjajo. Samoupravljanje je bilo do informacijske revolucije nekaj bolj ali manj utopičnega. Na tihem so celo zagovorniki samoupravljanja priznali, da je v bistvu nezdružljivo z naravo tehnološkega procesa. Problem se je reševal tako, da se je pridigala regresivna vrnitev k neki novi obrtniški, ali pa se je trdilo, da samoupravljanje nima nobene zveze s tehnološko organizacijo. Paradoks je v tem, da z informacijsko revolucijo samoupravljanje prvič postaja realna možnost, ki jo

ponuja sam delovni proces. Tragedija je za nas — torej za družbo, ki se deklarira za samoupravno — v tem, da ravno na tisti točki, kjer tehnološki proces ponuja objektivno možnost samoupravne organizacije, z reformo usmerjenega izobraževanja pohitimo, da bi na hitro blokirali realizacijo te možnosti.

Za konec bi povzel nekatere prejšnje diskusije. Namesto gesla vsestransko razvita osebnost predlagam geslo vsestransko razcepljena, odtujena osebnost. Kaj to pomeni, bom ilustriral s temle primerom: Podpiram obvezno proizvodno delo štirinajst dni na leto. Kajti rezultat tega je, da postane intelektualec grozljivo razcepljen. Vidi, kje živi, vidi, kako grozljiva stvar je proizvodno delo. Tisti trenutek, ko to grozljivo razcepljenost izkusi, se približa nekakšni poziciji neotujenosti. Tisti, ki se počuti dobro v proizvodnem procesu, kakršen je danes, ni neotujen, temveč je osel. Če se počutiš neotujeno v odtujeni družbi, to je odtujenost. V tem pomenu plediram za razcepljeno, odtujeno osebnost, za osebnost, ki izkusi in prevzame nase to razcepljenost, odtujenost same dejanskosti. Konec koncev, kaj pa je ustvarjalna osebnost drugega kot enostransko odtujena osebnost, osebnost, ki se pač identificira z neko nalogo in ji podredi vse ostalo? Koncept patološkega narcisizma, ki sta ga razdelala prva dva referenta, to fluidno osebnost s šibkim jazom, se da danes preseči z neko ustvarjalno odtujenostjo. Z drugimi besedami: edina možnost avtentičnosti, če ima ta beseda danes sploh še kakšen smisel, je, da se pač avtentično odtujimo. Mislim, da je to edini pedagoški smoter, ki bi ga bilo vredno ohraniti.

Rastko Močnik:

VRO JE ICH-IDEAL BIROKRACIJE

Zadnje čase se vse bolj ukvarjamo z zagotavljanjem pogojev za intelektualno delo: tako da nam za intelektualno delo že zmanjkuje časa. Zato bo tudi moja tukajšnja intervencija bolj skromna.

Poskusil sem si ogledati semiološko, torej ideološko naravo izraza „vsestransko razvita osebnost“, kakor deluje v reformni ideologiji zadnjega časa. Ker pa je sama reformska ideologija izrazito heterogena in nebulozna, postavlja svojega raziskovalca v tale neprijetni položaj: če hoče analizirati ideologijo, mora analizirati njene učinke; a če analizira učinke, zgubi prav ideologijo v njeni „nebuloznosti, avratičnosti“. Da bi torej vendarle ostal na ideološkem področju, hkrati pa bi si zagotovil neko vsaj minimalno koherentno izhodišče, sem šel poiskati koherenco tja, kjer jo je mogoče najti: h kritiki reforme (tako imenovanega „usmerjenega izobraževanja“).

Zato bom začel s (sicer res minimalno) teoretsko refleksijo o političnih bojih v zvezi s šolsko reformo. Ta refleksija ima samokritično naravo: denimo, da mora opozicija proti šolski reformi opraviti samokritičen obračun, da bo lahko uspešno sesula dosedanjo reformo in da bo lahko delovala v sedanjem zelo ugodnem trenutku, ko je neuspeh usmerjenega izobraževanja že postal predmet občega konsenza.

Začel bom s presenečenjem, ki sem ga doživel pred nekaj leti, ko sem se zavzemal proti šolski reformi še v

času priprav nanjo. Opazil sem, da precej zagovornikov šolske reforme, da njihov tako rekoč boljši del, če že ne številnejši del, izhaja iz stališč, ki so mi bila včasih blizu: namreč s stališč ideologije šestdesetih let, s stališč, ki nekako povzemajo hipijevsko in novolevičarsko gibanje. Ta stališča se kažejo v ideoloških pojmi, kakršen je npr. „total awareness“, „nova senzibilnost“, „sensitivity training“ ipd. - v pojmi, ki so sicer slikovitejši kakor naša birokratska VRO, so ji pa po vsebini precej blizu. To ideološko umevanje se je, denimo, zelo močno uveljavilo v naših programih za umetnostno vzgojo: namreč že ta gesta, s katero so nekdanjo gimnazijsko umetnostno *zgodovino* zamenjali z *vzgojo*, je simptomatična. Na eni strani gre za libertarno spontaneistično umevanje, po katerem ni važno, ali kaj veš ali ne, važno je, da si senzibilen, da lahko umetnost „doživljaš“. Na drugi strani — in to je narobna stran tega istega umevanja, njegova negativna stran, ki v šestdesetih letih pač ni bila očitna, ki pa je pravi ideološki smisel te naravnosti v usmerjenem izobraževanju: na drugi strani pa prav to „libertarno“ umevanje pripelje do teroristične šolske prakse „vzgoje“ te senzibilnosti, kondicioniranja predpostavljene samonikle človekove čutnosti. S tem v zvezi je tudi fetišizacija rokodelstva, malikovanje „do it yourself“ načela (ki v ugodni družbeni klimi, kakršna je naša, kmalu prehaja v fašistoidnost) in uveljavljanje diletantizmov vsakršne sorte. To je

duh tistega argumenta, ki je navsezadnje ves argument, potreben za usmerjeno šolstvo: ne maramo več abiturientov srednjih šol, ki ne znajo zamenjati varovalke. Predpostavka je, da naj bi se človek nekako dezalineariral, če zna sam prišraufati varovalko. Pri čemer seveda zanemarijo to malenkostno dejstvo, da se varovalko zamenjati naučiš v petih minutah, medtem ko se, denimo, strukture indoevropskega stavka ne moreš naučiti tako hitro — in se je zlasti sploh ne moreš naučiti, vse dokler ostajaš samonikli idiot materinega jezika.

Ta presenetljiva prikazen hipijev v šolskih reformatorjih vsekakor govori za to, da reformska ideologija ni preprosto ideološki sistem, ki bi ga bilo mogoče neposredno in brez preostanka reducirati na razredni interes vladajoče birokracije. Četudi namreč ni nikakršnega dvoma, da je usmerjeno izobraževanje agresivno dejanje v razrednem boju vladajoče birokracije — *in prav zato* — je kritika, ki neposredno reducira reformsko ideologijo na birokratski razredni interes, prekratka kritika. Prekratka je zato, ker ravno spregleda posredovanja, prek katerih ta razredni interes birokracije zajame nekakšne „množice“ in šele s tem postane ustrezno orodje birokratskega gospodstva.

Prav te „presežne“ momente, ki so pristni ideološki momenti, to se pravi momenti, ki presegajo neposredno pragmatično uveljavljanje razrednega interesa (in ki so, paradoksnost, prav tisti momenti, skozi katere se ta interes najbolj delujoče uveljavlja), te presežne momente je naša prva kritika šolske reforme spregledala.

Naš tedanji postopek je bil tak:

Vzeli smo, npr., načelo *regionalizacije* šolstva (tj. načelo „K vsaki tovarni ustrezna šola“), tisto, čemur se v birokratskem žargonu pravi „mreža šol“. Zdaj se, npr. v Mariboru, pravkar dogajajo boji, ki smo jih kritiki napovedovali. Naša interpretacija tega načela je bila neposredna: to je fevdalno načelo „glebae adscriptus, privezan na zemljo“ — in ta privezanost podložnikov na zemljo je v interesu birokracije.

Potem smo vzeli drugo značilnost reforme, zahtevo po *aplikativnosti* znanj (čemur se v birokratskem žargonu reče „izobraževanje za delo“). Interpretacija je bila: to je rokodelski pogled na proizvodni proces, ki je seveda v interesu birokracije.

Nadalje smo vzeli *ahistoričnost* reformiranega šolstva; in smo interpretirali: vsi vladajoči razredi so vselej ahistorični, torej je tudi ta značilnost v interesu birokracije.

Potem smo vzeli *antiintelektualizem* reforme (ta je najizrazitejši in najbolj agresiven na področju humanistike in družboslovja, kjer se kaže v izgonu teh veh iz srednjega šolstva in v njihovem nadomeščanju z raznimi vzgojno-dresurnimi dejavnostmi, kakršna je „samoupravljanje s temelji marksizma“ ali militarizacija šolstva). Predpostavka tega antiintelektualizma je značilno umevanje vsakršnih populizmov, da je znanje npr. škodljivo — in ga je treba zato, ker brez znanja žal danes delovna sila ni sposobna, pač opremljati z „vzgojnim“ protistrupom. Interpretacija je bila spet neposredna: v tem se izraža totalitarni interes, ki nujno tolče po tradicionalni inteligenci, ki v nasprotju z birokratskim razredom zastopa zgodovinsko kontinuiteto (zlasti seveda progresivno tradicijo).

V vseh teh interpretacijah smo ideološko koherenco reforme konstruirali tako, da smo vsaki posamični značilnosti šolske reforme neposredno podtaknili neki razredni interes, birokratski razredni interes. Ta interes je bil sam že konstrukt interpretacije. Ta operacija po mojem sedanjem mnenju ni bila legitimna iz dveh razlogov: 1. sleherne posamične značilnosti šolske reforme ni mogoče enosmiselno povezati z birokratskim interesom; 2. posamične značilnosti reforme so v medsebojnem protislovju, zato bi moral biti interes, če bi bil enoten in enosmiseln, hkrati tudi sam s seboj v protislovju: a potem bi

moral biti prav ta protislovnost predmet analize, ne pa njen dosežek.

Vzemimo npr. *antiintelektualizem*. Glavni idelolog šolske reforme je Stipe Šušteršič, ki je hkrati najbolj izrecen zagovornik antiintelektualistične ideologije. In vendar se je mogoče v SR Hrvatski, kjer je Šušteršič šolski minister, osem let učiti latinščine, kar pa v Sloveniji ni mogoče. Antiintelektualizem očitno ni nujno tudi antihistorizem.

Ali npr. *obrtnost* reformne ideologije. Rokodelski svetovni nazor ni nujno tudi antiintelektualističen in ahistoričen; Slovenci smo v starih časih imeli politično elito, katere ideologija je bila po Zherlovu določiti „cehovsko-obrtna“: in vendar Bleiweis in njegovi niso bili niti ahistorični niti antiintelektualistični. Njihova historičnost je bila sicer mitološka, njihov intelektualizem zelo omejen: a vendar so bili v primerjavi s sodobno politično elito pravi intelektualisti in pravi zgodovinski fanatiki.

V čem je bila pomanjljivost naše prve kritike šolske reforme?

Izhajali smo sicer iz pravilne teze, da je šolski aparat ideološki aparat države, da je država pač aparat razrednega nasilja in da je vladajoča formacija danes pri nas birokracija. Vendar smo mislili, da iz teh postavk nujno izhaja, da mora biti možna (ali celo nujna) *monistična interpretacija* šolskega aparata. Kar pa očitno ne drži. Spregledali smo, da je ideološki aparat države prav zato, ker je ideološki aparat gospodstva, skonstruiran kot tisto, čemur Foucault pravi *dispozitiv*. Skratka, da je narejen kot nekakšna obrtna brkljajica iz raznorodnih prvin — iz prvin, ki so različne in različno povezane, a vseeno dajejo neki „enotni“ razredni rezultat.

Brkljajica deluje torej kot dispozitiv raznorodnih prvin — ki ga je prav zaradi njegove heterogenosti treba *ideološko poenotiti*. Ideološko pa ga ni mogoče poenotiti preprosto neposredno, nekako tako, da bi rekli: „Ha, to bo pa zdaj aparat, ki bo deloval v našem razrednem interesu.“ Pač pa ga je treba in edino mogoče poenotiti — kakor je vedel že Marx — z neko *integralistično ideološko iluzijo*.

Delni razredni interes se uveljavlja prav skozi iluzijo, da neki (razredni) aparat deluje v splošnem interesu. Zato ideologije, ki materialno obstajajo v ideoloških aparatih (kakršen je šola), vselej vsebujejo neke „obče“ momente. Vsebujejo stereotipe, ki zastopajo iluzorno točko družbene solidarnosti „onkraj delnih razrednih interesov“.

In „vsestransko razvita osebnost“ je natančno taka delujoča ideološka iluzija. Iluzija, s katero je mogoče totalizirati, globalizirati, integrirati ta aparat gospodstva, ki je šolski aparat: z njo ga je mogoče integrirati, a hkrati tudi „prodati“ — tj. ga prikazati na način, ki zbuja utvaro, slepilo, da ta aparat deluje v nekakšnem splošnem nadrazrednem interesu.

Kar je posebej lepo pri VRO, je to, da je ta integrativna in globalizirajoča utvara vseskozi *tavtološka*: saj semantično ne pomeni nič drugega kakor prav svojo integrativno funkcijo. Funkcijo totalizacije opravlja tako, da se izrecno prikazuje kot totalizacija (vsestranskost — to je tisto, kar zajema „vse“, čemur „nič ne manjka“).

To vsekakor sodi k značilnosti totalitarnih ideologij, ki pravzaprav neposredno povedo to, kar delajo: in zaslepitev pri njih ne izhaja iz slepomišljenja, iz „prevare“, pač pa ravno iz neposrednosti, odkritosti, „iskrenosti“.

Prav kot semantično prazna floksula ima VRO to univerzalno in univerzalizirajočo moč: njena semiotična funkcija je vsa njena semantična vsebina in narobe. Je striktno funkcionalen element v ideološkem diskurzu — je pravzaprav sintaktična funkcija, ne semantična. Ne sodi med „samostalniške izraze“, pač pa bolj med „veznike“ — namreč k ideološkemu *vezivu* šolskega aparata kot institucionalnega diapozitiva gospodstva.

Poglejmo to konkretno! Ne vsakega izmed očitkov, ki smo jih navajali kritiki reforme, je namreč mogoče odgovoriti v imenu VRO.

Če šolski reformi očitata parohializacijo izobraževanja; če ji očitata, da ljudi ne izobražuje na abstraktno-univerzalni ravni, ki jo je delovni proces dosegel s kapitalizmom; vam bodo odgovorili: saj prav za to gre — izobražba mora biti konkretna, povezana z okoljem, s krajevno skupnostjo, saj „vsestransko razvita osebnost“ mora vselej ... itn. v znanem stilu.

Če reformi očitata, da je antiteoretična, bodo rekli: seveda, znanje ne sme biti le siva teorija, pač pa mora biti konkretno... in spet se lahko sklicujejo na VRO.

Zato se ne smemo moralistično zgražati, da je VRO floskula brez vsebine — saj je njena funkcija prav v tem, da je brez vsebine.

VRO ni definirana s pozitivno vsebino, pač pa naročbe s tistimi mejnimi situacijami, v katerih se uporablja. Definira jo *raba*, ne pomenska vsebina. VRO je jezikovni element, za katerega je distribucionalistična teorija jezika resnična. Kadar vam reformatorji pridejo na dan z VRO, lahko mirno sklepate, da nimajo nič povedati. Na VRO se sklicujejo, kadar ostanejo brez besed. VRO v diskurzu šolske reforme zastopa odsotnost argumentov za reformo. Ni čudno, da je vesoljni „izobraževalni smoter“: prav kot vesoljni izobraževalni „smoter“ zastopa ničevost usmerjenega izobraževanja.

Je čarovna formula, ki nič preobraža v „vse“ — je *mana* sodobne birokracije.

VRO je vsota vseh mankov, to je vsota vsega, kar je usmerjeno izobraževanje odšteje od tradicionalne izobrazbe in vzgoje.

VRO je točka, od koder birokracija za svojo dejavnost dobi notranjo enotnost, svojo celotnost in konsistenco: VRO je točka, od koder je birokracija videti „cela“, od koder je birokracija videti *allgemeine Repräsentant*, zastopnik splošnega družbenega interesa. Torej je

VRO tista točka, od koder je birokracija videti ljubezni vredna: VRO je *Ich-Ideal* birokracije.

Še nekaj diskusijskih pripomb.

Imel bi polemično pripombo na izvajanje sodruga Slavuja. Govoril je o informacijski revoluciji in podobnih zahodnih buržoaznih ideologijah. Ne strinjam se z njim, ker je to perspektiva razvitega sveta, kamor pa mi ne spadamo. In kakor doslej kaže, je realni socializem strategija permanentne nerazvitosti. Doslej ni bilo socialistične države, ki bi se plasirala v razviti svet. To pa seveda pomeni, da je naša šolska reforma adekvantna temu in takemu socializmu, ki je strategija permanentne nerazvitosti, ker sploh ne gre za ekonomsko učinkovitost. Razredne razmere gospodstva v realnem socializmu nisto take, da bi terjale od vladajočih slojev, razredov in skupin ekonomsko učinkovitost, tako kot v kapitalizmu. Realni socializem temeljni na tako imenovanem zunaj ekonomskem nasilju, torej na ideološkem nasilju države in na represiji, in za ta namen je šolska reforma popolnoma adekvantna kar spet pomeni, da je reforma agresivno dejanje v razrednih bojih. VRO je sicer ideolog, ki datira še spred reforme; a ne bo iskal novih gesel, pač pa bo uporabljal tista, ki so že utečena. Moja analiza je semioleška in se tiče diskurza sedanje reforme. Ne vem, kako je VRO delovala prej. Verjetno je obdelovala na drug način, ker je bila naddeterminirana z drugimi strukturami. Zdaj je VRO pomensko prazna. Mogoče je, rečeno hegeljansko, ta ideološka koncepcija prišla zdaj celo do svojega pojma; mogoče je bila prej še obremenjena z različnimi pozitivnimi vsebinami in se je šele zdaj izpraznila in začela delovati, kakor po svojem imanentnem razvoju mora. To je seveda načelno vprašanje. Konkretno pa je to stvar subtilnejše analize.

DISKUSIJA

Slavoj Žižek:

Uporabil bom pedagoški retorični trik in namesto odgovora, ki bi ga dal, če bi se imel čas pripraviti, nakažal le elemente za možni odgovor. Začel bom na koncu z Močnikovim očitkom o socializmu in informacijski družbi. Popolnoma se strinjam z njim in ne vidim v tem nobenega nasprotja; bom pa nakazal, v katero smer razmišljam. Pravzaprav bi morali začeti z nullo točko. Imamo vulgarno materialistično predstavo — ki jo že Marx pobija — o odnosu produktivnih sil in produkcijskih razmerij. Ta odnos lahko ilustriramo takole: Tako kot se lupi kača, na tak način gre družba naprej. Imamo torej obdobja miru, potem pa se po neki naravni nujnosti produktivne sile prično razvijati, odnosi postanejo okovi, ki jih je treba odvreči, tako kot kača kožo, in si nadeti nove. To je seveda vulgarno-materialistična predstava. Če natančno seveda *Kapital*, odnos formalne in realne subsumpcije, seveda vidi, da pri Marxu temu ni tako: Ta predstava obdobja ujemanja sil in odnosov in obdobja neujemanja velja za vsa obdobja, razen kapitalizem. Zakaj? Pri kapitalizmu je to neujemanje sil in odnosov v samem pojmu kapitalizem, je permanentno v protislovju s sabo. Od samega začetka so odnosi v protislovju s silami in paradoks je v tem, da se kapitalizem zato tako lepo razvija in stalno napreduje. Seveda pa obstaja danes neka družba, kjer ta tradicionalna dialektika (da so odnosi ovira za sile) velja v polni meri: tej družbi pa pravimo realni socializem. Za Sovjetsko zvezo lahko do tki. informacijske revolucije trdimo, da so odnosi spodbujali razvoj produkcijskih sil industrializacije, danes, v tki. informacijski revoluciji, pa so odnosi nenadoma postali ovira za nadaljnji razvoj produktivnih sil. Skratka, moja teza je, da ima kapitalizem pred sabo sve-

tlo bodočnost, in sicer zato, ker že v samem svojem pojmu gnije in bolj ko gnije, boljše mu gre. To je moj prvi odgovor.

Drugi odgovor pa se tiče diapozitiva. Tudi glede tega se strinjam z Močnikom in to tudi razvijam kot avtokritiko na poglavje v moji knjigi *Zgodovina in nezavedno*. Šolska reforma srednjega usmerjenega izobraževanja je res klasičen primer, kako se da uporabiti to, čemur Foucault pravi diapozitiv. Se pravi, vrsta med sabo izključujočih se, protislovnih strategij, ki jih ni vnaprej vodil nek določen interes, ampak so nastale spontano. Nek zgodovinski subjekt, ki ga pravzaprav kot subjekta pred samim tem procesom ni, percipira neko situacijo kot krizno in to na več ravneh hkrati. Pri nas npr. lahko nek birokratski sloj percipira ekonomsko zaostajanje, družbeno krizo, gnili liberalizem... in vrsta odgovorov, ki delujejo na različnih ravneh, se mu potem spontano oblikujejo v nek sklop, ki pa je zbrkljan in nima neke konceptualne enotnosti. Diapozitiv deluje tako kot tisti klasičen freudov vic o sposojenem dežniku. Posodil si mi dežnik, vrnem ti strganega in se branim tako:

1) Dežnika mi sploh nisi posodil.

2) Vrnil sem ti cel dežnik.

3) Dežnik je bil že raztrgan, ko si mi ga posodil.

To je diapozitiv. Namreč, če logično berete, je to protislovje. Ampak za vsemi tremi, med sabo izključujočimi argumenti, je nek enoten interes, ki je povsem jasn — zmazati se, da ne bom kriv. VRO je poskus oziroma logičen korelat tega, kako dati vse tri odgovore hkrati.

Še beseda o pojmu interdisciplinarnosti. Mislim, da je moč reči, da se uporablja skrajno mistificirano. Ta po-

jem danes figurira tako, da je interdisciplinarec tisti, ki je hkrati sociolog, filozof, estetik in psiholog. Interdisciplinarnost je danes v raziskovalnem, akademskem pogonu prevladujoča oblika bega pred pravo strokovnostjo.

Kar pa se tiče Leonarda da Vincija, je možen še nek

argument, ki pa mi ga je kar nerodno omeniti. Namreč, če pogledate vse te primere vsestransko razvitih osebnosti na individualno psihološki ravni, vidite, da so bili pravzaprav norci. Leonardo je bil infantilni, impotenten in nezrel, Michelangelo je bil mazohističen homoseksualec, da o Cesaru Borgiji sploh ne govorimo.

Bojan Baskar:

LEONARDO DA VINCI — FANTOM VRO

Ko je Žižek govoril o Milnerju, ni omenil še enega taktičnega prijema šolskih reform v Franciji — in prav gotovo ne samo v Franciji — ki ga analizira Milner in ki je tesno povezan z našo temo. Gre namreč za uveljavljanje polivalentnosti učiteljev proti monovalentnosti učiteljev. Ne vem, če imamo mi za to posebni besedi; gre pa za to, da so takrat, ko so od učiteljev še zahtevali, da poznajo predmet, ki ga poučujejo, predpostavljali interesno usmerjenost učitelja. Če so npr. njegovi interesi filološki, bo najbrž želel poučevati tako staro kot novo književnost, tako grščino kot latinščino. Če ga zanima matematika, ga bo najbrž zanimala tudi fizika. Zato so poučevanje sorodnih predmetov združevali. Šolski reformatorji pa napadejo povezanost, in sicer v imenu polivalentnosti. Učitelji naj bi se spoznali na vse, a to je zgolj način, kako naj bi se na nič ne spoznali, da bi lahko opravljali pedagoški akt v njegovi čistosti.

Na drugi strani pedagoškega procesa, v raziskovanju, pa povzdigujejo teamsko delo proti individualnemu. To zadeva kajpada tudi učitelje, kolikor so obenem raziskovalci. Sicer bi reformatorji veliko raje videli, da učitelji sploh ne bi raziskovali, a če že raziskujejo, naj bi to počeli teamsko, namesto da se vdajajo individualnim, skrivnim pregreham. Zahteva po teamskem delu tu resonira z zahtevo po interdisciplinarnosti: v slehernem raziskovanju naj bi se združili predstavniki vseh disciplin — četudi naj bi bil že vsak posameznik sam zase VRO. Vsak naj bi se spoznal na vse (to je na nič), hkrati pa naj bi se teamsko, interdisciplinarno povezoval z vsemi drugimi vseznalci, in vsi skupaj bi se skupno spoznali na vse.

Zgledu VRO, ki je v resnici prepotencirano razvita v eni sami smeri, oziroma ki je njena veličina v njeni poudarjeni enostranosti, bi, za Žižkovim, želel dodati še enega, namreč Leonarda da Vincija. Že Freud je v svojem tekstu o njem, čeprav formalno sprejema tradicionalno legendo o vsestranosti njegovega genija, mimogrede pokazal, da ni v Leonardu nobene harmonije gonov, ki bi se ubrano razvijali na vse strani. Nasprotno, vsi goni so „dezinvestirani“ na račun enega samega, ki se je zato noro razvil in razbohotil — namreč epistemofilnega gona. Leonardo je tisti, ki ljubi intelektualno in ki mora svoj predmet najprej dobro spoznati, preden se odloči, ali ga bo ljubil ali ne. Menim, da ima Freud dokaj prav, ko ga v tem pogledu primerja s Spinozo.

Po drugi strani Freud tudi pokaže, da so različni interesi, različne Leonardove dejavnosti v razmerju medsebojnega izključevanja. Freud opozori, da je Leonardo vse manj in vse težje slikal zato, ker je vse bolj postajal raziskovalec. Kot slikar je napredoval tako, da ga je slikarska praksa navedla k določenim raziskavam, te raziskave pa so postajale vse temeljitejše in obsežnejše, tako da ni „utegnil“ več slikati. Ta Leonardova temeljitost že sama

po sebi nasprotuje ideologiji VRO: menil je, da je treba do potankosti spoznati vsako stvar in da je življenje dovolj dolgo, da nam ni treba hiteti po površju. Znano je tudi, da je bil Leonardo velik nasprotnih piscev epitomov; slednji so, mimogrede, bili v renesansi precej popularni, kar je svojevrsten kuriozum, ki meče zanimivo luč na neko naivo verovanje, da so bili v renesansi polihistorji še možni (kot da so še bili možni v srednjem veku, kot da so še bili možni v antiki...). Leonardo je proti tem piscem povzetkov, izvlečkov, „kratkih kurzov“ nastopil z argumentom ljubezni, ki jo mora biti deležen predmet spoznanja. „Pisci epitomov žalijo spoznavanje in ljubezen, saj je ljubezen vedno hči spoznanja, in sicer toliko bolj goreča, kolikor bolj je spoznanje gotovo; ta gotovost pa izhaja iz integralnega spoznanja vseh elementov, ki tvorijo predmet ljubezni“... „V čigavo dobro je, če pod pretvezo povzemanja elementov kompletnega poučevanja pustijo, da večina tistega, kar ga (spoznanje) tvori, izpade?“ Torej: temeljitost, izčrpnost, strast. Z drugimi besedami: Leonardo je čisti, t.j. strastni intelektualci.

K Leonardovi enostranosti lahko pristopimo še drugače. Leonardo se je res ukvarjal z „vsemi mogočimi“ stvarmi. Če bi jih popisali, bi gotovo dobili impozanten spisek. Toda pogledajmo to pobliže. Leonardo je prejel svojo izobrazbo v „usmerjeni“ šoli tedanjega časa, v *scuola d'abbaco*, „šoli računstva“, preostanek pa v Verrocchiovem ateljeju. Scuola d'abbaco je bila namenjena trgovcem oziroma tistim, ki so se, ko so se naučili osnov branja, pisanja in psalmodiranja, želeli čimprej napotiti v lukrativne poklice, namesto da bi na fakulteti temeljito preštudirali trivij in kvadrivij in zatem morda nadaljevali še na pravo, medicini ali teologiji. Leonardo je tudi sam priznaval, da je „uomo senza lettere“, t.j. brez humanistične izobrazbe. Ni znal latinsko, kaj šele grško, gramatika mu je bila šibka, pravopis mu je zadajal težave. Bil je marsikaj, a humanisti ni bil — torej ni bil „vse“. In prav zato, ker ni bil humanist, je lahko bil vse tisto, kar je bil. Konec koncev bi lahko tudi za humaniste, ki jih moderni svet prezira kot knjižne molje in potemtaka čiste „enostrance“, lahko sestavili obširen spisek njihovih dejavnosti. Če pustimo ob strani, da je že samo humanistovo delo za pisalno mizo zelo raznoliko, da gre za različna intelektualna dela, ki zahtevajo različna znanja in veščine, lahko še zmerom sestavimo spisek bolj „eklatantnih“ dejavnosti: humanisti so bili oratorji (orator pa je po Kvintilijanovi opredelitvi, ki povzema antično tradicijo, ravno tip vsestrano izobražene politične živali, antična VRO), bili so predstojniki kancelarij, vmešavali so se v politiko, hodili so si ogledovat antične ruševine, zbirali stare novce itn., predvsem pa križem kražem po Evropi iskali stare rokopise v samostanskih knjižnicah — in ker je bila luč dneva kratka, so dostikrat že v konjskem sedlu opravljali prvo kritičnofilološko redakcijo grških in latinskih tek-

stov, kar je prav gotovo neposnemljivi zgled harmonične ubranosti telesa in duha.

In še en vidik. Če študiramo Leonardove tehnične, inženirske, anatomske, optične, astronomske in druge rokopise in risbe, mora znova konstatirati nek sub pluribus unum. Vsa ta široka pahljača se namreč reducira na temeljno preokupacijo, vizualizirati strukturo „malih stvari“ (cose minime). Oko je za Leonarda najplemenitejši organ — resnica je dostopna skozi oči, resnica je „za gledanje“. Zakaj bi tedaj oteževali pouk z besedami, vprašuje Leonardo. Če hočem podati anatomske predstavitve srca, to lahko (tradicionalno) skušam storiti z besedami — toda če pričnem srce opisovati, ga bom opisoval ure in ure in nazadnje učenca samo zmedel, medtem ko ga z nekaj risbami z malo truda veliko bolje predstavim. Prav anatomske študije so najčistejši zgled tega, kaj so večinoma Leonardove prirodoslovne raziskave: študije vizualizacije. Te študije so perspektivistične. Leonardovo temeljno znanstveno početje je to, da temeljno početje perspektivističnih konstrukcij, namreč vlečenje niti od predmetov k očesu, aplicira na vse mogoče predmete. Konstrukcija perspektive pade v Leonardov čas in tako ima Leonardo pred seboj novo odkriti kontinent. Ne more se torej specializirati, pač pa mora zdaj tu zdaj tam preverjati, če konstrukcija perspektive povsod velja. Če je teza o Leonardu kot začetniku moderne znanosti karseda dvomljiva, pa je gotovo, da je bil Leonardo tisti, ki je prvi izdelal ne le moderne risbe anatomskih organov in dru-

gih predmetov, pač pa tudi njihovo načelo. Te risbe so se potem uveljavile tako v samem znanstvenem raziskovanju in eksplikaciji kakor tudi v šolskodidaktični rabi in se vse do danes najbrž niso bistveno spremenile. Torej diktatura očesa nad ostalimi čuti (predvsem sluhom), ki zaradi tega atrofirajo, ne pa uravnoteženo razvijanje vseh čutov.

In še to. V leonardistiki se občasno pojavljajo poskusi, da bi Leonarda, čeprav ni pisal pesmi, napravili za velikega poeta in s tem zamašili še en njegov „primanjkljaj“. Tu se ne bi želel izrekati glede tega vprašanja, ve pa se, da Leonardovi počekani papirji pri sodobnem „porabniku umetnosti“ sprožajo neke estetske učinke. Znano je, da je Leonardo pisal od desne proti levi in sicer v zrcalno preslikani pisavi, manj pa je znano, da je to počel iz preprostega razloga, ker je bil levak, in šele zatem morda tudi zaradi kriptografskih motivov. V renesansi je bila pisava levičarjev zrcalna slika pisave desničarjev in je bila zadosti običajna, da je imela tudi svoje ime (lettera mancina) in da je njen vzorec mogoče najti celo v priročnikih kaligrafije. Zato smemo reči, da je Leonardo imel veliko srečo, da se je rodil takrat, ko se je rodil, kajti če bi se rodil petsto let pozneje, bi ga psihologi in pedagogi ortopedično preusmerili na desno roko, rekoč: če bo fant ostal levičnik, bo frustriran, pa ne bo mogel razviti svojih ustvarjalnih potencialov in ne bo nikoli mogel postati taka VRO, kot je bil slavni Leonardo da Vinci.

Iztok Saksida:

NEKAJ OPAZK K POJMOVANJU „VSESTRANSKO RAZVITE OSEBNOSTI“

Začel bom čimbolj skromno in dejal nekaj, kar se na prvi pogled kaže za neizpodbitno: da namreč šola rabi nekoga, s komer deluje in pa še nekaj, na kar deluje.

No, ta nekdo, ki se učno-vzgojnemu procesu daje takorekoč na voljo, je seveda učenec, gojenec, kakor ga pač že imenujemo. Navadno še dodamo, da je gojenec v šoli zato, da bi ga ta ukrojila po meri določenega smotra. In učno-vzgojni smoter je seveda tisto, kar je pri obravnavanju pojmovanja „vsestransko razvite osebnosti“ bistveno.

Pa še skromnejši nameravam biti: poskusil bom pokazati le nekaj točk, za katere se mi zdi, da so lahko tisti humus, na katerem je sodobno pojmovanje „vsestransko razvite osebnosti“ vzniknilo.

Prav gotovo: z vzgojo gre vselej skupaj tudi kak smoter, h kateremu vzgajamo in s katerim vzgajamo; vzgojslovci bodo prvi soglašali s tem, da se je vzgajalo in učilo od pamtiveka, aforistično rečeno: da se je še vsako kulturno občestvo presnavljalo in obnavljalo skozi vzgajanje in učenje. Vendar pa moramo brž dodati neko omejitev: šola, oziroma to, kar danes s šolo pojmuje, nikakor ni od nekdanj; vmes je prišlo, tako do premestitve, kar zadeva sam smoter kot tudi do njegove preosnove. Ni namreč vseeno, če bo otrok, s svojim smotrom vred, rasel že v materinem naročju, ali pa se mu bo ta uresničeval naknadno, s posredovanjem šole. Z drugimi besedami: enkrat je smoter stvar socialnega položaja, pertinenten mu je in takorekoč krmili artikulacijo socialne realnosti v nje podrejene in nadrejene segmente, drugič se postavlja

poprek, glede na družbeno realnost, kot ideal, za katerim ima težiti vzgojno-izobraževalni proces, kot abstraktni model, matrica, po kateri šola izdeluje svojo stvar — je zadeva šole same, njeno razpoznavno znamenje:

„Vzgoja je torej, ki omogočuje stalnost in zdržnost prosvetne tradicije, spričo katere se prosvetna glavница nepretrgoma množi ter je dospela, kakor sami vidimo, do današnjega dne že do čudovite višine.“ (V. Bežek, Občno vzgojeslovje, Zal. SŠM, Ljubljana 1916, str. 132)

Za nas je vsekakor zanimiva druga določitev smotra, čeprav se vzgojeslovje dvoznačnosti določitve pravzaprav nikdar ni moglo izogniti. Vendar pa je mogoče izločiti tisti zgodovinski trenutek, v katerem se prva določitev smotra denaturalizira in vključuje v sam prostor šole:

„Vsakdo — razen maloštevilnih izvoljenikov — si mora dandanes do dobe dozorelosti pridobiti poleg občne tudi toliko strokovne izobrazbe, da mu je po njej zagotovljeno mesto v družabnem ustroju.“ (Bežek, op. cit., str. 141)

Pravim denaturalizira — z drugimi besedami: desocializira, zgubi svojo socialno pertinentnost; v nekem trenutku preneha opravljati funkcijo ključnega termina, s katerim opišemo pripadnost temu ali onemu socialnemu sloju, stanu in postane tista namišljena os, okrog katere se bo strukturiral prostor šole. Ta trenutek — Aries ga opiše kot čas, ko

„družina postane mesto nujne afektacije med zakoncem in med starši ter otroki, kar poprej ni bila. Ta afektacija se izraža predvsem v sreči, ki se odsihmal pri-

znava izšolanost. Ne gre več samo za to, sa otroke pre-skrbimo v funkciji koristnosti in časti. Popolnoma novo občutenje: starši se zanimajo za učenje svojih otrok in spremljajo ga s skrbjo, ki je v XIX. in XX. stoletju običajna, nekada pa neznana. Jean Racine piše svojemu sinu Louisu glede njegovih učiteljev kot kak današnji oče (ali včerašnji, ki pa je današnjemu malone sodobnik)." (Ph. Aries, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*, Ed. du Seuil, P. Histoire, 1973, str. 8)

Najbrž bo držalo, da je prvo razvitje šolskega dispozitiva delo J. A. Comenija, predvsem v „Veliki didaktiki“. Povsem v skladu z mehanicistično maniro tedanjega časa je šola najraje primerjal avtomatom, oziroma uri kot najpopolnejšemu izmed njih:

„Skušajmo torej v imenu Najvišjega ustvariti tako obliko šol, da bo do vseh potankosti podobna uri, ki je najbolje zgrajena in lepo okrašena.“ (J. A. Komenský, *Velika didaktika*, ZPD LRS/pedag. knjižnica 8, Ljubljana 1958, str. 59)

In v čem je lepota in moč te primerjave? V ničemer drugem kot v vse ovladujoči moči reda, namreč moči

„takšne razporeditve vseh v uri se nahajajočih sestavin po številu, meri in redu, da ima vsaka svoj predpisani cilj in za ta cilj potrebna sredstva, za ta sredstva pa odrejeno mero, da je vse med seboj v pravilnem razmerju in tako povezano, da drugo drugemu pomaga. Tako gre vse mirneje in natančneje kakor živo bitje.“ (ibid.)

Če bomo torej šolo utemeljili na didaktiki, ki ni nič drugega kot zahteva po „pravilni razdelitvi časa, predmetov in metode“, potem bo vse šlo „prav tako gladko kakor ura, ki jo utež pravilno poganja. To bo tako ljubko in prijetno, kakor je ljubeč in prijeten pogled na takšen avtomat.“ (ibid.)

Tisto, za kar Comeniju v njegovem razvitju šolskega dispozitiva gre, je slikovito rečeno, radost enega v trojnem — namreč v izobrazbi, vrlini in pobožnosti:

„Da mora to troje biti v slehernem človeku, je s svojim zgledom pokazal slednjič učlovečeni bog (kot vzor za vse). Zakaj rasel je, kakor pravi evangelist, ne le v starosti, marveč tudi v milosti pri bogu in ljudeh (Luka 2, 52). Tu vidimo tisto srečno trojico tega, kar nam je v okras.“ (ibid., str. 47)

Bistven je seveda poudarek na slehernem človeku, zakaj

„kakor se v materinem telesu vsakemu bodočemu človeku razvijajo isti udje, vsakemu posamezniku vsi: roke, noge, jezik itd., četudi ne bodo vsi rokodelci, tekači, pisarji, govorniki, tako je treba v šoli učiti vse tisto, kar se tiče človeka, čeprav bo pozneje bolj koristilo enemu to in drugemu drugo.“ (ibid.)

Tri določitve smotra, kakršnega si postavlja šola J. A. Comenija, lahko strnemo v preprosto formulo:

RADOST ENEGA V TROJNEM =

— v slehernem človeku

— srečna trojica tega, kar nam je v okras

— vse tisto, kar se tiče človeka

= ČLOVEK

„Nihče naj torej ne misli, da bi človek mogel postati človek, če se ne bi naučil biti človek, to je, če se ne nauči živeti kakor človek, če ga kdo ne usmeri na to, kar človeka dela človeka.“ (ibid., str. 34)

Ni težko ugotoviti: vzgojno-izobraževalni smoter šole J. A. Comenija je človek; zadošča pravzaprav že to, da človeka definiramo kot „animal disciplinabile, to je bitje, rojeno za pouk“. (ibid.) Samo mimogrede naj opomnim, da je ta predpostavka nepregiben člen, ne potrebuje dokazovanja, kolikor je v njem vsebovana propozicija, da je človek „sicer stvor božji kakor zemlja, voda, kamen, les, govedo, ptica, itd., vendar pa med vsemi stvori najbolj popoln, čudovit in vzvišen“. (ibid., str. 21)

To, v čemer se popolnost, čudovitost in vzvišenost človeka razodeva, je seveda svet kot „najsvetlejša ogledalo neskončne mogočnosti, modrosti in dobrote božje“, (ibid., str. 25) svet, ki ni

„nič drugega ko naše hranilišče, naša šola. Mora pa biti še nekaj višjega od tega sveta, kamor se bomo dvignili, ko bomo dovršili razrede te šole, v nekako akademijo večnosti.“ (ibid.)

Za „Didaktiko“ bo odslej svetovno gledališče vselej odlikovan prostor šole, šolski univerzum. Kar je bistveno: gre za univerzum, ki nima zunanosti; ta je v pojmu akademije povzeta v njem samem, tvori zaprt, nase nanašajoč se prostor, ima skratka vse odlike velikega Drugega iz lacanovske teoretizacije. In v območju tega Drugega bo človek živel kot tavitologija.

Ponavadi se jemlje kot da tavitologija nujno predpostavlja simetrijo med obema členoma, njuno zamenljivost. Comenius nam za enačbo: *človek = človek* lepo pokaže, kako to nikakor ne drži. Minimalni pogoj, nam pravi, za to, da bo tavitologija plodna, delujoča, je v tem, da vpeljemo posredovalno, usmerjajočo instanco. In drugič najeda simetrijo členov navidezno protislovje na ravni metaforičnih označitev tega, kar človeka nareja za človeka: enkrat je to situirano v njem samem — je stvar njegove najbolj intimne potrebe — drugič je na ravni spekulativnega odseva in tretjič v njegovi zunanosti.

Povsem shematično in deloma provizorično bom poskusil te tri označitve vnesti. Prvo označitev tega, kar človeka nareja za človeka moremo vnesti na raven zahteve. Od Freuda sem — prek Lacana — vemo, da je primarni subjekt zahteve mati, na katero se, potrebnež, kakršnen pač je, obrača otrok. Že od tu bi se nemara dalo izpeljati nujnost nadzora in uravnave tega, kar naj mati počne s svojim otrokom, če naj ji priznamo vzgojiteljsko funkcijo — nujnost, za katero si je vzgojeslovje tako krčevito in včasih nasilno prizadevalo najti ustrezen izraz, posebej v zadnji petini prejšnjega stoletja in v začetku sedanjega. Rešitev, ki jo je na tej ravni ponudil Comenius, poznamo, s teoretskega aspekta je pravzaprav vzorna: ko je priznal človekovo potrebo po tem, da se vzgoji v človeka, je moral uvideti, kako je mesto izraza te potrebe — zahteva — stvar šole same. Od tod je seveda ravnal konsekventno, glede na mesto, s katerega se potreba izraža, če je mater funkcionalno vključil v prostor šole.

Druga označitev — na ravni spekulativnega odseva — nam pove, da je človek človek le, kolikor je podobnik. Hitro lahko opazimo, kako je, s stališča šole, oziroma tega za kar šoli gre, imaginarni proces, kakor se ta izvrši v zrcalnem stadiju, povsem nezadosten, celo kot motnja lahko nastopi — vendar pa predstavlja tisti ovinek, ki nas, prek oblikovanja zavesti o samem sebi — pot subjektivacije v označevalcu, ki je vselej enosmerna in gre od podobnega k jazu, ali bolje, k zavedanju, ki zadeva samega sebe, implicira nezadovoljenost, ki se nanaša na nezadostnost podobe v zrcalnem stadiju, na „to ni tisto“ subjekta, odkoder izvira tesnoba in odvrnitev — privede natančno tja, kjer je šola hotela imeti subjekta, na tej točki ga šole lahko zares zgrabi. Z drugimi besedami: subjektov zastavek na imaginarni ravni igre s podobami, gre vselej na račun in v perspektivi Drugega — prikazen njegove vsemogočnosti črpa iz te nezadovoljenosti subjekta v imaginarnem procesu in tretja označitev tega, kar pri Comeniju človeka nareja za človeka, cilja prav na to — na odtujitev subjekta v Drugem, mestu označevalne baterije; kar je za nas bistveno: samo na tej ravni lahko o subjektu rečemo, da je navzoč, kolikor je zastopan v označevalcu, povsod drugod je za šolo v položaju, ki ga je Lacan naznačil za *fading subjekta*. In vse zahteve šole — tako v razmerju do subjekta kot tudi v razmerju do družbene realnosti — črpajo iz tega, da skuša šola sebe najti prav na tem mestu Drugega.

Kar zadeva odtujitev subjekta v Drugem — gre za raven realizacije simboličnega razmerja subjekta v Drugem, kjer „vse, kar se zgodi zaradi njega, po njem dobi svojo vrednost“, (J. Lacan, *Seminaire du „Desir et son interpretation“*; Ornicar, 26. 27. 1983, str. 39) — gre za mesto artikulacije zahteve, konec koncev za raven „našega preiščljivanja, našega spoznanja“. (ibid., str. 40)

Formula: *človek* = *človek* Comeniju torej razpade, oziroma drugače: zajamemo jo lahko v enem samem bežnem hipu prehoda, ne da bi bilo moč človeka na tem mestu formalizirati drugače kot s čistim označevalcem, praznim pomena, gre torej za čisto zastopstvo subjekta želje. Preostala dva člena se ne ujemata — niti v svojih ravneh niti v časih, v katerih se dogodita. Enačbo lahko potemtakem razložimo tudi takole: *človek bo človek le, kolikor je vselej že bil človek*. Posredovalno, usmerjajočo instanco — šolo imamo zapisano v časovnem neujemanju: *bo/bil*, odkoder obvladuje oba stavka formule, mesto obvladovanja pa je podano v tem, kar je most med obema stavkoma. S tem smo, menim, v prečiščeni obliki dobili ponovno zapisan stavek Comenija, ki sem ga bil že navedel, mislim na stavek „nihče naj torej ne misli, da bi človek mogel postati človek itd.“, le da smo na dobičku še za dva poudarka: za človeka kot naravno dejstvo in za človeka kot ideal — za „učlovečenega boga (kot vzora za vse)“.

Tu še zdaleč ne bo mogoče izčrpati vseh nastavkov, ki jih ponuja „Velika didaktika“; vendar pa bi za našo rabo že lahko oblikovali sklepe, ki utegne prenesti tudi generalizacijo: obkroži šole, kolikor pretendirajo na splošnost — in samo ta je za nas merodajna — je moč izdelati le tako, da uvedemo neko entiteto, ki bo dovolj prazna, da bo prenesla obdelavo na katerikoli ravni — ne da bi bila sama pri tem kakorkoli oškodovana —, da bo prenesla vsako analogiziranje, ki jo bo vselej znova pripenjalo na poljuben člen iz reda „naravnih dejstev“ (od tod tisto neumorno poigravanje z analogijami, ki tvorijo dovršen del „Velike didaktike“), da bo na dosegu in sprejemljiva za katerikoli trenutek ter na katerikoli točki znotraj šolskega univerzuma:

„V teh čeprav različnih šolah pa naj se ne obravnava različna snov, temveč ista na različne načine, namreč vse, kar more storiti iz človeka pravega človeka...“ (J. A. Comenii, op. cit., str. 147)

Človeku moramo skratka — v štiridelni šoli J. A. Comenija, ki ustreza štirim ločenim stopnjam življenjskega vzpona: detinstvu, deškimi letom, mladeniški in moški dobi (ibid. str. 146) — že v materinski šoli, „že v tej prvi šoli vcepiti vse, kar mu hočemo dati za potrebe celega življenja“ (ibid., str. 148)

Toda: če bomo že v vsaki izmed štirih različnih šol stremeli za istim vzgojno-izobraževalnim smotrom in na vsaki stopnji iz človeka narejali človeka, je pa vendarle res, da se mora „vse to ravnati po starosti in po predhodni pripravi, ki stremi čedalje više“ (ibid., str. 147)

Manj ali več vednosti o isti snovi — natančno to je točka, na kateri postane šola privilegiran prostor distribucije družbene moči in izvrševanja socialne stratifikacije; razlika bo namreč v tem, da „nižji šoli, materina in osnovna šola, mlada mladina obeh spolov, latinska šola pa predvsem vzhodni mladi, ki hrepenijo po vsiljeni izobrazbi, kot je samo rokodelstvo, akademija pa mora vzgajati bodoče učitelje in voditelje drugih, da bi cerkvi, šoli in državi nikoli ne primanjkovalo upravnih organov.“ (ibid., str. 147–148)

Bistveno pri tem je, da vednost, glede na določitev najvišjega vzgojno-izobraževalnega smotra, nastopa kot variabla, kot naključnostni moment, ki se na smoter lepi takorekoč od zunaj, ne da bi mu kaj dodal ali odvzel — v njem je vsebovano to, čemur bi rekel presežni moment smotra; Comenius ga situira na raven tega, kar je človeku v okras. V tej podvojeni artikulaciji vednosti šola dejansko nastopi kot njeno izključno mesto in za tako strukturirano šolo nastopi človek tudi kot čisti označevalec njene vednosti — kot jamstvo za njeno zmoglost reprodukcije družbenih razmerij ter izvrševanje socialne stratifikacije — in hkrati kot dejavnik, s katerim šola deluje — na družbo — tako, da izdeluje njeno podobo. Althusserjansko rečeno: šola deluje s subjekti, medtem ko izdeluje individuum, ki v skladu s svojimi parcialnimi smotri (poklic, socialni položaj itd.) vstopajo v družbena razmerja in jih re-

producirajo: ne kot individuumi, temveč kot subjekti.

Prav to je tudi točka, na kateri človek šoli uhaja in jo, v funkciji presežnega momenta smotra, obvladuje: šola je izključno mesto vednosti lahko le tako, da ji je sama vednost odtegnjena in je vselej na strani te prazne entitete — človeka — s katero šola krmili družbeno realnost. Iz te vrzeli bo šola zase črpala dvoje: po eni strani neprestano navzočo težnjo po homogenizaciji, po drugi strani nemogućnost poenotenja šolskega univerzuma, ki se izraža v nenehno obnavljanih reformah, zdaj v tem zdaj v onem njegovem predelu. Dejali bi lahko, skupaj s Comenijem, da je bistvena lastnost šole ta, da se da izboljšati. (cf. op. cit. str. 50 in dalje)

Hkrati je v tem vsebovana tudi nujnost pomagati, s katerimi skuša šola svoj primanjkljaj zakrpati — bodisi tako, da se nasloni na kak sosednji IAD — Cerkev je v tem pogledu posebej priročna, kolikor je totalizabilnost ideoloških učinkov kot jih producira, nujen pogoj njene obstanka — ali pa tako, da pozove na pomoč samo vednost — v funkciji različnih tehnik obvladovanja in nadzora. In kar je bistveno: v obeh položajih vednost nastopa kot moment, ki vnaprej prečrta možnost šole kot v sebi enovitega univerzuma: prvič po navpični osi — gre za neskladje med različnimi stopnjami šole — drugič po horizontalni osi — ko intervenira na kraju prvega neskladja in vpelje razlikovanje med različnimi vrstami šol na eni stopnji.

Če na hitro in v grobem napravimo zgodovinski preizkus na delu slovenske vzgojeslovne literature — namreč v obdobju, ki sega od 1. svetovne vojne do začetka osemdesetih let prejšnjega stoletja — ustanovitev „Popotnika“ je v tem oziru pravi zgodovinski mejnik — in je, vse kaže na to, bistveno, kar zadeva konstitucijo slovenskega šolskega univerzuma — bomo analizo nujne sovisnosti med naravno celostno figuro — pa naj ji rečemo kakorkoli — in šolo nemara porinili še za kak vatel dlje.

Zakaj prav to obdobje? Zato, ker na njegovem koncu najdemo šolo, oboroženo z vsemi tremi vednostmi, ki ji izdelujejo modele in orodja, s katerimi bo poslej obvladovala svoj prostor ter izvrševala nadzor — šola se bo odsihmal situirala v presečišču teh treh vednosti — namreč medicine, pedagogike in psihologije + mladinske zakonodaje, ki se dodaja prav na koncu in v kateri pride do podvojitve učinkov, ki jih trije veliki diskurzi šole zanjno producira —, pa še za to, ker je to obdobje, ko se šola — z vsemi težavami in bolestim, ki k temu procesu sodijo — privaja na svojo avtonomijo in splošnost — ko se ji programske zahteve po univerzalni šoli vrnejo na ravni zakonodaje — tako, da se postopoma, v procesu, ki se kaže za samoumevne, vriva pod okrilje vednosti. Votek, okrog katerega je nasnovana razprava in ki nanj nasedajo nove in nove, dotlej neizkoriščene označevalne strategije, je nujnost izdelave ustreznega koncepta varovanja — bodisi, da se artikuliira kot vprašanje razmerja med družino in šolo, kot problem vzgoje zanemarljive mladine ali pa kot kraju in času ustrezno pojmovanje popolne vzgoje:

„Obče znano je, da se zločinstva v istem meri izmanjšujejo, čim višjo stopnjo zavzema popolnost vzgojne gojitve.“ (Franjo Gabršek, Harmonična (soglasna) vzgoja otrok; Popotnik 1883, str. 113)

Gabršek si seveda ne more kaj, da ne bi brž dodal še „veselo vest, da ondu, kjer se je povzpela vzobraženost na višjo stopnjo, pojemajo politični in socialni zločini.“ (ibid.)

Koncept varovanja nas na tem mestu žal ne more izčrpnije pritegniti. Pač pa se moramo še za hip pomuditi pri Gabršku:

Vsled materializma sedanjih časov, tako pravi, bodi „ves pouk prešinjen z idealnimi vzvišenimi pomislimi, čeprav neprisiljeno in neopazljivo.“ (ibid., str. 114)

Plod nasprotnega ravnanja bo enostranska vzgoja, pri kateri bistvena „svojstva človeškega duha ali otropnejo ali pa nastopijo nasprotno prvotnemu namenu ptujo smer.“ (ibid., str. 113)

In v čem je ta prvotni namen, — če ne v „neizogibni potrebi, da tudi najprostejša ljudska šola podaje svojim učencem vsestransko obrazovanost, ktera zadostuje osebnosti, kraju, času in vsemu načinu življenja. Harmonični ljudi ne vzobražuje mnogoternost, marveč le kolikor moči vsestransko preučenje vzpostavljenе stvarine. Tako harmonično obrazovanje zahteva torej popolne seznanitve z dotično stvarino, ob enem pa tudi natančnega znanja otroškega duševnega stanja.“ (ibid., str. 114)

Samo tri leta kasneje bo moral Gabršek popustiti in se posloviti od tega, denimo, pedofilskega koncepta vsestransko obrazovanega gojenca in je pravzaprav še na liniji pojmovanja, kakor smo ga skušali razložiti pri Comeniu. Pri tem nas ne bi smeli motiti pojmovni sklopi kot so „otroško duševno stanje“, „sovršenost otrokovega individualnega življenja“ in podobni, ki so temu konceptu impertinentni; vendarle mu gre za „dolžnost“, za „izpolnjevanje dolžnosti“, za „zavest pripravljenosti vsem zahtevam plemenite duše ustrezati in vse svoje dolžnosti v vseh okoliščinah izpolnovati“, za „jasno izpoznanje npravstvene svrhe v najprimernejših oblikah človeške družbi razodevati — npravstvenost preiti mora otroku v kri in meso“ in le na

„tak način vzgojili se bodo v resnici harmonično obrazovani ljudje, in taki se bodo mnogo lažje upirali raznim tu in tam se nahajajočim pohujšljivim socialnim odnošajem.“ (ibid., str. 115)

„Vzajemnost vzgoje in zdravstva“ seveda ni prvi v seriji spisov, po katerih se v prostor šole uvaja medicina. Konec koncev je že l. 1889 Simon Meglič, v svojih „Črticah o zdravoslovju“, imel za potrebno začeti svoj spis s takimle značilnim toposom — izgovorom ali opravičevanjem svojega posega:

„V lanskih okrajnih konferencah govorilo se je mnogo o higieni ali zdravoslovju. Na misel mi je prišlo, ali morebiti ni to tudi znamenje časa? Od kod ima na enkrat zdravoslovje toliko važnost? Je ta pouk v resnici potreben? Vsaj je toliko ljudi brez tega pouka do sedaj zdravih ostalo in se postaralo. Taka in jednaka vprašanja čujejo se pogostoma, a pozabi se, da je današnja kultura vstvarila toliko brezštevilnih in novih potreb, da se mora reči: stara prvotnost, stare šege in navade so izginile, zraven pa tudi občna visoka starost.“ (S. Meglič, Črtice o zdravoslovju; Popotnik 1889, str. 287)

Znamenje časa? — prav gotovo. Obdobje, za katerega nam gre, skandirajo tri taka znamenja, na tej podlagi lahko izločimo tri dobe, ki si zapored vrstijo. In prva izmed dob je medicinska — doba, ko mora šola priznati nujnost udeležbe zdravstva v kreiranju svojega univerzuma. „Znamenje časa“ se izraža tako v pogostnosti, s katero se avtorji lotevajo pomena zdravoslovja za šolo, v načinu obravnave tega pomena kot v proliferaciji t.i.m. šolskih bolezni. Za ilustracijo si pogledajmo le eno izmed mnogih poročil o nanovo izumljeni šolski bolezni:

„*Novo bolezen šolske mladine* opisal je dr. Guye, prof. ušesnih bolezni v Amsterdamu. Bolezni tej dal je ime 'aproxie', katero ime naznačuje nezmožnost, upreti pozornost na določeni predmet. Ta bolezen, ki je lastna le šolske mladini in nedoraslim mladim ljudem, je nasledek bolehavosti nosa. Najpoprej jo je opazil Guye pri fantu, ki ni dihal z nosom, ter se je kazal povsem nezmožen, se česa naučiti. Hodil je vže leto dni v šolo a ni bil v stanju naučiti se več, nego tri črke. Ko so fanta pregledali, opazili so, da je predor med nosom in ustmi popolnoma zaprt. Kmalu se je pokazalo, da je ta napaka vzrok slabosti njegovega spomina. Kajti ko so po operaciji otok odstranili, naučil se je fante v enem tednu celo abecedo. Ta nasledek je vsakega osupnil. — Bolezen ta nahaja se najpogostejše pri otrokih, kateri spavajo z odprtimi ustmi.“ (Popotnik 1888, str. 268)

„Znamenje časa“ pa se ne bo izražalo le v tem, da bo agrikulturno metaforiko — ki se je vzgojeslovje polasti za časa konkordata, predvsem je bil tu odločilen vpliv slomškinskega spisovanja — nadomestila zdravilniška, tem-

več bodo začeli avtorji pojave, ki so dotlej sodili v območje npravnosti, obravnavati kot klinične primere. Medtem ko je spis, ki l. 1873 obravnava lenobo in nestalnost kot duševni bolezen (cf. „Lenoba in nestalnost“ — brez podpisa; Učiteljski tovarš 1873, str. 353 in dalje), povsem osamljen pojav, postane tavrstna obravnava v osemdesetih letih najbolj priljubljena strategija, s katero se vzgojeslovje izogne priznanju šolskega neuspeha (kar zadeva težave, s katerimi se spopada šola, ko gre za priznanje šolskega neuspeha in proces, po katerem je to priznanje vendarle doseženo, cf. tudi J. Hebrard, Instruction ou education; Ornicar, 26—27, str. 122 in dalje):

„Otročja leta, srečna leta, leta nedolžnosti, pa tudi leta otročje bolezni — laži. Kdor se je pečal več ali manj z vzgojo šolske dece, izkušal je uže, da se ta bolezen razširja mej otroci enako najbolj nalezljivim boleznim.“ (—č—, Zakaj otroci tako radi lažejo.; Učiteljski tovariš 1887, str. 338)

Potem ko bo naš enigmatični —č—, po isti šušmarski logiki, s katero je laž pripel med nalezljive bolezni, od učitelja pričakoval znanje rokohitrstva — „učitelj je tukaj zdravnik; razne bolezni pa potrebujejo različnih zdravil.“ (ibid., str. 339) —, bo konec koncev vendarle moral zapovedati umik in se zateči k preizkušnim sredstvom za doseganje vzgojnih učinkov — k lepemu zgledu, s katerimi „bodem pridobili ljubezen pri otrocih“ in le tako „odpravljali in odpravili najčrnejši madež—laž“. (ibid., str. 340) Zagata, v katero se je bil —č—, spravil, vsekakor ni stvar njegove pisateljske nespretnosti; dvoumje moramo iskati na strani predmeta obravnave — očitno je namreč, da zdravilniška metaforika sama zase še ne more pokriti tako občutljivega področja kot je problem npravstvene vzgoje.

Franjo Gabršek se je, v spisu „Vzajemnost vzgoje in zdravstva“, razmerja med šolo in medicino lotil z drugega konca — oziroma, natančno na tisti točki, kjer zdravilniška metafora v vzgojeslovju odpove, tako da se mora to nasloniti na koncept dopolnjevanja in soudeležbe:

„Ta činitelj (namreč zdravnik; op. p.) se potem soudeležuje pri rešitvi vzgojne naloge človeškega rodu.“ (F. Gabršek, Vzajemnost vzgoje in zdravstva; Učiteljski tovarš 1886, str. 178)

Torej — ne več učitelj kot zdravnik, temveč učitelj in zdravnik; resda bo najprej vzgojiteljeva skrb, da z uporabo primernih vzgojil stremi za tem, kar je najvažnejši smoter vzgojnega dela — namreč „harmonična izobrazba sil in vzmožnosti gojenca“, kajti le tako bo gojenec postal „koristen ud človeške družbe, katera zahteva celih, harmonično razvitih ljudi“ (ibid., str. 193) —, pri tem pa se bo oziral, tako na npravstveno in umstveno kot tudi na telesno razvijanje gojenca; v položajih, ko to ne zmore, kadar se, denimo, prikažejo kake bolezni, tedaj „vzame človeka v svoje varstvo zdravnik, kateri torej podpira ali nadaljuje vzgojiteljevo prizadevanje in predstavlja nekako izboljševalno napravo vzgojnega delovanja.“ (ibid., str. 178)

Toda — če bo po eni strani zdravnik nastopil tam, kjer vzgojitelju zdrsuje in je zato potreben podpore, bo po drugi strani funkcija zdravniške bergle dopolnjena s tem, da bo odslej

„pri umstveni in npravstveni vzgoji mogel le vzgojitelj pravo pogoditi, ker le on pozna vsa vzgojna sredstva; pri telesni vzgoji zatekati se nam je pa k zdravniku.“ (ibid.)

In ker oba činitelja šole — vzgojitelj in zdravnik — dejstvijeta „z določeno namero“ in po „določenem načrtu“, bo kajpak tudi „vzgojitelj in učitelj oni činitelj, ki v prvi vrsti podpira delovanje zdravnikovo.“ (ibid., str. 194) Po eni strani zato, ker bo kot ključni dejavnik šole bistveno pripomogel k širjenju šolskih bolezni in zdravniška oskrboval z vselej novimi kliničnimi primeri, po drugi strani zato, ker „od izobrazbe duha in srca zavisi izboljšanje zdravoslovja“. Kajti šele

„ko bode ljudstvo razumevalo vrednost zdravja, vrednost higijeničnih in sanitarnih naprav, potem sicer ne bo-

do izginile epidemije, ta velika in stalna nadloga dežele, a ne bodo se tako zelo razširile, kot do zdaj." (ibid.)

Bistven premik, ki ga Gabršek napravi od „Harmonične (soglasne) vzgoje otrok“ do „Vzajemnosti vzgoje in zdravstva“ je v tem, da vpelje koncept razvoja svojega vsestransko obrazovanega učenca. Prvič zato, ker mu ta koncept omogoči vpeljavo vzgojnega neuspeha:

„Često se prigradi, da zavije otrok, pravilno in harmonično vzgojen, ipak le na stranska pota, da tedaj njegovo poznejše življenje ne odgovarja prejšnjemu razvijanju njegove duše.“ (ibid., str. 195)

Seveda moramo takoj dodati: ta neuspeh ni neuspeh šole, ni šolski neuspeh, saj vemo, da ima ta „vedno celoga človeka pred očmi, ter ga torej tudi v celoti oplemenituje“ (F. Gabršek, Harmonična (soglasna) vzgoja otrok; op. cit., str. 113), temveč plod neskladja med življenjem in šolo, rezultat „materijalizma sedanjih časov“, konec koncev učinek tistih vzgojnih činiteljev, ki šoli uhajajo, nad katerimi nima pregleda:

„Ko bi sezalo učiteljevo delovanje tudi v notranjost domačega življenja, potem bi se dalo tudi tu marsikaj odpraviti. Kakor pa stvari stoje, more se na to le posredneje vplivati, in še to največkrat le v najmilejši obliki.“ (ibid., str. 114)

In drugič: funkcijo operatorja razvoja vsestransko obrazovanega učenca mora šola prepustiti svoji prvi vednosti — medicini:

„In tako se bode vzgoja z napredujočim časom bližala svoji popolnosti dokler bode namreč tudi zdravjeslovje omogočevalo to dosego.“ (F. Gabršek, Vzajemnost vzgoje in zdravstva; op. cit., str. 195)

V zadnjih letih prejšnjega stoletja in v prvem desetletju zdajšnjega se bodo zdravjeslovju priključevale druge vednosti in za šolo — s tem, da jo bodo oskrbovale z vselej novimi tehnikami za discipliniranje in nadzorovanje njenih gojencev — prispevale to, s čimer bo delovala kot operator glede na družbeno realnost. Subjekt šole bo tako vselej zastopan v tem, kar bo šola podala eni izmed vednosti in v tem, kar se ji bo vrnilo v funkciji operatorja; zasledimo ga v nekakšnem preletu skoz te diskurze in natančno vzeto, proces sholarizacije poteka tako, da šola vselej šari z nečim, kar je ravnokar oddala drugemu v igri — eni izmed udeleženi vednosti — in kar bo hkrati ravnokar dobila sprejeto v prazno entiteto — pa naj jo imenujemo kakorkoli —, na katero je funkcionalno in operativno pripeta. Šola potemtakem nikoli ne bo tisto, za kar se v nekem trenutku prikazuje; pri tem pa bo prav vseeno, ali bomo sklepali, da je „vsaka šola poseben individuum, ki se izražuje v skupno vsoto vseh individualnosti“ in more „zategadelj pravo sliko o šoli podati le učitelj sam, kateremu so znane vse okolnosti, ki izpreminjajo značaj njegove šole“, (F. Gabršek, Otroška Individualnost; Učiteljski tovariši 1887, str. 371) ali pa se bomo raje „kakor en mož združili v zahtevi po času in znanstvu primerni reformi šol“, kajti, to „bo nam v čast, to bo našemu veku večna zasluga, to bo našemu naraščanju jamstvo za srečen razvoj, to bo jamstvo za srečno bodočnost. Pošast, ki danes tako grozeče plava nad šolami — nevraštenija in z njo duge duševne bolezni (nebroj jih je) bodo izginile.“ (Dragotin Pribil, O duševnem delu; Popotnik 1908, str. 40)

Iz tega izhajata dve posledici, ki šolo še dandanašnji bistveno opredeljujeta: po eni strani bo to, kar se šoli vrne od kakerekoli izmed nanjo priključenih vednosti spre-

vrnjeno v prazno entiteto, ki se izraža v njenem učno-vzgojnem smotru, impliciralo cepljenje šole na celo vrsto posebnih šol — torej cepitev na horizontalni osi. Tako so:

„Proučevanja in zahteve eugenikov povzročile nastanek specialnih javnih šol, katere je preje ustanavljala samo javna dobrodelnost. Utemeljuje se šole ne samo za slepe, gluhe in slaboumne otroke, ampak tudi za otroke s telesnimi nedostatkami, za pohabljenice, kratkovidne in jec-ljave otroke itd. Za tuberkulozne otroke zahtevajo posebne šole, a za bolehnice in slabe otroke se ustanavljajo v zadnjih letih šole pod milim nebom, ki se umeščajo večinoma od pomladi do prvih mrazov in vrtovih, v zimskih mesecih pa imajo njih gojenci počitnice.“ (E.L.-K.S., Najmlajša veda: eugenika in vzgoja; Popotnik 1912, str. 195)

Seveda ne bo odveč še enkrat opomniti, da je tej cepitvi šole za podlago stališče, po katerem mora „vzgoja oskrbeti otrokom takšno sredo, da bi v njej mogli otroci vzrasti v najboljše in najpopolnejše občane“. (ibid.)

Po drugi strani bo poenotenje šole, homogenizacija šolskega prostora — prirejanje šolskih „stopenj“ na vertikalni osi — vselej stvar diskurza, ki je, glede na šolo v zunanjem položaju — gre za politični diskurz o šoli. Ta je dovolj zgodaj vzel zares to, da „ljudje prihajajo iz šol in živijo po naukih, ki so jih prejeli tamkaj. Tako ima šola vpliv na vsakega človeka posebej in na vso človeško družbo sploh. Trditi smem, da je organizovana človeška družba delo šole; kar je lepega in dobrega v tej velikanski rodovini, je prišlo mednje iz šole, kakor prihaja rastlinam moč in lepota od sonca.“ (E. Gangl, Luč in tema; Popotnik 1905, str. 67) — od tu dalje je moral vsak, količjak konsistenten politični program računati s šolo — s tem, kako jo bo uravnal kot sredstvo ter eno ključnih prizorišč v političnem boju. In v tem oziru se bo prav na prelomu stoletja zaključeval proces, ki bo šolo postavil na kraju prvega IAD in s tem omogočil vladajoči politični moči posedovanje tiste točke glede na vertikalno os, iz katere je moč izsiljevati poenotenje šole in s katere se zdi možno obvladovanje in urnavanje segmentacije na horizontalni osi — točke, na kateri se procesa segmentacije in poenotenja kažeta, v obratnem sorazmerju, za simetrična.

Tako je v času, ko je „šolsko vprašanje pretresal ves kulturni svet“, ko „na Francoskem deluje ves vladni aparat proti kongregacijskim šolam, Anglija stopa nekako v isti štadij in tudi nekatere druge države kujejo za kulisami nove reforme o preosnovi šolstva“, (Ivan Ivanovič, Šolstvo v tujini/VIII.—Dansko; Popotnik 1903, str. 277)

Danska 7. aprila 1903 realizirala „ideal šolske izobrazbe, o katerem so sanjali veliki pedagogi in slavni državniki kakor Komensky, Fichte, Pestalozzi, Stein i dr. — takozvano 'enotno šolo' (Einheitsschule)“. (ibid.) In prosvetni minister Christensen je, ob utemeljevanju te realizacije, dejal tudi tole:

„V najbolj demokratičnih deželah, kjer nosi vsaka ideja znak pravega demokratizma, prodira silneje in silneje zahteva po 'enotni šoli' na dan, po šoli torej, katere naj tesno združuje v harmonično celoto vse razne kategorije šol, kjer bodi pouk tako uravnan, da vsak državljani doseže lahko isto izobrazbo. Nikakor se pa ne zahteva od posameznikov, da bi moral vsakdo dovršiti vso to 'enotno šolo', kajti upoštevati se tu mora posamezen individij, njegova nadarjenost in njegovo ekonomično stališče...“ (ibid., str. 278)

VSESTRANSKO RAZVITA OSEBNOST: VZGOJA ZA DELO

Navezujem na tezo, da je šola vladajoči ideološki aparat države (L. Althusser in drugi: *Ideologija in estetski učinek*, Ljubljana 1980, str. 58) in jo „s hudobnim namenom“ interpretiram: to postane dobesedno in neposredno, popolnoma šele v socialistični družbi. Če naj šola deluje kot ideološki aparat države, potrebuje svojo, lastno ideologijo. V tem prispevku me zanima ideologija šolskega aparata socialistične države. Moja izhodiščna teza je, da je centralni ideologem, „jedro“ ideologije socialističnega šolskega aparata „vsestransko razvita osebnost“. Ta ideološki zapadek (zapadek ideologije socialističnega šolskega aparata) je postavljen kot smoter vzgojnega procesa, ki je v samem procesu vseprisoten in se nenehno udejanja. Kaj pomeni?

Ko si zastavljam to vprašanje, ne mislim, da bi bilo treba pogledati, kaj se za tem ideološkim pojmom skriva. Za njim se namreč nič ne skriva in ta ideologem ničesar ne zakriva. V socializmu je Marx sicer državni ideolog, marksovski pojem ideologije pa tu ne drži: socialistična ideologija je transparentna. Je odkrita in resnicoljubna, in prav ta bega „sovražnike socializma“. Skratka: ideologema VRO ni treba razkrinkovati, povzeti je treba, kako se členi.

Ideologem VRO ima v socializmu zgodovino. Tu pa me zanima njegova realna socialistična aktualnost. Da pa ne bi izgubili zgodovinske perspektive, bom uvodoma citiral moža, ki je edinstven primerek žive kontinuitete boljševizma. Seveda se je ukvarjal s komunistično vzgojo. Mihail Ivanovič Kalinin je v mesecu mladosti leta 1934 govoril aktivu dnepropetrovskega komsomola takole:

„Mi želimo vsestransko razviti človeka, da bo znal dobro teči, plavati, hitro in lepo hoditi, da bodo vsi njegovi organi v redu, z eno besedo, da bo normalen, zdrav človek, pripravljen za delo in obrambo, da se bodo skladno z vsemi telesnimi lastnostmi pravilno razvijale tudi njegove umske sposobnosti.“

(Citirano po hrvaški izdaji iz leta 1946: M. I. Kalinin: *O komunističnem odgoju*, str. 23).

Prehajam k sodobnim vzhodnemskim in ruskim ideologom. Izbor del, iz katerih bom navajal, je morda naključen; moč socialistične ideologije pa je v tem, da jo takšna naključnost ne prizadene: v vseh knjigah najdemo ne le enake, marveč iste vsebine. (Ker citatov tu ne morem vpeljevati, naj opozorim, da nastopajo sinonimno VRO „pojmi“ „socialistična osebnost“, „komunistična osebnost“, „ustvarjalna osebnost“ ipd.)

Začnimo, kot se spodobi, s filozofsko definicijo:

„Socialistična osebnost je individuum, ki se v procesu družbenega dela sam oblikuje in razvija, ki pod vodstvom marksistično-leninistične partije v skupnosti z drugimi ljudmi v čedalje večji meri podreja kontroli svoj življenjski proces in v tem procesu vse bolj vsestransko razvija svoje individualne sposobnosti, svoje produktivne sile.“

(G. Klaus/M. Buhr, Hrsg: *Philosophisches Wörterbuch*, Leipzig 1976, Bd. 2, str. 922).

Socialistična VRO je torej entiteta, ki je in ki je ni; nekaj, kar je treba šele doseči, kar pa že nastaja. Bistvena za to nastajanje je komunistična vzgoja, ki zajema vsa življenjska področja in obdobja. To vzgojo načrtuje, naprti družbi, nadzira njeno izvajanje ter v skladu z zgodovin-

skimi nujnostmi in občimi zakoni razvoja socializma nadalje reformira in usmerja komunistična partija. To je eno njenih bistvenih „delovnih področij“.

„Poglavitna usmeritev duhovnega življenja v zrelem socializmu je v komunistični vzgoji, v izpopolnitvi celokupnega izobraževalnega sistema in v vsestranskem razvoju človeka komunistične družbe“.

IM. Jovčuk: *Probleme des geistigen Lebens und der kommunistischen Erziehung in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der UdSSR*. V zborniku *Die entwickelte sozialistische Gesellschaft. Wesen und Kriterien - Kritik revisionistischer Konzeptionen*. Berlin 1976, str. 232 - Kompetentno zgodovino sistemskih rešitev gl. v *Geschichte der Erziehung*, Berlin 1976, str. 469 sl. in 624 sl./

„Človek komunistične družbe“ ne more biti drugega kot VRO, ker je „partija / . . . / usmerjena k vsestranskemu razvoju osebnosti“ (Jovčuk, cit. delo, str. 241); komunistična vzgoja že po definiciji ni enostranska. Ta komunistični človek ne more biti v protislovju z „družbo“ — to je razvidno iz njegove logične /in zahtevane praktične/ konstitucije. Pa vendar je treba nenehno izrecno postulirati enotnost med osebnimi in družbenimi interesi, še več, njihovo identičnost. Ta enotnost/identičnost je hierarhično strukturirana: „Človek komunistične družbe“ je najprej in predvsem človek za komunistično družbo.

„Kolikor višja postaja stopnja zrelosti socialistične družbe, toliko bolj narašča vloga človeka, toliko večjo težo ima komunistična vzgoja človeka, vsestranski, harmonični razvoj osebnosti za funkcioniranje in razvoj družbe.“

(Jovčuk, cit. delo, str. 240)

Če je Stalin svojčas razglasil, da se razredni boj z razvojem socialistične družbe zaostruje, pa danes spoznavamo, da se z zorenjem socializma zaostruje vzgojna diktatura.

„Povečanje materialne blaginje“ — to, pravijo, naj bi bilo identično z razvojem socializma — „terja, da se okrepi in izpopolni vzgojno delo v socialistični družbi.“ (Jovčuk, cit. delo, str. 238)

Če naj bo produkt vzgojne diktature VRO, mora biti vsestransko razvita že vzgoja:

„Vsestranska, harmonična vzgoja se v socializmu in komunizmu izraža zlasti v mnogostranosti in planskem razvoju različnih plasti osebnosti, v visoki komunistični zavednosti, v duhovnem bogastvu in moralni čistosti.“

(Jovčuk, cit. delo, str. 240.)

Da bi razumeli ta „duhovni svet“, moramo stopiti korak nazaj na „materialno podlago“:

„Vsestranski razvoj osebnosti“ se dogaja „na podlagi bogastva materialnih in duhovnih dobrin, ki ga je treba pri izgradnji komunizma ustvariti.“

(Jovčuk, cit. delo, str. 235.)

Tako smo pri centralni točki: pri bogastvu, ki ga je treba ustvariti. Ker bomo definicijo ustvarjalnosti vsak čas srečali, lahko kar takoj povemo naravnost: *izgradnja socializma/komunizma je delo*.

Do tega sklepa pridemo še po drugi poti. Marxova dediščina je spoznanje, da je vsestransko razvit človek

človek bogatih potreb. Lenin je „razvito socialistično družbo“ označil z „dvigom“ oziroma s „povečanjem potreb“. Vsestransko razvit človek bo torej v komunistični družbi vsestransko zadovoljeval številne in raznovrstne potrebe. So pa določeni pogoji, ki jih je treba izpolniti, in zadržki, ki jih je treba upoštevati.

„Materialna podlaga za dvig človekovih potreb v razviti socialistični družbi je razvoj materialne produkcije.“ (Jovčuk, cit. delo, str. 239.)

Najprej je treba torej delati. A četudi bi bila ta „materialna podlaga“ že ustvarjena, je treba vedeti, da „dvig potreb“

„ne vsebuje samo zadovoljitev osebnih potreb slehernega človeka, zadovoljitev potreb njegove družine, temveč tudi zadovoljitev potreb celokupne družbe, sedanjih in bodočih generacij.“

(Jovčuk, cit. delo, str. 237.)

Tudi poslej bo treba delati. In delo ni le pogoj, je tudi smoter: je

„predpostavka vedno boljšega zadovoljevanja materialnih in duhovnih potreb ljudi socialistične družbe in /.../ obenem služi zadovoljitvi prve človekove potrebe v socialistični in komunistični družbi, dela.“

(G. Mehlhorn/H.G. Mehlhorn: *Zur Kritik der bürgerlichen Kreativitätsforschung*, Berlin 1977, str. 42.)

Za prehodno obdobje pa velja, da je treba ljudi, ki „v ideološkem in moralnem pogledu niso dovolj zreli“, obrniti pred „kultom stvari“ (Jovčuk, cit. delo, str. 238). Samo tisti, ki so ideološko in moralno „dovolj zreli“, se pravi nosilci ideologije in morale, imajo potemtakem prost dostop do materialnega in duhovnega bogastva, medtem ko je treba ostalim, ki še niso takšni, bogastvo previdno dozirati in jih toliko bolj ideološko in moralno obdelovati: komunistično vzgajati v „vsestransko razvite osebnosti“. Ali z drugimi besedami: zagotoviti je treba „smiselno uporabljanje materialne blaginje“, da „naraščajoča posest materialnih dobrin ne bi zagospodovala nad človekom“ in da ta ne bi pozabil na svojo „odgovornost do družbe“. „Posebej ta vidik“ mora biti „v središču“ socialistične vzgoje. (H. Krumpel: *Lebensprozess und Moral*, Berlin 1977, str. 79.). Ni je boljše obrambe pred „kultom stvari“, kot je kult dela, in ni je zanesljivejše zaščite pred tem, da bi „materialne dobrine zagospodovala nad človekom“, kot je ustvarjanje materialnih dobrin. Tako se lahko vrnemo k ugotovitvi, da je izgradnja socializma/komunizma delo.

Socialistični ideologi se radi sklicujejo na Leninovo trditev iz *Velike pobude*, da je za zmago nove družbene ureditve — in ta seveda mora zmagati in bo zmagala! — tisto, kar je v zadnji instanci najpomembnejše, odločilno, delovna produktivnost. Tako postane

„ustvarjalnost /.../ predpostavka za povečanje produktivnosti dela.“

(G. Mehlhorn/H.G. Mehlhorn, cit. delo, str. 31)

Lenin je posodobljen:

„Brez nenehnega razvoja ustvarjalnosti delovnih ljudi ni mogoče doseči razvite socialistične družbe. Socializem ustvarja predpostavko, na kateri bo produkcija življenjskih sredstev postala za osvobodjene producente življenjski smoter. /.../ Tu je podlaga za enotnost socializma in ustvarjalnosti, ki jo pogosto in upravičeno ugotavljamo.“

(Mehlhorn/Mehlhorn, cit. delo, str. 31—32.)

„Pospeševanje ustvarjalnosti vseh delovnih ljudi“, ki je „aktualna in nujna naloga razvite socialistične družbe“, je

„sredstvo za razvoj človekove osebnosti /.../ in obenem nujna predpostavka pri pripravljanju subjekta / razvoj ustvarjalnosti / na zahteve, pred katere je postavljen v realnem življenjskem procesu, zlasti v delovnem procesu.“

(Mehlhorn/Mehlhorn, cit. delo, str. 41, 42.)

Komunistična vzgoja je zlasti in predvsem vzgoja za delo. Tako smo se po ovinkih vrnili k „vsestranski, harmo-

nični vzgoji“, pred katero smo se poprej umaknili na „materialno podlago“. Kaj je, torej, „komunistična zavednost“?

„Odnos do dela je v socializmu najpomembnejše merilo za zavednost ljudi.“

(Jovčuk, cit. delo, str. 243).

Program SED, vzhodnonemške kompartije, določa „novo razmerje do dela kot najpomembnejšo značilnost človeka socialistične družbe.“

(E. Hahn: *Die Herausbildung des sozialistischen Bewusstseins im Prozess des Aufbaus des Sozialismus in der DDR*. V zborniku *Die entwickelte soz. Gesellschaft*, str. 297/8.)

Kaj označuje komunistično zaveden odnos do dela?

„Socialistična zavest osebnosti“ se izraža „v prostovoljni in zavedni pripravljenosti za opravljanje dela. /.../ Subjektova identifikacija s postavljenimi nalogami in z delovnim področjem, kvalitativni prehod iz tako imenovane dolžnosti pri izvajanju dela k želeni subjektivni zadovoljitvi potrebe pri dejavnosti sta po eni strani rezultat ustvarjalnega delovanja, po drugi strani pa spodbujata k novim visokim dosežkom in aktivnostim. Tu se spet srečata zavest in vzgoja, prav tako pa samovzgoja socialistične osebnosti.“

(B. Meyer: *Entwicklung des kollektiven Schöpfungstums als Triebkraft für die Herausbildung sozialistischer Verhaltensweisen in Forschungs- und Entwicklungskollektiven*. V G. Bohring, Hrsg.: *Persönlichkeit und Kollektiv in der Forschung*, Berlin 1972, str. 161.)

Temeljna značilnost komunističnega odnosa do dela je „zavestna delovna disciplina“; to je „pošteno, vestno razmerje do dela in delovnih dolžnosti“, to je „iniciativnost, organiziranost, discipliniranost pri delu“, maksimalna izraba delovnega časa, poklicno izpopolnjevanje itd. (Gl. Jovčuk, cit. delo, str. 207, 210; Krumpel, cit. delo, str. 78; Autorenkollektiv: *Politische Ökonomie des Kapitalismus und Sozialismus*, Berlin 1974, str. 479 in drugje.)

Komunističen odnos do dela je *moralen odnos*. Po eni strani je delo „najpomembnejši instrument moralne vzgoje“ (Jovčuk, cit. delo, str. 246) in „izobraževanje in vzgoja mladine morata biti popolnoma integrirana v delo delovnih ljudi pri oblikovanju razvite socialistične družbe“ /*Geschichte der Erziehung*, str. 679/, po drugi strani pa moralen človek ni le tisti, ki disciplinirano, vestno in predano, požrtvovalno dela, temveč tudi „spoštuje delo in rezultate dela“ /Jovčuk, cit. delo, str. 246/. „Vsako delo“ je „spoštovanja vredno in častno“, pravi program SED, da ne bi pozabili hitlerjanske parole „*Ehret die Arbeit und achtet den Arbeiter!*“ (program SED cit. po E. Hahn, cit. delo, str. 298), socialistični znanstveniki pa dokazujejo, da je tudi ustvarjalno:

„/.../ celo tako imenovani rutinski delovni procesi /.../ terjajo od delavca ustvarjalno dejavnost. Kajti če ne bi bilo tako, bi lahko te dejavnosti ob ustreznih materialnih predpostavkah v celoti prenesli na avtomate.“

(Gl. Mehlhorn/Mehlhorn, cit. delo, str. 44.)

Središče socialističnega duhovnega kraljestva je „produkcijska kultura“:

„znanstvena organizacija dela in upravljanje, sistematično mojstrenje nove tehnike, uporaba produkcijske estetike“ (*Schönheit der Arbeit?*) „in drugih elementov, ki so organsko povezani z duhovnim življenjem ljudi.“

(Jovčuk, cit. delo, str. 207.)

„produkcijska kultura“ uči, da sta „red in čistoča /.../ potrebna tudi v najstarejši tovarni.“

(H. Koch: *Die Schaffung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und Kultur in der DDR*. V zborniku *Die entw. soz. Gesellschaft*, str. 277.)

Vsega tega — in predvsem same socialistične materialne produkcije —

„si ne moremo zamišljati brez nenehnega zviševanja ideološke in moralne ravni delovnih ljudi.“

(Jovčuk, cit. delo, str. 207.)

Tako smo pri marksizmu:

„Najpomembnejša in najznačilnejša označba duhovnega življenja (v socializmu) [...] je skupnost socialistične ideologije in njenega teoretskega temelja — marksistično-leninističnega svetovnega nazora.“

(Jovčuk, cit. delo, str. 226.)

„Vpliv marksistično-leninistične ideologije se v razviti socialistični družbi nenehno širi“ in marksistično-leninistični svetovni nazor „postaja vse bolj osebno pričanje delovnih ljudi.“

(E. Hahn, cit. delo, str. 299.)

Marksizem pa spet uči, da je treba delati in da je delo „prva človekova potreba“. To je tudi edina „potreba“, ki je v socializmu res zadovoljena!

* * *

Povzemimo: VRO je delavec. (Ta enačba pa je ireverzibilna!) Vzgoja, katere smoter je VRO, je vzgoja za delo. Udejanjanje tega smotra je formiranje socialističnega/komunističnega odnosa do dela. Tako nas ne sme čuditi, da socialistični ideologi govorijo pretežno (če ne — skorajda — izključno) o socialistični/komunistični vzgoji. O izobrazbi/izobraževanju praktično nič. Kolikor pa vendarle spregovorijo o izobrazbi, govorijo o kvalifikaciji. To je ideološki davek, ki ga morajo plačati produktivističnemu evolucionizmu: če je socializem odvisen od razvoja produktivnih sil in če vulgarna zavest ta razvoj enači z večjo zahtevnostjo delovnega procesa — češ komplicirane stroje je težje obvladovati ipd. — bi se morala skladno s tem zviševati kvalifikacija delavcev. Uradna teza se glasi: razvojna nujnost produktivnih sil zahteva „obsežno splošno izobrazbo in visoko strokovno znanje“, kajti „produktivne sile se lahko razvijajo s hitrim tempom le tedaj, če jih uporabljajo vsestransko izobraženi ljudje“. (*Polit. Oek. des Kapitalismus u. Socialismus*, str. 479 sl.)

S tem prehajam k interpretaciji. Najprej povzemam razlago Ulricha Heidta, ki je subsumiral problematiko, o kateri je govor, pod „razvoj potenc variabilnega kapitala“. (U. Heidt: *Arbeit und Herrschaft im „realen“ Sozialismus*, Frankfurt/New York 1979, str. 129 sl.) Predstava o VRO oziroma o vsestransko razvitem človeku naj bi bila „predpostavka in rezultat koncepta o ustvarjalnem značaju dela“. „S tem teoremom se poskuša,“ pravi Heidt, „proces omasovljenja („Vermassung“ po italijanskem „massificazione“) dela, ki se ga forsira s tehnično-znanstvenim razvojem, interpretirati v okviru predstav o kvalifikaciji.“ (U. Heidt, cit. delo, str. 131.) T.i. vsestranska

izobrazba naj bi zagotovila, da omejena kvalifikacija delavcev ne bi postala ovira za mobilnost delovne sile — kar je nujni pogoj kapitalnega razvoja —, zagotovila oziroma povečala naj bi „disponibilnost delavca“ (*Polit. Oek. des Kapit. u. Soz.*, str. 844) za spreminjajoče se delovne zahteve. (U. Heidt, cit. delo, str. 131.) Prisila k uvrednotenju, ki jo je Marx za kapitalizem svojega časa formuliral kot „produkcijo zavoljo produkcije“, je v socializmu modificirana v usmeritev k „svobodnemu, vsestranskemu razvoju socialistične osebnosti“. Tako naj bi socializem dosegel novo kvaliteto pri podružbljanju meznega dela: pripoznanje delavcev kot variabilnega kapitala, s čimer postanejo razvojna predpostavka planskega socializma. (U. Heidt, cit. delo, str. 137.)

Mislím, da je potrebna določena „premaknitev“ te interpretacije. Vsekakor gre za zagotavljanje disponibilitnosti delovne sile. Kolikor pa gre za vzgojo socialističnega/komunističnega odnosa do dela, ne moremo govoriti o kvalifikaciji rekompoziciji delavskega razreda, pač pa o dequalifikaciji. Opraviti imamo z „vsestransko“ vzgojo, obenem pa s taylorizacijo izobraževanja.

Taylorizacijo razumem kot zgodovinski zlom tradicionalnega delavskega gibanja: dequalifikacija delovne sile, ki jo je spostavila kapitalistična racionalizacija, je zlomila delavsko avtonomijo v neposrednem delovnem procesu.

Po eni strani je bila delovna sila zreducirana na enostavno delo, po drugi pa je prišla kvalifikacija predelavcev in novih strokovnih kadrov v roke podjetja, postala je neposredna last kapitala. (Gl. o tem G. Bock: *Die „andere“ Arbeiterbewegung in den USA von 1905—1922. Die Industrial Workers of the World*. München 1976, zlasti str. 17 sl.)

Socialistična država si je prisvojila proces kvalifikacije delovne sile na globalni družbeni ravni — kar kapitalu ni nikdar v celoti uspelo. Da bi to dosegla, je morala storiti tisto, česar „izvornemu“ taylorizmu ni bilo treba: destruirati civilizacijsko doseženi izobražbeni aparat („nivo“). Zreducirati vednosti, ki jih ta aparat posreduje, na elementarno znanje enostavne, vendar vsestransko vzgojene delovne sile. (Nadaljnja kvalifikacija izobrazbenega kontingenta delovne sile je seveda v rokah socialističnega dela.) Socializem je zlomil delavsko avtonomijo že v procesu formiranja delovne sile, sam ta proces pa je totalen in prisilen. Produkt tega vzgojno-izobraževalnega sistema oziroma procesa je absolutno disponibilna delovna sila, njen nosilec pa „vsestransko razvita osebnost“.

DISKUSIJA

Ana Krajnc:

Če sem predhodne diskutante pravilno razumela, potem interdisciplinarnost lahko vodi tudi k površnosti in poenostavljanju. Mislím pa, da se je v tem primeru zgodilo pravo posilstvo nad Komenskim. Škoda, da Komenskega nismo mogli postaviti v tako luč, kot jo strokovnjak za služi. Mnogo bolje bi bilo, če bi Komenskega interpretirali in postavili v tisto prelomnico, ko je srednjeveško šolstvo prehajalo iz stanovske vzgoje v vzgojo in oblikovanje človeka. To pa se je takrat zgodilo prvič v zgodovini. Zasluge, ki jih ima za stroko in področje, bi se dale tudi drugače osvetliti. Najbrž pa Komensky ne potrebuje obram-

be, branijo ga njegova dela. Tistega, ki ga zanima, naj v njih poišče razlage. Komensky je gotovo prvi avtor, ki je začel s pojmom permanentnosti in vse bolj vsestranskega razvoja človeku v uporabi proti fevdalni družbi.

Ker pa že imam besedo, bi se želela ustaviti še pri drugem problemu. Opozoriti bi želela, da tisti, ki se upirajo pedagogizaciji in tolčejo po njej — najbrž jo uporabljajo kot sinonim za ideologizacijo in etatizem v vzgoji — v bistvu tolčejo po pedagogiki in psihologiji v imenu boja proti ideologizaciji. Cilj, ki ga dosežejo, pa je ravno nasproten. Primer: Če hodite po šolah, boste opazili, da si

učitelji — ki so lahko zelo dobri biologi, poučeni geografi — ne belijo glave s tem, kaj je vsestranski razvoj otroka. Če ga opozorite, da je nek otrok frustriran najbrž zaradi tega ali onega, učitelj ne ve, kaj je frustracija in si s tem tudi ne belj glave. Vsestransko razvita osebnost je za učitelja nekaj abstraktnega, tujega, s pedagogiko pa se sploh ne ukvarja. Hočem opozoriti le, da pedagoško, psihološko in sociološko usposabljanje, ki naj bi ga učitelj dodal temelju svoje stroke, prispeva k osnovnemu preprečevanju in izrinjanju grobega vpliva ideologizacije in etatizma vsaj v tistem mikro-odnosu med učiteljem in učenci, med učiteljem in razredom. Če učitelja vsaj s temi znanji ne oborožimo, da bo lahko v odnosu do učenca delal drugače — pa naj piše v normah, resolucijah in zakonih o usmerjenem izobraževanju karkoli — nam še zadnje upanje pade v vodo.

Seveda s tem ne mislim na današnje očitke pedagogizacije, ker je v bistvu to sinonim za pretirano ideologizacijo, ki smo ji bili priča v srednjem usmerjenem izobraževanju, ponavlja pa se tudi v reformi univerze. Ta očitek se pojavlja na različnih forumih in na različnih nivojih in prav zato se pedagogiko in psihologijo lahko ja hitro postavi v kot. To pa je še dodaten argument za to, da bodimo tiho v nekaterih strokah. (Neavtorizirana diskusija)

Iztok Saksida:

Upam, da mojega prispevka niste razumeli kot napad na Komenskega. Nasprotno, mislim, da je bil Komenski prvi in eden velikih, če ne celo največji. Vsi koncepti, ki jih imamo in ki so še danes bistveni za šolo, so pri njem že nastavljeni. Zato upam, da ni prišlo do nesporazuma.

Slavoj Žižek:

V Mastnakovem prispevku me je navdušil citat, da je zelo potreba in da je zato treba delati. Všeč pa mi je bil zato, ker imamo opraviti z nekim paradoksom. Če kaj takega trdimo lačanovski psihoanalitiki (nekaj nas je prisotnih), se reče, da je to nek abstrakten nesmisel. Tukaj pa je to skoraj dobesedno eksplicirano: Užitek je ukazano. Delo je potreba, v delu uživaš, zato tudi moraš delati. Gre za obrnjeni znani Wittgensteinov stavek: O čemer se ne da govoriti, o tem je treba molčati. Skratka, najprej rečeš, da nekaj ni mogoče, potem se ti pa to tudi prepove. In obratno, ker nekaj nočeš, ti to tudi ukažejo.

Če ima beseda totalitarizem sploh še kakšen smisel, potem mislim, da je v tem paradoksu, ki sem ga omenil, skrita razlika totalitarizma do takoumenovane tradicionalne represije. Tradicionalna represija bazira vedno na prepovedi (npr. vem, da nekaj hočeš, pa tega ne dobiš, pa ti to prepovedujem). Totalitarizem pa ti celo ukaže to, kaj hočeš.

Moram reči, da imam prav slabo vest, ker se s tov. Ano Krajnc načelno strinjam. Strinjam pa se zato, ker mi je osebno kot konzervativcu po naravi, bližji tradicionalen, klasičen učni proces z učiteljem v vlogi ideala, ta klasičen vzor učitelja — ex cathedra.

Če se mi zdi kaj danes, subverzivno, potem ravno ta povratek h klasični poziciji učitelja. Reče se: „Učitelj naj ne bi podajal znanja ex cathedra, ampak naj bi to znanje prišlo na dan v dialogu z učenci.“ Učitelj si lahko to privoščji (ampak tega jasno nikoli ne naredi), če učenec odkrito prizna, da nekaj pač ne zna. V praksi pa se to spremeni v dvojno represivno igranje: Učitelj nekaj ve, potem pa da učenec možnost, da svobodno sami pridejo do tega, kar je že res. Primer: Bil sem priča nekemu predavanju o samoupravljanju, katerega namen je bi ugotoviti, da je samoupravljanje dobro in etatizem slab. Predavatelj je rekel: Na eni strani imamo etatizem in državno represijo, na drugi pa samoupravljanje, v katerem živite vi. Kako bi vi sami, s svojimi besedami povedali, kaj je boljše?

Velikokrat te tki. nove metode povzročijo, da se na nek dvojnorepresiven način pride do tistega, kar bi bolje povedali klasično. Boljše je, da se znanje, ki ga je potrebno posreovati, posreduje ex cathedra, ker je vse ostalo sprenevedanje.

Seveda lahko rečeta, da gre le za ideologizacijo v pedagogiji, toda ideologija le ni nikoli preprosto zunanja. Za primer bom navedel fenomen, ki me je vedno presenečal. V filozofiji, celo v najbolj uradnih krogih v Beogradu (vzemite npr. najbolj uradne teoretske revije), je dialektični materializem mrtev. Nihče več ne govori o dialektiki narave, o dialektičnih zakonih, ... le na enem mestu se o tem še govori, in to so srednješolski učbeniki. Pojasnite mi, od kje takšna neverjetna vztrajnost dialektičnega materializma v učbenikih, ki jih izdaja Zavod za šolstvo? Vendar mi ne recite, da so to politični pritiski, ker niso. To ni uradna ideologija. Marsikaj lahko pripišemo partiji in oblasti, tega ji pa ne moremo.

Ana Krajnc:

Ali ni ta vaša interpretacija ravno izpodbila, kar ste prej rekli, namreč, da mora biti učitelj predvsem dober strokovnjak, za pedagogiko in psihologijo pa tako ni važno. Torej bo on že vse vedel vnaprej.

Slavoj Žižek:

Ne gre za to, da učitelj vse ve. Menim le, da je bolj odkrito, če učitelj v primeru, ko je potrebno prenesti neko področje, korpus znanja, preprosto nastopi ex cathedra in se ne spreneveda, kot da nekaj na novo odkriva. V vzhodnonemškem slovarju najdemo definicijo svobode: Svoboda je v tem, da spoznam objektivno nujnost in jo potem svobodno hočem. Torej smo nekje na isti ravni. Tisto, kar je nujno, svobodno odkrijemo. To o ex cathedra pa je bilo mišljeno kot pohvala.

Rastko Močnik:

Strinjam se s tov. Krajncem kljub temu, da je polemizirala tudi z menoj. Obstaja pa neki problem, ki bi ga bilo treba tematizirati. Namreč, humanistične in družboslovne vede, med katere sodi tudi pedagogika, postanejo v nekem trenutku subverzivne. Nanje se gospostvo ne more več naslanjati, zato jih je treba likvidirati, nekako odstraniti iz srednje šole. Odstranijo pa jih tako, da jih spremenijo v vzgojne predmete. Namesto umetnostne zgodovine imamo posameznikovo senzibilnost za korpus umetnosti, v katerem si vsakdo privatno in svobodno izbere svoj okus. Tako smo dobili umetnostno vzgojo, kakor se imenuje celoten predmet, tudi tisti del, ki je še ostal od zgodovinskega. V tem je nedvomno totalitarna gesta, ker nam v bistvu formirajo okus. Zakaj je torej vzgojni moment v šolskem procesu tista šibka točka, na katero lahko gospostvo igra v nasprotju z vednostjo? Če lahko naredim ta logični preobrat, menim, da je prav zato treba pedagogiko afirmirati. Namreč, pedagogika je tista, ki razsvetli pozicijo učitelja kot pozicijo objekta transferja. S pedagogiko učitelj ve, kje stoji; če pa tega ne ve, potem ideologija deluje prek njega na tak način, da poskuša zamegliti pozicijo, ki bi jo učitelj skoz pedagoško teorijo in pedagoško vednost lahko razrešil. Zato se strinjam, da je treba pedagogiko ubraniti pred pedagogizacijo šole.

Božidar Debenjak:

Izzval me je tov. Mastnak s svojim prikazom določenih historij in nekaterimi zanimivimi poudarki, ki jih ne bi kazalo preslišati.

Izhajal bi iz tega, da je danes res več kot jasno, da je bilo vse, kar smo imeli priložnost videti od socializma, le različne podobe zgodnjega socializma, če naj uporabim zelo nazoren in dober izraz Aleksandra Grličkova. Če ta

zgodnji socializem skušamo locirati, moramo žal ugotoviti, da se vsepovsod začenja tam, kjer ga Marx ni pričeval. Forme, v katerih je prihajal ta zgodnji socializem, in njegovo nerazumevanje za zahteve tehnološkega razvoja, so rezultat točno te ne-dorazvitosti njegovih okoliščin. To sem v tekstu, ki ste ga nekateri že videli, pred kratkim tudi napisal. Ampak to ni bila glavna stvar, bil je le sklepní akord. Bolj zanimivo in tisto, kar je treba res natanko premisliti, pa je vprašanje dela in — kar pri nas še kakšna dobra duša izkoplje včasih iz pozabe — kult dela. Kult dela je namreč navzoč v vseh teh številnih citatih, ki smo jih slišali v Mastnakovem prispevku.

Debata o delu se gotovo začenja že z branjem Nemške ideologije (z odstavkom o odpravi dela). Sicer pa se je v marksizmu aktualizirala 1922. leta, ko je Karl Korsch izdal svoje *Kernpunkte*. Cela vrsta citatov v knjigi se začenja z dvema bibličnema citatom, ki izrekata dve nasprotni mnenji o delu. Prvo je tisto znamenito evangelijsko mesto o Marti in Mariji — Marija, tista, ki ne dela, je izbrala najboljši del, in ta naj ji ne bo odvzet. Drugo mnenje pa je prav tako znamenito mesto iz Evangelija po Mateju (Glejte ptice pod nebom... itd). To je ena linija citata. Druga linija prav tako bibličnega citata pa je citat iz Pavla (Tako vam pravim, da kdor ne dela, naj tudi ne je.). Ta citat iz Pavla je dobesedno povzet v ustavi RSFSR, ne da bi bilo to tudi povedano. Korsch je 1922. pokazal, da to vprašanje dela nikakor ni tako enostavno. Za temi citati namreč pride citat iz *Kritike gotskega programa*, v katerem pravi Marx takole: Buržuji lahko z vso pravico pripisujejo delu čudodelno moč, zakaj ravno iz institucije dela izhaja, da je človek hlapec drugemu, ki mu določa pogoje njegovega obstoja. Skratka, to je tekst, ki ga je treba natanko premisliti, zakaj Marx ga je postavil za svoj program.

Apologetskim citatom, da je vsako delo ustvarjalno, pa dodajmo še tistega, da je vsako delo tudi častno. To pa spada točno v tisto točko, v kateri buržoazija, kot pravi Marx, občuduje delo oziroma njegovo čudodelno moč. Zakaj tisti, ki je obsojen na nekreativno delo ob tekočem traku in ob tem uničuje svoje zdravje in življenje, mora seveda nujno dobiti ideološki blagor, da je delo, ki ga opravljajo, ustvarjalno. In tisti, ki za drugimi čistijo sanitarije, dobijo prav tako ideološki blagoslov, da je vsako delo častno. Vprašanje torej, ki ga je potrebno premisliti, kajti ob tem se postavlja problem, kaj hoče pravzaprav Marxov koncept preobrazbe. Kaj se mora zgoditi na tem področju dela? S pridigo, da je vsako delo častno in ustvarjalno, ne pridemo na tem področju niti koraka naprej. Vsi ti ideološki stavki, ki so bili naštetí, so seveda samo dokaz nemoči. Odpraviti bi bilo treba vsako takšno delo, ki je po svoji naravi nečastno, neustvarjalno — tako delo mora izginiti. Če pa hočemo, da tak tip dela izgine, potem mora najprej izginiti njegova glorifikacija. Kapitalizem ne pripoveduje, da je vsako delo častno, pač pa nečastno delo superiorno plača. Smetarji, čistilci kanalov, etc. ne sejo domov ekvivalent za nečastnost in neustvarjalnost svojega dela, ki jim potem v prostem času lahko nekaj pomeni. Skratka, kapitalizem tu stopi čez, ali pa te vloge porine gospodarstveniku, ki jih ni škoda, oziroma človeškemu materialu, ki se ga lahko uniči.

Zato moramo biti, ko govorimo o delu, zelo previdni. Popolnoma se strinjam s tem, kar je bilo rečeno o permanentnosti taylorističnega pritiska. Marx je začetke tega pritiska, katerega začasni vrh je bil dosežen s taylorizmom, s spremembo vsega delovnega procesa v tekoči trak, lepo orisal. Marx že v zgodnjih tekstih govori o izdelavi glavice za bučike.

Povedal vam bom droben detalj iz konflikta v nemški tiskarski industriji. Štrajk tiskarskih stavcev je propadel, ker je bil že v začetku absolutno obsojen na neuspeh. Kapital je preprosto povedal, da stavec danes ni več tisto, kar je bil — mojster, ki je takorekoč ustvaril knjigo. Delo stavca v sodobni tehnologiji terja le spretnost strojepiske. Stavci, ki so želeli obdržati svoje delovno mesto,

so se morali sprijazniti s spretnostmi strojepiske in tudi z mezdo navadne strojepiske, ali pa so odšli. Veste, kakšen socialen padec je to — od plače kvalificiranega stavca na mezdo strojepiske.

Ta permanentna dequalifikacija dela in delavskega razreda je seveda značilnost kapitalizma. Postavlja se vprašanje, na kakšen način to odpraviti, ne da bi živeli od parazitiranja na račun kvartalnih in drugih nadaljnjih sektorjev. Tudi delovna motivacija je vprašljiva. Ali bomo poredili temu tisto število, kar jih je potrebnih, da bodo padali v ta taylorizirani proces, ali kaj z njimi storiti? To je dilema. Seveda drži, da je s to dequalifikacijo, ki se ji pripiše atribut vsestranskosti, tak delavec prilagojen kateremukoli delovnemu mestu. Strojepiska je danes postala univerzalna, uporabljiva vsepovsod in to s plačo, kakršna tej nekvalificiranosti tudi ustreza. Seveda lahko rečemo, da človek v svojem življenju vsestransko menja zaradi tehnološke revolucije veliko poklicev, kar je lahko seveda nekaj pozitivnega. Lahko pa to vzamemo kot skrajno bridko realnost, ki od nas terja nekaj popolnoma drugega kot pa hvalnice.

V nekaterih prispevkih je bilo omenjeno tudi vprašanje interdisciplinarnosti in transdisciplinarnosti. Če bi pod transdisciplinarnostjo razumeli tisto, kar bi z Gramscijem lahko imenovali občutek za konvertibilnost področij (npr. kateri način postavljanja vprašanj v psihologiji je konvertibilen, prevodljiv v tako in tako stališče v ekonomiji ali estetiki), potem bi imeli pred seboj res tisto pozitivno vsebino. Gre torej za vprašanje prevodljivosti, tega, da spadajo določeni teoretski elementi skupaj v neko celoto, da so medsebojno prevodljivi. Približno tako, kot lahko velike umetnostne forme prevedemo, jih spravijo v sklad, pokaže njihovo notranjo skladnost z nekimi duhovnimi produkcijami, recimo s Heglovim sistemom. Če pa se s transdisciplinarnostjo in interdisciplinarnostjo misli paberkovanje od vsakega nekaj, se pravi, da individuum v svoji notranjosti ve od vsakega nekaj (kot to običajno ve vsevedni novinar), potem je to seveda nekaj čisto drugega. Skratka, predlagam diferenciacijo in pojmu transdisciplinarnosti oz. interdisciplinarnosti, da bi vsebino razumevanja med strokami ohranili, seveda ob absolutni zahtevi po temeljitem poznavanju strokovnosti in seveda temeljitem poznavanju strokovnega področja.

Zdenko Kodolja:

Iz diskusij okrog dileme strokovnost/pedagoška izobrazba, se odpira še nek problem, ki je povezan s takšnim pojmovanjem vzgoje, kakršno srečamo pri nekaterih sovjetskih avtorjih. Gre za razumevanje vzgoje kot zavestne in smotrne dejavnosti po modelu dela (procesa med človekom in naravo) iz 5. poglavja *Kapitla*, kjer je rečeno, da si človek idealno predstavo rezultata na koncu delovnega procesa najprej zgradi v glavi, preden jo realizira v predmetu dela. Rezultat delovnega procesa je torej bil že na začetku navzoč kot smoter.

V kolikor ta model velja, potem učitelju neka pedagoška, psihološka in sociološka znanja, ki jih ima, služijo, da bo lahko smoter udeležil v rezultatu, ki je pač v našem primeru vsestransko razvita osebnost. Ali je to res mogoče? Ali lahko zvedemo vzgojni proces na delovni proces oz. uporabljamo isto logiko razmišljanja pri vzgoji kot pri delu? Moje stališče je, da je to nemogoče. Vedenje, pa naj bo psihološko, pedagoško ali kakršnokoli že, ne more vzpostaviti nekega kavzalnega odnosa med smotrom in rezultatom, med pedagoškim ukrepom in dobljenimi učinki. Tu je možna navezava tako na Freuda kakor tudi na stališča C. Millota, ki v knjigi *Anti — pedagog Freud* s pozicij Lacanove šole psihoanalize pokaže, da nobena pedagoška teorija ne omogoča všteti učinke metod, ki jih požene v tek, saj se postavi vmes med pedagoški ukrep in dobljene rezultate ravno *nezavedno*, ki onemogoča, da bi učinke vplivov na drugega obvladovali kaj bolj kot lastno nezavedno.

Komentiram intervencijo Zdenka Kodelje. Namreč, za sociologijo, če tako rečem, je značilno in močno prisotno, da generalizira model iz delovnega procesa in celotna družbena razmerja interpretira oz. zveja na model delovnega procesa. Jasno je, da je to že v idejnem planu nasilje, kaj šele v praksi.

POSTSCRIPTUM

Kolokvij „vsestranska razvita osebnost“, ki je sicer imel velik odmev v javnosti (Teleks, Mladina, Ljubljanski dnevnik, Tribuna), je organizatorjem nakopal veliko težav. Prišlo je tako do grobih internih diskvalifikacij, neutemeljenih obtožb in groženj z ukinitvijo delovnih mest organizatorjem, kot do javnih dopisov najvišjim republikanskim forumom. Zato tu reproduciramo dopis „Informacija o kolokviju VRO“ z dne 28. 2. 1985:

V okviru raziskav o razvoju osebnosti („Razvoj osebnosti v samoupravljanju“, „Analiza vzgojnega programa z vidika razvoja osebnosti“), ki jih opravljamo sodelavci Pedagoškega inštituta mag. Eva Bahovec, Zdenko Kodelja in mag. Marjan Šetinc, smo 14. 2. 1985 organizirali enodnevni kolokvij o pojmovanju vsestranske razvite osebnosti v nadaljevanju VRO). Od kolokvija naprej smo pričeli nizu poskusov diskvalifikacij tega kolokvija s strani dr. Renate Mejak, individualnega poslovnega organa PI, tako v individualnih razgovorih kot javno (zbor delavcev 25. 2. 1985, seja sveta PI v širši sestavi 27. 2. 1985). Zato podajamo naslednje poročilo.

Kolokvij je bil s strani IPO označen z naslednjimi etiketami: privatizacija raziskovalnega dela, slaba organizacija, idejna vprašljivost; na kolokviju naj bi prišla do izraza „nesprejemljiva stališča“, „pod plaščem lažne znanstvenosti“ naj bi se prikriivala „protireformnost“ in „protidružbene tendence“. Poleg tega je prišlo s strani IPO do javnih in privatnih groženj z ukinitvijo delovnih mest organizatorjem.

Nobena izmed navedenih oznak ni bila podrobneje razložena ali kakorkoli podprta za argumenti. Takšna stališča pa so še toliko bolj nesprejemljiva in neodgovorna, ker je IPO po treh referatih (od skupno enajstih) in še preden se je sploh začela diskusija, zapustila kolokvij in potemtakem ne razpolaga s potrebnimi informacijami za ustrezno strokovno in idejno-politično oceno.

Proti abstraktnim očitkom privatizacije in slabe organiziranosti navajamo naslednje podatke. Kolokvij je bil organiziran v okviru inštitutskih raziskav o razvoju osebnosti in kot tak predviden v letnem programu PI (gl. str. 4 — Predšolska in družinska vzgoja in str. 5 — Razvoj disciplin). Predlog za izvedbo kolokvija je bil obravnavan na treh sejah komisije za raziskovanje in razvoj (sept. 1984 in dveh jan. 1985) ter na strokovnem kolegiju PI (5. 2. 1985), vselej v prisotnosti IPO. Kot je razvidno iz letnih programov, predstavlja kolokvij integralni sestavni del našega raziskovalnega dela na PI, zato pomenijo omenjeni poskusi diskvalifikacije direktno oviranje pri opravljanju naših del in nalog.

Za kolokvij sta bili potencialnim udeležencem in zadevnim institucijam poslani dve vabilu: prvo dne 27. 12. 1984 je vsebovalo vsebinsko zasnovo kolokvija in izhodišča za diskusijo, drugo z dne 4. 2. 1985 pa je vsebovalo poimenski spisek in razpored udeležencev z navedbo časa in kraja. Obe vabilu sta bili razposlani po sugestijah in s podpisom IPO, tako kot je bil ves kolokvij organiziran z njeno vednostjo in sodelovanjem. IPO je na kolokviju tudi imela uvodni pozdravni govor. Obvestilo o kolokviju je bilo dan pred kolokvijem objavljeno tudi v Delu. Razen udeležencem je bilo vabilo poslano še na večje število naslovov, med drugim: oddelek za pedagogiko FF, oddelek za psihologijo FF, oddelek za filozofijo FF, Marksistični center FF, Center za razvoj univerze, Pedagoška akademija v Ljubljani, Pedagoška akademija v Mariboru, Višja šola za socialne delavce, Zavod SRS za

Drugo pa je, če ta ideologija dela ni model, ampak ideologija vzgojnega procesa. To sta dve stvari, ki se tu ponujata. Seveda je to represivni model. Postavlja pa se vprašanje, ali vedenje ne omogoča tega posredovanja po modelu dela ... Kaj pa v primeru, ko sploh ne gre za posredovanje vedenja, ampak nekih vedenjskih vzorcev, socialističnih vzorcev? V tem primeru mogoče ta model tudi funkcioniра.

šolstvo, Inštitut za marksistične študije SAZU, Inštitut za sociologijo, FSPN, Inštitut za kriminologijo, dalje mnogim posameznikom (dr. M. Bergant, dr. A. Krajnc, dr. B. Marentič-Požarnik, dr. J. Sagadin, dr. F. Strmcnik, dr. I. Mrmak — ta se je telefonsko opravičil — itd.). Obveščeni so bili tudi predstavniki tiska.

Zaradi racionalizacije se organizatorji nismo odločili, da bi referate vnaprej razmnoževali pred samim kolokvijem, kar je bilo na omenjenih sejah tudi eksplicitno dogovorjeno. Vnaprejšnje razmnoževanje referatov bi po našem mnenju ne bilo smiselno, ker je bilo dogovorjeno, da bodo vsi prispevki in diskusija natisnjeni v zborniku v okviru publikacij PI in bi torej šlo za nesmiselno podvajanje.

Omenimo naj še, da je kolokvij vzbudil veliko zanimanje javnosti. Obisk je presegel vsa pričakovanja organizatorjev, saj se ga je udeležilo čez 50 udeležencev in poslušalcev. Kolokvij je bil tudi zelo ugodno ocenjen v tisku, doslej v reviji Teleks (21. 2. 1985) in v Mladini (28. 2. 1985), poteka pa tudi organizacija oddaje o kolokviju na III. programu radia.

O organizaciji in poteku kolokvija je bilo dne 15. 2. 1985 izdelano poročilo in predano vsem ustreznim organom PI.

Proti očitku vprašljive idejnosti in domnevno nesprejemljivih stališč, lažne znanstvenosti ipd. navajamo sledeče podatke.

Kolokvij je bil zastavljen izrazito interdisciplinarno. Udeležilo se ga je 18 udeležencev, med njimi številnih zelo vidnih družboslovnih strokovnjakov: mag. Eva Bahovec, raziskovalka na PI; Bojan Baskar, dipl. ped.; Gabi Čačinovič-Vogrincič, predavateljica psihologije na VSSD; Majda Černič, dipl. soc., stažistka raziskovalka na ISU; red. prof. dr. Božidar Debenjak, predstojnik katedre za marksologijo na FF; Zdenko Kodelja, dipl. ped., raziskovalec na PI; mag. Janez Justin, raziskovalec na PI; mag. Tomaž Mastnak, strokovni sodelavec na MC CK ZKS; Vlado Mihejlak, dipl. psih., psiholog v Litostroju; doc. dr. Rastko Močnik, docent za sociologijo kulture na FF; izr. prof. dr. Janek Musek, nosilec predmeta psihologija osebnosti na FF, prodekan FF; dr. Mirjana Nastran-Ule, nosilka predmeta obča in socialna psihologija na FSPN; dr. Franc Pediček, znanstveni svetnik na PI; Iztok Saksida, dipl. komp. knjiž., absolvent tretje stopnje s področja sociologije izobraževanja; Lidija Tavčar, dipl. um. zg., mag. Marjan Šetinc, raziskovalec na PI; Pavle Zgaga, predavatelj filozofije in temeljev marksizma na PA; doc. dr. Slavoj Žižek, docent za sodobno filozofijo, predsednik znanstvenega sveta ISU. V diskusijo so se vključili tudi nekateri drugi vidni strokovnjaki, med njimi mag. Metod Resman in dr. Ana Krajnc z oddelka za pedagogiko na FF in dr. Olga Kunst-Gnamuš s PI. Iz navedenega spiska je razvidno, da se je kolokvija udeležila široka paleta strokovnjakov — pedagogov, psihologov, sociologov, filozofov itd. Razgrnjena je bila široka paleta mnenj o VRO in med udeleženci je prišlo do teoretsko poglobljene, strpne in argumentirane diskusije.

Glede domnevne politične vprašljivosti navajamo, da je bilo izmed 18 slušateljev 13 članov ZK. Šlo je za odprto in široko strokovno diskusijo, v kateri so vseskozi imeli iniciativo člani ZK. Tudi kritične pripombe na pomanjkljivosti naše izobraževalne politike so bile vseskozi podane s stališča marksizma in uveljavljanja socialističnih odnosov.

Iz povedanega je razvidno, da so očitki o privatizaciji in nestrokovnosti povsem neosnovani in pomenijo grobo žalitev udeležencev kolokvija. Kolokvij je bil organiziran prav zato, da bi naše raziskovalno delo ne ostalo v ozkih okvirih PI in da bi ga bilo mogoče širše strokovno in družbeno verificirati in oplemeniti.

ti, torej prav zato, da bi se onemogočila kakršna koli privatizacija. Privatizacija znanstveno raziskovalnega dela pa pomeni, prav nasprotno, če se nekdo ni pripravljen vključiti v javno in argumentirano diskusijo ali če kdo razširja neutemeljene in nepreverjene diskvalifikacije.

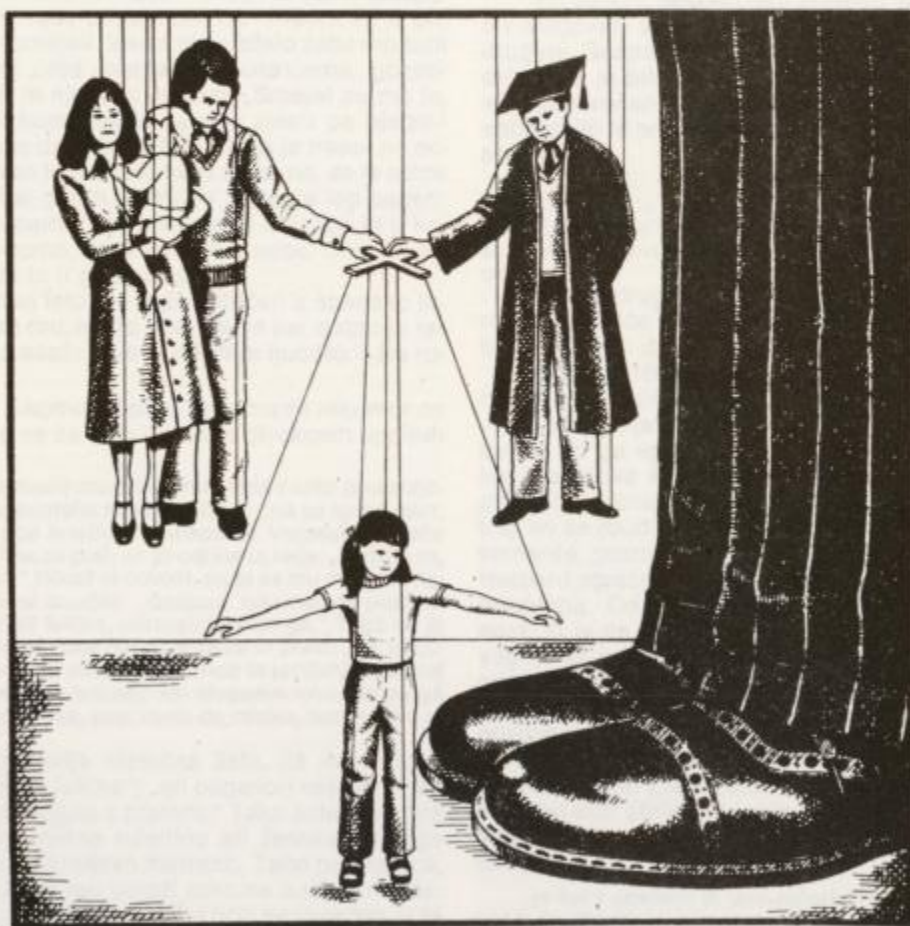
Kar pa se tiče očitka o domnevni „idejni vprašljivosti“, pa je ta že ob pogledu na strukturo udeležencev sam dovolj vprašljiv. Ker ni bil podprt z nikakršnimi argumenti, se nanj tudi ne da odgovoriti. Ker je šlo za strokovno, ne pa politično srečanje, se nam zdi tudi nesmiselno in nepotrebno, da bi se organizirala obravnava organizatorjev v OO ZK, kot je predlagala IPO. Strokovna javnost ima pač vseskozi možnost reagirati s strokovnimi argumenti. Če pa bi se taka obravnava organizirala, bi bilo seveda potrebno povabiti vseh 13 udeležencev članov ZK ter komuniste - strokovnjake za zadevno področje. Povsem nesprejemljivo pa je, da bi o tem kolokviju kakor koli razpravljale ali izrekale ocene osebe, ki o kolokviju nimajo zadostnih informacij — ki se ga niso udeležile in ki niso seznanjene z materiali. Pogoj za vsako nadaljnjo diskusijo je torej, da vsi materiali čimprej izidejo v zborniku, kot je bilo dogovorjeno. Le na tej podlagi si bo

lahko strokovna in politična javnost izoblikovala kvalificirano sodbo.

Organizatorji kolokvija smo se na zboru delovnih ljudi zavzemali za nadaljevanje diskusije o kolokviju znotraj PI, vendar naš predlog ni bil sprejet. Zato smo bili prisiljeni k temu dopisu, da bi preprečili vsako nadaljnjo privatizacijo.

mag. Eva Bahovec, Zdenko Kodelja, mag. Marjan Šetinc

Situacija se je še naprej zaostrovala, poleg diskvalifikacij kolokvija je prišlo še do poskusov osebnih diskvalifikacij posameznih organizatorjev kolokvija. Zahteva organizatorjev, „da individualni poslovodni organ javno prekliče svoje diskvalifikacije v zvezi s kolokvijem VRO“, je ostala brez odgovora. Ustanovljena pa je bila posebna zunanja komisija za preučitev idejno-politične situacije, ki naj bi podala oceno tako o mnogih drugih problemih Pedagoškega inštituta kot o kolokviju VRO.



Philippe Ariès

OD BREZSRAMNOSTI DO NEDOLŽNOSTI

Eden nepisanih zakonov naše sodobne morale — najstrožji in najbolj cenjen — zahteva, da se odrasli pred otroci vzdržijo vsakega namiga, zlasti šaljivega, na seksualne zadeve. Tako pojmovanje je bilo stari družbi tuje. Moderni bralec dnevnika, v katerem je Kraljev zdravnik Heroard zabeležil dogodke iz življenja mladega Ludvika XIII., je zmeden vpričo tako svobodnega ravnanja z otroki. Presenetijo ga za današnji čas surove šale in nespodobne geste, ki pa tedaj niso nikogar žalile in so se zdele naravne. Nič nam ne more dati boljše predstave o popolni odsotnosti modernega pojmovanja otroštva v zadnjih letih XVI. in na začetku XVII. stoletja.

Ludvik XIII. še ni bil star eno leto: „Na ves glas se smeje, ko se pestunja s prsti dotika njegovega lulčka.“ Očarljiva šala, ki jo otrok kmalu povzame, ko zakliče za pažem: „Hej!“ dvigne srajčko in mu pokaže lulčka.“

Star je bil eno leto: „Živahen“ piše Heroard, „razposajen, hoče, da mu vsak poljubi lulčka.“ Prepričan je bil, da se mu bodo vsi smejali. Vsem se je zdelo zabavno tudi njegovo obnašanje pred dvema obiskovalcema, gospodom Bonnieresom in njegovo hčerko: „Smejal se mu je, dvignil oblekco in kazal lulčka njemu, zlasti pa njegovi hčerki, kajti ko ga je držal in se hihital, se je tresel po cellem telesu.“ Vsem se je to zdelo tako zabavno, da je otrok z veseljem ponavljal gesto, ki mu je prinesla lep uspeh: pred „neko mlado damo“ „je privzdignil oblekco in ji kazal lulčka s tako vnemo, da je bil ves iz sebe. Celo na hrbet se je ulegel, da bi ji ga pokazal.“

Star je bil komaj leto dni in že zaročen s špansko infantinjo; razložili so mu, kaj to pomeni, in kar dobro je razumel. Ko so ga vprašali: „Kje je infantin ljubček?“ Da roko na lulčka.“

Do treh let ni nikomur zoprno oziroma se nikomur ne zdi nič slabega, če se za šalo dotakne otrokovih spolnih organov:

„Markiza (De Verneuil) mu je večkrat segla z roko pod srajčko; otrok se uleže na posteljo svoje dojilje in ona se igra z njim, segajoč mu z roko pod srajčko.“ „Gospa de Verneuil se hoče igrati z njim in ga prime za prsi; on jo odrine in reče: „Pustite to, pustite, pojdite stran!“ Nikoli ni dovolil, da bi se mu markiza dotikala prsi. Dojilja ga je poučila: „Gospod, nikomur ne pustite, da bi vam prijel prsi ali lulčka, odrezali bi vam ga.“ Tega se je spomnil.“ „Ko vstane, si noče obleči srajčke in pravi: „Ne srajčko (Heroard rad posnema otroško govorico in jecljanje) najprej bom dal mleko od mojega lulčka;“ vsi stegnijo roko, on pa ga vleče in z usti posnema pss, pss; vsem da mleko, šele potem si pusti obleči srajco.“

Pogosto se ponavlja klasična šala, da mu rečejo: „Gospod, vi pa nimate lulčka;“ „on odgovori veselo: „Hej, tuki je, a ne?“ in ga dvigne s prstom.“ Take šale niso bile za služinčad, nespametno mladino ali ženske lahkega značaja, na primer za kraljevo metreso. Tako pa kraljica, njegova mati: „Kraljica mu položi roko na lulčka in reče: „Sin moj, prijela sem vaš kljun.““ Še bolj nenavaden je ta odlomek:

„Njega in gospo (njegovo sestro) položijo h kralju v posteljo, kjer se ljubčkajo, ščebetajo, kralju v veliko veselje. Kralj ga vpraša: „Sin moj, kje je infantin sveženj?“ Pokaže ga, rekoč: „Nima kosti, očka.“ In ker je bil nekoliko napet: „Zdaj jo ima, včasih jo ima.““

Okolica se zabava ob njegovih prvih erekcijah: „Zbudil se ob osmih, pokliče gospodično Bethouzay in ji reče: „Zezai, moj lulček se gre dvizni most; zdaj je dvignjen,

zdaj spušččen.“ — Dvigal in spuščal ga je namreč.“

Po štirih letih je njegova spolna vzgoja že izoblikovana: „Ko ga pripeljejo h kraljici, mu gospa de Guise pokaže kraljičino posteljo in reče: „Gospod, tukaj so vas naredili.“ On odvrne: „Z mamico?““ Drugič

„vpraša moža svoje dojilje: „Kaj je to?“ — „To je,“ mu odgovori, „moja svileni nogavica.“ — „In to?“ (sprašuje kot v igri) — „To so moje hlače.“ — „Iz česa so?“ „Iz žameta.“ — „In to?“ — „To je razporek.“ — „Kaj je notri?“ — „Ne vem, gospod.“ „Eh, lulček je. Za koga pa je lulček?“ — „Ne vem, gospod.“ — „Eh, za gospo Doudoun“ (njegova dojilja).“

„Postavi se med noge gospe Monglat (njegova guvernanta, zelo dostojna in spoštovanja vredna gospa, pa je vendar, tako kot Heroard, prav nič ne vznemirjajo vse te šale, ki se nam zdijo danes nezasišane). Kralj mu reče: „Poglejte sina gospe Monglat, pravkar je rodila.“ On pa nenadoma gre in se postavi kraljici med noge.“

Pri petem, šestem letu starosti se okolica neha šaliti z njegovimi spolnimi deli: takrat se on začne zabavati z drugimi. Gospodična Mercier, ena od sobaric, ki je prebela noč, je bila zjutraj še v postelji (njegovi služabniki, včasih poročeni, so spali v isti sobi z njim in njegova prisotnost jih ni preveč motila). „Igra se z njo,“ premika ji prste na nogi,

„reče dojilji, naj gre po šibo, da jo bo natepel po zadnjici in zahteva, naj se to izvrši... Dojilja ga vpraša: „Gospod, kaj ste videli pri Mercierju?“ On odgovori: „Njegovo rit“ hladno. „In kaj ste še videli?“ Odgovori hladno in brez nasmeška, da je videl njegov ud.“

Enkrat drugič „se igra z gospodično Mercier, me (Heroarda) pokliče in pravi, da ima Mercier ud tako velik (pokaže pesti) in da je notri voda.“

Od leta 1608 dalje tovrstne šale izginejo: postal je namreč že majhen mož — „biblične“ starosti sedmih let — in zdaj ga je treba naučiti dostojnega vedenja in izražanja. Ko ga vprašajo, od kod pridejo otroci, odgovori, kot Molierova Agnes, da iz ušes. Gospa de Monglat ga graja, ko „pokaže lulčka mali Venteletovi“. In če ga zjutraj, ko se zbudi, še zmeraj položijo v posteljo njegove guvernante, gospe de Monglat, medno in njenega moža, se Heroard zgraža in zabeleži na rob dnevnika: *insignis imprudentia*. Od desetletnega fanta so zahtevali zadržanost, ki je ne bi nikoli pričakovali od petletnega otroka. Vzgoja se je začela šele pri sedmih letih. Poleg tega gre pripisati ta sicer zapoznel predznak glede spodobnosti začetku reforme npravi, kar je znak verske in moralne prenovitve v XVII. stoletju. Videti je, kot da bi vzgoja postala pomembna šele, ko se približamo odrasli dobi. Vendar se pri štirinajstih Ludvik XIII. ni imel več česa naučiti, kajti ko je bil star štirinajst let in dva meseca, so ga skoraj na silo položili v posteljo njegove žene. Po poročni slovesnosti

„je šel v posteljo in tam večerjal ob tričetrt na sedem. Gospod de Gramont in nekaj mladeničev mu je pripovedovalo mastne šale, da bi ga ohrabili. Potem je zahteval svoje copate, vzel obleko in šel v kraljično spalnico ob osmih, kjer so ga položili v posteljo h kraljici, njegovi ženi, v prisotnosti kraljice matere; ob četrtna enajst se je vrnil, spal je eno uro in opravil dva krat, kot nam je povedal; pojavil se je z rdečim lico.“

Poroka štirinajstletnega dečka je morda postajala redkost. Poroka trinajstletne deklice pa je bila še vedno čisto vsakdanja stvar. Ne smemo misliti, da je bila moralna klima drugačna v družinah plemičev ali meščanov: na-

vada vključiti otroke v seksualne šale odraslih je spadala k splošnim običajem in ni žalila javnega mnenja. V Pascalozi družini je Jacqueline Pascal pri dvanajstih pisala verze o kraljicini nosečnosti.

Thomas Platter piše v svojih spominih na študentska leta v Montpellerju, ob koncu XVII. stoletja: „Poznal sem dečka, ki je tako zagodel služabnici svojih staršev (zavoziljal je 'vrvice' v času poroke, da bi storil moža impotentnega). Ona ga je rotala, naj 'vrvice' razvozlija in razdre čarovnijo. Pristal je, mož si je nato opomogel in popolnoma ozdravel.“ P. de Dainville, zgodovinar jezuitov in humanistične pedagogike, ugotavlja: „obzirnost do otrok v tisti dobi (XVI. stol.) niso poznali. Pred njimi so si dovolili vse: grobe besede, spotakljiva dejanja in situacije; otroci so lahko slišali in videli vse.“²

Preseneča nas to pomanjkanje zadržkov pred otroci, način, kako so jih vključili v šale na seksualne teme, svobodno govorjenje, še bolj pa drzne geste in dotiki — zlahka si zamišljamo, kaj bi za njih rekel modern psihoanalitik! Vendar bi se motil. Odnos do spolnosti in nedvomno tudi sama polnost se spreminjata z okoljem in zato tudi z različnimi dobami in miselnostjo. Danes se nam zdijo geste, ki jih opisuje Heroard, na meji spolne anomalije in nihče si jih ne bi upal izvajati. V začetku XVII. stoletja pa temu še ni bilo tako. Neka gravura Baldunga Griena iz 1511 prikazuje Sveto družino. Kretinja svete Ane se nam zdi nenavadna: otrokova stegna drži razprta, kot bi hotela razgaliti spolovilo in ga poškodovati. Tega ni jemati kot opolzkost.³

Navada igranja z otrokovim spolovilom je pripadala zelo razširjeni tradiciji, ki jo še danes najdemo v nekaterih muslimanskih družbah. Te so ostale na robu znanstvenega in tehničnega napredka in hkrati na robu velike moralne reforme. Ta reforma, v začetku krščanska, nato posvetna, je v XVIII. in zlasti v XIX. stoletju disciplinirala pomeščaneno družbo v Angliji in Franciji. Tako najdemo v muslimanskih družbah čudne poteze, ki nas osupnejo, ki pa ne bi presenetile vrlega Heroarda. Presodimo po besedilu, vztem iz romana *Kip iz soli*. Avtor je tunizijski žid Albert Memmi, njegova knjiga pa je nenavadno pričevanje o tradicionalni tunizijski družbi in mentaliteti mladih, ki so že napol prevzeli zahodnjaške navade. Junak iz romana pripoveduje o prizoru v tramvaju na poti v šolo v Tunisu:

„Pred mano sedita musliman in njegov sin, majhen, neznan deček z miniaturno stožasto rdečo čepico v rokah; na moji levi je trgovec iz Djerbe, ki gre nakupovati s cekarjem med nogami in svinčnikom za ušesom. Djerbijec, ki ga je premagala topla spokojnost vagona, se je premaknil. Nasmehnil se je otroku, temu so se zasmejele oči in ozrl se je k očetu. Oče, hvaležen in polaskan, ga je pomiril in se nasmehnil Djerbijcu. „Koliko si star?“ je vprašal trgovec otroka. „Dve leti in pol.“ je odgovoril oče (starost mladega Ludvika XIII.). „Ali ti ga je pojedel maček?“ je vprašal trgovec otroka. „Ne.“ je odgovoril oče, „ni še obrezan, a bo kmalu.“ „Ah, ah,“ je naredil oni. Našel je snov za pogovor z otrokom. „Ali mi prodaš svojo majhno zverco?“ — „Ne!“ je silovito odvrnil deček. Očitno je poznal prizor, isto so mu najbrž predložili še prej. Tudi jaz (židovski otrok) sem ga poznal. Pred časom sem se šel isto igrice z drugimi vsiljivci, z istimi občutki sramu in čutnosti, upora in sokrvice radovednosti. Otrokov oči so se svetile od užitka porajajoče se moškosti (moderno pojmovanje naprednega Memmija, ki pozna nova dognanja o prezgodnjem spolnem prebujanju pri otrocih: ljudje so nekoč nasprotno mislili, da je spolno nedozorelemu otroku spolnost tuja) in upora proti temu sramotnemu napadu. Pogledal je očeta. Oče se je smehljaj, to je bila dovoljena igra (to sem sam podčrtil). Sosedje so se zanimali za ta tradicionalni prizor z zadovoljstvom in odobravanjem. „Ponudim ti zanj deset frankov,“ je predlagal Djerbijec. „Ne,“ je dejal otrok. „Daj, no, prodaj mi tvojega majhnega I....“, je ponovno začel Djerbijec. „Ne, ne.“ — „Dam ti petdeset frankov.“ — „Ne.“ — „... Če napnem vse sile: tisoč frankov!“ — „Ne.“ — Oči Djerbijca so skušale izraziti sladkosnednost: „In dodam še vrečo bonobnov!“ — „Ne! Ne!“ — „Torej, ne? Je to tvoja zadnja beseda?“ je vpil Djerbijec in hlinil jezo, „ponovi še zadnjikrat: ne?“ — „Ne.“ Tedaj je nenadoma z groznim izrazom na obrazu planil na otroka in začel z roko surovo brskati po mali hlački odprtini. Otrok se je branil s pestmi. Oče se je smejal na

ves glas, Djerbijec pa se je živčno zvijal; sosedje so se na široko smejali.“

Mar nam ta prizor iz XX. stoletja ne pomagala bolje razumeti XVIII. stoletje pred moralno reformo? Izognimo se anahronizmu, kot je razlaga zadnjega izdajatelja del gospe de Seigné, da so njeni baročni izlivi materinske ljubezni znak krvoskrunstva. Šlo je za igro, čigar spotikljivosti ne kaže pretiravati: ta ni nič hujša od današnjih pikantnih anekdot v moških pogovorih.

Ta na pol nedolžnost, ki se nam zdi pokvarjena ali naivna, pojasnjuje, zakaj je bila tema otroka, ki lula, tako priljubljena od XV. stoletja dalje. Najdemo jo na podobah v molitvenikih in na slikah v cerkvah. V Henessyjevi *Knjigi ur*⁴ in molitveniku Grimani⁵ iz začetka XVI. stoletja vas pod snegom predstavlja zimski mesec; vrata so odprta, notri je videti ženo, ki prede, moža, ki se greje ob ognju; otrok, dobro viden, lula pred vrati na snegu.

Neki flamski „Ecce homo“ P. Pietersza,⁶ nedvomno namenjen kaki cerkvi, prikazuje med množico gledalcev številne otroke: mati drži svojega visoko nad glavo, da bi bolje videl. Spretni otroci plezajo na stebrišče. Otrok lula, mati ga drži. Može parlamenta Toulousa je lahko razvedril isti prizor, ko so prisostvovali božji službi v kapeli svoje palače. Veliki triptih je predstavljal zgodbo sv. Janeza Krstnika.⁷ Na srednjem krilu: pridiga. Otroci so pomešani med množico: neka ženska doji, en otrok je splezal na drvo, ob robu je drugi dvignil oblekco in lula vprico članov parlamenta.

Pogostnost velikega števila otrok v množičnih prizorih s ponavljanjem določenih tem (otrok na prsih, otrok, ki lula) v XV. in zlasti v XVI. stoletju so znak posebnega in novega zanimanja za otroštvo.

Zanimivo je, da se v tej dobi pogosto ponavlja prizor iz cerkvene ikonografije: obrezovanje. Predstavljeno je s skoraj kirurško natančnostjo. Zdi se, da sta bila obrezovanje in darovanje device Marije v XVI. in XVII. stoletju obravnavana kot otroška praznika — edina cerkvena praznika otrok pred svečanim proslavljanjem prvega obhajila. V pariški cerkvi sv. Nikolaja lahko vidimo platno z začetka XVII. stoletja, ki izhaja iz opatije St. Martin-des-Champs. Dogodek obrezovanja obdaja velika gneča otrok, eni spremljajo starše, drugi plezajo na stebrišča, da bi bolje videli. Ali ni za nas nekaj čudnega, skoraj šokantnega v tem, da so si za upodobitev izbrali ravno obrezovanje kot otroški praznik? Šokantno morda za nas, ne pa za današnjega muslimana, niti za človeka iz XVI. ali XVII. stoletja.

Ne samo da so brez zadržkov vmešavali otroke v operacije spolovila, resda verskega značaja, ampak so si celo mirne vesti in javno dovolili geste in dotike, ki so postali prepovedani, čim je otrok dosegel puberteto, torej ko se je približal svetu odraslih. Razloga za to sta dva. Najprej zato, ker so menili, da je bila spolno nedozorelemu otroku spolnost tuja in da je bil do nje indifereenten. Tako so bili geste in namigovanja brez posledic, izgubili so svojo seksualno specifičnost, se nevtralizirali. Poleg tega tudi niso menili, da lahko namigovanja na spolne zadeve, čeprav čisto brez dvoumnih misli, omadežujejo otroško nedolžnost. V skladu s tedanjim pojmovanjem otroštva te nedolžnosti v resnici niti ni bilo.

Takšno je bilo vsaj splošno mnenje, ni pa bilo več mnenje moralistov ali vzgojiteljev, vsaj ne najbolj naprednih med njimi, ki so jim sicer slabo sledili. Njihov retrospektivni pomen je v tem, da je na daljši rok vendarle zmagalo njihovo pojmovanje — zdaj naše. Ta idejni tok sega v XV. stoletje, ko je bil dovolj močan, da je izzval spremembo v tradicionalni šolski ureditvi. Gerson je bil takrat njegov glavni predstavnik. Izražal se je zelo jasno. Za tisto dobo se je izkazal kot odlični poznavalec otroštva in njegovih seksualnih izkustev. Opazovanje posebnih otroških nravi in pomen, ki jim ga pripisuje, v razpravi *De confessione mollice*⁸ priča o neki povsem novi skrbi. Pridružit jo je treba vsem tistim znamenjem, ki smo jih zasledili v ikonografiji in v običajih in ki odkrivajo novo-

nastalo pozornost do otroštva. Gerson torej proučuje spolno vedenje otrok, kar je služilo spovednikom, da so zbužali pri svojih mladih grešnikih — od desetih do dvajsetih let — občutek krivde. Vedel je, da sta samozadovoljevanje in erekcija brez izliva splošen pojav. Če vprašamo moškega o tem in če zanika, to z gotovostjo pomeni, da laže. Za Gersona je to zelo resen slučaj. *Peccatum mollicie*, "četudi mu zaradi starosti ni sledila polucija, povzroči izgubo nedolžnosti otroka, bolj kot če bi ta pri istih letih obiskoval ženske." Še več, to meji na sodomijo.

V tem pogledu je Gersonova sodba bližja moderne mu pojmovanju masturbacije kot neizogibne stopnje prezgodaj zrele spolnosti, kot pa so nam sarkazmi romanopisca Sorela, heroja Franciona, ki vidi v tem posledico zaprtosti šolskih internatov.

Dejansko se otroci v začetku ne zavedajo svoje krivde: *Sentiunt ibi quemdam pruritus incognitum tum stat erectio* in mislijo, da je dovoljeno, da se *fricent ibi et se palpent et se tractent sicut in aliis locis dum pruritus inest*. To je posledica izvirne pokvarjenosti: *ex corruptioe naturae*. Daleč smo še od ideje o otroški nedolžnosti, a že zelo blizu objektivnemu poznavanju otrokovega obnašanja. Originalnost tega pojmovanja se kaže v luči zgoraj povedanega. Kako obvarovati otroke pred to nevarnostjo? S spovedniškim nasvetom, a tudi s spremembo slabih vzgojnih navad in z drugačnim obnašanjem do otrok. Z njimi naj bi govorili trezno in naj ne bi uporabljali nespodobnih besed. Pazili naj bi, da se v igri otroci ne bi poljubljali, da se ne bi dotikali z golimi rokami ali se opazovali: *figerent oculi in eorum decore*. Izogibali naj bi se mešanju mladih in starih, vsaj v postelji: *pueri capaces doli, puellae juvenes*, spali naj ne bi v isti postelji kot starejše osebe, čeprav istega spola; spati v isti postelji je bila takrat zelo razširjena navada v vsaki situaciji. Videli smo, da se je ohranila še ob koncu XVI. stoletja, celo na francoskem dvoru: igre Henrika IV. in njegovega sina, ki so mu ga s sestro pripeljali v posteljo, upravičujejo, s posledkom skoraj dveh stoletij, Gersonovo previdnost. Gerson prepoveduje, da bi se dotikali v igri ali drugače *in nudo*, in poziva k nezaupljivosti *a societaliatibus perustus ubi colloquia prava et gestus impudici fiunt in lecto absque dormitione*.

Gerson se ponovno vrne k temu vprašanju v pridigi proti razuzdanosti za četrto nedeljo Adventa: otrok ne sme dovoliti, da bi se ga dotikali ali poljubljali, in če je drugače ravnal, se mora v vsakem primeru, *in omnibus casibus*, spovedati; to je treba poudariti, ker takrat ljudje v tem niso videli nič slabega. Malo naprej razlaga, da "bi bilo dobro" ponoči otroke ločiti; v tej zvezi pove primer, na katerega je opozoril sv. Jeronim, o fantku devetih let, ki je napravil otroka. A Gerson pravi samo "da bi bilo dobro", ne upa si iti predaleč, tako razširjena je bila navada, da so vsi otroci spali skupaj, če že ne s služabnikom, služabnico ali starši.⁹

V pravilniku šole Notre-Dame-de-Paris, ki ga je napisal, se trudi, da bi osamili otroke in jih podvrgel stalnemu nadzoru učitelja v duhu nove ureditve, ki jo bomo preučili malo dlje, v posebnem poglavju. Pevski učitelj ne sme poučevati *cantilenas dissolutas impudicasque*, dolžnost šolarjev je zatožiti tovariša, če je bil nedostojen ali brez sramu (med ostalimi prekrški so tudi: govoriti *gallicum* in ne latinsko, preklinjati, lagati, žaliti, poležavati, manjkati na urah, klepetati v cerkvi). Ponoči mora lučka osvetljevali spalnico: "Tako iz vdanosti do podobe Device kot zaradi naravnih potreb in zato da bi na svetlobi storili edina dejanja, ki se jih more in mora videti." Noben otrok ne sme zamenjati postelje ponoči: ostati mora s tovarišem, ki so mu ga dodelili. *Conventicula, vel societates ad partem extra alias* ne bodo dovoljena ne podnevi ne ponoči. Kakšna skrb, da bi se izognili posebnim prijateljstvom, pa tudi slabim obiskom, zlasti obiskom služabnikov: "Služinčadi bomo prepovedali vsakršno zaupnost z otroki, ravno tako tudi duhovnikom, *capellani* in cerkvenemu

osebju (tu ni kraljevalo zaupanje); ti ne bodo smeli nagovoriti otroke brez učiteljev prisotnosti."

Drugi otroci, ki niso spadali k ustanovi, se niso smeli družiti s šolarji niti zato, da bi se z njimi učili (razen z dovoljenjem predstojnika), "da ne bi naši otroci (*pueri nostri*) prevzeli od njih slabih navad po zgledu drugih".

To je popolnoma novo; vendar ne smemo sklepati, da so se stvari resnično tako odvijale v šolah. V drugi polovici te knjige bomo videli, kako se je zadeva odvijala in koliko časa in truda je bilo potrebno, da je lahko kasneje, v XVIII. stoletju, zavladala stroga disciplina v zavodih. Gerson je bil precej naprednejši od institucij svoje dobe. Njegov pravilnik je zanimiv zaradi moralnega ideala, ki ga razvija, kajti prej ni bilo nobenega tako preciznega. Postal bo ideal jezuitov iz Port-Royala, bratov krščanske doktrine, vseh strogih moralistov in vzgojiteljev XVII. stoletja.

V XVI. stoletju so vzgojitelji bolj tolerantni, hkrati pa pazijo, da ne bi prestopili določenih meja. To zvmemo iz knjig, napisanih za šolarje, kjer so se ti učili branja, pisanja in latinskega besednjaka. V njih so tudi lekcije o oliki: razprave o lepem vedenju in kolokviji, ki so jih zaradi pestrosti izvajali v živo šolarji med seboj ali z učiteljem. Ti dialogi lepo pričajo o šolskih navadah. V Vivesovih dialogih beremo o temah, ki ne bi bile po Gersonovem okusu, a so izhajale iz tradicije:

"Kateri del je bolj sramoten, tisti spredaj (zasledimo določeno diskretnost) ali zadnjična odprtina?" — "Oba sta zelo nespodobna, zadnji zaradi umazanosti, sprednji pa zaradi pohotnosti in sramote."¹⁰

V teh delih ne manjka šal, precej robatih sicer, niti snovi, ki nima nobenega vzgojnega značaja, temveč ravno nasprotno. V dialogih Angleža Ch. Hoolea¹¹ smo lahko priče diskusijam, od katerih se ena odvija v gostilni — in gostilne so bile takrat še bolj nemarni kraji kot naše kafeterije. Razpravljali so na dolgo in na široko o neki krčmi, kjer se toči najboljšje pivo. Vendar celo pri Vivesu zasledimo občutek sramežljivosti:

"Za tretji prst pravimo, da je prostaški. Zakaj? — Učitelj je rekel, da ve za razlog, da pa noče o njem razpravljati, ker je umazan in podel. Nikar ga ne išči, kajti otroku dobre narave se ne spodobi spraševati po tako prostaški zadevi."

Za takratno dobo je bilo to nenavadno. Prostaško govorjenje je bilo tako običajno, da so kasneje celo najdoslednejši reformatorji ohranili v svojih pridigah za otroke in šolarje primerjave, ki bi nas danes osupnile. Oče jezuit Lebrun leta 1653 opominja "zelo plemenite gojence zavoda Cermont", naj se izogibajo požrešnosti: "Težki postanejo, *tanquam praegnates mulierculae*."¹² Ob koncu XVI. stoletja so se stvari temeljito spremenile. Nekateri vzgojitelji, ki so si pridobili avtoriteto in ki so dokončno uveljavili lastne koncepcije in pomisleke, niso več dopuščali, da bi se otrokom dajalo v roke dvomljiva berila. Tedaj se rodi ideja o klasični knjigi, prečiščeni za otroško rabo, kar predstavlja pomembno etapo. Lahko rečemo, da se v resnici tu začne spoštovanje otroštva. To skrb zasledimo v tisti dobi tako pri katolikih kot pri protestantih, tako v Franciji kot v Angliji. Do tedaj si niso nikoli pomišljali, da bi dajali otrokom v branje Terencija kot klasika, jezuiti pa so ga izločili iz programov.¹³ V Angliji so uporabljali prirejeno Schonaeusovo izdajo Terencija iz leta 1592, ponovno izdano 1674; Brinsley jo priporoča v svojem priročniku za učitelje.¹⁴

Na francoskih protestantskih akademijah so uporabljali Cordierjeve kolokvije (1564), ki so nadomeščali kolokvije Erasma, Vivesa, Mosellanusa itd. Tu najdemo prav izvirno skrb za sramežljivost, skrb, da bi se izognili omadeževanju čistosti ali omike govora. Šala na račun različnih vrst papirja, "šolarski papir", "zavojni papir", "pivnik", je dovoljena le v neki družabni igri, ki se konča tako, da eden od dečkov odstopi, drugi pa najde še zadnjo: "papir, ki služi za brisanje zadnjice na stranišču — premagani ste". Tokrat torej prav nedolžna dovoljena inadica tradicionalnih šal. Cordierja res lahko "damo v vsake roke", moderni izraz ni več anahroničen. Cordierjeve

kolokvije so obogatili z religioznimi kolokvijami, ki so delo S. Castelliona.

Tudi Port-Royal je objavil zelo prečiščeno besedilo Terencija: *Terencijeve komedije, prirejene z malo spremi-njanja v zelo dostojne*.¹⁶

Kar se tiče sramu, so v licejih jezuitov nenavadno poskrbeli za varnostne ukrepe, kot je opisano v *Pravilih za telesne kazni*. Natančno je bilo izraženo, da se pri šibanju ne sme sleči hlače žrtvam, *adolescenscentum*, "ne glede na okoliščine"; lahko so odkrili samo toliko kože, kolikor je bilo potrebno za naložitev kazni in ne več: *non amplius*.¹⁷

Velika sprememba nastane v morali v teku XVII. stoletja. Gospa de Maintenon pri kraljevih otrocih, čeprav nezakonskih, ne bi tolerirala niti najmanjše predrznosti z dvora Henrika IV. Ne gre več za nekaj osamljenih moralistov kot Gerson, ampak za veliko gibanje, čigar znamenja so opazna povsod, tako v številni moralni in pedagoški literaturi kot v pobožni praksi in novi sakralni ikonografiji.

Uveljavil se je bistven pojem: otroška nedolžnost. Najdemo ga že pri Montaignu, ki pa si vendar ne dela utvar o nedolžnosti mladih šolarjev: "Na stotine študentov je zbolelo za sifilisom, šepeden so pri Aristotelu dospeli do lekcije o zmernosti."¹⁸

Navaja tudi anekdoto, ki že napoveduje drugačno pojmovanje: Albuquerque "je nekoč, ko je izbruhnil na morju silen vihar, vzdignil na rame mladega dečka, da bi mu v njuni skupni nevarnosti njegova nedolžnost služila v obrambo in kot priporočilo, da bi se ju bog usmilil in ju rešil."¹⁹ Približno stoletje kasneje je ideja o otroški nedolžnosti postala obrabljena fraza. Poglejmo za primer razlago h gravuri F. Guerarda, ki predstavlja otroške igre (lutke, boben):

"To je obdobje nedolžnosti, h kateremu se moramo vsi vrniti, da bi uživali dobrote prihodnosti, ki so naše upanje; obdobje, ko znamo vse oprostiti, ko ne poznamo sovraštva, ko nas nič ne more razžalostiti; zlata doba človeškega življenja, ki kljubuje petlu, ko življenje ni boleče, ko smrt ni strašna, za katero so nebesa odprta. Tem mladim ljubljencem Cerkve je treba izkazati nežno in blago spoštovanje, nebo je polna srda za tistega, ki jih sramoti."²⁰

Kako dolgo pot je bilo treba prehoditi! Sledimo ji lahko skozi obširno literaturo; pogledajmo nekaj primerov:

Spodoben deček ali umetnost vzgajanja plemstva v kreposti, znanostih in vseh vajah, primernih njegovemu stanu, ki ga je objavil leta 1643²¹ G. de Grenaille, mlad plemič iz Chatauniersa, je dober primer. Občudovanja vredno je to zanimanje za vzgojo, za "institucijo mladosti". Avtor se zaveda, da ni edini proučeval tega predmeta, in se opravičuje v predgovoru:

"Nočem stopiti na področje g. Fareta²² z obravnavanjem predmeta, ki se ga je mimogrede dotaknil, in govoriti o vzgoji tistih, čigar popolnost nam je predstavil. Spodobnega dečka vodim od začetka otroštva do mladosti. Najprej govorim o njegovem rojstvu, potem o vzgoji; skušam ugledati njegovo nravo in duha, hkrati pa ga vzgajam v pobožnosti in lepem vedenju, da ne bi bil brezbožen ali praznoveren."

Prej so obstajale razprave o oliki, a le kot priročniki lepega vedenja in spodobnosti; priljubljeni so bili vse do začetka XIX. stoletja. Poleg pravil lepega vedenja, ki so veljala predvsem za otroke, je obstajala od začetka XVII. stoletja pedagoška literatura za starše in vzgojitelje. Kljub temu, da se je sklicevala na Quintiliena, Plutarha in Erazma, je bila to vendarle novost. Tako nova je bila, da se je moral g. de Grenaille braniti pred tistimi, ki jim je bila vzgoja mladine le stvar prakse in ne knjig:

"Tu najdemo poleg Quintiliena tudi ostalo... Snov je resna in zelo krščanska... Gospod kliče k sebi male nedolžnike, zato ne verjamem, da bi imel kdorkoli od Njegovih vernikov pravico, da jih zavrže, ali da se mora ljudem upirati njih vzgajanje, saj otroci posnemajo anjele".

Primerjaj otrok z angeli postane obrabljena veroučna tema:

"Pravijo, da je angel v obliki otroka presvetil sv. Avgušтина v zameno za to, da je on posredoval svoj božanski navdih otro-

kom, in v njegovih delih najdemo poleg spisov za velike teologe tudi spise, posvečene otrokom."

Citira sv. Ludvika, ki je spisal navodila za vzgojo svojega sina. "Kardinal Bellarmin je napisal katekizem za otroke." Richelieu, "ta veliki princ Cerkve, je dal podu-ke za najmlajše kot tudi nasvete za velike." Tudi Montaigne, ki ga ne bi pričakovali v tako dobri družbi, se je vznemirjal zaradi slabih vzgojiteljev, zlasti pedantov.

"Ne smemo misliti, da govorimo o nečem šibkem, ko pripovedujemo o otrocih, nasprotno, tu bom dokazal, da je stan, ki je za mnoge zaničevanja vreden, prav imeniten." Dejansko se v tej dobi resnično govori o šibko-sti, o neumnosti otrok. Prej so odrasli šli mimo tega, saj so menili, da je otroštvo nekaj prehodnega, hitro minljivega in nepomembnega. To poudarjanje šibke plati otroštva je morda posledica klasicističnega duha in njegovih razumarskih stremeljenj, predvsem pa reakcija proti pomembnosti, ki jo je otrok dobil v družini. Sem se bomo vrnili v zaključku prvega dela. Zapomniti si velja le, da so se odrasli vedno radi zabavali z majhnimi otroci, kar je nedvomno zelo stara navada. Odtlej pa so začeli moralisti to opazati v taki meri, da jih je motilo. Tako se je rodil občutek nestrpnosti do otročarij, kar je moderna obrnitev pojmovanja otroštva. Temu se je pridružil še prezir, ki ga je družba preprostih ljudi, ljudi visoke družbe svetovlja-nov občutila do profesorja, upravitelja šole ali pedanta v dobi, ko so šolski zavodi postali številnejši in bolj obiskani in ko je doba otroštva odrasle spominjala na šolski čas. V resnici nerazpoloženost resnih ali zlovoljnih duhov do otroštva priča o vlogi, ki so jo ljudje pripisovali otroštvu, ki pa je bila za njihove pojme pretirana.

Za avtorja *Spodobnega dečka* je otroštvo znamenito zaradi Kristusovega otroštva. Včasih so pri Kristusu tol-mačili kot znak ponižanja to, da je privzel ne samo človeško naravo, ampak celo otroško podobo: torej po sv. Bernardu nižji stan od Adama. Po drugi plati pa obstajajo otroci — svetniki: sveti Nedolžni, sveti otroci mučeniki, ki niso hoteli častiti idolov, mali žid sv. Gregorja iz Toursa, ki ga je oče hotel sežgati v peči, ker se je spreobrnul. Lahko bi pokazal, da vera še danes najde mučenike med otroki, prav tako kot v preteklih stoletjih. Zgodovina Japonske pripoveduje o nekem malem Ludviku, ki je pri dvanaj-stih letih daleč preseegal pogum odraslih ljudi." Na isti gr-madi kot g. Charles Spinola je umrla mati z "majhnim otrokom", kar dokazuje, da "Bog jemlje hvalo iz otrokovih ust". Avtor kopiči primere otrok — svetnikov iz obeh za-vez in doda enega celo iz francoske srednjeveške zgodo-vine, ki se ga ne bi nadejali v klasični literaturi: "Ne sme-mo pozabiti kreposti teh vrlih francoskih dečkov, ki jim je Naucleus pel hvalo in ki so se zbrali v velikem številu 20.000 v času papeža Innocenca III, da bi šli in iztrgali Je-ruzalem iz rok nevernikov" — križarski pohod otrok.

Vemo, da so se otroci iz starofrancoskih junaških pesmi in viteških romanov obnašali kot vitezi, kar je za g. de Grenaille dokaz kreposti in razuma otrok. Navaja pri-mer otroka, ki je postal vitez cesarice, žene cesarja Ko-nrada, v razsodniškem dvoboju proti "slavnemu gladi-atorju". "Naj še toliko beremo v *Amadisih*, kaj so storili Renaudi, Tankrediji in vsi drugi vitezi: legenda jim ne bo dala v enem samem boju več, kot je dala zgodovina male-mu Ahilu." Ali po vsem tem še lahko rečemo, da obdobje prvega otroštva ni le primerljivo z drugimi, marveč dostikrat celo boljše? "Kdo si bo upal trditi, da je Bog enako naklo-njen otrokom in starejšim osebam?" Naklonjen jim je za-ra-di njihove nedolžnosti, ki je "blizu njegovi brezhibno-sti". So brez strasti in brez razvad. "Njihovo življenje je vi-deti bolj razumno, čeprav se zdi, da so manj sposobni uporabljati moč razuma." Očitno ni več govora o *peccat-um mollicei* in plemič iz leta 1642 se zdi v tem pogledu za naše pojme, podkovane v psihoanalizi, v zaostanku za Gersonom. Gre za to, da ga sama misel o nespodobnosti in mesenem grehu pi otroku kot argument tistih, ki imajo "otročstvo za moško neumnost" in za "izprijeno", moti.

Ta novi duh najdemo v okolju Port-Royala, najprej pri Saint-Cyranu: njegovi biografi janzenisti nam pripovedujejo, kako visoko mnenje je imel o otrocih in dolžnostih do njih:

„Občudoval je Božjega sinu, ki celo v najvišjih opravilih svojega poslanstva ni želel, da bi otrokom branili dostop do njegovega, ki jih je poljubljaj in jih blagoslavljal, ki nam je tako silno pripočal, naj jih ne zaničujemo ali zanemarjamo, in ki je o njih govoril v tako laskavih in tako čudovitih besedah, ki so sposobne zatreti tiste, ki pohujšujejo najmanjše. Prav tako je gospod de Saint-Cyran vedno izpričeval otrokom dobroto, skoraj neko vrsto spoštovanja, s tem da je v njih častil nedolžnost in Svete ga duha, ki v njih domuje.“²³

Gospod de Saint-Cyran je bil „zelo prosvetljen“ in „daleč od načel večine ljudi (zaničevanje vzgojiteljev), in ker je vedel, kako pomembna je skrb in vzgoja mladine, jo je tudi gledal na čisto drugačen način. Naj je bila vzgoja otrok še tako mučna in ponižujoča v očeh ljudi, je vendar zmeraj namestil ugledne ljudi, ki si nikoli niso lastili pravice pritoževati se.“

Tedaj se oblikuje moralno pojmovanje otroštva, ki vztraja na njegovih slabostih bolj kot na njegovi „imenitnosti“, kot je dejal gospod de Grenaille, ki je združil slabost in nedolžnost — pravi odsev božanske čistosti — in dal med dolžnostmi vzgojo na prvo mesto. Upira se hkrati proti preveč nežnemu in egoističnemu čustvu, ki naredi iz otroka igračo za odraslega in goji njegove muhe, pa tudi obratno, proti zaničevanju otrok s strani razumnega človeka. To pojmovanje prevladuje v pedagoški literaturi s konca stoletja; pogledimo, kaj piše v letu 1687 Coustel v *Pravilih za vzgojo otrok*.²⁴ Ljubiti moramo otroke in premagati odpor, ki ga zbujajo razumnemu človeku: „Če upoštevamo zunanost otrok, ki ni drugega kot ena sama hiba in slabost, naj si bo v telesu ali v duhu, jih gotovo ne moremo kdo ve kako ceniti. Toda naši občutki se spreminijo, če gledamo v prihodnost in če ravnamo, kot narekuje vera.“ Onstran otroka bomo videli „dobrega državnika“, „dobrega župnika“, „velikega plemiča“. Predvsem je potrebno upoštevati, da so njihove duše od trenutka, ko se krstijo, nedolžne, bivališče Jesusa Kristusa. „Bog daje zgled, ko ukaže angelom, naj jih spremljajo na vsakem koraku in naj jih nikoli ne zapustijo.“

Zato, piše Varet v delu *O krščanski vzgoji otrok* iz leta 1666,²⁵ je „vzgoja otrok ena najpomembnejših stvari na svetu.“ In Jacqueline Pascal v pravilniku za male gojence Port-Royala: „Tako pomembno je vedno varovati otroke, da nam mora biti ta dolžnost ljubša od vseh drugih, ki nam jih pokorščina narekuje, in še več, ljubša od naših osebnih zadovoljstev, četudi se tičejo duhovnih stvari.“²⁶ To niso le osamljena mnenja, ampak prava splošno sprejeta doktrina, tako pri jezuitih kot pri oratorijcih ali janzenistih, ki delno pojasnjuje bujen razmah vzgojnih institucij, licejev, malih šol, posebnih domov in razvoj šolskih običajev v bolj strogo disciplino.

Nekatera splošna načela, ki izhajajo iz te doktrine, se pojavljajo kot fraze v literaturi iz te dobe. Nikoli ne smemo pustiti otrok samih: to načelo izvira iz samostanske prakse XV. stoletja, a se začne izvajati šele v XVIII. stoletju, ko postane potreba širše javnosti in ne le pešči-ce menihov in „pedantov“. Čimbolj je treba zapreti vse odprtine v kletki... „pustili bomo „odprtih le nekaj rešetak za boljše življenje in počutje; to naredijo slavcem, da bi peli, in papigam, da bi se naučile govoriti.“²⁷ Vendar ne gre brez „fines“, saj so se naučili tako pri jezuitih kot v šolah Port-Royala bolje poznati otroško psihologijo. V *Pravilniku za otroke Port-Royala* Jacqueline Pascal zaslеди:

„Treba je dobro paziti na otroke in jih nikoli in nikjer pustiti samih, naj bodo zdravi ali bolni. Toda to nenehno varstvo je treba opravljati z nežnostjo in z določenim zaupanjem, ki naj jih prepriča, da jih ljubimo in da jih samo spremljamo. Zato se varstva ne bojijo, ampak jim je všeč.“²⁸

To načelo se popolnoma posploši, toda dosledno ga bodo izvajali le v internatih jezuitov, v šolah Port-Royala in v zasebnih internatih, kar pomeni, da je zajelo le majh-

no število otrok bogatašev. Starši so jih hoteli obvarovati pred mešanjem spolov v licejih, ki so bili dolgo na slabem glasu, po zaslugi jezuitov v Franciji manj kot v Angliji. „Čim mladi,“ piše Coustel,²⁹ „prestopijo prag tovrstnih ustanov (prevelika množica šolarjev v licejih), kaj hitro izgubijo tisto nedolžnost, preprostost in skromnost, zaradi katerih so bili prej Bogu in ljudem tako pri srcu“. Starši so omahovali, ali naj jih zaupajo enem samemu vzgojitelju; skrajna družabnost pravi se je temu namreč upirala. Spodobilo se je, da se je otrok zelo zgodaj naučil spoznavati ljudi in se z njimi pomenkovati; to je bilo pomembno in potrebnejše kot latinščina. Bolje je bilo „dati pet ali šest otrok v zasebno šolo z enim pravim človekom ali dvema“ — misel, ki jo najdemo že pri Erazmu.

Drugo načelo je velevalo, da se je treba izogibati razvajanju otrok in jih zgodaj navaditi na strogost: „Nikar mi ne pravite, da so samo otroci in da je treba biti potrpežljiv. Učinki pohotnosti se kaj prepogosto pojavljajo v tem obdobju“. To je odpor proti „razvajanju“ otrok, mlajših od osem let, proti mnenju, da so še premajhni, da bi jih karali. Courtinov bonton iz leta 1671³⁰ na dolgo razlaga:

„Te majhne duše kratkočasimo, ne da bi pazili na to, kaj je dobro in kaj slabo, brez razlike jim vse prepustimo; nič jim ne prepovemo: smejejo se, ko bi se morali jokati, jokajo, ko bi se morali smejati, govorijo, ko je treba molčati, in molčijo, ko spodobnost veleva govoriti (že „hvala gospod“ pri naših malih Francozih preseneča ameriške družinske očete in jim vzbuja ogorčenje). Če jim pustimo živeti na ta način, potem pomeni, da smo do njih kruti. Očetje in matere pravijo: ko bodo zrasi, jih bomo poboljšali. Ali ne bi bilo bolje ravnati tako, da ne bi bilo treba nič poboljševati?“

Tretje načelo: zadržanost. „Velika skromnost“ v obnašanju. V Port-Royalu:³¹ „Tako ko gredo spat, je treba skrbno pregledati vsako posteljo posebej, da se prepričamo, če so legli z zahtevano skromnostjo in tudi če so dobro pokriti pozimi.“ Prava propaganda skuša iztrgati dobro vkoreninjeno navado, da spi po več otrok skupaj v isti postelji. Ti nasveti se ponavljajo skozi vse XVII. stoletje. Najdemo jih tudi v delu *Krščansko lepo vedenje* avtorja J. B. de la Salle, ki je prvič izšlo leta 1713:

„Nikakor ne smemo, razen če nismo zvezani s poroko (danes nam ne bi prišlo na misel, da bi tak zadržek postavili v knjigo, namenjeno otrokom, a resnici na ljubo, knjige za otroke niso bile namenjene samo otrokom in velik napredek pravi v dostojnosti in sramu kljub vsemu ni preprečil svoboščin, ki si jih odrasli ne bi smeli več dovoliti), leči pred osebno nasprotnega spola, ker je to popolnoma nepredvidno in nedostojno. Še manj smejo osebe različnih spolov spati v isti postelji, razen zelo majhni otroci, saj se ne spodobiti niti da bi spale skupaj osebe istega spola. To sta dve stvari, ki ju je sv. Franc Saleški glede otrok posebno priporočil gospe de Chantal.“ „Očetje in matere morajo naučiti svoje otroke, da sami pred seboj skrivajo svoje telo, ko gredo spat.“

Ta skrb za spodobnost se kaže tudi v izbiri čtiva in snovi za konverzacijo: „Naučite jih brati knjige, v katerih najdemo čistost jezika in izbiro dobrih stvari.“ „Ko začnejo pisati, ne dopustite, da bi jim postregli s primeri, polnimi nespodobnih izrazov.“³² Daleč smo od sproščenega govorjenja Ludvika XIII. — otroka, ki je zabavalo celo častivrednega Heroarda. Izogibati se je treba seveda romanom, plesom, gledališču — stvarjem, ki jih odsvetujejo tudi odraslim. Paziti je treba na pesmi — važno in potrebno priporočilo v družbi, kjer je bila glasba zelo priljubljena: „Posebno skrbno je treba paziti na to, da se otrokom prepreči učenje sodobnih pesmi.“³³ Toda stare pesmi niso bile nič boljše: „Pesmi, ki krožijo med ljudstvom in ki se jih otroci naučijo peti, še preden se naučijo govoriti... Skoraj ni takih, ki ne bi bile polne obrekovanj in najhujših klevet, krvave satire, ki ne prizanesejo ne svetosti vladarjev ne državnikom, niti najbolj nedolžnim in pobožnim osebam.“ Izražajo „nebrzdane strasti“ in so „polne nedostojnih dvomnosti.“³⁴

Sv. Janez Krstnik de la Salle v začetku XVIII. stoletja³⁵ izrazi nezaupljivost do raznih predstav: „Kristjanu se nič bolj ne spodob, da prisostvuje lutkovnim predstavam (kot komedijam).“ „Moder človek lahko le s

prezirom gleda na te prireditve . . . in očetje in matere ne smejo pustiti svojim otrokom, da se jih udeležujejo. Komedije, plesi, „najbolj običajne“ predstave „akrobatov, burkežev, vrhovodcev“ itd. so prepovedani. Dovoljene so samo vzgojne igre, torej tiste, ki so vključene v vzgojo: vse ostale so in ostajajo sumljive.

V pedagoški literaturi, ki neizmerno skrbi za „skromnost“, pogosto priporočajo, naj ne bodo otroci sami v družbi služabnikov — priporočilo, ki je nastopilo proti vsesplošni navadi: „same s služinčadjo, zlasti s lakaji, jih puščajte le kar se najmanj da (služinčad v širšem pomen besede je tedaj vključevala takozvane „sodelavce“, neke vrste „družabnike“ ali „hišne zaupnike“). Da bi se te osebe otrokom prikupile in da bi se jim vtisnile v dušo, jim navadno pripovedujejo same neumnosti ter jim vzbujajo samo ljubezen do igre, zabave in ničevih stvari.“³⁶

Še v začetku XVIII. stoletja se bodoči kardinal Bernis spominja svojega otroštva — rodil se je 1715.³⁷ „Nič ni bolj nevarno za нрав in morda celo za zdravje, kot da otroke puščamo predolgo v varstvu sobaric.“ „Z otrokom si dovoljujejo tisto, kar bi jih bilo sram tvegati z mladim fantom.“ Zadnji stavek zelo natančno izraža miselnost na dvoru Henrika IV., kakor tudi tisto v prizoru v tramvaju iz Tunizije XX. stoletja, ki smo jo zgoraj analizirali. Ohranila se je v ljudstvu, v razvitih okoljih pa je niso več dopuščali. Vztrajanje moralistov na tem, da se otroke loči od drugega sveta „služinčadi“, dokazuje, da so se zavedali nevarnosti mešanja otrok in služabnikov, ki so bili pogosto tudi sami mladi. Hoteli so osamiti otroke, da bi ga obvarovali pred šalami in gestami, ki so jih poslej imeli za nedostojne.

Četrto načelo ne predstavlja nič drugega kot drugo plat skrbi za dostojnost, za „skromnost“: odpraviti vsakdanjo domačnost in jo nadomestiti z zadržanostjo v manirah, govorjenju, celo v vsakdanjem življenju. Ta politika se je izražala v borbi proti tikanju. V majhnem janzenističnem zavodu de Chesnay:³⁸ „Tako so jih navadili, da so si medsebojno stregli s častimi, da se niso nikoli tikali niti jih ni bilo nikoli slišati, da bi rekli eno samo besedo, ki bi bila lahko po njihovem mnenju neprijetna za katerega od tovarišev.“ Neki priročnik o lepem vedenju iz leta 1671³⁹ priznava, da spodobnost zahteva „vikanje“, vendar mora v določenih stvareh popustiti stari francoski rabi, kar ne stori čisto brez zadrege:

„Navadno rečemo „vi“ in nikogar ne tikamo, razen majhnega otroka, v primeru da ste vi dosti starejši; celo med najmlajšimi in najbolj izobraženimi je navada tako govoriti. Kot vse kaže, otroke do določene starosti — dokler se ne osamosvojijo — lahko enostavno tikamo, ravno tako učitelji svoje male šolarje in ostali v podobnih primerih druge. Tudi pri domačih prijateljih je v navadi, da se med seboj preprosto tikajo, kadar se pomenjujejo: do drugih so bolj zadržani in olikani.“

Celo v malih šolah, kjer so otroci manjši, sv. Janez Krstnik de la Salle prepoveduje učiteljem tikanje: „Naj se z otroci govori z zadržanostjo, brez tikanja, ker bi to pomenilo preveliko domačnost.“ Jasno je, da se je morala raba vikanja pod takim pritiskom razširiti. Vendar nas preseneča, ko beremo v spominih polkovnika Gefarda, da so se ob koncu XVIII. stoletja celo vojaki med seboj vikali, eden pri 25-ih in drugi pri 23-ih. Vsekakor polkovnik Gefard lahko uporablja vikanje, ne da bi se s tem osmešil.

V Saint-Cyru gospe de Maintenon se morajo gospodične izogibati „tikanju in maniram, ki govorijo proti spodobnosti.“⁴⁰ „Nikoli se jim (otrok) ne smemo prilagajati z otroškim govorjenjem niti z otročjim obnašanjem; nasprotno, povzdigniti jih moramo do sebe, s tem da z njimi vedno govorimo razumno.“

Že šolarji v Cordierjevih dialogih v drugi polovici XVI. stoletja so se v francoskem tekstu vikali, medtem ko so se seveda v latinskem tikali.

Dejansko je skrb za resno vedenje, ki jo tukaj analiziramo, slavila zmago šele od XIX. stoletja dalje, kljub drugačnemu razvoju otroške kulture, bolj liberalni in bolj naturalistični pedagogiki. Ameriški profesor za francoščino

L. Wylie je preživel svoje leto študijskega dopusta 1950—1951 (ki mu je kot univerzitetnemu profesorju pripadalo) v neki vasi na jugu, kjer se je vključil v vsakdanje življenje. Začuden je bil, s kakšno resnostjo so učitelji osnovnih šol ravnali s svojimi učenci in starši — kmetje s svojimi otroki. Kontrast z ameriškim duhom se mu je zadel velikanski: „Vsak korak v otrokovem razvoju se zdi odvisen od tistega, čemur ljudje pravijo njegov *razum* . . .“ „Otroka imajo odslej za razumnega in od nje ga pričakujejo, da ostane *razumen*.“ Razum, samokontrola, resnost, ki jo zahtevajo od otroka zelo zgodaj, že ko se uči, da bi si pridobil spričovala za osnovno šolo (kar v ZDA ne obstaja več), so zadnji izidi kampanje, ki so jo začeli konec XVI. stoletja duhovniki in reformatorski moralisti. Ta miselnost se danes počasi umika iz naših mest: vztraja le še na deželi, kjer jo je še srečal am eriški opazovalec.

Ideja o otroški nedolžnosti privede do dvojnega moralnega stališča do otroštva: obvarovati ga pred umazanijo življenja, zlasti pred spolnostjo, ki jo pri odraslih toleriramo, če že ne odobravamo; krepiti ga z razvijanjem značaja in razuma. V tem najdemo nekakšno protislovje, kajti po eni strani otroštvo ohranjamo, po drugi pa hočemo otroka postarati; protislovje obstaja le za nas, ljudi XX. stoletja. Odnos med otroštvom in primitivizmom, racionalizmom ali predlogizmom označuje naše sodobno pojmovanje otroštva; pojavilo se je pri Rousseauju, a pripada zgodovini XX. stoletja. Šele v novejšem času je iz teorij psihologov, psihiatrov, psihoanalitikov prešlo v javno mnenje. To pojmovanje otroštva služi amerškemu profesorju Wylieju kot osnova za ocenjevanje drugačnega stališča, ki ga najde v vasi v Vauclose in v katerem lahko prepoznamo ostanke pojmovanja — drugačnega in starejšega — ki se je rodilo v XV. in XVI. stoletju ter postalo priljubljeno in posplošeno od XVII. stoletja dalje.

V tem pojmovanju, starem v primerjavi z našo sodobno mentaliteto, a novem glede na srednji vek, si pojma nedolžnosti in razuma nista nasprotovale. *Si puer prout decet, vixit* se je v nekem priročniku o lepem vedenju iz leta 1671 v francoščini prevedlo takole: „Če je otrok živel kot človek . . .“⁴¹

Pod vplivom te nove moralne klime postane otroška pedagoška literatura drugačna od knjig za odrasle. Zelo težko je v množici knjig o lepem vedenju, napisanih od XVI. stoletja dalje, spoznati tiste, ki so namenjene odraslim, in tiste, ki so namenjene otrokom. To lahko razložimo s faktorji, ki se tičejo strukture družine ter odnosov med družino in družbo, kar je predmet zadnjega dela moje študije.

V XVII. stoletju se meje izostrijo. Jezuiti izdajajo knjige o lepem vedenju oziroma povzamejo kot priročnike že obstoječe, tako da „očistijo“ stare avtorje: takšna je na primer *Dostojnost v pogovoru med ljudmi*,⁴² napisana leta 1617 v Pont a Mousson za gojenje jezuitskega reda v Pont a Mousson in v La Fleche. Neki drugi priročnik, *Pravila dostojnosti in krščanske olike* za uporabo krščanskih deških šol sv. Janeza Krstnika de la Salle, ki je izšel v letu 1713, je bil ponatiskovan skozi vse XVIII. stoletje in v začetku XIX. stoletja: dolgo je bila to klasična knjiga in njen vpliv na nravi je bil nedvomno precejšen. Kljub temu se celo to delo še ne obrača naravnost in odkrito na otroke. Določeni nasveti so bili namenjeni bolj staršem (in vendar je bila to knjiga, iz katere so se otroci učili brati, ki je dajala primere pisave, jih učila olike in katero so se učili na pamet) ali celo odraslim, slabo podkovanim v omiki. Ta dvoumnost se izgubi v izdajah priročnikov iz druge polovice XVIII. stoletja, kot je na primer tale, „otroški in dostojen“, iz leta 1716.⁴³

„Za učenje otrok, v katerem je na začetku način, kako se naučijo dobro brati, izgovarjati in pisati, ponovno popravljen (kajti vsi se predstavljajo kot ponovne izdaje starih priročnikov Cordierja, Erazma ali Galateje: žanr je bil tradicionalen in kar je bilo novih misli, so bile izražene v stari obliki — od tod ohranitev določenih nazorov, ki so brez dvoma že prišli iz mode) in dopolnjen na koncu z lepo razpravo za učenje pisave. Sestavil ga

je misionar z navodili in predpisi za poučevanje mladine."

V knjigi zasledimo nov ton, obrača se izrecno na otroke, in sicer na neki sentimentalni način: "Branje te knjige vam ne bo nekoristno, dragi otroci, naučila vas bo..." "Ljubi otrok, ki vas upošteva kot božjega otroka in kot Jezusovega sinu, zgodaj se začnite odločati za dobro..." "Želim vas naučiti pravih dostojnega kristjana." "Tako ko vstanete, se najprej pokrižajte." V šoli: "Ne nadlegujte tovarišev..." "Ne klepetajte v šoli." "Ne uporabljajte zlahka besedo 'ti'." Toda ta blagost, ta nežnost, tako značilna za XVIII. stoletje, nikakor ne odstopa od ideala značaja, razumnosti in dostojanstva, kar skušajo zbuditi pri otroku: "Moji dragi otroci, ne bodite eni tistih, ki govorijo brez prestanka in ne dajo drugim priložnosti, da bi povedali kar mislijo." "Držite obljube, tako ravna mož časti." Se vedno je to v duhu XVII. stoletja, a način že pripada XIX. stoletju: "Moji dragi otroci..." Otroško področje se jasno loči od odraslega.

Še vedno je najti ostanke čudnih, preživelih oblik nekdanjega nerazlikovanja med starostmi. Dolgo so učili otroke latinščine in celo grščine iz distihov, ki so jih napačno pripisovali Katonu. Psevdo-Katon je citiran v *Romanu o Roži*. Ta navada se je ohranila skozi vse XVII. stoletje in obstaja celo neka izdaja iz leta 1802. Duh teh zelo surovih moralnih nasvetov je duh pozne antike in srednjega veka, dob, ki niso poznale rahločutnosti Gersona, Cordierja ali jezuitov Port-Royala — na splošno nazorov XVII. stoletja. Otrokom so še vedno dajali prevajati izreke te vrste: "Ne verjemi svoji ženi, ko se pritožuje nad svojimi služabniki, često namreč žena sovraži tistega, ki ljubi njenega moža." Ali pa: "Ne poskušaj spoznati božjo voljo s pomočjo čarovnij." "Beži od žene, ki gospoduje v imenu svoje dote, ne zadržuj je, če postane nevzdržna," itd.

Ob koncu XVI. stoletja so ugotovili, da je ta morala neprimerna, zato so dajali otrokom Pibrakove štirivrstične kitice, napisane v bolj krščanskem, poučnem in sodobnejšem duhu. Kljub temu Pibrakovi verzi niso nadomestili Katona, ampak so ga spremljali do začetka XIX. stoletja: zadnje šolske izdaje še vedno vsebujejo oba teksta. Psevdo-Katon in tudi Pibrak sta potem skupaj padla v pozabo.

Temu razvoju pojmovanja otroštva ustreza v XVII. stoletju nova tendenca v veri in verski ikonografiji. Tudi tu zasede otrok skoraj osrednje mesto.

Versko slikarstvo, grafika in kiparstvo od začetka XVII. stoletja dalje posvečajo veliko pozornost upodabljanju Jezusa — otroka samega in ne več z devico Marijo ali sredi Svete družine. Kot vidimo pri Van Dycku iz Dresdene, ima Jezus — otrok ponavadi simbolično držo: nogo ima na kači, naslanja se na kroglo, v levi roki drži križ in z drugo roko naredi znak blagoslova. Ta podoba gospodovalnega otroka včasih stoji nad portalom cerkve (v Dalbade de Toulouse). Tedaj se začne pobožno čaščenje Svetega otroštva. Začetke zasledimo, vsaj v ikonografiji, na vseh upodobitvah svete družine in otroških cerkvenih praznikov v XV. in XVI. stoletju, toda v XVIII. stoletju dobi drugačen poudarek. Ta predmet smo dobro preučili, tukaj bi radi le poudarili odnos, ki se je zelo hitro vzpostavil med čaščenjem Svetega otroštva in velikim gibanjem zanimanja za otroštvo — od ustanovitve malih šol in zavodov do pedagoške misli. Šolo De Juilly je kardinal Beŕulle posvetil misteriju Jezusa — otroka.⁴⁴ V svojem pravilniku za mlade gojenke Port-Royala je Jacqueline Pascal vključila dve molitvi, od katerih je ena "v čast misteriju otroštva Jezusa Kristusa".⁴⁵ Vredna je citiranja:

"Bodite kot novorojeni otroci... Dajte, Gospod, da bomo zmeraj ostali otroci po preprostosti in nedolžnosti, kot so ljudje na svetu otroci po nevednosti in slabosti. (Tu sta oba vidika pojmovanja otroštva v XVIII. stoletju — nedolžnost, ki jo je treba ohraniti, in nevednost ali slabost, ki ju je treba zatreti ali z razumom preseči.) Dajte nam sveto otroštvo, ki ga tok časa ne more iztrgati in iz katerega naj nikoli ne preidemo v starost starega Adama niti v smrt zaradi pregrehe, a ki naj nas vedno znova po-

raja in ustvarja v Jezusu Kristusu in nas vodi k njegovi slavni nesmrtnosti."

Neka redovnica reda Karmelitov iz Beauna Marguerite du Saint Sacrement je bila znana po svojem čaščenju svetega otroštva. Nicolas Rolland,⁴⁶ ustanovitelj malih šol ob koncu XVII. stoletja, je romal na njen grob. Ob tej priložnosti je dobil od prednice samostana "podobo Jezusa — otroka, ki ga je častivredna sestra Marguerite častila v svojih molitvah". Od tedaj dalje se vzgojne institucije obeležujejo z znakom svetega otroštva, kot na primer oratorijski zavodi kardinala Berulla. P. Barre je predložil leta 1685 *Statute in pravilnike* krščanskih in dobrotelčnih šol svetega Jezusa — otroka. Dames de Saint Maur, model verske vzgojne družbe, se uradno naziva: ustanova Svetega Jezusa — otroka. Prvi pečat Ustanove bratov krščanskih šol, usmiljenih bratov, je prikazoval Jezusa — otroka, ki ga vodi Jožef.

V moralni in pedagoški literaturi XVII. stoletja pogosto obravnavajo odlomke iz evangelija, kjer Jezus omeja otroke; tako najdemo v že omenjenem *Spodobnem dečku*.⁴⁷ "Ker Gospod kliče k sebi male nedolžne otroke, ne verjamem, da bi imel kdorkoli pravico, da jih zavrže." Molitev, ki jo Jacqueline Pascal vključuje v svoj Pravilnik za otroke Port Royala, povzema stavke, ki jih Kristus izgovori: "Bodite kot novorojeni otroci." "Če ne boste postali kot otroci, ne boste stopili v nebeško kraljestvo." Konec te molitve spominja na odlomek iz evangelija, ki je v XVII. stoletju doživel drugačno usodo: "Gospod, naklonite nam milost, da smo med tistimi, ki jih kličete k sebi in ki iz njihovih ust jemljete vaše hvale."

Prizor, kjer Jezus zahteva, naj mu privedejo majhne otroke, ni bil čisto neznan stari ikonografiji; imeli smo že priložnost omeniti otonsko minijaturu,⁴⁸ kjer so otroci okrog Kristusa upodobljeni kot odrasli, le v manjšem merilu. Upodobitve tega prizora najdemo tudi v moraliziranih biblijah XIII. stoletja, vendar so manj pogoste in ponavadi samo ilustracije, ki ne izražajo takega posebnega pomena ali gorečnosti. Od konca XVI. stoletja dalje pa se ta prizor nasprotno pogosto pojavlja, zlasti v gravurah. Očitno je, da sedaj ustreza neki novi in posebni obliki pobožnosti. To opazimo na primer pri neki lepi gravuri Stradana, čigar dela so, kot vemo, navdihnili umetnike tistega časa.⁴⁹ Predmet je opisan v legendi: "*Jesus parvulis oblatis imposuit manus et benedixit eis*" (Matevž, 39; Marko, 60; Luka, 18). Jezus sedi. Neka ženska mu predstavi svoje otroke: gole "putte". Druge ženske in otroci čakajo. Zanimivo je, da tu otroka spremlja njegova mati. V srednjeveških upodobitvah, ki se bolj držijo besedila, snov ni dovolj burila njihove domišljije, da bi prizor po svoje polepšali, in so bili otroci okrog Kristusa sami. Tukaj pa se otrok ne loči od svoje družine, kar je znamenje novega pomena družine v človeškem čustvovanju. Neka holandska slika iz leta 1620 ponazarja isti prizor.⁵⁰ Kristus kleči na tleh sredi množice otrok, ki se drenjajo okrog njega. Nekateri so še v materinem naročju, drugi, goli, se tepejo in igrajo (tema boja "puttov" je pogosta v tisti dobi) ali pa jočejo in kričijo. Največji in najbolj zadržani sklepajo roke. Kristusov izraz je nasmejan in pozoren — mešanica vedrine in nežnosti — kakršnega si odrasli nadenejo, kadar govorijo z otroci v modernih časih, v XIX. stoletju. Eno roko drži na eni od majhnih glav, drugo pa dviga, da bi blagoslovil otroka, ki se steguje k njemu. Ta prizor je postal zelo priljubljen: verjetno so dajali otrokom take gravure kot svete podobice, kot so kasneje delali s podobami svetega obhajila. Neka razstava v Toursu leta 1947, posvečena upodabljanju otroštva, je opozorila v svojem katalogu na gravuro z isto snovjo iz XVIII. stoletja.⁵¹

Odslej je obstajala posebna vera za otroke in za njih je bil tako rekoč rezerviran nek nov pobožni motiv — motiv angela varuha. "Naj še dodam," beremo v *Spodobnem dečku*,⁵² "da se — kljub temu, da imajo vsi ljudje ob sebi te blagoslovljene duhove, ki jim služijo in pomagajo, da bi bili sposobni sprejeti dediščino zveličanja — zdi, da je

Kristus samo otrokom naklonil prednost imeti angela varuha. Pa ne da ne bi bili mi deležni te milosti; vendar se ima odrasla doba zanj zahvaliti otroštvu." Angeli imajo rajši "voljnost" otrok kot "upornišvo mož". In Fleury v svoji *Razpravi o študiju* iz leta 1686⁵³ trdi, da "nam evangelij prepoveduje prezirati otroke, kajti blagoslovljeni angeli jim naklonijo veliko spoštovanje, ko jih varujejo." Duša, ki jo vodi angel, prikazana v podobi otroka ali adolescence, postane domač motiv v ikonografiji v XVI. in XVII. stoletju. Številni so primeri kot, recimo, tale iz neapeljske pinakoteke:⁵⁴ majhnega otroka v strgani srajčki brani angel — rahlo feminilen deček trinajstih, štirinajstih let — pred napadi demonov, zrelega moža, ki ga preganja. Med otroka in moža porine angel svoj ščit. Tako nepričakovano ilustrira stavek iz *Spodobnega dečka*: "Bog poseduje prvo mladost, toda Hudič poseduje v mnogih ljudeh najboljše plati starosti kot tudi dobe, ki jo Apostol imenuje zrelo dobo." Star motiv Tobiije, ki ga vodi angel, odslej simbolizira par: duša—otrok in njen vodič — angel varuh. Najdemo ga na lepem platnu Tournierja, nedavno (leta 1958), razstavljenem v Londonu in Parizu, ali pa če vzamemo za primer gravuro Abrahama Bossa.⁵⁵ Na neki gravuri Marietta⁵⁶ angel kaže otroku, ki ga vodi, križ na nebu, ki ga nosijo drugi angeli.

Motiv angela, varuha duše—otroka, je služil za okraševanje krstnih kamnov; imel sem ga priložnost videti v neki baročni cerkvi v južni Nemčiji (Križna cerkev v Donaū worth). Na pokrovu posode je kroglja, okrog katere je zvita kača. Na krogli angel, malce feminilen mlad možič, vodi dušo—otroka. To ni le simbolična upodobitev duše v tradicionalni obliki otroka (sicer nenavadna in precej srednjeveška ideja, da otrok simbolizira dušo), ampak je prikaz posebnega čaščenja otroštva, ki izhaja iz zakramenta krsta: angel—varuh.

To obdobje XVI. in XVII. stoletja je bilo tudi obdobje otrok—vzornikov. Zgodovinar jezuitskega zavoda La Fleche⁵⁷ pripoveduje v analih Združenja La Fleche iz leta 1722 (torej kakih 50 let po dogodku) o pobožnem življenju Viljema Ruffina, rojenega 19. januarja 1657: bil je v tretjem razredu in star 14 let. Pripadal je seveda Združenju (pobožni družbi, rezervirani za dobre učence pod zaščito Device Marije, ki, mislim, še vedno obstaja v jezuitskih zavodih). Obiskoval je boine in dajal revežem miloščino. Leta 1674 je končeval prvo leto filozofije (imeli so le dva letnika), ko je zbolel. Devica se mu je dvakrat prikazala. Naznanila je datum njegove smrti, "na praznik moje dobre matere" — dan Marijinega vnebovzetja. Ob branju tega teksta sem se nehoti spomnil zabavnega dogodka iz mladosti. V nekem jezuitskem zavodu so se nekateri potegovali za to, da bi proglasili za svetnika majhnega učenca, ki je pred par leti umrl kot svetnik, vsaj po besedah njegove družine. Prav lahko je kdo postal svetnik med kratkim šolanjem. Priljubljen, brez kakih posebnih čudežev ali prezgodnje zrelosti, pač pa zgolj s preprostim izvajanjem otroških vrlin in z ohranjanjem prvotne nedolžnosti. Tak je bil slučaj sv. Ludvika iz Gonzague, pogosto navzoč v literaturi XVII. stoletja, ki obravnava problem vzgoje. Šolarjem so razen življenja malih svetnikov dajali kot poučno snov tudi mladost svetnikov ali njihova kesanja zaradi nore mladosti. V Analih jezuitskega zavoda iz Aix-a iz leta 1634 beremo: "Naša mladina je imela ob postu dvakrat tedensko pridigo. Rektor P. de Barry je imel govore in kot snov so mu služila junaška dejanja iz mladosti svetnikov." Ob preteklem postu leta 1633 "je vzel za predmet: obžalovanja iz mladosti sv. Avgušтина".⁵⁸

V srednjem veku ni bilo otroških verskih praznikov, bili so le veliki sezonski prazniki, pogosto bolj poganski kot krščanski. Od XV. stoletja dalje so, kot smo že opazili, upodabljali umetniki določene epizode, kot so darovanje Device Marije, zlasti pa obrezovanje, sredi gneče otrok, kjer so bili otroci mnogo številnejši kot običajno v množicah srednjega veka ali renesanse. Toda ti prazniki Stare zaveze, četudi so v ikonografiji postali otroški pra-

zniki, niso mogli več igrati take vloge v resničnem verskem življenju francoskega XVII. stoletja. Prvo obhajilo je postopoma postalo velik verski praznik otroštva in je to ostalo vse do današnjih dni celo tam, kjer ne opravljajo krščanskih obredov redno. Prvo obhajilo je danes stopilo na mesto nekdanjih ljudskih praznikov. Kljub dekristjanizaciji se ima morda zahvaliti za svojo ohranitev dejstvu, da je to osebni praznik otroka, ki ga praznujejo kolektivno v cerkvi, predvsem pa še vsak v svoji družini: najbolj kolektivni prazniki so najhitreje izginili.

Svečanejšje proslavljanje prvega obhajila je posledica večje pozornosti, ki so jo zlasti v Port-Royalu posvečali ustreznim pogojem, da bi otrok lahko dobro sprejel evharistijo. Ni šlo toliko za to, da bi postalo obhajilo redkejše, kot za to, da bi bilo boljše pripravljeno, zavestnejše in bolj učinkovito. Verjetno so nekoč otroci sprejemali obhajilo brez osebnih priprav, ko so pač začeli hoditi k maši, in najbrž tudi precej zgodaj, če sodimo po prezgodnji zrelosti in mešanju otrok z odraslimi v vsakdanjem življenju. Jacqueline Pascal v pravilniku za otroke Port-Royala predpiše, naj se dobro oceni moralna in duhovna zrelost otrok, preden jim dovolimo obhajilo; treba jih je zgodaj pripraviti na to.⁵⁹

"Ne bo se obhajalo premladih deklet, zlasti ne tistih, ki so igrive, lahkomišelnice ali ki posedujejo kako večjo hibo. Treba je čakati, da Bog v njih stori kakšno spremembo. Dobro je, da počakamo dlje časa, leto ali vsaj šest mesecev, da vidimo, če se bodo njihova dejanja nadaljevala, kajti nikoli nisem obžalovala, če sem dala odgoditi obhajilo. To je vedno pomagalo, da so napredovale v kreposti tiste, ki so bile dobro pripravljene. Za prvo obhajilo ni previdnost nikoli odveč, kajti vsa ostala so pogosto odvisna od tega."

Prvo obhajilo se je v Port-Royalu prestavilo na čas po birmi:

"Ko dobimo dekleta, ki še niso bila birmana ... in če še niso dobila prvega obhajila, ga po navadi odgodimo po birmi, kajti že izpolnjena s Kristusovim duhom so bolj pripravljena za sprejem njegovega Svetega telesa."

Prvo obhajilo je postalo v XVIII. stoletju organizirana svečanost v samostanih in šolah. Polkovnik Gefard⁶⁰ pripoveduje v spominih o svojem prvem obhajilu, ki je bilo težavno. Rodil se je leta 1766 v revni družini s šestimi otroki. Ko je postal sirota, je delal od šestega leta starosti kot služabnik. Tedaj se je vikar njegove župnije začel zanimati zanj in ga je poslal v opatijo Saint-Avit, kjer je postal premožen kaplan. Prvi kaplan je bil neki jezuit, ki ga je vzel na piko. Imel je približno 15 let, ko so ga "pripustili" k prvemu obhajilu: ta izraz je bil takrat v rabi.

"Odločeno je bilo, da bom opravil prvo obhajilo istočasno z nekoliko drugih gojencev. Dan pred tem sem se igral s psom na dvorišču, ko je prišel mimo jezuit M. de N.: "Ali ste pozabili", se je zadel, "da morate jutri sprejeti telo in kri našega Gospoda?" Opatinja me je poklicala k sebi in mi sporočila, da se ne bom mogel udeležiti slovesnosti naslednjega dne." "Po treh mesecih, potem ko sem opravil pokoro, sem šel k prvemu obhajilu. Po drugem so mi naročili, naj hodim k obhajilu vsako nedeljo in vsak prazničen dan."

Prvo obhajilo je postalo slovesnost in je tako tudi ostalo. Od srede XVIII. stoletja je prišlo v navado, da so ga omenili z napisom na kaki pobožni podobi v spomin. Leta 1931 so razstavljali v Versaillesu grafiko, ki je predstavljala sv. Frančiška Asiškega. Na hrbtini strani je bilo napisano: "V dokaz za prvo obhajilo Franca Bertranda, 26. aprila 1767, na dan Quasimoda v župniji sv. Sebastiana iz Marlija. Barail, župnik sv. Sebastiana." Ni šlo samo za versko navado, ampak za neke vrste potrdilo po zgledu katoliških uradnih dokumentov.

Treba je bilo le še poudariti svečanost te priložnosti s posebnim oblačilom, to pa se je zgodilo v XIX. stoletju. Praznik prvega obhajila je postal največja manifestacija zanimanja za otroštvo med XVII. stoletjem in koncem XIX. stoletja. Hkrati je slavilo dva protislovna vidika — nedolžnost otroštva in njegovo razumsko čaščenje svetih misterijev.

- ¹ Heroard, *Journal sur l'enfance et la jeunesse de Louis XI*, izdala E. Saulie in E. de Barthelemy, 1868, 2 vol.
- ² F. de Dainville, *La naissance de l'humanisme moderne*, 1940, str. 261. Mechin, *Annales du college royal de Bourbon Aix*, 1892, 2 vol.
- ³ Curjel, H. Baldun Grien, pl. XLVIII.
- ⁴ J. Destree, *Les Heures de Notre-Dame dites de Hennessy*, 1895 in 1923.
- ⁵ S. de Vries et Marpugo, *Le Bréviaire Grimani*, 1904—1910, 12 vol.
- ⁶ H. Gerson, *Von Geerten tot Fr. Halz*, 1950, I., str. 95.
- ⁷ Muzej Avguštincev, Toulouse.
- ⁸ Gerson, *De confessione mollicei*, Opera 1706, II., str. 309
- ⁹ Gerson, *Doctrina pro pueris ecclesiae parisiensis*, Opera, 1709, IV., str. 717.
- ¹⁰ Vives, *Dialogues*, francoski prevod, 1571.
- ¹¹ Citiran v F. Watson, *The English grammar schools to 1660*, 1907, str. 112.
- ¹² A. Schimberg, *Education morale dans les collèges de jesuites*, 1913, p. 227
- ¹³ F. de Dainville, cit. delo.
- ¹⁴ F. Watson, cit. delo.
- ¹⁵ Mathurin Cordier, *Colloques*, 1586.
- ¹⁶ Od Pomponija in Trobata.
- ¹⁷ Citiran v F. de Dainville, cit. delo.
- ¹⁸ Montaigne, *Essais*, I., 26.
- ¹⁹ Montaigne, *Essais*, I., 39.
- ²⁰ F. Guefard, Grafični kabinet, Ee 3 a, pet. in f°.
- ²¹ M. de Grenaille, *L'Honneste Garçon*, 1642.
- ²² Faret, *L'Honnête Homme*, 1630. Za njegov priimek je Boileau našel rimo 'cabaret'.
- ²³ F. Cadet, *L'Education a Port-Royal*, 1887.
- ²⁴ Coustel, *Règles de l'éducation des enfants*, 1687.
- ²⁵ Varet, *De l'éducation chretienne des enfants*, 1666.
- ²⁶ Jacqueline Pascal, *Règlement pour les enfants. Appendice aux Constitutions de Port-Royal*, 1721.
- ²⁷ F. Cadet, cit. delo.
- ²⁸ Jacqueline Pascal, cit. delo.
- ²⁹ Coustel, cit. delo.
- ³⁰ *La Civilité nouvelle*, Bale, 1672.
- ³¹ Jacqueline Pascal, cit. delo.
- ³² Varet, cit. delo.
- ³³ Ibid.
- ³⁴ Ibid.
- ³⁵ Jean-Baptiste de la Salle, *Les Règles de la bienveillance et de la civilité chretienne*. Prva izdaja je iz leta 1713.
- ³⁷ *Mémoires du cardinal de Bernis*, 1878, 2 vol.
- ³⁸ Pravilnik zavoda Chesnay, Wallon de Beaupuis, *Suite des vies des amis de Port-Royal*, 1751, I., str. 175.
- ³⁹ Glej opombo št. 30.
- ⁴⁰ Th. Lavalée, *Histoire de la maison royale de Saint-Cyr*, 1862.
- ⁴¹ L. Wylie, *Village in the Vaucluse*, Cambridge, E. U., 1957.
- ⁴² *Bienveillance de la conversation entre les hommes*, Oibt-a: Mousson, 1617.
- ⁴³ *Civilite puerile et honnête pour l'instruction des enfants*... spisal neki misijonar, 1753.
- ⁴⁴ H. Bremond, *Histoire litteraire du sentiment religieux*, 1921, III., str. 512.
- ⁴⁵ Jacqueline Pascal, cit. delo.
- ⁴⁶ Rigault, *Histoire generale des freres des écoles chretiennes*, 1937, I.
- ⁴⁷ De Grenaille, cit. delo.
- ⁴⁸ Glej Philippe Aries, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*, 1973, 2. poglavje.
- ⁴⁹ Stradan (1523—1605), gravura, Grafični kabinet Cc9 in f°, str. 239.
- ⁵⁰ Volckert (1585—1627) reprodukcija v Berndt, št. 871.
- ⁵¹ Katalog št. 106.
- ⁵² M. de Granaille, cit. delo.
- ⁵³ Fleury, *Traité du choix et de la methode des études*, 1686.
- ⁵⁴ Neapelj, pinakoteka.
- ⁵⁵ Tournier, Angel varuh, Narbonne, 1656—1657. Razstava v Petit Palais, 1958, št. 139, Abraham Bosse, gravura, Grafični kabinet Ed. 30 a in f°, GD 127.
- ⁵⁶ Mariette, gravura, Grafični kabinet, Ed. 82 in f°.
- ⁵⁷ C. de Rochemonteix, *Un college de jesuites aux XVII^e—XVIII^e siècles. Le collège Henri IV de La Fleche*. La Mans, 1889, 4 vol.
- ⁵⁸ Mechin, *Annales du college royal Bourbon Aix*, 1892, 2 vol., I., str. 89.
- ⁵⁹ Jacqueline Pascal, cit. delo.
- ⁶⁰ Les Cahiers du colonel Gefard (1766—1846), 1951.
- ⁶¹ Razstava: „Enfants d'autrefois“, Versailles, 1931.

Prevredno po: Philippe Aries, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*, 5. De l'imprudeur a l'innocence, Sueil, Paris 1973, str. 141—176. Prevredia Tatjana Jurković.

Rolf Nemitz

VZGOJA PROTI IZKUSTVU

Ideološke razsežnosti trajnega pedagoškega konflikta

I
Pri prebiranju tekstov, ki so bili pri nas napisani za razvijanje materialistične teorije vzgoje, kmalu naletimo na dve stranki, ki nista povsem ločeni ena od druge, imata pa zakoličeni središči. En pol tvori pojem „vzgoja“ („Bildung“), drugega „izkustvo“. Okrog teh dveh pojmov najdemo splet drugih kategorij: poleg „vzgoje“ „znanost“, „vsebina“, „objekte učenja“, poleg „izkustva“ pa so nakopičene „potrebe“, „svet življenja“, „emocionalne in socialne (komunikativne) razsežnosti učenja“, „forme učenja“. Nobena od strani ne skuša na abstrakten način negirati druge, vsaka skuša obe strani pomiriti. Vprašanje pa je, kako. Nasprotje ne zadeva izključitve, temveč primat. Katera bo imela prednost v teoriji in praksi pri razvijanju materialistične znanosti o vzgoji? Bomo „vzgojo“ razvijali izhajajoč iz izkustva ali obratno? Gola zahteva po pomiritvi obeh strani je naivna, kolikor spregleda dano polarizacijo. Najprej moramo ugotoviti pogoje njenega obstoja.

II

Nasprotni poziciji imata osupljive skupne poteze. Ena je v tem, kako vsaka opredeljuje svoje cilje in svoje-

ga nasprotnika. Obe predstavljata svoje cilje kot totaliteto in svojega nasprotnika kot omejitve. Prvenstvo vzgoje se kaže kot zahteva po *popolnem razvijanju znanstvenih vsebin v vseh njihovih zgodovinskih in socialnih razmerjih* nasproti omejitvam *vzgojnih vsebin*. Prvenstvo izkustva pa je izraženo kot zahteva po *popolnem razvoju otrok v dvojni totaliteti: v totaliteti afektivnih, socialnih in kognitivnih vidikov učenja in v totaliteti vsakdanjega izkustva*.

To je boj proti omejevanju učenja na njegove kognitivne vidike in proti abstrakciji vsakdanjega izkustva. Nova formulacija problema primata je torej naslednja: ali bomo začeli z „vsebinami“ in od tod napredovali k subjektom, ki se učijo („Bildung“), ali pa je bolje, če začnemo z otrokovimi izkušnjami in od tod napredujemo do tako imenovanih „vsebin“? Prvi primer predpostavlja obstoj totalitete vednosti (knowledge) izven šolskih zidov, totalitete, ki ji ni dovoljeno, da bi vstopila. S tega vidika šola izbira in razkosava predeksistirajočo totaliteto vednosti, učiteljev posel pa je, da to totaliteto znova vzpostavi. V drugem primeru pa obstaja totaliteta subjekta, ki ji ni dovoljeno vstopiti v šolo, temveč vsaj v rudimentarni, ključni obliki obstaja izven šole, povsod, kjer je mogoče

avtentično izkustvo življenja. Za zagovornike vzgoje je vednost lahko nepopolna, ne pojmujejo pa je kot protisloven proces, ki mu je potrebna tako „apropriacija“ in „dopolnitev“ kakor tudi kritika in nadaljnji razvoj; njena vloga v „vertikalni“ socializaciji je zanemarljiva. Za zagovornike izkustva pa obstaja, kot je videti, prvotna enotnost vednosti, čustev in družbenosti, predvsem pri delavskih otrocih; zdi se, da subjekt obstaja pred negativnimi socialnimi vplivi.

III

Druga skupna poteza obeh pozicij je težnja po antropologizaciji šolanja. Pri pojmi, usmerjenih na vzgojo, je *pouk* (Unterricht) običajno dojet kot kooperativna dejavnost človeka in objektov učenja, pri čemer so vsi elementi podvrženi historičnim modifikacijam, šolska oblika samega pouka pa je izražena v ahistoričnih kategorijah *učenja*. Pri pojmi, navdahnjenih z „izkustvom“, najdemo drugačno antropologijo; ta poudarja afektivne in družbene razsežnosti človeške dejavnosti namesto njihovih odnosov do objektov. Vendar obtožba z antropološko redukcijo ni ustrezna, saj zanemarljivo usmerjenost omenjene pozicije. Natančneje povedano: problem je tip kritike, ki pojmuje družbena razmerja kot omejitve antropološko utemeljene totalitete (subjektov ali objektov vednosti). Tako se konkretna družbena razmerja kažejo kot nekaj šoli zunanjega, kot okvir, ki ovira obči človeški proces učenja in pridobivanja izkušenj za razvoj totalitete subjektov ali objektov.

IV

Takšni pojmi zgrešijo razmerje, ki je za šolanje v naši družbi ključnega pomena. Učitelje in učence ne združuje antropološko razmerje mlajše in starejše generacije. Njihovo razmerje ne producira nič drugega kot država. Seveda zagovorniki kritiziranih pozicij to „vedo“, toda to jim je znano kot nekaj *očitnega* ali kot *dejavnika*. Če je produkcija učnih razmerij prek države očitna, pa se pri oblikovanju teorije in konceptov ne pojavlja nujno. Če je že treba, je država ugoden ali neugoden dejavnik, ki ga moramo upoštevati; toda pri tem gre za nekaj drugega, za nekaj, kar od zunaj vpliva na učenje. Tema kongresa *Nemškega združenja za teorijo vzgoje* leta 1980 lahko to ponazorimo: „Politični interes za vzgojo in pedagoški interes za družbo“. Na eni strani področje vzgoje in pedagogike, na drugi družbe in politike; obe področji vzdržujeta diplomatske odnose in skušata vplivati ena na drugo. V realnosti pa je šolanje v razvitih kapitalističnih deželah neposredno razmerje države: učitelja zaposluje država; otroke zakon prisiljuje, da hodijo v šolo, če pa tega ne storijo, pride po njih policija. Naj to pojasnimo z analogijo: tako kot združuje delavce v tovarni kapital, so otroci v šoli združeni prek države. Razmerja med učitelji in učenci uravnava obilica zakonov in dekretov tja do kar najbolj nesmiselnih podrobnosti. Presentljivo je, da se to preprosto dejstvo kaže kot nekaj nepomembnega, kot posebno vprašanje, s katerim se, če je že treba, mladi učitelji srečajo v dolgotrajnih tečajih o šolski zakonodaji. Kako lahko pride do te *premostitve* države na obrobje pedagoškega procesa in kako je mogoče vzgojo ali izkustvo postaviti v središče? Kako se lahko zgodi, da država ni dojeta kot nekaj, kar šolanje konstituira, temveč le kot nekaj, kar nanj zgolj vpliva?

V

Država v šolskem sistemu združuje velik del socialne kompetence za učenje in poučevanje. V razrednih družbah je to edini način, ki omogoča določeno enakost institucionalne vzgoje. Ta bolj ali manj rudimentarna, v boju pridobljena enakost je plačana s splošni nekompetenco ljudi, da bi si sami organizirali učenje. Pojem „nekompetence“ je zavajajoč. Lahko bi ga razumeli napak, kot da je med ljudmi obstajala neka ogromna vednost, ki jo je uničila država, in da bi se bilo treba vrniti k pred-

državnim oblikam učenja. Do takšnega uničenja ljudske vednosti je seveda prišlo, vendar „formalno“ ljudsko nekompetenco za organizacijo določenih procesov učenja hkrati spremlja izjemen razvoj „materialnih“ kompetenc, predvsem pismenost in apropiacija znanstvenih in estetskih produktov. To je **prehodna nujnost** državne vzgoje. Odstranjuje starševsko in delodajalčevo kompetenco glede razpolaganja z delovno silo otrok. Eden od učinkov državne apropiacije kompetence za učenje je pojmovanje, da se vzgoja in učenje prvenstveno dogajata v šoli, potem še v družini in pri poklicnem usposabljanju, ostalo pa je zanemarljivo. Kot je videti, lahko politika in „družba“ vplivata na vzgojo le od zunaj, sami pa nista prežeti z vzgojnim procesom (cf. omenjeno temo kongresa „Politični interes za vzgojo in pedagoški interes za družbo“).

Ne smemo pozabiti, da sta vzgoja in učenje procesa, ki se ne omejujeta na katerokoli socialno področje in da so v šolah koncentrirani le posebni vzgojni procesi. Izkustvo „horizontalnega“, ne „od zgoraj“ vodenega učenja se ohranja v izrazih kot so „šola življenja“ ali „šola razrednega boja“. Drugi učinek, ki izhaja iz državne apropiacije kompetence za učenje, je težavnost ljudskih bojov znotraj šolskega sistema. Tudi če se pojavijo široka ljudska gibanja za reformo šolskega sistema, so močno odvisna od reakcij države; njihova zmaga — izpolnitev njihovih zahtev — lahko postane poraz, propad gibanja (cf. Unpopular education, 1981). Samoumeven način, kako se ohranja nekompetenca ljudi prek vzgojne kompetence države, imenujemo ideološko razsežnost šolske socializacije. Po mojem mnenju vse konflikte na področju šolstva naddoloča ta protislovni značaj države: egalitistične zahteve (enaka izobrazba za vse) — temeljna forma ljudskega boja znotraj šolskega sistema — lahko izpolni le država; ni egalitarizma brez etatizma. Toda etatizem implicira usmerjenost proč od „horizontalnih“ kompetenc za učenje. To protislovje, ta strateška dilema, je „dana“; nemogoče je iz nje izstopiti.

Premestitev države v „dejavnika“, ki vpliva na antropološko avtentičen pedagoški proces od zgoraj, po mojem mnenju lahko razložimo z dejstvom, da danes ni strategije, kako bi bilo mogoče boj za širjenje države — nasproti učinkom razrednih razmerij na področju šolstva — povezati z bojem za več „horizontalne“, ljudske kompetence za vzgojo. Če se skušaš orientirati, naletiš na eni strani na abstraktno negacijo države, na nevarno naivnost zahtev po „deskolarizaciji“ (z njihovim nereflektiranim približevanjem neoliberalnim nazorom) in na ekoomistične teorije o „indiferentnosti državnega uslužbenca“, na drugi strani pa na nereflektirano afirmacijo države; skupaj vzeto gre torej za nihanje med instrumentalnim pojmovanjem države („razredna šola“) in nevtralističnim pojmovanjem države (redukcija šole na garanta enakosti). Kot je videti, pomeni pod temi pogoji „misliti državo“ isto kot vdati se. Kot edina alternativa opustitvi vzgojnega procesa se kaže pretvorba države v del splošnega okvira in zagovarjanje in razvijanje avtonomnega pedagoškega človeškega področja dejavnosti. Učitelj skuša heteronomno strukturo okvira pretvoriti v avtonomno jedro strukturo. To je šolska verzija standardnega učinka vsake ideološke forme: sama institucija postane nevidna. Državni „od zgoraj navzdol“ se torej spreminjajo v „od notranjega k zunanjemu“.³

VI

Spor med „vzgojo“ in „izkustvom“ torej implicira premestitev državnega značaja razmerij učenja na neki zunanji pogoj; eksternalizacija, ki je istočasno internalizacija države. Toda kako je mogoče razložiti polarizacijo na zagovornike vzgoje in izkustva? Po mojem mnenju je to neizogiben učinek nerazvitosti ideoloških bojov znotraj šolskega sistema. Dano protislovje se razreši v svoji skrajnosti. To pomeni: pri mnogih procesih učenja stoji določena vednost nasproti bolj razviti vednosti. V držav-

nem šolstvu se ta odločilna razlika pretvori v „vertikalno“ nasprotje med dvema vrstama vednosti: na eni strani vednost, ki jo priskrbi država in ki izhaja iz znanstvenih in umetniških institucij, je pa prirejena za namene šolanja, in na drugi strani ljudska vednost. Na eni strani državna vednost, vzgoja, na drugi človeško izkustvo.

Nasprotju med razsežnostjo vednosti, ki jo podeljuje država, in razsvetljeno blagohotnostjo grozi opustitev znanosti. Kot primer se ponujajo mladi delavci opozicije, ki jih je preučeval Paul Willis (1977): zaradi „omejenega sprejemanja“ ideologije šolanja sami sebe oropajo edinega orožja, ki jim ga šola lahko nudi: znanja. Po drugi strani pa je priznavanje šolskega znanja in usmerjanje na državo kot na garanta egalitarne vzgoje vselej v nevarnosti, da se sprevrže v etatizem in da povzroči ločitev od ljudstva. Kot primer lahko vzamemo „Gotski program“ nemške social-demokracije. Odlomke o vzgojni politiki je oblikoval Wilhelm Liebknecht, prvi nemški social-demokratski politik vzgoje. Zahteval je „splošno in enako izobraževanje ljudi prek države“.

Marx pripominja: „Popolnoma je treba odkloniti „ljudsko vzgojo po državi“. Določiti s splošnim zakonom sredstva za ljudske šole . . . je čisto nekaj drugega kakor imenovati državo za vzgojitelja ljudstva! . . . V prusko-nemškem rajhu . . . pa je nasprotno država potrebna stroge vzgoje od ljudstva.“ (MEID IV., str. 506). Videti je, da imamo ob zaostritvi te dileme le dve medsebojno izključujoči si možnosti. Ali izberemo anti-ideološko razsežnost znanosti in zgrešimo notranje ideološke omejitve in boje, ki jih prežemajo, v tem ko predpostavljamo „celotno“ vednost, totaliteto, ki jo je treba braniti le pred zunanjimi omejitvami. Ali pa se pridružimo anti-ideološkim razsežnostim vsakdanje vednosti ne glede na notranje omejitve in zanemarimo, da je mogoče prek države enakost vzpostaviti le v nasprotju z razrednimi relacijami.

Obe možnosti se ujemata z anti-ideološkimi procesi: z anti-ideološko razsežnostjo znanosti, ki odpira polje delovanja v imenu relativne samostojnosti znanosti, ali z anti-ideološkimi razsežnostmi vsakdanjega izkustva, ki se lahko do določene mere razvije znotraj relativno samostojnega pedagoškega polja. Nobeni od obeh pozicij ne uspe dojeti protislovnega značaj vsakega pola. Obe strani jemljeta ideološko kot *substance* — ali odsotnost substance — („določeno“ izkustvo, „določena“ vzgoja),

namesto da bi ga pojmovali kot formi socializacije, kot družbena razmerja. Kako bi lahko ljudsko izkustvo, anti-ideološke elemente vsakdanje vednosti povezali z razvojem znanstvenega učenja, kako bi ju bilo mogoče osvoboditi antagonističnih potez in ju produktivno predelati? Po mojem mnenju je za šolanje to vprašanje odločilno. Toda pripravljenih rešitev ni. Odgovore je mogoče najti le ob preučevanju bojev, ki se bijejo okrog šolstva.

¹ Prva pozicija prevladuje v reviji *Demokratische Erziehung*, teoretsko obdelavo je najti v Ebert in Rückriem, 1980. Druga pozicija prevladuje v reviji *päd extra*, programsko formulacijo je naredil Negt, 1981.

² Ta kritika ne zadeva sodobnih historičnih pedagogik v Zahodni Nemčiji. Zanimivo je vprašanje, zakaj je analiza razmerij med šolanjem in državo omejena bolj ali manj na historične pedagogike (pomembni prispevki so Jeismann, 1974; Lechinsky, Roeder, 1976; Müller, 1981).

³ Takšne relacije „zgoraj/spodaj“ in „znotraj/zunaj“ je bolj splošno predstavil Haug, 1979.

Bibliografija:

Ebert, J. in G. M. Rückriem: Zur Grundlegung eines wissenschaftlichen Bildungsbegriffs. In: K.—H. Braun: Materialistische Pädagogik, Köln, 1980.

Haug, W. F.: Umriss zu einer Theorie des Ideologischen. In: Projekt Ideologietheorie: Theorien über Ideologie, Berlin/West, 1979.

Jeismann, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Stuttgart, 1974.

Lechinsky, A. in P. M. Roeder: Schule im historischen Prozeß, Stuttgart, 1976.

MEW — Marx Engels Werke, Berlin/DDR, 1958 ff.

Müller, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem, Göttingen, 1981.

Negt, O.: Schule als Erfahrungsprozeß. In: E. Mancke (Hrsg.): Glocksee-Schule. Berlin/West, 1981.

Unpopular education. Schooling and social democracy in England since 1944, Education Group of the Centre for Contemporary Cultural Studies. London, 1981.

Willis, P.: Learning to labour, Saxon House 1977.

Prevedno po: Rolf Nemitz, „Education contra Experience. Ideological Dimensions of a Permanent Pedagogical Conflict“. In: Rethinking Ideology, Argument-Sonderband AS 84, Argument-Verlag, Berlin, 1983, st. 98 — 103. Prevedla Eva Bahovec.

Jean-Claude Milner

INTELEKTUALCI IN ŠOLA

Od mutacij šolstva, ki baje kar mrgole, so le maloštevilne učinkovite, tiste, ki so učinkovite, pa že v načelu razveljavijo vse projekte trenutnih reformatorjev. Vroče teme se, naj gre za kolegije, liceje ali univerzo, množijo okoli modernizacije in demokratizacije. Za temi temami pa so le podobe iz Epinala, ki so povrh nepopravljivo datirane: stare so štirideset let. Znova so se pojavile po padcu Maja 68, ko je bilo po končanih uličnih borbah videti, kako — kot toliko drugih zbledelih klovnov — rinejo na dan konstruktorji neke bojda obnovljene šole: kakor da je sploh kdaj šlo za to. S to nenadejano pomlajujočo kopeljo so teme spet dobile novih barv in ti, ki jih ponujajo, se lahko ponašajo z minulim množičnim gibanjem. Prevarati pa se ob tem lahko pusti samo površen pogled:

titule slednjih so nikakršne, ostarevanje prvih pa se je neusmiljeno pospešilo. Če je absolutno treba govoriti o modernizaciji, naj se to počne resno, pa se bo temu, kar je predloženo pod tem zaglavjem, hitro našlo poučno vzporednico: spomnijo naj se ekspertov, ki so dali zgraditi Fos v trenutku, ko je težka metalurgija vstopala v najglobljo krizo, ali pa klavnice na La Villette v trenutku, ko so zaradi kamionov z zmrzovalniki postale odvečne. Spomnijo naj se milijard, potrošenih za prazen nič.

Enaka bodočnost se obeta reformatorjem šole; finančni krah je zagotovljen, tu pa je še dodatni detajl: s to zadevo bodo razdeljali življenje tisočerm individuom.

In enako, če je treba govoriti o demokratizaciji, naj se to počne resno in brez sociologije: brez težav bo mo-

goče zaključiti, da reformatorji ne poznajo smisla te besede. Poleg tega, da so te pobožne reforme jalove z vidika izpovedovanih ciljev, so tudi nevarne: pustimo vendar zamolčane, a zavestne cilje — tu mislimo na manevre Korporacije¹. So pa tudi učinki, ki niso zmerom hoteni, a so vendarle neizogibni: ti učinki zadevajo neki kompleks prepletenih verovanj.

Da imajo vednosti in svoboščine skupno usodo, da je šola institucija, kjer se njihova vez vzla, in da so intelektualci zadolženi, da izčrkujejo njen diskurz — tako se je dolgo mislilo: temu se namreč reče razsvetljenstvo. Zdaj pa se Reforme v šoli sistematično lotevajo vseh točk, kjer se niti prepletajo, se pravi vednosti intelektualcev in svoboščin. V Franciji se je vzpostavila določena artikulacija med šolo in intelektualci: mnogi učitelji so intelektualci in mnogi intelektualci so učitelji. Vendar pa ta dvojni odnos ni niti povsod niti od vekomaj resničen. V mnogih deželah učitelji niso intelektualci in intelektualci, če obstajajo, nimajo nobene posebne povezave s šolo. Tudi v Franciji se ta dvojni odnos ni ustalil prej kot po vojni leta 1914; zdelo bi se temveč, da se danes razvozljuje. V tem smislu je vprašanje šole, kakor se danes postavlja v naši deželi, komplicirano zaradi nekega dogodka, ki še ni razkrit: prav zdaj se dogaja nekaj, kar zadeva družbeni položaj intelektualcev, in simptom te modulacije ima za prizorišče svojega prikazovnja kraje poučevanja.

Če se učitelji in intelektualci sekajo, se zaradi institucionalnega razloga: francoska tradicija je bila vse do nedavna taka, da so učitelje nabirali na osnovi vednosti. To načelo se je materialno prevedlo v nabornih natečajih, a to ni bistveno.² Sami natečaji so zgolj naključen in modifikabilen izraz načela, načelo pa je odločilno; izjavimo ga lahko tudi takole: tisti, ki angažira individua kot specialist za transmisijo neke vednosti, ne mora skrbeti za nič drugega razen za obvladovanje te vednosti, ki ga ta individuum zmore.

Temelji tega načela so dvojni: po eni strani so povezani s teorijo transmisije vednosti, po drugi strani — bili so izjavljeni v zvezi z javno šolo — pa so povezani tudi z neko teorijo javne oblasti.

Prva teorija je pozitivna in se izjavlja takole:

- transmisirati neko vednost pomeni ponuditi natančne in točne podatke in jim dati jasno razlago;
- jasno razložimo in točno ter natančno opišemo le tisto, kar dobro poznamo: transmisija je torej toliko učinkovitejša, kolikor bolj in bolje stvar poznamo;
- stvar toliko bolj in bolje poznamo, kolikor se kot subjekti zanimamo za vednost, ki jo transmittiramo.

Ta teorija je bila krepko prestreljena. Oni, ki verjamejo v pedagogijo, jo zavračajo. To je razumljivo. Teorija namreč privede do zanikanja obstoja neke avtonomne pedagogije: obstajajo zgolj nuje, ki so inherentne jasnosti razlagani, natančnosti in točnosti podatkov. Enako tudi oni, ki verjamejo v vsestranskega človeka — pa naj funkcijo sinteze mislijo kot dušo (pobožni spiritualizem), kot razredno zavest (progresizem) ali kako drugače — izražajo svoje nezadovoljstvo: po konstrukciji je ta teorija namreč parcelarna in njena podmena je, da se pri partnerjih šole more in mora jemati v ozir le njihovo razumevanje. Res je, teorija zavrne sleherno vzgojo in obdrži le izobraževanje.

Taka teorija ni samoumevna, a zato ni nič manj res, da ni bila nikoli empirično ovržena. Bila je celo uporabljena z nekaj uspeha, ko je bilo treba naučiti čitati Francoze. A tudi to: razprava o šoli ni nikoli empirična.

Druga teorija je negativna in se izjavlja takole: ko se javna oblast odloči povezati subjekt s šolo, ji ni treba skrbeti za nič drugega razen za njegovo vednost; in obrnjen: subjekt, ki pripada šoli, je spoštljiv zgolj po njegovi vednosti.

To konkretno pomeni, da se javni oblasti ni treba brigati za mnenja, četudi javno izražena, s pogojem, da niso izražena v šoli. Enako se javni oblasti ni treba brigati za zasebno življenje, kolikor je v natančnem pomenu zaseb-

no; še posebej pa se ji ni treba brigati za spolne dejavnosti, četudi razvpite, kolikor so izključene iz njenega območja. Obveza nevtralnosti s strani učitelja, spoštovanje svoboščin s strani države — takšna sta člena pogodbe. Da bomo jasni: nabor izključno na osnovi vednosti je zgodovinska oblika, ki so jo, ko gre za šolo, dobile formalne svoboščine.

O pristaših afektivnosti bi radi vedeli, do katere točke so pripravljeni iti: hočejo reči, da morajo formalne svoboščine danes privzeti neko drugo obliko? So sposobni dokazati, da nova oblika zagotavlja prav toliko jamstev kot prejšnja? Ali pa hočejo reči, da so formalne svoboščine same v sebi zastarane — vsaj kar zadeva učitelje? Vse to je kapitalnega pomena in terja nekaj več kot megleno čvakanje. Tako pomembno je, da smo po pravici vznemirjeni. Zdi se, da je samoumevno, da učitelj danes mora verovati v pedagogijo. Predvideno je celo (poročilo o licejih), da bodo odslej naborni natečaji morali vključevati preskus, ki bo specifično vključeval to območje. Verovanje v pedagogijo pa je, ponovimo, čisto in preprosto stvar mnenja: zelo spoštovani in, kar je še več, zelo učinkoviti učitelji kategorično izražajo svoje mnenje, da je pedagogija farsa (Alain je uporabil še močnejšo besedo). Problem ni v tem, ali imajo prav ali ne: njihovo verovanje ni nič manj vredno kot nasprotno verovanje in jih v ničemer ne bi smelo diskvalificirati.

Tako gledano ni obvezna vključitev pedagogije (ali znanosti o vzgoji) v formiranje učiteljev nič manj kot vdor v zasebna verovanja.

Lahko gremo še dlje: ne verjeti niti v pedagogijo niti v znanosti vzgoje pomeni uvrstiti vse to, kar se daje v promet pod tem imenom, v rang, denimo, astrologije — fantazmatskega načina določanja usod (pedagoško usmerjanje konec koncev v določenih pogledih spominja na praksu horoskopov). Za tiste, ki sprejmejo ta položaj, to pomeni natanko to, da zatajijo sami sebe, da bi se uklonili načelom in ukazom, o katerih sicer sodijo, da so blazni. Če jim povrh mora še javna oblast naložiti podobno pokoritev, da bi lahko postali ali celo ostali učitelji, ima tako oblikovana situacija natančno ime: prepoved opravljanja poklica zaradi mnenjskega delikta.

Podobne pripombe bi bile še primernejše v zvezi z obnovitvijo kolegijev: odsej ni več na poveljniškem mestu samo pedagogija, ampak kratko in malo afektivnost. Ne vidimo pa, zakaj bi se učitelji morali odreči pravici, da sami in svobodno določajo svoja čustva. Državo ali kar upravo, ki bi si prilastila oblast vnaprejšnje uvrstitve afektivnih investicij svojih upravlancev, bi po pravici vsi imeli za tiransko. Poglejte pa, o čem se, po nasvetu nekega reformatorja, nameni odločati ministrstvo. Čeprav tvegamo, da bo kdo šokiran, bomo rekli, da ima učitelj, ki dobro opravlja svoje delo, pravico, da ne ljubi otrok.³ In naj nam ne pripovedujejo, da bo nujno slabo opravljal svoje delo, če ne ljubi otrok: dokazi o nasprotnem so preobitni. Poleg tega so ta vprašanja veliko bolj komplicirana, kot si predstavljajo tile hrabreži: kdo bo povedal, kdo ljubi in kdo ne ljubi, kdo ljubi dobro in kdo ljubi slabo, kdo sovraži pod videzom ljubezni in kdo ljubi pod videzom sovraštva? Prav gotovo ne država, in tudi komite zavoda ne. Bolje je vse to pustiti vendar in si dati institucionalna sredstva, da o tem ne bi bilo treba nič vedeti.

Tradicija Julesa Ferryja si je kljub svojim pomanjkljivostim dala taka sredstva. Četudi je še tako prekrivana, utemeljuje z razlogi, ki so hkrati politični in teoretski, neko zadostno široko razširjeno prepričanje: v Franciji morajo učitelji nekaj vedeti. Poleg tega je sprejeto, da se morajo kot subjekti zanimati za tisto, kar vedo. To pa je tisto, kar jih kvalificira kot intelektualce: večinoma je namreč to zanimanje, ki se ga od njih pričakuje, nerazločljivo od strastne investicije v objekt misli, ki karakterizira intelektualce. Praktična konsekvence je v ostalem jasna: po tradiciji ne velja za nekaj neprimerne, če so učitelji informirani o tem, kaj se dogaja v njihovi disciplini; tudi se ne sodi, da je to škandal, če se učitelji lotevajo oseb-

nih raziskav, neodvisno od kakršnegakoli pedagoškega smotra. Po drugi strani se v momentu odločanja o tem, ali bo postal učitelj ali ne, subjekt odloča po meri svojega zanimanja za disciplino, ne pa po meri ljubezni do otrok ali predanosti človeštvu ali potrebe po afektivni toploti itn.

To ne gre brez neuspehov. Po eni strani so tu znanstveniki, nesposobni poučevati. O njih mnogo govorijo; to pa ne dokazuje, da so zelo številni. To ne dokazuje niti tega, da je načelo, ki ga priganja k temu, samo v sebi slabo ali manj vredno kot katerokoli drugo načelo: če bi preiskali učinke pedagoškega načela, ki od učiteljev terja, naj bodo dobri animatorji, tople in čustveno odprte osebnosti, marljive do jilje, ni gotovo, da bi med njimi našli manj zgublencev, in to najhujših: kajti, slednjič, biti moraš prav zares naiven, da si lahko neveden o tem, koliko sovraštva lahko prinaša ljubezen, koliko nasilja lahko vsebuje predanost, koliko groze lahko spočne brezmejna odprtost srca, če naj niti ne spominjamo na pedofilske izkrivljenosti pedagogizma.⁴

Znajmo se vsaj spomniti, da so pedagogije vselej pripravljene, da se izpolnijo v prevzemu nadzorovnja.

Po drugi strani pa ni brez nevšečnosti za intelektualne vednosti, če se preveč sekajo s poučevanimi vednostmi. Znano je, da so priključeni učitelji v srednješolskem pouku formirani v visokošolskem:⁵ to se zlahka deducira iz načela. Konsekvenca je bila, da je bil zaradi tega sam visokošolski pouk prizadet in osiromašen: razglašena je — in sicer ne brez razloga — sterilizacija, ki jo je povzročilo priključevanje. Te sterilnosti ne gre pripisati zahtevi, naj bodo učitelji iz visokošolskega pouka priključeni srednješolskemu — zahteva, ki je faktična, ne pa pravna — temveč dejstvu, da se je veliko disciplin organiziralo z vidika priključevanja. Četudi je bila ta konsekvenca čestokrat potrjena, pa ni nujna, in prav tako je mogoče opaziti obrnjeno konsekvenco, namreč ohranitev določenih vednosti, zahvaljujoč zahtevam natečaja.

Treba je iti dlje: porazdelitev tovara visokošolskega pouka na srednješolski pouk je brez dvoma imela posledice, ki niso vse dobre. A slednjič, pravičnosti na ljubo, bi bilo treba razmisliti tudi, kaj se zgodi, če porazdelitev tega tovara ne obstaja: ameriški visokošolski pouk bi bil koristen zgled za tak premislek.

Slednji — in to je praktično dogma — velja za najboljšega na svetu. Poleg tega ga, ko diskutirajo o šoli, invocirajo z najrazličnejšimi nameni. Proti francoskim univerzitetnikom ga uveljavljajo, češ, ameriški univerzitetniki imajo težje naloge, a vseeno proizvajajo boljše in več. Čisto navadne govorice, ki ne prenesejo analize. Proti srednješolskemu pouku poudarjajo, da ni tako zelo pomemben, saj ameriške univerze prav dobro shajajo brez njega: v resnici nihče ne dvomi v nikakršnost *high schools*. V obeh primerih radé volje stavijo vrline neke organizacije, odtrgane od sleherne reference na šolske potrebe naroda in svobodne, da v popolnem miru razvija znanstvena ali tehnološka raziskovanja.

Bilo pa bi včasih dobro, da bi vedeli, o čem govorijo. Ko se odločimo ocenjevati neki univerzitetni sistem, ne zadostuje, če ga opazujemo samo v danem trenutku. Treba je vzeti v ozir tudi daljša obdobja in zarisati evolucijo; predvsem pa je treba razmišljati v terminih vzrokov in posledic, skratka, vpraševati se, kateri so vzroki, ki privedejo do takih, po hipotezi odličnih svojstev. Materialni pogoji ameriških univerz so nedvomno zelo dobri, znanstveniki velikega kalibra so tam nedvomno številnejši kot drugod, navdušeni in blesteči študentje se tam nedvomno gnetejo v množicah. Ostaja pa edino odločilno vprašanje: v kolikšni meri je ameriški sistem sposoben s *svojimi lastnimi silami* zagotoviti obnavljanje znanstvenikov velikega kalibra in blestečih študentov? Edinole vprašanje te vrste omogoča preveriti notranje vrline neke take organizacije; brez težav se bo mogoče strinjati, da igra vnašnjih pogojev — svetovne okoliščine, finančna sila — ne sme vplivati na sodbo. V tem pogledu pa je ameriški si-

stem verjetno najslabši na svetu, saj je praktično nesposoben, da bi obnovil samega sebe. Takšno stanje stvari so v teku zgodovine maskirale rešilne epizode: prva in najpomembnejša je pač množični uvoz nemških in slovenskih univerzitetnikov, ki sta jih pregnala nacizem ali stalizem. Od tod velika imena, ki so proslavila mesta, kjer bi, brez njih, vladala sholastika in provincializem. To ilustrirajo lingvistika z Jakobsonom in drugimi, zgodovina umetnosti s Panofskim, fizika z Einsteinom. Ta generacija pa je zdaj ugasnila, in kar je videti, je puščava.⁶ Razen v primerih, kjer je nasledstvo prevzel drugi val uvoza: v tem pogledu je zanimivo poglediti listo Nobelovih nagradencev. Ti večinoma delujejo v Združenih državah, obenem pa so bili večinoma formirani drugod: v Angliji, Franciji, Nemčiji itn. Moč sistema je torej bistveno ekonomska: zahvaljujoč financam je sposoben pritegniti znanstvenike, ki jih je sam nesposoben formirati. V resnici so srednješolski sistemi evropskih dežel tisti, ki začasno ublažujejo nikakršnost ameriških *high schools*.

Drugi faktor je absolutno število. Relativno vzeto je „produktivnost“ ameriškega sistema skrajno šibka: pri številu vseh univerzitetnikov je število tistih, ki se ukvarjajo z raziskavami, dostojnimi svojega imena, skrajno majhno. Koliko doktorskih tez, ki komajda sežejo čez raven evropske diplomske naloge, koliko doktorjev, ki v pravem pomenu besede nič ne vedo, nikoli ne odprejo knjige, ne poznajo zgodovine svoje lastne dežele itn.? Poleg tega pedagogizem v Združenih državah ni nič šibkejši kot v Franciji, in filistrski diskurz ima odprto pot: tudi tam je raziskovanje često predmet sumničenja. Ameriški učitelj je dobesedno v službi študentov, ki so, ne pozabimo, plačujoči klientje. Raziskovalni paradži so potemtakem samo razsejani otočki. Tu pa poseže absolutna kvantiteta: maloštevilni v relativnem pogledu so univerzitetniki velikega kalibra zelo številni v absolutnem pogledu. Od tod mehanični učinki: znanstvena skupnost je kvantitativno zadostna, da funkcioniira in da ne tvega, kot v Franciji, da bi zdrknila pod tisti minimum, ko ne ostane več drugega kot razpršenost posameznikov.

Tak sistem bo trajal, dokler bo trajal. Poguben značaj njegove strukture se že pričanja čutiti: atomizacija disciplin, do skrajnosti prigan faranski duh, ki se sprevrta v duh sektaštva, sterilnosti in talmudizma. Do tega pride, če so odnosi med srednješolskim poučevanjem in znanstvenim raziskovanjem preveč zategnjeni. Enako se bo zgodilo v Franciji, le s to razliko, da nimamo na razpolago niti financ niti administrativne gibkosti in, brez dvoma, niti ne volje, da bi temu odpomogli tako, da bi pritegnili k sebi znanstvenike od drugod. Poleg tega, naj mar imamo za idealno neko tako organizacijo, v kateri bi bile vse vsaj malo sofisticirane vednosti monopol tujih znanstvenikov, uvoženih po meri individualnih ugodnosti! A pustimo to, saj so sama sredstva neobstoječa. Drug zgled: nesporni model vsega visokošolskega pouka vseh časov je nemška univerza devetnajstega stoletja. Nikdar, nikjer ni bilo toliko znanstvenikov prvega reda, tako originalnih, tako številnih, s tako ugodnimi delovnimi pogoji itn. Bili so obdani s spoštovanjem, zavedajoč se lastne vrednosti, „decentralizirani“, kozmopolitski, včasih celo liberalni, in takim jim nihče ni mogel očitati — kot so jim očitali in jim danes še vedno očitajo v Franciji — da so abstraktni, odtrgani od naroda itn. Dokler so delali pošteno in prizadevno, si časniki niso mogli domišljati, da jih zasmehujejo: skratka, ton, kakršnega ubira *Nouvel Observateur*, bi bil prepoznan kot tak, kakršen v resnici je, namreč nesposoben. Podoba nemškega univerzitetnika izpred 1933 je torej taka, da je svoboden pred slehernó neznanstveno prisilo in še posebej svoboden pred slehernó prisilo v pogledu srednješolskega poučevanja. A kako pozabiti, kaj je sledilo? Ta veličastna univerza je izginila v nekaj mesecih. Izpraznjena svoje substance, ponižana in onečaščena si ni nikoli opomogla od poloma. Kaj takega je bilo možno prav zaradi tega, ker ni porazdelila svojega tovara z nobeno veliko socialno funkcijo.

jo javnega poučevanja. Ker je bila preveč odrezana od srednješolskega pouka, je bila zaradi tega krhka in je njeno odrezanost bilo mogoče zlahka indentificirati z odrezanostjo vseh časov, očitano judovski skupnosti; obe sta namreč ginevali v istem času.

Francoska univerza pa je brez dvoma črpala neko moč iz tega, da je bila povezana s srednješolskim poukom v času, ko ta pouk sicer ni bil dostopen vsem, a je bil odprt vsaj buržoaziji, vključno z malo: danes nihče več ne govori o tem, a vseeno je treba reči, da je bila izmed institucij Tretje republike edina, ki je med zadnjo vojno nudila vsaj nekaj odpora.⁷

V teku časa je namreč prišlo do sklenitve neke pogodbe. Z nabiranjem intelektualcev kot dejavnikov poučevanja je država potihem sprejemala, da intelektualci delujejo kot intelektualci in obenem kot učitelji. Subjekt s strastjo do neke določene vednosti je pristal, da bo del svojega časa posvetil razlaganju in razširjanju vednosti med ljudstvo, da bi se ji lahko svobodno posvetil. V tem je lahko vsakdo našel svoj račun: tako nabrani učitelji so čisto zelo dobro opravljali svoje delo, tako plačani intelektualci so dobili na razpolago nekaj sredstev, da se izpopolnjujejo, in povrh imeli dejanski užitek s prakticiranjem učnega dejanja. Tako se je vzpostavil nekakšen diskretni mecenat, ki je na veliko širši lestvici nasledil kraljevski ali svetovljanski mecenat.

Pri tem gre v resnici za nekaj čisto drugega kot finančno udobje. Znano je, da je šola čisto siromašen in malenkosten delodajalec — reforme v teku le še poudarjajo te poteze. A kolikor je tiha pogodba spoštovana, intelektualci potegnejo zase iz šole neko ugodnost, ki se ji sicer radi posmehujejo, a jim je potihem dragocena, namreč socialno vpetost. Večini izmed njih je bilo v teku stoletij prav v nadlego, da so jih obravnavali kot parazite. Takšno vsaj je bilo mnenje, ki se je prikrivalo pod penzijami in večerjami dobrodelnikov; koliko ponižan in trpljenja v teh nekdanjih osebnih mecenatih! Brezosebni mecenat šole je v tem pogledu neskončno prijetnejši, hkrati pa, če je priložnost, spoštuje dostojanstvo, saj priznava, da izročena plača ustreza izvršenemu delu, ne pa gospodovi velikodušnosti.

Treba je reči, da intelektualci niso nikjer drugje kakor v Franciji tako malo obravnavani kot paraziti. Moderni svet, v tem pogledu podoben staremu, se hoče zabavati in daje vedeti, da je za svoja razvedrila pripravljen plačati. Miselnost razvedrila se plačujejo manj drago, vendar se plačujejo prav tako kot čutna razvedrila. Tu se konstituira intelektualec kot burkež; tisti, ki poučujejo, pa se temu izognejo. Če je intelektualac na potovanju vsaj malo pozoren, bo odkril neskončno prijetnejša in razkošnejša mesta kot je francoska šola. Japonska, Avstralija, Nova Zelandija, Združene države itn. Mar niso to paradizi kjer morajo intelektualci najti denarja in ugodnosti, neprimerljivih s tem, kar bi našli tu! Vendar pa se že po nekaj tednih oglasi dvom: kaj pa če so ti intelektualci tako negovani samo zato, ker so zgolj družabne živali? Kako spregledati ta občutek derealizacije, ki zgrabi opazovalca v teh prijetnih svetovih? V kontrastu s tem se Evropa, in še posebej Francija, zdita kraja, kjer misli in besede niso že vnaprej oropane konsekvenc. Francoski intelektualci tožijo, da nič ne štejejo; s samim tem pa priznavajo, da vprašanje ima neki smisel in da bi morali nekaj šteti. V večini dežel podobna tožba ne bi mogla biti niti izrečena, saj bi bila bebava.

Mar občutku socialnega parazitstva lahko zajezi pot blišč književnosti, znanosti, kina ali slikarstva? Mar tisk in televizija tu lahko odigrata najmanjšo vlogo? Prav gotovo ne. Potrebno je nekaj drugega, neka materialnejša in institucionalnejša postojanka: naša trditve, da ni ta postojanka nič drugega kot šola. Intelektualec se ni treba imeti za večne parazite prav zato, ker jim šola daje oporo, socialni vpis in spoštljivost. Kar se imenuje intelektualno življenje v Franciji, je v svoji materialni organizaciji utemeljeno v tej tajni pogodbi.

Ta celota se zdaj razpušča. Najprej zaradi finančnih razlogov: pametnjakoviči so presodili, da bi bilo nemogoče nadaljevati z mecenatom. Nato zaradi doktrinalnih razlogov: pedagogija je postala zadnja beseda šole, vzgoja pa njen poslednji cilj. Kot pa smo že opazili, so to totalitarni koncepti, ki implicirajo totalen angažma tistih, ki jih ti koncepti vkleščijo. Odtlej se zanimanje, ki ga subjekt ima za disciplino, ki jo poučuje, lahko kaže le kot egoistični užitek, iztrgan integralnemu žrtvovanju svoje biti za vsakega svojih učencev. Če se povrh predaja osebnemu raziskovanju, krade zase čas in misli: pri tem je prav malo važno, če mu ni mogoče očitati nič pozitivnega, če so njegove delovne obveze učinkovito izpolnjene, če je celo uspešen učitelj, in v primeru, da osebno raziskuje, učinkovitejši in pozornejši od kakega drugega, ki se ne ukvarja z nobenim lastnim raziskovanjem. Kajti grešil je proti duhu, kar je huje, kot če bi grešil proti črki: delovno dolžnost je kršil v misli, če že ne v dejanju, in zase vzel del časa od onega, kar bi ga moralo celega zaposliti, namreč vzgojni akt. Nikar ne mislite, da karikiram: trditve so bile dejansko izrečene in očitki dejansko lansirani.⁸

Od tod eksplozivno stanje v šolskih ustanovah. Kajti še vedno je mnogo takih subjektov, ki so se spustili v poučevanje na osnovi nekdanje pogodbe. Zdaj se znajdejo pred popolnoma novimi pravili, ki so jim ne samo tuja, temveč radikalno sovražna. Če uveljavljajo svojo nazivno usposobljenost, se jim rogajo, češ problem ni v tem; psujejo jih, obravnavajo jih kot privilegirance; obrekujejo jih, obtožujejo jih, da ne opravljajo svojega dela. Če uveljavljajo osebno raziskovanje, jim dajejo vedeti, da nimajo nobene pravice misliti s svojo glavo: če so intelektualci, je to njihov problem; to ne zadeva njihovega delodajalca, ki bi v ostalem raje videl, če ne bi bili.

Tako se pričinja pripravljati pravi lov na čarovnice. Za sprožanje sovraštva ni več potrebno ukvarjati se z lastnim raziskovanjem, saj zadostuje že pokazati neko zanimanje za disciplino: prav v tem tiči pravi zastavek polivalentnosti. Poučevati samo eno disciplino je opravičljivo samo na en način: če je zaželeno, da se učitelji navdušujejo za svojo disciplino, ni mogoče razumno zahtevati, naj se navdušujejo za več disciplin hkrati. Tako je relativna monovalentnost srednješolskih učiteljev, zaradi katere so ločene matematika, biološke vede in fizika, združeni francoska in stara književnost, vendar ločeni od filozofije, empirično, s tem pa tudi naključno, izražala poglobljeno načelo: predpostavljeno in zaželeno zanimanje učitelja za neko posebno vednost. Če pa je, narobe, važnost vednosti zanikana in če se od učitelja ne pričakuje več, da bi kazal najmanjše zanimanje za mišljenje zunaj vzgojnega akta, tedaj monovalentnost ni več opravičljiva. Značilno je, da sta bili istočasno postavljeni pod vprašaj važnost vednosti kot nabornega kriterija in monovalentnost. Pri tem so se sklicevali na vse mogoče motive: tuji zgled, budžetarna ekonomija, interdisciplinarnost itn. Resnični razlog je drugje: treba je dati čutiti učiteljem, da so minili časi, ko so lahko bili intelektualci.

Posledice za šolo so važne. Posledice za intelektualce nič manj. V vsakem primeru so intelektualci, ki poučujejo, prignani do obupa. Šola, požrešna in skopa delodajalka, je včasih vseeno dopuščala minimum svobodnega prostora: ni si prizadevala kontrolirati mišljenja v vsakem trenutku in je dopuščala več avtonomnega časa kot drugi delodajalci. Tega je zdaj konec: avtonomni čas je vse bolj skopuško odmerjen in napaden v samem načelu: srednješolski učitelj je povabljen, naj se prelevi v vzgojnega misijonarja štiriindvajset ur dnevno; njegove najintimnejše misli morajo biti stkeane iz pedagoške snovi. Tudi visokošolski učitelji nimajo več resnične pravice biti intelektualci: to je le privilegij, ki jim ga podelijo, in ki je poleg tega dovmljiv in preklicljiv in ki ga morajo plačati s tem, da so razpoložljivi v slehernem trenutku. Cetudi predpostavimo, da visokošolski pouk še nudi za silo spodobne življenjske pogoje, si intelektualci iz srednješolskega pouka

v nobenem primeru ne morejo s tem nič pomagati: od zdaj pa do leta 2000 ne bo nobenega mesta na univerzi; tista mesta, ki bodo na novo odprta, bodo rezervirana za notranje — in, če se le da, striktno lokalne — promocije tistih, ki so že na univerzi. In ker so na univerzah vsi enako stari — vsi jih imajo okoli štirideset — so tisti, ki so bili rojeni prepozno ali pa v primernem trenutku niso mogli oziroma niso hoteli sprejeti ponujenih mest, obsojeni na zunanjo temo. Intelektualci v srednješolskem pouku so pravzaprav kot podgane v pasti: iz vrše ne morejo uiti, če pa ostanejo v njej, jim očitajo, da so intelektualci: vse je nared, da ne bodo mogli več delati zase in da ne bodo mogli več poučevati tako, kakor mislijo, da je treba. Vse jim bo onemogočeno, izpopolnjevanje talenta in opravljanje poklica. Kakor fašistični prokurator proti Gramsciju, tako je tudi minister Trojne aliance odločil: tem možganom je treba za zmerom preprečiti, da bi delovali.

Moralna beda je potemtakem tu, v teh neprestanih napadih, ki jih hkrati vodijo administracija, njena tovaršija in tisk. Transcendentalni intelektualci je še povzdignovan — vprašamo se lahko, kako dolgo. Realni intelektualci, ta, ki si služi kruh s poučevanjem, je preganjan in prisiljen bodisi da se odpove svoji misli, bodisi da se odpove spodobnemu življenju.

To je še toliko huje, ker je večini intelektualcev, ki poučujejo, prav toliko do šole kolikor do njihove lastne vednosti. Kajti ti ljudje ohranjanje neko lepo, nekoliko smešno, vendar sploh ne antipatično iluzijo: subjekt, zaposlen v šoli, prične verjeti v možnost harmonije med institucijo, ki mu daje delo, in njim. Verjeti prične, da veličina prve de facto sovpada z veličino drugega. Misli si: prav prek tega, kar je v njej velikega, tj. njenega spoštovanja vednosti in namena, da jih transmitira, šola priznava, da me potrebuje; prav prek tega, kar je v meni velikega, tj. prek strastnega zanimanja za predmet misli, ji bom najbolje služil. Ta iluzija se sklicuje na zgodovinsko figuro, na duh razsvetljenstva, v katerem razširjanju in poglobljanju vednosti, ki ju zagotavlja učinkovita šola, posrečeno ustrezata razširjanje in poglobljanje svoboščin, ki ju zagotavljalo demokratični dispozitivi. To so, brez dvoma, sanje; njihov nekoliko iluzoren simbol je postala šola Republike. Konec koncev pa so še slabše sanje, in te sanje vsaj ne storijo nikomur nič žalega, poleg tega pa so vsakokrat vsakomur olajšale življenje, kolikor jih ni sistematično zavračal kot nemogoče in zastarele.

Intelektualci, ki poučujejo, so potemtakem izgubili na vseh straneh. Pregarjanje, ki so mu podvrženi, se skljuje na neko reformo, s katero se napoveduje zguba tega, kar jim je bilo najdragocenejše: harmonija med institucijo, ki ji služijo, in njihovo subjektivno strastjo. To še nekako gre, če se razdejanje dogaja v imenu diskurza, ki ga prezirajo, namreč kleščanja izdatkov in razglašene sovraštva do intelektualcev. Neznosno je nekaj drugega: da se zatiralski diskurz dejansko izkazuje za obskurantističnega, v isti sapi pa oni, ki ga artikulirajo, hočejo biti dediči razsvetljenstva. *Corruptio optimi pessima*, bi mrmrli, če bi si še drznili spregovoriti v latinščini Cerkve.

¹ S Korporacijo Milner meni moralni in materialni dispozitiv, ki vključuje reformam naklonjene upogljive, v neznanju blažene, lene, pedagogizirajoče učitelje, in ki se povnanja v desnem krilu Nacionalnega sindikata učiteljev. Korporacijo skupaj z državnim administrativnim aparatom in krščansko demokracijo analizira kot Trojno alianso, ki jo združuje skupen interes permanentnega reformiranja šole. — Op. prev.

² Ne gre torej za vraževernost okoli nabornih natečajev. Njihova reforma ali celo ukinitve je sprejemljiva s pogojem, da je vez, ki so jo tako v dobrem kot v slabem zagotavljali med funkcijo poučevanja in vednostmi, ohranjena po drugih poteh.

Natečaje so strogo kritizirali. Ugovori pa so dveh vrst. Po eni strani jim očitajo, da čezmerno privilegirajo kriterije čiste vednosti (na račun afektivnosti ali pedagogije ali katere druge domnevno bolj zaželene reference); po drugi strani pa jim očitajo, da ne upoštevajo najbolj izpopolnjenih vednosti, tj. tistih, ki jih razvija znanstveno raziskovanje.

Tudi tu se je treba odločiti: ta dva tipa ugovorov se izničuje, ta, daleč od tega, da bi se vzajemno krepila.

³ V resnici bi moral učitelj imeti do svojih učencev eno samo dolžnost: da jih spoštuje, tj. obravnava kot subjekte. Za kaj takega pa bi bilo potrebno, da bi mogel spoštovati tudi samega sebe; to pa je tisto, kar je videti določenim majčkenim pedagogom nekaj najtežjega. Razumemo jih, vendar jim ne oproščamo.

⁴ Hoteli bi se iti spominjanje banalnosti ali celo igrati se sramožljive očete. Slednjič, zares je treba hoteti nič vedeti o stvarih, da bi zanemarili tveganja: pozivati učitelje in učence k afektivnim praznjenjem, to spodbuja k čudnim mislim.

⁵ *Agrégés*, „priključeni učitelji“, so — kolikor gre za priključitev k srednješolskemu pouku — učitelji, formirani na univerzah ali *Ecoles normales supérieures*, ki imajo dovoljenje za poučevanje in uspešno opravljen *concours de l'agrégation*, tj. priključitveni oziroma naborni natečaj. Srednješolska institucija, v kateri poučujejo, je praviloma licej, ki se, zaenkrat, odlikuje po tem, da daje tako imenovani dolgi cikel splošne izobrazbe, medtem ko koleglj daje skrajšano varianto. — Op. prev.

⁶ Z eno navidezno izjemo: transformacijska gramatika. Rodila se je v Združenih državah in se tam pomembno razvila. Vseeno pa ne bi bila možna brez vpliva evropske lingvistike (znana je odločilna Jakobsonova vloga); konstituirala se je *proti* ameriški lingvistiki. Lahko se celo vprašamo, če danes ne dobiva svoje volilno področje na določenih evropskih univerzah, medtem ko je z am eriških praktično pregnana.

⁷ Ne govorimo o posameznikih, čeprav bi Cavaillès zaslužil kaj drugega kot sistematično pozabo. Govorimo o institucijah: neka univerza je bila v celoti deportirana, potem ko je, prva v svoji regiji, organizirala odpor. Ni znano, da bi si kakšno sodišče, prefektura ali vojaški korpus drznili kaj podobnega.

⁸ Za navedbe in zglede, cf. *Le crime de chercher: un plaidoyer pour les enseignants chercheurs du secondaire*, Livre blanc des enseignants chercheurs des lycées et collèges publié par le CEDRE, Paris, 1983.

Prevedeno po: Jean-Claude Milner, *De l'école*, IV. 1 Les intellectuels et l'école, Seuil, Paris 1984, str. 107—120. Prevedel Bojan Baskar.

Iztok Saksida

NEKAJ SOCIOLOŠKIH ASPEKTOV VZGOJNOVARSTVENE DEJAVNOSTI*

„V Rousseaujevem Emilu, na primer, hočejo vselej razbrati model liberalne vzgoje, ki se postavlja po robu prisilnim metodam tistega časa. Liberalen je sicer res, toda pod pogojem, da vidimo v tem liberalizmu vzpostavitev nekega sistema gostopstva in kontrole — ekonomske, politične, pedagoške — ki je subtilnejši, vendar učinkovitejši in radikalnejši, kot so bili predhodni in čigar načela je artikulirala empiristična filozofija.“⁺

Uvod

Otroka smo srečno privedli do nekega praga, za katerega upravičeno sumimo, da predstavlja tudi odločilen preobrat, kar zadeva njegovo vzgojo. Res je: simbolno ga je bilo zgrabilo že davno, vzgojeslovna, ali v tem primeru raje pedofilska, literatura je prepolna čudovitih opisov tega samo po sebi umevnega prehoda, ko se tisto nekaj, tisti skromni izcedek začne odzivati, ko skratka postane bitje jezika. Zdaj je na tem, da postane govoreče bitje, nekaj, kar bo govorilo.

Vzgojeslovci so, skupaj s psihologi in zdravniki, čas, za katerega nam gre, poimenovali z „obdobjem prve trme“.

O prvem gibal

Kaj pa je to — otrok? Otrok je

„bitje, ki prinaša ob svojem vstopu v življenje nove energije ter utelesuje neznano prihodnost, a je na milost in nemilost izročeno trdnemu, nemirnemu in njegovim razvojnim težnjam naprotujočem svetu odraslih.“¹

Seveda pa v stoletju, ki je sebe ponosno imenovalo „stoletje otroka“, ni moč prezreti, da je „svet vendarle odkril otroka in da stoji na pragu nove dobe.“² In osem let kasneje bo ta „nova doba“ dobila svoje ime: „stoletje vzgoje“.³

Katerega otroka pa je ta „svet“, to „stoletje vzgoje“ odkrilo?

Najprej in za začetek, je odkrilo otroka, ki „ima svoje pravice in hoče in mora živeti svoje življenje, ki je v marsičem drugačno od življenja odraslih.“⁴

Ta drugačnost otrokovega življenja je tolikšna, da jo je moč zajeti le prek nekega nujnega ovinka — prek šole:

„Z vidika zahtev vstopa v celodnevno šolo je še posebej pomembno otroka postopno pripraviti na ritem, značaj življenja in dejavnosti v družbeno organizirani ustanovi, na dejavnosti v okviru skupin otrok, ne le stalnih, ampak tudi takih, katerih sestava se skladno z vsebino dejavnosti večkrat spremeni.“⁵

Šola je — kot se za tako občutljiv aparat, tako ključno institucijo tudi spodobi — grabežljiva. Ker pa se je pravda okrog najbolj primerne leta za vstop v šolo izrekla za sedmo leto, je posegla po nečem, kar še ni ravno šola, je pa

„za otroka prehod, ki ga lahko neustrezno doživi in ki na otrokov razvoj neugodno vpliva, če nanj ni pripravljen.“⁶

Konec koncev je pravda o najbolj pravnem vstopu v šolo povsem obrobna — le na malce bolj sprenevedav način nam pove to, kar je odkrilo „stoletje vzgoje“: namreč predšolskega otroka, nekaj, kar bistveno opredeljuje to, da se bo šolalo.

In če je G. Šilih v svoji tridelni shemi „razdobji časa od rojstva do smrti“, razdobje „otročstva“ še računal s tremi dobami, ki se ne pokrivajo s procesom sholarizacije, v zgodnjem otroštvu pa je spet razlikoval

„dobo dojenčka (0-1), dobo malčka (1-3) in dobo predšolskega otroka (3-7)“.⁷ bo za Nušo Kolar nekaj povsem samo po sebi umevnega to, da se

„Priprava na šolo ne začne v 'mali šoli', ampak se v njej le končuje.“⁸

Nikakor si seveda ne bomo mislili, da se je, denimo, izza časov, ko je Locke pisal svojih „Nekaj misli o vzgoji“, kaj prida spremenilo naše gledanje na tisto, kar je v otroku več od njega samega in na tisto drobno kal, ki se tako očitno, kakor po popkovini, veže s svetom zunaj, njemu zoperstavljenemu in zavoljo česar nam je, še vedno do ubijanja otroštva v njem.⁹ Tisto več, prav tisto, kar se nam pri otroku zdi najbolj ljubkovanja vredno, je hkrati tudi zapora, ki nam kar sproti onemogoča takšno organizacijo vzgojnega procesa, v kateri bo mogel „gojenec v njem nastopati kot subjekt vzgoje“, kajti

„razlikovanje med objektom in subjektom vzgoje ni nobena absolutna alternativa, ko da bi v vzgojni stvarnosti gojenec bil objekt ali subjekt, ker je pogostoma na določenem področju vzgojnega dela objekt, na drugem pa istočasno subjekt.“¹⁰ (podč. IS)

Tako bo vzgojitelj še vedno

„V otroku spoštoval človeka ter mu priznaval pravico do otroštva in do samostojnega uveljavljanja v okviru dane skupnosti.“¹¹

Ali drugače, vsaj na prvi pogled, sodobneje:

„Vzgoja mora upoštevati tudi otrokove prirojene sposobnosti in posebnosti, gledati mora v otroku sicer svojevrstno, a enakovredno osebnost.“¹²

Vsekakor pa se je spremenil človek, za katerega nam gre in spremenila se je pot, po kateri bomo prečrtali otrokovo „siceršnjo svojevrstnost“.

„Pravica do otroštva“? Katerega otroštva?

„Morda prav zato, ker so čustva povezana s prvotnim, instiktivnim življenjem dojenčka, lahko opazimo, da je čustveno življenje novorojenčka sprva mnogo bolj razvito in mnogo bolj raznoliko od dojenčkovih spoznavnih sposobnosti.“¹³

Ta dovolj ceneni silogizem — pravzaprav samo nespretna izpeljava enega izmed ključnih toposov sodobne vzgojeslovne literature — si svoje pomembnosti ne bi priporil, če bi ne uvažal daljšega opisa tega, kar je bil Šilih imel za „otročstvo“:

+ A. Grosrichard, *Le saint pedagogue*; Ornicar? 2, str. 38

* Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega dela na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani (za raziskovalno nalogo „Analiza vzgojnega programa z vidika razvoja osebnosti“).

„Toda čustva ostanejo še vedno najmočnejši in najizrazitejši dejavnik v otrokovi duševnosti in tako je še v vsem predšolskem obdobju. Ne glede na to, koliko je star in kako inteligenčen je predšolski otrok, na njegovo obnašanje in ravnanje bolj vplivajo njegova čustva kot njegov razum. Čim manjši je otrok, tem bolj vidno in tem bolj resnično je to spoznanje. Saj se včasih še odraslemu človeku zgodi, da ravna bolj po svojih čustvih kakor po razumu, čeprav se obenem zaveda, da ravna nespametno in celo nepravilno. (Podč IS). Kako naj se potem čudimo majhnemu otroku, ki še nima razvite zavesti in razuma, če še ne more sam premisliti, obvladati in usmerjati svojih čustev. Čustva ga zato preplavljajo kot močni valovi in ga pretresajo, da jim daje duška z glasnim kričanjem, jokom in smehom, z vso svojo obrazno mimiko in s kretnjami vsega telesa.“¹⁴

Takšno je torej otroštvo, do katerega naj ima otrok pravico. In nič novega ne bom dodal, če rečem, da je to prav ključno vprašanje vzgojeslovja ostalo prepuščeno — naključju: kako to nekaj, kar je tako zelo čvrsto pripeto na instinkte, kar „čustva zato preplavljajo kot močni valovi“, pripraviti do razumnega ravnanja? Na katero podlago bomo stavili, ko bomo temu otroku „razvijali zavest“, namreč zavest o tem, da „ravna nespametno in celo nepravilno“, če se ravna bolj po „svojih čustvih kakor po razumu“?

Rekli smo že, da znameniti Lockov obrazec za privajanje otroka k razumnemu ravnanju — v otroku bomo spoštovali človeka, tega pa bomo izbrkljali na površje tako, da bomo v njem ubili otroštvo¹⁵ — še malo ni izgubil na svoji veljavi. Pa vendar: ali ni že na prvi pogled „stoletje vzgoje“, ki je otroku pravkar priznalo „pravico do otroštva“, ta zamisel docela tuja? Nikakor — kajti prav to stoletje se je, ob pomoči treh temeljnih vednosti, posvečenih otroku — otroški higieni, otroški psihologiji ter pedagogiki — opremilo z vse bolj plodonosnimi strategijami za privajanje otroka k razumnemu ravnanju. Zares,

„še sreča, da so otrokova čustva v tem obdobju nestalna, zelo plastična, da se hitro menjavajo in so tudi po vsebini in izrazih zelo odvisna od otrokove okolice in od ravnanja z otrokom. Zato jih lahko starši do neke mere usmerjajo, vodijo in razvijajo ter uravnovešajo.“¹⁶

Če je „udarec s šibo“, natančno vzeto, težil za tem, da v otroku zatre čustva in so šolske prakse preteklih stoletij, s svojimi skrbno izdelanimi pravili, težile za istim ciljem, je v tem vsebovano neko bistveno protislovje: tovrstno zatiranje otroštva v otroku je bilo hkrati njegovo podaljševanje, odlaganje tistega razcepa, ki tako bistveno opredeljuje subjekt — bitje, ki o sebi misli, ki ima razvito zavest, ki razume svoja dejanja ter se zna sramovati svojega nespametnega in celo nepravilnega čustvenega ravnanja.

„Stoletje vzgoje“ pa je odkrilo nekaj bolj imenitnega; s pomočjo nevednih vednosti o otroku je bilo namreč spoznalo, da je otrokovo otroštvo moč igrati proti njemu samemu: otrok, ali raje, gojenec v vzgojnem procesu, bo subjekt in objekt hkrati. In v to razpoko bomo potlej zarinili klin:

„Razvijati in pospeševati moramo otrokova lepa, prijetna in primerna čustva kot so: zadovoljstvo, veselje, ljubezen, čustvo varnosti in zaupanja. Na tej osnovi bomo počasi razvijali nova, bolj plemenita socialna čustva kot so: dobrota, sočutje, obzirnost do drugih, prijaznost, optimizem, veselje do življenja itd. Istočasno pa moramo po možnosti zavirati in odstranjevati vzroke za razmah nepriljubljenosti in neprimernih čustev, da se otrok ne bi čutil nesrečnega in zapostavljenega, ter paziti, da se v njem ne bi za stalno zakoreninila negativna čustva kot so: jeza, strah, bes, trma, žalost, obup, ljubosumnost, maščevalnost, okrutnost, čustvo osamljenosti, ogroženosti itd. Počasi bomo skušali navajati otroka k temu, da se bo obvladal tudi sam in da bo krotil izbruhe svojih neprimernih čustev.“¹⁷

Napak bi bilo seveda pomisliti, da je tehnika izigravanja čustev v svoji vzgojni funkciji kaj bolj uspešna od tehnik zatiranja čustev — k temu se bomo povrnil kasneje. Tudi subjektivni razcep, ki smo ga bili povzročili, vedoč da bo od tu dalje moč otroka „usmerjati, voditi in razvijati ter uravnovešati“, nam nikakor ni že zdajle postregel s subjektom, za katerega nam v vzgojnovarstveni dejavnosti koneckoncev (tudi) gre. Postregel nam je z nečim drugim: z otrokom Šole, s šolajočim otrokom, s predšolskim, šolskim, pošolskim otrokom. Praksa vzgojnih tehnik „stoletja vzgoje“ je šolska praksa. In res — odsej bodo vse vzgojne dejavnosti družine posvečene temu:

„Ritem spanja (jutranje vstajanje, odhajanje k počitku) z vzporednimi opravili, ki jih prinaša, uvaja otroka v enakomerno menjavanje dejavnosti in počitka. To je pomembno z vidika nalog, ki jih prinaša obiskovanje šole in sodelovanje pri pouku (npr. pravočasno prihajanje, samostojnost pri osebni urejanju).

Pomemben prispevek k pripravi na šolo je ritem prehrane, ki naj otroku omogoči, da bo ustrezno zadovoljil svoje telesne potrebe. Pri tem pa ne smejo biti ovirane njegove obveznosti, kot mu jih bo prinašala šola. Itd.“¹⁸

Paradoks: „pravica do otroštva“, za katero se je zavzel Šilih, je pravica otroštva, ki je že preteklo, je pravica že mrtvega, premaganega, izigranega, kakor že pač hočemo, otroštva. S šibo podaljševano otroštvo preteklih stoletij je prepustilo mesto otroku Šole — ali, recimo kar naravnost: otroku teorije, otroku otroške higiene, otroške psihologije, pedagogike in — mladinske zakonodaje.¹⁹

In kaj je od tega otroka še ostalo otroškega? Ne kaj dosti — mimo „skromnega duševnega inventarja“, ki ga majhen in nebogljjen novorojenček prinese s seboj na svet.²⁰ Protislovje, ki je nosilo vzgojo zatiranja čustev s šibo, pa je nadomestilo neko drugo, na prvi pogled še bolj nenavadno:

„Otrok hitreje dozoreva tako duševno kot telesno. Otroci prihično hitreje dozoreva kot to lahko opaža in na to ustrezno reagira povprečno vzgojeni učitelj. Tu je zopet vir novih protislovij, novih nesporazumov.“²¹

Pa ideal tega „stoletja vzgoje“, mi bi raje rekli „stoletja Šole“ — tisti idealni lik človeka razumnih, torej razumljivih dejanj in razvite zavesti, kakršnega naj Šola producira?

Milica Bartenjev si je, ob svojem času, ki nikakor ne more biti zanemarljiv, pomagala z anekdoto o treh jugoslovanskih in dveh ruskih mornarjih — skupaj da so odšli, ob prostem dnevu, na zabavo zunaj mesta. Rusa sta se, tako pripoveduje Milica Bartenjev, nekako ob petih začela poslavljati, češ da morata biti ob šestih na parniku. In kot se za veseljaške Jugoslovane tudi spodobi, so ju začeli nagovarjati, češ ostanita še malo, komaj smo se dobro ogreli in podobno. Ko to ni zaleglo, so se seveda pointeresirali po kazni, ki bi ju doletela, če bi se pravočasno ne vrnila na parnik. Tu sta se, nadaljuje Milica Bartenjev,

„Rusa spogledala in eden je odgovoril: 'Kakšna kazen? Tega ne veva, ker naša pravila ne predvidevajo kazni in do sedaj se tudi še ni zgodilo, da bi kakšen mornar ob določenem času ne bil na mestu. To je vendar jasno, da moramo brezpogojno izvršiti vsako povelje.' Nato sta se mirno poslovila in odšla.“²²

Zamenjane vloge

Več kot zahvalo smo dolžni J. Hebrardu, ker nas je bil opozoril na enega ključnih trenutkov novodobnega procesa sholarizacije.²³ Na hitro povzemimo nekaj ključnih momentov te zamenjave, kakor je ta potekala v Franciji:

— veliki „Slovar pedagogike“ — delo na njem je bil vodil F. Buisson, redakcija je bila dokončana l. 1887 — ta grandiozni kompendij vzgojeslovnih vodil svojega časa, pri katerem je sodelovalo vse, kar se je „v Republiki štelo med velika imena šolskega panteona“ je eno besedo

spregledal — „vsaj za naše oči, za nas, ki živimo v XX. stoletju, je to beseda *šolski neuspeh*“; (JH, str. 120);

— in samo dobrih dvajset let kasneje je moralo šolsko občestvo že priznati: da, v šoli je neuspeh! Tako je, denimo l. 1909 Ministrstvo za Javno šolstvo na pobudo in ob krepki podpori „Societe libre pour l'etude psychologique de l'enfant“ — nikoli ne bo moč dovolj ceniti vloge, ki so jo v tem procesu odigrali zdravniki; še več: v dobršni meri je celo potekal „pod pritiskom zdravniškega miljeja“ — ustanovilo „nadaljevalne šole in razrede“ — „prvi oddelek paralelne sholarizacije, ki je priznal neko specifično šolsko patologijo“. (JH; str. 125) V istem času sta — kot je znano — Binet in Simon izdelala svojo inteligenčno skalo ter s tem uvedla možnost „znanstvenega razlikovanja patologije od normalnosti“;

— to širjenje šolske obveznosti je seveda spremljala neka neprijetna nenavadnost — odpor javnosti: l. 1910 je Goncourtovo nagrado odnesel Leon Frapie s populističnim romanom „la Maternelle“. Zgodbo poznamo: mlada učiteljica se znajde v spopadu z učenci ter njih revnimi starši — in znajde se slabo. Roman se ne končuje s povzdigo Šole, s pohvalnim nagovorom o njenih vrlinah, temveč z kletvami pijanke in matere Gras, ki mlado učiteljico vulgarno odslovi. Šola je zadela na svoje meje, morala je popustiti v svojem razvoju (raje bi rekli: medikalizaciji, skupaj s Hebrardom) in se nekako potuhiniti: tako so se, denimo, nadaljevalni razredi, čeprav ustanovljeni l. 1909, prav razmahnili šele po l. 1945.

— odpor, na katerega je zadela Šola ob svojem širjenju — vemo že, kaj je njen cilj: splošna sholarizacija družbe — jo je prisilil k ubiranju drugih korakov, k taktiziranju. Tako je bila l. 1929 ustanovljena Šola za starše (in značilno: šola je nastala pod okriljem l'Alliance nationale, ki jo je vodil general Borie). Prvo pravilo te nove institucije je bilo „naučiti starše vzajemnega vzgajanja in poučevanja, da bi svoje bodoče otroke znali vzgajati v družbenih in moralnih vrednotah“. (JH; str. 126)²⁴

Iz sumarnega Bežkovega poročila, ki nam je zdaj na voljo²⁵ lahko sklepamo, da avstroogrška Šola ni kdovekoliko zaostajala za francosko, nemara jo je pa celo prehitela. Tako je, denimo,

„Razvnetemu zanimanju za usodo zanemarjene dece, poglobljenemu in razširjenemu gibanju za prosephe nje telesne in dušne blaginje dal novo pobudo, nov polet naš presvetli vladar sam, ki je, pripravljajoč se na svoj jubilej (1907), naklonil svoj jubilejski dar „otroku“. Ta velikušna vladarjeva inicijativa, stoječa enako blizu srcu in razumu, je našla vsepovsod po širni Avstriji rodovitna tla in se je bujno razrastla. Podlago in smer pa ji je dal 1. avstrijski shod za otroško varstvo, ki se je vršil dne 18., 19., in 20. marca l. 1907 na Dunaju...“ (VB str. 313/14)

Še dva ukrepa sta, ki ju ne moremo zaobiti — prvi je našel svoje mesto takorekoč na pragu vojne, drugi je — vsaj na tem odseku — poslednji izcedek habsburške vladarske moči. Da bi učiteljstvu na polju mladinskega skrbstva nabavili

„potrebno predizobrazbo, one osebe pa, ki prosto-voljno sodelujejo pri vzgojiteljevem poslu sistematsko uvedli v vzgojiteljsko delovanje ljudske šole“ (VB str. 319) je naučna uprava ustanovila nadaljevalni „tečaj za izobrazbo učnih sil v mladinskem skrbstvu, oz. v zavetišču“, ki se je „obavil na Dunaju l. 1913. od dne 9. do všte-tega 30. junija v poslopju dunajske „Uranije““. (VB; str. 319)

In drugič — „zavedajoč se, kako nujna bi bila brza času primerna preuredba varuštvenega prava, zlasti spri-čo vojnih dogodkov, je vlada izposlovala cesarsko naredbo z dne 12. oktobra 1914, po kateri je dobil oskrbo izde-lani zakonski načrt zakonito moč.“ (VB; str. 318)

Ekvivalent Frapijevemu ponazorilu javnega odpora proti širjenju šolske obveznosti je, za naše potrebe, voj-na:

„A mi se radi izgovarjamo in zagovarjamo z — vojno, češ, res je tisto, kar je božjega v človeku, danes v enem

manj, v drugem bolj zasuto z vsakojakim gramozom in naplavom, toda vse to da so le neljube posledice vojnih let.“²⁶

Za kaj se torej kaže zavzeti? Za regeneracijo „ljube-zni do bližnjega“, za proces remoralizacije, gre za to, da izpod tega „vsakojakega gramoz in naplava“ izbrkljamo „smernice novega življenja“ kot bo dejal. K. Ozvald, ko se je vojna vihra komaj dobro poglela. In obrat?

„Vzgoja ni nekaj, kar bi bilo samemu sebi namen, tem-več je organ (ne mrtvo orodje!) socialnega življenja v človeških zajednicah, kakor so: rodovina, narod, država, človeštvo...; organ, čegar poslovanje teži po izboljšanju tega, kar je.“²⁷

Prvo vprašanje, ki ga to vodilo spodbuja — je seveda tole:

„Kako pa je z delavci, ki jih bo kmalu iskal delodaja-lec Vzgojitelj na svojem poprišču?“ (KO, str. 9)

„Po domače rečeno: vzgojitelju je kakor ribi vode tre-ba veliko strokovnega znanja, ker je vzgoja organ življe-nja, ki je po svojem bistvu — pisano.“ (KO, str. 9)

Duh gornjih vodil so v Sloveniji med obema vojnama realizirale najmanj tri naprave: Pedagoška centrala v Ma-riboru, s svojimi predavanji in „Roditeljskim listom“, Pe-dagoško društvo v Ljubljani ter Društvo šola in dom — celo z znanstvenimi pretenzijami (po eni strani si je vzelo za svojo skrb popularizacijo vprašanj vzgoje v družini, po drugi se je ukvarjalo z raziskavami problematike izven-šolske vzgoje).

Prav povojna leta izgradnje socializma gredo za tak-šno radikalizacijo procesa sholarizacije, ki starše prepro-sto izključi:

„V naši družbi, ki gradi socializem, to je kulturnejšega, izobraženejšega, moralno višjega človeka, pa pomeni izgradnja mreže raznih vzgojnih ustanov, domov igre in dela, otroških igrišč mnogo več kot razbremenitev mater pri negi in vzgoji otrok. Potrebna je višja stopnja zdravni-ške in pedagoške nega predšolskega otroka, čas zahteva skrb za otroka na znanstveni podlagi, ustrezajoči današ-nji stopnji družbenega in znanstvenega razvoja.“²⁸

Stvar zdravega razuma in prostodušnega pristanka bo, če vzamemo na znanje, da bo poslej „vso evidenco, kontrolo in nadzorstvo nad predšolsko vzgojo vršila pro-svetna oblast, ki jo tudi idejno usmerja.“²⁹

Treba je uvideti vso kočljivost tega političnega trenutka. Res je, že dve leti zatem bo prosvetna šolska oblast — skratka Šola z veliko začetnico — skupaj z vzgojeslovci ubirala bolj pomirljive tone³⁰. Po eni strani je morala ta radikalizacija in hitro pospeševanje procesa sholarizacije zadeti na dovolj silovite odpore pri realiza-ciji v praksi (od odpora „nepartijskih množic“ do stopnje „razvitosti“ državne ekonomije, ki jo je morala najprej skrbeti lastna baza), po drugi strani je prispeval svoje in-formbirojevski razkol ter udrihanje po „vladi resnično ostudnega enopartijskega sistema, ki se je v dolgih trideset-ih letih oddaljil, ne samo od socializma, ampak tudi od najbolj vsakdanje meščanske demokracije“, ³¹ ki je tej ra-dikalizaciji zagotovo stala ob strani v vlogi botra. Bistve-no pa je, da Šola odtlej svoje oblasti ne bo več spustila iz rok. Ne gre več za popularizacijo vzgojnega dela skoz društva — in samo pogojno obveznost kar zadeva udeležbo³² — gre za to, da Šola starše, ki jih je poprej — kot smo videli — izključila — preprosto prizna. Vendar pa to ni le golo priznanje, doborohotno jemanje pod okri-lje, temveč je v tem vsebovan prenos oblasti — tisti mini-malni konsenz, ki šele omogoči njeno izvrševanje. „Evi-denco, kontrolo in nadzorstvo nad predšolsko vzgojo“ bo Šola poslej izvrševala po posredovanju staršev — ki s tem priznanjem/prenosom postanejo udje Šole — v za-meno pa bodo pripravljali svoje otroke (le še) nanjo.

To je torej tisti ključni moment pri „zamenjavi vlog“: če so v preteklih stoletjih starši izbirali vzgojitelja,³³ je pa zdaj vzgojitelj tisti, ki prebira starše.

„Dve vzgojni ustanovi, družina in vzgojnovarstvena organizacija imata torej v rokah niti otrokove prihodno-

sti, njegovo sedanje in bodočo 'usodo'. Obema je poglavitna naloga — omogočiti in usmerjati vsestranski razvoj otrokove osebnosti.³⁴

Z enim, bistvenim razločkom — ki obe ustanovi zlije v eno samo, hierarhično členjeno Ustanovo:

„Starši se po zakonu organizirano vključujejo v življenje in delo osnovne šole oz. vzgojnovarstvene organizacije.“³⁵

Znotraj šole bodo imeli starši kajpak celo vrsto zahtev — vse tiste, zavoljo katerih jih je Šola sploh priznala. Najprej bo

„vzgojiteljica starše, ki sodelujejo pri pripravi otrok na šolo, seznanila z njihovimi nalogami pa tudi s tem, kako jih bodo opravljali.“³⁶

Toda — staršev ne smemo jemati kar poprek, utegnili bi zbuditi, vsekakor obojestransko neljube, odpore. Rekli smo že: vzgojitelj bo starše prebiral, pri svetovanem in izobraževalnem delu s starši bo izhajal

„predvsem iz njihovih potreb, se vživel v njihove vzgojne in življenjske potrebe...“

— Upoštevati mora osebnostno in socialno zrelost staršev in ravnati z njimi kot s sebi enakimi; vsiljena formalna nadrejenost ali pa podcenjevalen odnos do staršev ne moreta vzgojitelju dvigniti avtoritete, saj temelji resnična avtoritativnost pedagoškega delavca v očeh staršev predvsem na njegovi osebni zrelosti, njegovem pedagoškem znanju in odnosu do staršev, otrok in dela...

— Demokratičnost je osnovni odnos v medsebojnem sodelovanju med vzgojitelji in starši. Temelji na samoupravnih odnosih, ki so značilni za našo družbo, in vključuje medsebojno spoštovanje in upoštevanje, saj smo sodelavci v istem vzgojnem procesu, z enakimi cilji in željami.³⁷

Model ali laboratorij

Vstopimo v enega izmed prostorov Šole. Vseeno katera, kajti vsak izmed njih bo moral izpolniti zahteve, ki jih je preden postavila znanost: biti mora higieničen, biti mora funkcionalen in pregleden; vrh tega pa mora biti prirejen zakonu — pri nas je to, kar zadeva ustreznost prostorov predšolski vzgoji, 10. člen zakona o vzgojnovarstveni dejavnosti, po katerem je treba

„zagotoviti ustrezne prostore in opremo, ki omogočajo varnost otrok, nemoteno gibanje in druge vzgojne dejavnosti, nemoten počitek, ustrezno prehranjevanje, osebno higieno in higieno okolja.“³⁸

Najbolj rudimentaren vzorec, pri katerem se bo zgledoval vsak prostor Šole, je seveda učilnica, ali bolje: šolsko poslopje s svojimi učilnicami in svojimi pritlikinami:

„Šolsko poslopje naj stoji na prostem, zdravem kraju. Zraven njega naj bo vrt ali vsaj večji prostor za sprehanje, telovadne igre itd.“

Šolske sobe naj bodo približno 3,5 m visoke in kvečjemu 9 m dolge, da morejo tudi učenci, ki sede v zadnjih klopih, dobro videti in slišati in da more učitelj nadzirati šolarje in da mu ni treba govoriti preglasno. Povprečno je za vsakega šolarja treba 1 m² tal, zračnega prostora pa najmanj 3 m³, za večje učence 4 m³. Oddaljenost med okni in najbolj oddaljenim sedežem naj ne presega 7 m. V enem razredu naj ne bo več kot 40 učencev.

Stene in tla šolskih sob in hodnikov naj bodo gladke, brez razpok in zrakodržne. Odkloniti je vsakršne okraske, nastavke, pomole itd., ker se na njih nabira preveč prahu. Koti naj se zaokrožijo; šolske sobe naj bodo enobarvno prepleskane, npr. bledosivkasto (ne belo). Leseni opaž ni priporočen, ker se za njim lahko skriva golazen in se nabira prah in nesnaga. Spodnji del sten bo vsaj 180 cm visok preoblečen z oljnato barvo. Taka stena se da dobro čistiti...³⁹ (podč IS)

Spoštovanja vredna je natančnost, s katero je naš „mestni fizik“ potlej obdelal posamezne detajle v učilnici, kakršno smo si pravkar dali opisati. Tako je klopem posvetil skoraj tri strani svoje knjižice, svoje mere so do-

bila okna, za črke v šolskih knjigah pa, denimo, dr. Mavricij Rus predpisuje

„naj ne bodo premajhne. Pisalni papir naj bo gladek (ne svetel) in dobro sklejen. Pisanje na njem ne sme biti prosojno. Na ovijih zvezkov pa naj bi stala pravila za pisanje in primerne podobe.“⁴⁰

Res je nemara čas vnesel v to osnovno shemo tu in tam tudi kak popravek, le da ta zagotovo ni šel na škodo trem bistvenim funkcijam, namreč higieničnosti, funkcionalnosti in preglednosti, ki jih mora vsebovati vsaka učilnica, in po njej, vsak prostor Šole.

Vidimo torej, kakšen je ta prostor Šole, ta brisan prostor, pa tudi izbrisljiv prostor (to je vsekakor nadvse pomembno, namreč da ga je moč vsakič dobro očistiti — videli bomo, zakaj), nem in hladen, brez razpok, brez izboklin in enobarven.

Najprej bomo v ta prostor, kjer naj bo „pozimi največ 20°C., pred začetkom pouka pa samo 15°C do 16°C“⁴¹

spustili učence — in to, kar je bila prej učilnica, bo postala zdaj razredna skupnost, kajti

„način življenja določa način mišljenja, tako, da določeno mišljenje in vedenje mladega človeka ne moremo z vzgojo razviti samo z vzgojiteljevim mišljenjem in vedenjem, temveč predvsem, ne pa edino, z organiziranjem določenega načina življenja, to je aktivnosti in realnih odnosov, ki proizvajajo tako mišljenje in vedenje.“⁴²

Razredna skupnost bo, s svojim notranjim členjenjem, porazdeljevanjem funkcij in nalog, vsakemu izmed članov skupnosti zagotovila ustrezno mesto v njej: ta bo predsednik, oni blagajnik, spet tretji redar itd. Že v tem je vsebovana tudi vzgojna funkcija, saj naj bo

„življenje v kolektivu model življenja v družbi.“⁴³ Čas je, da v to razredno skupnost vstopi učitelj in — razredna skupnost bo oživela.

Kaj pa bo učitelj prinesel s seboj? Ne kaj dosti — na tej, najbolj elementarni ravni mu bo zadoščal — njegov lik. Ta lik bo nekako tridelen: učitelj bo znanstvenik, bo družbeno-politična osebnost, bo človek,

„saj bo le ob njem, plemenitem človeku, ki bo obenem tudi popolna pedagoška osebnost, lahko rasel mlad človek, kakršnega iščemo danes, ko gradimo nove, plemenitejšje odnose med ljudmi: človek srca in razuma, ki bo pripravljen in sposoben graditi novi svet in novo družbo.“⁴⁴

Kaj se je pravzaprav zgodilo, ko je učitelj — raje bomo rekli: vzgojitelj — vstopil in pognal v tek mehanizem? Z nekaj potezami je prostor tako priredil,

„tako organiziral, da bo mogel gojenec v njem nastopati kot subjekt vzgoje.“⁴⁵

S tem smo naš „elementarni primer“ nekako izčrpali. Tu ni težko sprevideti, kako neka, na videz povsem slučajna situacija v razredu, z vstopom učitelja postane označevalna. Bistveno pa je tole: učiteljeva navzočnost — zadošča že to, da se pojavi — bo prav vsako, še tako banalno in vsakdanjo situacijo, bodi to kjerkoli (na ulici, v gozdu, v kinu itd) napravila za označevalno, kajti,

„Če hočemo koga vzgojiti, oblikovati njegov značaj, moramo torej organizirati njegovo dejavnost, njegov način življenja, ustvariti mu moramo realno življenjsko situacijo ter usmerjati njegovo ravnanje v tej situaciji (podč. IS) v skladu z našimi vzgojnimi smotri, Kdor je torej pred nalogo, privzgojiti gojencu določeno umsko, estetsko ali moralno kvaliteto, se mora najprej vprašati, kakšno njegovo dejavnost je treba v ta namen organizirati.“⁴⁶

Vidimo torej: kolektiv gojencev, ki je tako prirejen, da je videti, da se vede kot model življenja, bo vzgojitelj, ki je to — kot temu pravi vzgojeslovna literatura — v posredovanem vzgojnem procesu, organiziral, vodil, usmerjal — kot v laboratoriju: tu bo kak delec pospešil, tam bo drugega zavrl, spet tretjemu korigiral njegovo pot, saj ve, da mora biti gojenec

„subjekt vzgoje, ker se z njo ne pripravlja na življenje, ki se bo šele začelo, ko bo vzgoja končana, temveč ži-

vi zdaj, ko ga vzgajamo in to življenje je najmočnejše vzgojno sredstvo.⁴⁷

Poglejmo si za zgled, dovolj enostaven takorekoč šolski primer iz območja prometne vzgoje⁴⁸:

„Realen položaj otroka je v primerjavi z odraslimi povsem drugačen. Vse prometne situacije so prirejene položaju odraslih. Otrok vidi droge prometnih znakov, vrteča se kolesa in luči vozil, noge in del trupa pešcev, ne vidi pa njihovega obraza. (podč. IS) Vse to povzroča negotovost, strah, izgubo občutka, varnosti in posledica tega je nenavadno ravnanje otrok, ki vodi lahko v nesrečo. Predšolski otrok je lahko v bistveno slabšem položaju kot odrasli udeleženci v prometu. Zato vsaj do 4. leta sploh ne more poskrbeti za svojo varnost.“ (PP, str. 27)

Kaj bomo — kot vzgojitelji — storili, če naj „izravnamo položaj otroka z odraslim v prometu“:

„S prometno vzgojo seznanjamo otroke ob bivanju na prostem, na sprehodih stalno opozarjamo na nevarne prometne situacije. Po poti se na primernih mestih ustavimo, da promet opazujemo, prespojamo, vrednotimo, predvidevamo, se prav ravnamo ... (PP, str. 29 podč. IS)

Igrišče pri VVO izkoriščamo za namene prometne vzgoje in jih didaktično opremimo (prometni znak, semafori, kolesa, skiroji, oprema za miličnika). (PP, str. 30)

Sodelovanje s starši je nujno, saj zavisi prometna vzgoja od močnih funkcionalnih vplivov (mati v naglici steče z otrokom pri rdeči luči čez cesto)... (PP, str. 30)

Slike, modeli, ali makete o dogajanju v naravnem ali družbenem okolju — uporabljamo skratka ponazorila.“ (PP, str. 44)

In v tem trenutku — ko smo otroka pustili vzgojene ga med označevalci — in z njimi — med ponazorili, če hočete, postane drog znak, kolo vozilo in podobno. Rekli bomo, da drog, kolo, luč, noge pešcev itd. za nazaj dobijo svoj smisel; zgodi pa se še nekaj: da so drog in kolo in podobno s to potezo odrinjeni med objekte — in šele zdaj „povzročajo strah, izgubo občutka, varnosti“; približno tako kot svoj čas materina dojka...

Še za trenutek se moramo pomuditi pri tem subjektu vzgoje. Vzgojitelj se je pojavil, z nekaj potezami poljuben prostor spremenil v prostor Šole — opremil ga je z ustreznimi ponazorili in s tem sprožil posredovani vzgojni proces. Ponazorila začno delovati — bistvena razsežnost ponazoril je seveda ta, da so vselej zgledna; pa bodi to sam lik vzgojitelja, „nevarna prometna situacija“ ali slika, na kateri bo „podoba življenja lahko zajeta poenostavljeno in je na njej poudarjeno tisto, kar je pomembno za razumevanje“⁴⁹ — in šele zdaj bo vzgojitelj — spregovoril:

„Da bi s posrednim, vzgojnim procesom uspešno učinkovali na zavest, je predvsem potrebno, da se neposredni in posredni vzgojni proces po svoji usmerjenosti skladata. To je hkrati najvažnejši pogoj za uspeh neposrednega vzgojnega učinkovanja, kajti če ni poskrbljeno, da bi ljudje v skladu z zahtevam neposredne vzgoje tudi živali, je njen učinek slaboten ali ničev.“⁵⁰

Subjekt vgoje, objekt vzgoje — pravzaprav je izjemen ter nemoren trud samoupravne vzgojeslovne literature, ki naj svojega bralca prepriča, da je gojenec v samoupravnem vzgojnem procesu zares subjekt vzgoje, ploden. Seveda ji ne bomo povsem verjeli, če reče, da je prav ona tista, ki

„rešuje z vzgojo samoupravljalcev prastari konflikt med individualno in socialno pedagogiko, med vzgojo osebnosti in vzgojo za skupnost.“⁵¹

Vsekakor pa je zelo poučno njeno vztrajanje na posrednem vzgojnem procesu, češ ta je tisti, ki gojencu zagotavlja, da bo v njem subjekt. Vendar pa — brez neposrednega vzgojnega procesa ne gre; in v trenutku, ko bo vzgojitelj spregovoril, se bo sklad porušil, primat posrednega vzgojnega procesa pred neposrednim bo v istem trenutku ob vso veljavo — ljudje bodo pač vselej živeli „v skladu z zahtevami neposredne vzgoje“. Kaj se pravzaprav zgodi?

Posredni vzgojni proces sprožimo tako, da poljuben prostor organiziramo kot model neke poljubne življenjske situacije, h kateri hočemo vzgajati; prostor dekoriramo, opremimo ga s ponazorili. Toda: če naj se gojenec med temi ponazorili počuti subjekta, se mu morajo ponazorila kazati kot stvari. Zdaj bo vzgojitelj spregovoril — od stvari bodo ostale le še skrepenine, luknjičava, trhla tvorba, za katero že lahko slutimo tisto, čemur smo se skušali izogniti s posrednim vzgojnim procesom — namreč objekt vzgoje, nemara natančno tisto, kar sta Sonja Kokalj in Irena Levičnik v „Predšolski pedagogiki“ tako posrečeno poimenovali z „realnim položajem otroka v primerjavi z odraslimi“.

Kakor je z vzgojiteljevim prihodom imaginarno občestvo razredne skupnosti — spomnimo se: „model življenja“ — oživel, tako se je tudi razblinilo, brž ko je vzgojitelj spregovoril ali, kot bi rekli vzgojeslovci, posegel po „neposrednem vzgojilu“. Zato bo treba seči po dopolnilih. Razumeti je treba namreč tole: vzgojeslovci še kako dobro vedo, da je „slabotnost ali ničevost“ pravzaprav na strani posrednega vzgojnega procesa, da je bil ves trud okrog diskreditiranja govora zastoj. Zato bodo dopolnila, ali pa raje mašila kajpak delo na krpanju posrednega vzgojnega procesa. Poglejmo razlago:

„Z intencionalno vzgojo hoče vzgojitelj uresničiti take ali drugačne vzgojne smote; razvojni starejša, prvotnejša funkcionalna vzgoja pa je vplivanje objektivnih družbenih pojavov, ki nima nobenega vzgojnega namena in je vzgojni učinek njegov stranski produkt, ne glede na to ali gre za vplivanje na način življenja ali za vplivanje neposredno na zavest.“⁵²

Namerno, neposredno — to bo, po Schmidtu, klasična vzgojna situacija, ki naj jo ima samoupravna pedagogika za preseženo in devalvirano.

Namerno, posredno-neposredno — to je prav tisti vzgojni položaj, ki nam je v njem moral subjekt vzgoje skrepeneti in se je gojenec vrnil kot objekt.

Neposredno-posredno, posredno-neposredno — Schmidt seveda ve, da bo vzgojiteljev nastop vselej sprožil namerni in posredni vzgojni proces; zato se bo v prvem trenutku zatekel k poceni pomagalom, kakršno je, denimo, izboljšanje intencionalne vzgoje

„s konkretnimi ukrepi, npr. z obveznim uvajanjem šolskih svetovalnih služb v razvitejši šole, z naglim razvijanjem mreže vzgojnovarstvenih ustanov itd.“⁵³

S tem seveda — saj nam gre vendar za subjekta vzgoje — nismo kdo ve koliko pridobili, prej nasprotno. Kako si bomo pomagali iz zagate?

Tako kajpak, da bomo gojenca prelisičili in ga postavili v položaj, iz katerega bo namerno sprožen posredni vzgojni proces videti kot da je nameren; s primerno tehniko bo vzgojitelj svoje gojence preveril v nekaj, čemur je psihologija nadela ime „avtonomna motiviranost za neko aktivnosti“. Gre pa za tole: vzgojitelj mora učenca pregovoriti, da mu označevalci nič nočejo, še več: pregovoriti ga mora, da v — ali pa z njimi — označevalcih vselej vidi stvari, med katerimi se — tako se zdi — dobro počuti, zdeti se mu mora kot da so njegovi lastni. In zdaj ga držimo — subjekt, zdaj,

„ko njegova ravnanja ne navdihuje več strah pred negativno oceno, pač pa vedoželjnost ali celo zavest odgovornosti do tistih, ki mu šolanje omogočajo. Njegovo ravnanje odslej ni več vsiljeno od zunaj, temveč je rezultat njegove avtonomne motivacije, gonilna sila aktivnosti je v njem in šele s tem postaja ta učenec v vzgojnem procesu človek...“

Vsak zunanji pritisk lahko odpade in učenec se bo kljub temu učil in kvaliteta njegovega učenja ter znanja bo odslej celo boljša.⁵⁴

Izbrali smo pravzaprav skrajni primer avtonomne motivacije — vendar bo v ta namen priročna katerakoli stvar:

„Vzgajati človeka pomeni vzgajati v njem perspektive poti, na katerih je njegova jutrišnja radost... Začnemo

lahko tudi z dobrim kosilom in z odhodom v cirkus in s čiščenjem ribnika, toda zmeraj je treba oživljati in postopoma širiti perspektive vsega kolektiva, jih privajati do perspektiv vse Zveze.⁵⁵

Subjektu vzgoje s tem seveda še ne bomo preprečili, da bi nam ne krepnel v vzgojnem procesu; imaginarna menažerija, kakršno smo bili razstavili v nenamerno posredovanem vzgojnem procesu (lahko bi rekli tudi: kakršno smo bili zagovorili v njem) nam ga zgolj zadržuje v presihajočem drsenju od točke do točke avtonomne motivacije. Pa ne le to: življenje samo, kateremu je vzgojni kolektiv model, ta „svet odraslih“ je postal en sam velikanski laboratorij, v katerem Šola ob pomoči in pod pritiskom treh znanosti — medicine, psihologije, pedagogije — opazuje, vrednoti, predvideva, vodi, spodbuja, saj končno

„tudi odrasli potrebujejo kaj, na kar se veselijo, tem bolj pa otroci.“⁵⁶

To vznikanje subjekta — treba ga je vzeti dobesedno: ne bo vzniknil povsod enako niti hkrati; tam ga bomo imeli prej kot tu itd. Z drugimi besedami: polje vzgoje nikakor ni homogeno, razlikujejo se tudi temporalnosti posameznih vzgojnih registrov. Še največ, kar bomo v vzgojnem polju lahko vsilili, bo takšna ali drugačna zapovrstnost registrov; tako bomo vzgajali v „koncentričnih krogih“, spet druga metoda predlaga tehniko „od manjšega k večjemu“, od „enostavnega k sestavljenemu“ in podobno. Toda: glede na kaj pa bomo to zapovrstnost izsilili?

Vzgojeslovje si je — v prid homogenizaciji vzgojnega polja, ali pa tudi „kontinuitete vzgoje“ — skovalo posrečen izraz, izraz, ki bo v sebi povzel obe ključni funkciji, ki jih Šola opravlja, bodisi za družbo bodisi za državo: po eni strani gre za zaporo, katere produkt bo podoba (učenca, „socialističnega človeka“, vselej nečesa celostnega), po drugi strani bo šlo za zarezo, za nekakšen prag, kakršnega je Šola od nekdaj predstavljala:

„Ne le vstop v osnovno šolo, že vstop v 'malo šolo' je za otroka prehod, ki ga neustrezno doživi in ki na otrokov razvoj neugodno vpliva, če nanj ni pripravljen.“⁵⁷

Ta izraz je seveda šolska zrelost: otrok bo za šolo ustrezno pripravljen takrat, ko bo šolsko zrel. Ali obratno: manj neustrezno bo otrok „doživel“ vstop v šolo, bolj bo šolsko zrel itd.:

„Otrok je zrel za vstop v šolo, kadar je telesno in duševno toliko razvit, da je *upravičeno pričakovati* (podč. IS), da bo zmogel vse zahteve, ki jih preden postavlja šola.“⁵⁸

Vendar pa „strokovnjaki (psihologi, zdravniki)“ najprej in posebej opozarjajo na

„možnost *varljive šolske zrelosti*“ (podč. IS); to nredko kažejo otroci, ki so v določenih razvojnih značilnostih pred svojimi vrstniki (npr. so zelo telesno razviti, veliki in močni ali so se zgodaj sami ali s pomočjo drugih naučili brati, pisati, računati ipd.), ne ustrezajo pa vedno tudi drugim zahtevam šolske zrelosti.⁵⁹

Katerim? No, eden izmed razlogov, zavoljo katerih nam šolska zrelost še kako prav pride, je gotovo tale:

„Tudi osnovna šola se vse bolj zaveda, da prihajajo otroci v 1. razred že z določenim poprejšnjim znanjem, vendar pa tudi ve, da je to pri različnih otrocih dokaj različno, odvisno pač od bogastva pobud, ki njih je bil otrok deležen. Te pa so — kot vemo — v predšolski dobi dokaj neenotne in predstavljajo tudi *nevarnost zgodnjega socialnega razlikovanja*.“⁶⁰ (podč. IS)

Nikakor ne moremo spregledati pomembne socialne funkcije, kakršno zapora kot je ta vsebovana v izrazu šolska zrelost, nujno opravlja: po eni strani se bo prav glede nanjo konstituiral ta, naj bo še tako nežni, otrokov jaz, ta „telesno, funkcionalno in osebnostno“ zrela otrokova osebnost, kakršno zahteva zase Šola, po drugi strani je to eno izmed tistih šibkih in prikladnih mest, na katerih v Šoli intervenira zakonodajna instance:

„Nova šolska zakonodaja prinaša v zvezi z vstopom otrok v šolo pomembni spremembi: priprava na šolo (mala šola) je postala obvezna, znižala se je tudi spodnja meja šolske obveznosti na 6 let in 6 mesecev; dopuščena pa je tudi možnost vstopa v šolo že s šestim letom, če je otrok za to dovolj zrel.“⁶¹

Sicer pa: v dobi „priprave otroka na šolo“, ko bo šlo za to, da „vlogo družine v primarni socializaciji otroka“ nadomesti „družbeno organizirana vzgojnovarstvena dejavnost“, bomo spet naleteli na podobno zarezo kot pri vstopu v šolo:

„Sprejem je zelo pomembna sestavina programa vzgojnovarstvene dejavnosti. Ob sprejemu se morajo otroci ločiti od staršev, kar pomeni, posebno za mlajše otroke, čestokrat močno čustveno vznemirjenje.“⁶²

In zapora? Tudi ta se oblikuje podobno; po eni strani bo to kraj, kjer bo interveniral „zakon o vzgojnovarstveni dejavnosti za predšolske otroke“, po drugi strani pa nikakor ne bo stvar naključja, če bo njen *raison d'être*, ko gre za opravljanje socialne funkcije spet v prispevku

„k premagovanju socialnih razlik in izenačevanju pogojev za vzgojo in izobraževanje vseh otrok.“⁶³

Vzgojeslovna literatura dandanes še ne pozna nekaj takega kot bi bila, denimo, po zgledu na šolsko zrelost, predšolska zrelost; zato pa pozna nekaj drugega: skrbno je namreč prisiljena razlikovati med vzgojnovarstvenim programom za otroke do drugega ali tretjega leta starosti, ko je „močno v ospredju še skrb za ohranjanje zdravja“⁶⁴, ko je skratka poglobljeno opravke vzgojnovarstvene dejavnosti nega in varovanja ter med programom za otroke od drugega ali tretjega leta starosti do vstopa v šolo, ko bo

„skupna integralna vsebina vseh vzgojnih dejavnosti v predšolski vzgoji, ne glede na vzgojno področje, *oblikovanje temeljev otrokovega značaja*.“⁶⁵ (podč. IS)

„Vzgojni program se ne ozira kaj dosti na leto otrokove starosti, ko naj pride do premestitve poudarka, kar zadeva vzgojnovarstveno dejavnost: od nege in varovanja k varovanju in vzgoji; najprej mu pride prav drugo leto (str. 6), kasneje (str. 21 in dalje) je bolj na strani tretjega leta. Ali bomo iz tega morali skleniti, da se je bil „Vzgojni program“ zmotil? Nikakor ne:

„Mnogo težje pa je v vseh tistih primerih, ko je treba avtonomno motivacijo šele razviti. To je potrebno, kajti ko organiziramo gojenčovo ravnanje v skladu z našim vzgojnim smotri, da bi se na ustrezno aktivnost navedil, da bi se utrdila v njegovi življenjski izkušnji (da bi bil discipliniran, se učil itd.) in gojenec to počne, ker bi se rad izognil neprijetnostim, npr. kazni, je *objekt vzgoje* (podč. IS), ki je na tej stopnji pravzaprav še *desura*. Tudi žival navajamo na določeno ravnanje s tem, ko jo silimo, naj ga ponavlja in žival 'uboga', da bi je ne doletelo kaj hujšega. *To je začetna stopnja vzgojnega procesa* (podč. IS), ki je ne moremo preskočiti, če motivacija še ni ustrezna.“⁶⁶

„*Pazite, da bo vaš govor tak, kakršen naj postane otrokov govor*“

Nič takega kot bi bila predšolska zrelost še ne poznamo, zato pa si je vzgojeslovje omislilo množico parcialnih zrelosti, ki bodo postale otroku lastne — ena v tej, druga v drugi dobi „oblikovanja temeljev njegovega značaja“. Ena izmed takih parcialnih zrelosti predšolskega otroka je čistoča:

„Tudi če pretirano ne skrbimo, da bi bil otrok čist, si bo zdrav otrok sam, ko bo zrel, pridobil potrebne izkušnje.“⁶⁷

In kdaj se bo to zgodilo, kdaj je otrok „zrel za čistočo“? Prof. psih. Slavica Pogačnik-Toličič zatrjuje, da otroci to zrelost dosegajo različno — ta prej oni pozneje, da pa so, vsaj pri nas in v povprečju, otroci suhi in čisti med drugim in tretjim letom.

Poglejmo si še definicijo te zrelosti:

„Otrok je čist takrat, ko začuti potrebo in čaka na prvo priložnost, da na pravem mestu in na ustrezen način

to opravi, po možnosti samostojno.⁶⁷

Vidimo torej, kako za „radosti jutrišnjega dne“ ni prav nobenega zadržka in se zadovoljijo že s „prvo priloznostjo“. Vendar pa: z zrelostjo je vselej tako, da je tudi varljiva — in mnogokrat bo otrok, za katerega se je zdelo, da je v čistoči zrelost že ujel, začel spet močiti posteljo. Psihologi vidijo v tem ponovnem močenju simptom „duševne stiske“. Poglejmo si nekaj položajev, v katerih bo do „duševne stiske“ prišlo:

„Zelo pogosto prične otrok močiti posteljo, če se v družini rodi bratec ali sestra. Prav tako prične močiti, če doživi druge hitre spremembe. Veliko otrok spet moči tedaj, ko začno hoditi v vrtec.

Moči tudi otrok, ki se doma ne počuti varnega in ki ga domače okolje ne sprejme takšnega, kakršen je.“⁶⁸

Poučno je, kako se vsi opisani položaji iztekajo v nekaj takega kot je izguba varnosti, omajana varnost, ali celo samo grožnja česa takega. Vzgojeslovna literatura rada navaja celo vrsto situacij, pred katerimi kaže otroka varovati; pa naj bo to „trd, nemiren in njegovim razvojem težnjam nasprotujoči svet odraslih“, „skriti sovzgojevalci“, „funkcionalna vzgoja, ki je navadno močnejša in premaga vpliv namernega vzgojnega prizadevanja, če si oba procesa nasprotujeta“, ali pa bodo to starši, ki „zaradi prezaupnosti, ambicioznosti ne zadovoljujejo otrokovi čustvenih in socialnih potreb“ in podobno.

Seveda ni težko opaziti, kako je razmerje varovanja v vseh teh situacijah pravzaprav reverzibilno: moment varovanja se bo vselej vrnil k drugemu v razmerju — tako da bo implicitno pritegnil še tretjega, za katerega mu gre; za današnje prilike bo to v večini primerov kajpak družbeno organizirana vzgojnovarstvena dejavnost. To intersubjektivno razsežnost razmerja varovanja nemara najlepše pojasnjuje vprašanje: čemu pa otroka sploh varovati? Seveda zato, da bomo varovali nekaj drugega. Najbolj razširjen primer tega varovanja nečesa drugega, pa varovanje pravice in dolžnosti staršev, da se namreč

„povsem posvetijo svojim delovnim obveznostim, kar povečuje njihovo storilnost in osebno zadovoljstvo.“⁷⁰

Izguba varnosti ali grožnja te izgube, ki se na ravni simptoma prikaže kot zopetno mučenje postelje, ni iz tega registra — ima pa še kako dosti opraviti s pogledom. Kaj se zgodi:

„Otrok se z močenjem 'potegne' spet nazaj v otroštvo in mater opozarja nase podobno kot dojenčki.“⁷¹

To otroštvo — to je tisto, kar nas tu zanima. Kako pa se nam kaže?

„Konec drugega ali sredi tretjega leta opazimo pri otroku razvoj svojevrstnih lastnosti, svojevrstne duševne posebnosti z mnogimi izrazitimi potezami.“⁷²

In kakšen je ta otrok?

„Starši imajo z njim mnogo zabave in marsikatera mati ali oče pravita, da je njun otrok pravi 'srček'. Na drugi strani pa matere, ki se ves dan ukvarjajo z otrokom vedo povedati, da imajo s tem 'srčkom' tudi mnogo težav. Otrok je neverjetno brezobziren, tako pripovedujejo, je čisto zaverovan sam vase in egocentričen. Samo zato mu gre, da se izpolnijo njegove želje, pri tem pa mu je čisto vseeno, če drugi ob tem trpijo ali ne...

Poleg tega je ta 'srček', tako ugotavljajo matere skrajno umazan in nobena stvar se mu ne gnusi. Prav nič mu ni zagrabit kaj umazanega ali celo ogabnega in nesi tako stvar z užitkom v usta. Rad bi se igral celo s svojimi izločki in kaže ob njih izreden 'ustvarjalni' ponos; je čisto brez sramu, kar se tiče njegovega telesa in zelo radoveden za vse, kar želijo drugi skrivati pred njim. Je požrešen in sladkoseden. Je okrušen in brezčuten do vseh živih bitij, ki so slabotnejša od njega, in poun želja po uničevanju vsega, kar mu pride v roke.“

Kaže celo vrsto slabih in nespodobnih navad, sesa prste in palec, grize nohte, paca s hrano, vtika prst v nos itd.“⁷³

Takšno je torej to bitje, ta „divja žival“, bi dejal Komensky, to zlohotno nekaj, kar vznikne pred nami nekako

med drugim in tretjim letom starosti in ima opraviti s pogledom. Primer otroka, ki je spet začel močiti posteljo, ker se je „v družini rodil bratec ali sestra“ je tu še kako poučen. Lacan v „Seminarju XI“ navaja neko mesto iz Avguština, na katerem otrok,

„s pogledom, polnim grenkobe, ki ga trga na kose in nanj samega učinkuje kakor strup“,⁷⁴ gleda svojega brata, ko visi materi na prsih.

Gre seveda za zavist — kot pripominja Laca, je pač tako, da „invidia pride od videre“; in utegne se pripetiti, da bo zavist otroka tako zelo zasedla, da nam bo zdrknil „nazaj v otroštvo“, da se bo to spet prikazalo — ter pač počel vse tisto, kar je v prejšnje opisu počel očetov in materin „srček“. Ne bo presenetljivo, če se ta opis zelo podrobno ujema s tistim, kar se ponavadi pripisuje zlemu očesu — povzemimo:

„Zlo oko je *fascinum*, učinkuje tako, da ustavi gibanje in dobesedno ubije življenje.“⁷⁵

In vzgoja?

„Ko smo ugotovili, da so otrokove 'slabosti' pravzaprav čisto običajne razvojne posebnosti, pa moramo obenem tudi ugotoviti, da so take 'posebnosti', ki se kažejo v obliki sebičnosti, samozaverovanosti, okrutnosti, umazanosti, požrešnosti itd. družbeno in moralno gledane zelo neprijetne in negativne. Zato jih žele starši čimprej odpraviti in nadomestiti z drugimi, družbeno bolj vrednimi lastnostmi.“⁷⁶

Skratka: to zlohotno nekaj kaže ukrotiti, prav po zgledu na ravnanje z zlim očesom nam bo šlo za to, da mu „odvzamemo pogled“, zasedbena funkcija pogleda mora, skoz vzgojni poseg, odstopiti mesto funkciji pogleda-krotila.

Pri tem seveda nikakor ne bomo segli po ostrih telesnih kaznih; če namreč posežemo po teh „nasilnih in agresivnih sredstvih“, se nam utegne zgoditi, da se bo „obdobje prve trme“ podaljšalo, zavleklo „še daleč v šolsko in pubertetno obdobje“; še bolj pogosto pa se utegne zgoditi, da se „trma prenese še na bolj kočljiva in zakrinkana področja ter da se tih, podtalni boj med starši in otrokom podaljša“.⁷⁷

Najbolj pogost svarilen zgled, ki naj vzgojitelja odvrča od šibe, je zgled otroka-potuhnjenca, otroka zatrtih ali ubitih čustev, ki se bo — in to je pravilo — izživel ali skušal izživeti takoj, ko bo menil, da je ušel budnemu vzgojiteljevemu očesu. Sodobno vzgojeslovje se v svojem strahu pred strogostjo vede prav obsesionalno — in bomo nanj naleteli celo v navidez povsem neumestnih odlomkih:

„Pri prometni vzgoji predšolskega otroka je morda bolj kot kjerkoli drugje pomembna doslednost, s katero jo izvajamo. Ne gre za strogost ali zastraševanje (podč. IS), ampak za umirjeno, dosledno ravnanje.“⁷⁸

Ali ni nemara v tej sodobni grozi pred strogostjo, zastraševanjem, ali če vzamemo najbolj dovršen primer šibe, ali ni v tej sodobni težnji po zaklinjanju „ostrih telesnih kazni“ tudi kanček te *invidia*, te zavisti, o kateri Lacan pravi tudi to, da jo navadno

„zbudijo takšne dobrine pri drugem, ki bi tistemu, ki zavidava, ne bile v nobeno korist, in zanje sploh ne ve, kakšna je njihova prava narava?“⁷⁹

In če je takšna zavist, pred čim bo torej subjekt — ta naš sodobni vzgojeslovec — zavoljo nje zgrožen? nemara samo pred tem, da ima

„nasilno izbijanje trme z ostrimi telesnimi kaznimi še eno slabo posledico. S tem ko so starši do otroka nasilni in surovi, učijo obenem samega otroka, da bo postal nasilen in brezobziren ter da bo v sebi krepil težnjo po okrutnem obnašanju.“⁸⁰

Prav za to gre — lahko se zgodi, da so „ostre telesne kazni“ za otroka nekaj, kar prinaša zadovoljstvo; pred tem pa vzgojeslovje nikakor ne sme popustiti.

Ko gre za „razvijanje govora predšolskega otroka“ bomo ekvivalent temo zlohotnemu „srčku“, kakršnega

nam je opisala Milica Bergant, odkrili v otroku, ki „beblja“:

„Govor v drugem in tretjem letu ima svojevrstno strukturo, ki odstopa od zakonitosti jezika in jo morajo razumeti le otrokovi najbližji. Otrok poskuša govoriti ali nepopolno izgovarja. Pravimo, da otrok beblja. (Ne: brblja)“⁸¹

Bistvena razsežnost bebljanja bo v tem, da je bebljanje — motnja; „ta motnja (ne napaka) v razvoju govora“, bosta poudarili Sonja Kokalj in Irena Levičnik v „Predšolski pedagogiki“ ter dodali:

„Odrasli v naklonjenosti do otroka bebljajo z njim in s tem samo podaljšujejo motnje. Pokažimo otroku svojo naklonjenost na primernejši način.“⁸²

Preden nadaljujemo, se moramo za korak še vrniti. V čem je pravzaprav štos „razvijanja govora“? Najprej gre za to, da

„Kot pogoj za razvijanje govora velja skrb vzgojiteljice za nenehno kultiviranje lastnega izražanja, da lahko predstavlja bogat govorni vzorec. Pri tem vodi otroke iz domačega naročja v pogovorni in knjižni jezik.“⁸³ (podč. IS)

Pa ne le to — ker je

„razvijanje govora integralna naloga vse predšolske vzgoje in jo moramo uresničevati na vseh vzgojnih področjih“⁸⁴ se bo prav v tem prikazalo tisto, čemur vzgojeslovje ponavadi pravi „vzgojni smoter“:

„Naša samoupravna socialistična družba postavlja kot temeljno nalogo dogovarjanje in sodelovanje med ljudmi, ki nastopajo v življenju kot proizvajalci in upravljalci hkrati. Tako o dobrem delavcu dopolnjujejo sodelavci oceno, češ da zna tudi povedati marsikaj in izraziti svoje stališče ali mnenje svoje skupine. Da bo vsak samoupravljalec to zmoget, je potrebno že v predšolskem obdobju poskrbeti za ugoden govorni razvoj.“⁸⁵

Otroka smo bili zapustili v domačem naročju; raje bi rekli: v materine naročju. In ker mu je v njem prijetno, bo v njem počel — kaj? Brbljal bo, brbljati pa

„pomeni dajati kratke, nerazločne glasove, podobne govorjenju.“⁸⁶

Da bi pojasnila, v čem je to napredovanje govora, ali njegovo razvijanje, se je „Predšolska pedagogika“ oborožila z distinkcijo med „pasivnim in aktivnim besednim zakladom“. In mlajši bo otrok, bolj se bo „nagibal odnos med obema k pasivnemu besedišču“.⁸⁷ Če gremo do kraja — nikamor drugam kot do materinega naročja — bo otrok povsem na strani pasivnega besednega zaklada; le stežka bi prikladneje pustili nastopiti funkciji Lalangue, kakršno je izločil Lacan, izhajajoč iz svoje analitske prakse.⁸⁸

Seveda pa tu ne gre za nekakšno postopno napredovanje od pasivnega k aktivnemu besedišču, ne gre za razvoj, ki bo potekal gladko in premočrtno; iztrganje objemu Lalangue gre vselej z roko v roki z dejavnostjo, ki jo na Lalangue opravljamo. Rezultat te dejavnosti je govorica. In bebljanje, ta motnja — ni nič drugega kot tisti obvezni ovinek, tisti prag, zavoljo katerega, ali prek katerega katerakoli govorica nikoli ne bo kaj več kot to, da si da opraviti z Lalangue; nemara je privlačnost bebljanja, ta privlačnost, zavoljo katere „odrasli v naklonjenosti do otroka bebljajo za njim“, preprosto v tem, da gre za tumbanje nezavedne vednosti o Lalangue.⁸⁹

Vendar pa tej privlačnosti bebljanja ne bi smeli nasesti. In kakor prej, ob tepežu, tako bo zdaj, ob bebljanju, „predšolska pedagogika“ starše primerno posvarila: nikar bebljati in s tem podaljševati motnje! Otroku velja svojo pozornost pokazati na ustrenejši način. In kaj mu bomo pokazali?

„Za bogatenje besednega zaklada so najprej velikega pomena slikanice, nato pa ilustrirana umetniška besedila v prozi in verzih.“⁹⁰

J. A. Comenius je ob svojem času že zaslutil kako tesno se povezujeata slikanica, „živo in nazorno prikazovanje“ ter proces sholarizacije. Zato seveda ni naključje, če ji je v svojem konceptu Šole dodelil ključno mesto; „Or-

bis Pictus“ je pač empirično potrdilo tega pomena slikanice. Po njegovem bi morali z uporabo slikanice, oziroma živega in nazornega prikazovanja, pričeti že v „materinski šoli“ (ki v njegovi štiridelnih shemi obsega otroke do šestega leta starosti), z njo bi kazalo pokriti prag „ljudske šole“ in se je kajpak držati tudi za naprej (tj. v „latinski šoli“ in akademiji). Iz istega registra bo kajpak tudi njegov argument — proti palici in za slikanico:

„Pri učenju ni treba palice (zakaj če se otroci ne učijo, kdo je tega kriv, če ne učitelj, ki ali ne zna ali se ne potrudi, da bi v učencu zbudil veselje do učenja).“⁹¹

In kdaj bo učitelj v učencu zbudil veselje do učenja? Takrat, ko bo podprl

„pazljivost s tem, da vse, kolikor je mogoče, živo predočuje, kakor smo pokazali zgoraj v 17. poglavju pri tretjem pravilu osmega načela. Zakaj to ne le pomaga, da učenci lažje razumevajo, ampak tudi poživlja pazljivost.“⁹²

Drugače rečeno: otroka, tega zlohotnega „srčka“ Milice Bergant smo ukrotili tako, da je zasedbena funkcija pogleda odstopila mesto funkciji pogleda — krotila; otroku smo v roke porinili slikanico — ponazorilo pač. Težava pa je preprosto v tem, da je

„odnos pogleda do tistega, kar hočemo videti, odnos slepila. Subjekt se kaže kot nekaj drugega, kar je, in kar mu dajo videti, ni tisto, kar hoče videti.“⁹³

Skratka: vselej premalo — to je tisto, kar bo dobil otrok od ponazoril in kar ga bo odslej gnalo v sestavljanje kataloga⁹⁴ ter hkrati vselej preveč — zlohotni „srček“ se bo nekako zapognil sam vase (sicer bo še vedno „raveden za vse, kar želijo drugi skriti pred njim“, toda odslej bo tudi on najprej gledano bitje), uničevalna zlohotnost, ki jo je prej namenjal rečem zunaj sebe, se obrne nanj samega — v tem šele bo otvoritvena poteza „prve trme“.

¹ G. Šilih, Vzgojna sredstva naše družine; Zal. Obzorja, Maribor 1955, str. 5

² Ibid., str. 5

³ Marica Dekleva, O sodobnih vzgojnih problemih; Sodobna pedagogika (odslej SP) 1963, št. 1/2, str. 15

⁴ G. Šilih, op. cit., str. 5

⁵ Nuša Kolar, Priprava otrok na šolo; zbornik Razvijajmo sposobnosti predšolskega otroka (odslej RSPO), ZPMS, Ljubljana 1983 (3. dop. izd.), str. 250

⁶ Ibid., str. 252

⁷ „Otroštvo sega od rojstva do približno 11/12 ž. l. ter obsega zgodnje (0—7), srednje (7—9) in zrelo otroštvo (9—11/12).“ (G. Šilih, Vzgoja naših otrok; PD, Ljubljana 1956, str. 7); res pa je, da se „Šilihove dobe“ dovolj natančno ujemajo s takrat še uveljavljenimi štiriletnimi dobami posamičnih šol. Sploh bi nemara kazalo jemati njegovo tridelno shemo „razdobji ...“ za argument, ki gre proti reformiranju tedanje šole, pod geslom „človekove razvojne poti“ (ibid., str. 7), ki da je „priroden pojav“ (ibid., str. 6). Dve leti kasneje Šilih resda pristopi k razpravi ob „reformi naše obvezne šole“, tokrat pod zastavo „reform našega šolstva sploh“, se pa razpravi hkrati spretno ogne — tako da konstruira tipologijo učiteljev, ki naj pomore pri oblikovanju lika pravega socialističnega učitelja. (O tem: G. Šilih, Učitelj, ali poznaš samega sebe?; SP 1957, št. 3/4, str. 81 in dalje)

⁸ Nuša Kolar, op. cit., str. 251; opomniti velja, da nam „proces sholarizacije“ pokriva najmanj tri območja, ki se med seboj ujemajo: a) homogenizacijo šolskega prostora; b) vključenost šolajočega otroka v „delo šole“, s hkratnim premikanjem meje vključljivosti navzdol — nazadnje se bo otrok „pripravil na šolo v celotnem obdobju pred vstopom v šolo, torej povsod, kjer je v predšolski dobi vključen v proces oblikovanja, to je v družini, v širšem okolju, kjer živi, pa tudi v predšolski ustanovi oziroma v „mali šoli““ (ibid., str. 249) + proces sholarizacije kot tendenca, ki prek koncepta „šole kot modela življenja“ cilja za podvzetjem „družbe kot celote“ v okvir šole.

⁹ O tem: A. Grosrichard, L'enfant et le domestique, Ornicaire? 7, str. 30 in dalje (slov. prevod: Otrok in služabnik, Problemi—Razprave, št. 201—202, str. 106 in dalje)

¹⁰ Vi. Schmidt, Analiza vzgojnega procesa; SP 1970, št. 1/2, str. 4

¹¹ G. Šilih, Vzgoja naših otrok; op. cit., str. 137

¹² Milica Bergant, Kako razvijati in vzgajati čustveno življe-

- nje pri predšolskem otroku; zbornik RSPO, str. 9
- ¹³ *ibid.*, str. 10
- ¹⁴ *ibid.*, str. 10—11
- ¹⁵ Najbolj učinkovito orodje, ki ga imamo na voljo, bo seveda — po Locku — šiba. Res pa je, da šibe ne bomo uporabljali kar vseprek, opredelili se bomo za razumno porabo — o pravem času — ter ob tem skrbno pazili tudi na to, kdo bo tisti, ki bo otroka kaznoval. (J. Locke, *Some Thoughts concerning Education*; prevod, Znanje, Beograd 1950, posebej paragr. 83; tudi: A. Grosrichard, op. cit., str. 33 in dalje)
- ¹⁶ Milica Bergant, op. cit., str. 11
- ¹⁷ *ibid.*, str. 11
- ¹⁸ Nuša Kolar, op. cit., str. 255
- ¹⁹ O tem: G. Šilih, *Vzgojna sredstva naše družine*; op. cit., str. 5—6
- ²⁰ Milica Bergant, op. cit., str. 10
- ²¹ Marica Dekleva, op. cit., str. 15
- ²² Milica Bartenjev, *O vzgoji zavestne discipline*; *Popotnik* 1949, št. 1/2, str. 25
- ²³ J. Hebard, *Instruction ou education*; *Ornicar?* 26—27, str. 124 in dalje
- ²⁴ Ob svojem utemeljevanju Šole je J. A. Comenius za enega svojih ključnih argumentov zanjo izbral tudi tegale: „Ker pa starši često niso sposobni, da bi svoje otroke uspešno poučevali, bodisi zaradi tega, ker ne znajo, bodisi ker so neumni in sami niso izučeni, ali ker so preveč zaposleni s trgovino ali obrtjo ali pa v uradih (kakor kralji, uradniki, trgovci, trgovski potniki itd.) zato je že od nekdaj navada, da se zaupajo in izročajo otroci mnogih staršev v pouk izbranim, pobožnim, resnim in pametnim osebam.“ (J. A. Komensky, *Velika didaktika*, ZPD LRS, Ljubljana 1958, str. 40) — že tu je moment varovanja, ki ga opravlja Šola potisnjen v ospredje, gre za tisto točko, na kateri Šola postane varovalka — te ali one posamezne funkcije odraslih; hkrati pa že lahko tudi slutimo v čem je, ko ga je Šola enkrat ubrala, veličina manevra, za katerega nam gre.
- ²⁵ V. Bežek, *Obče vzgojeslovje*; Založba SŠM v Ljubljani 1916, str. 307 in dalje (paragr. 145)
- ²⁶ K. Ozvald, *Za vsak dan I*; Družba sv. Mohorja na prevaljah 1923, str. 3
- ²⁷ K. Ozvald, *Smernice novega življenja*; Matica Slovenska v Ljubljani 1918, str. 8 in dalje
- ²⁸ J. Potrč, *Za vzgojo predšolskih otrok*; *Popotnik* 1948, št. 5/6, str. 140
- ²⁹ *ibid.*, str. 142
- ³⁰ Vzoren prispevek te vrste je, denimo Schmidtovih „Nekaj misli o vlogi pedagoških delavcev pri izboljševanju družinske vzgoje“ (SP 1950, št. 3/4, str. 73 in dalje)
- ³¹ J. Potrč, *O podobni socialističnega človeka*; *Ljubljanski dnevnik* 1952, št. 241, str. 3
- ³² Seveda ne bomo spregledovali različnih ideoloških prijemov, ki bodo pristanek na udeležbo izsilili po „mirni poti“
- ³³ O tem: J. Locke, op. cit., posebej pogl. X, paragr. 89—95
- ³⁴ J. Valentinčič, *Sodelovanje s starši*; zbornik RSPO, str. 227
- ³⁵ Nuša Kolar, op. cit., str. 252
- ³⁶ *ibid.*, str. 252
- ³⁷ J. Valentinčič, op. cit., str. 230; ves čas smo — v dobršni meri namenoma — puščali ob strani neko drugo tradicijo vzgoje — tradicijo, ki teče vzporedno z opisanim obratom in mu, vsaj na videz, celo nasprotuje. To je seveda tradicija vzgojiteljice. Ker se ta tradicija posebno navezuje na spremembe, ki so doletele družino v njenem prehodu k modernim oblikam, bo kajpak presegala okvire, kakršne smo si bili zastavili; čeprav ta vzporednost — na eni strani imamo materino vzgojo, ki je „podlaga telesnega in npravnstvenega zdravja otrok“ ki „ustanavlja“, očetovska vzgoja pa „le pomaga in nadaljuje“ (Mati vzgojiteljica, *Prirad. učiteljica*; Kranj 1914, str. 1 in dalje), imamo mater, ki „sprva nadomešča otroku njegovo še nerazvito zavest, usmerja njegova dejanja ter jih povezuje v neko smiselno in urejeno dnevno dogajanje“ (M. Bergant, op. cit., str. 15), na drugi strani najdemo tendence procesa sholarizacije, kakor smo jih skušali v grobem prikazati — ta vzporednost namiguje v tole smer: prav zato, ker je prišlo do obrata, ki je, kar zadeva vzgojo v družini, potisnil naprej mater kot nosilko vzgojne funkcije, je moralo priti do pospešitve procesa sholarizacije — in odpori proti Šoli bodo potemtakem, vsaj v enem delu, tesno povezani s to tradicijo matere.
- ³⁸ Vzgojni program (za vzgojo in varstvo predšolskih otrok); Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1979, str. 24
- ³⁹ dr. Mavricij Rus (mestni fizik), *Zdravje mladine (higiena doma in v šoli)*; Ljubljana 1928, str. 65
- ⁴⁰ *ibid.*, str. 69
- ⁴¹ *ibid.*, str. 70
- ⁴² D. Franković, *Pota vzgoje socialistične osebnosti (del referata na II. kongresu pedagogov Jugoslavije v Zagrebu)*; SP 1965, št. 1/2, str. 4
- ⁴³ VI. Schmidt, *Analiza vzgojnega procesa*; SP 1970, št. 3/4, str. 108
- ⁴⁴ V. Cvetko, *Kakšnega učitelja si žele učenci, starši in javnost*; SP 1956, št. 9/10, str. 201
- ⁴⁵ VI. Schmidt, op. cit. str. 3
- ⁴⁶ *ibid.*, str. 5
- ⁴⁷ *ibid.*, str. 99
- ⁴⁸ Sonja Kokalj—Irena Levičnik, *Predšolska pedagogika I*, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1979, str. 27 in dalje
- ⁴⁹ *ibid.*, str. 44
- ⁵⁰ VI. Schmidt, op. cit., str. 6
- ⁵¹ *ibid.*, str. 2
- ⁵² *ibid.*, str. 7—8
- ⁵³ *ibid.*, str. 9
- ⁵⁴ *ibid.*, str. 99—100
- ⁵⁵ A. S. Makarenko, *Pedagoška pesnitev*, MK, Ljubljana 1950, str. 580
- ⁵⁶ VI. Schmidt, op. cit., str. 101
- ⁵⁷ Nuša Kolar, op. cit., str. 252
- ⁵⁸ *ibid.*, str. 243
- ⁵⁹ *ibid.*, str. 243
- ⁶⁰ *ibid.*, str. 244
- ⁶¹ *ibid.*, str. 244/45
- ⁶² *Vzgojni program*, op. cit., str. 11—12
- ⁶³ *ibid.*, str. 5
- ⁶⁴ *ibid.*, str. 6
- ⁶⁵ *ibid.*, str. 56
- ⁶⁶ VI. Schmidt, op. cit., str. 99
- ⁶⁷ S. Pogačnik—Toličič, *Vzgoja otroka k čistoči v prvih letih*; zbornik RSPO, str. 99
- ⁶⁸ *ibid.*, str. 100
- ⁶⁹ *ibid.*, str. 106
- ⁷⁰ A. Četkovič—Vodovnik, *Vključitev otroka v družbeno organizirano vzgojo in varstvo ter nekateri problemi, ki pri tem nastopajo*; zbornik RSPO, str. 175
- ⁷¹ S. Pogačnik—Toličič, op. cit., str. 1067
- ⁷² M. Bergant, *Predšolska doba — obdobje prve trme*; zbornik RSPO, str. 139
- ⁷³ *ibid.*, str. 140
- ⁷⁴ J. Lacan, *Štirje temeljni koncepti psihoanalize*; „Misel in čas“, CZ, Ljubljana 1980, str. 154
- ⁷⁵ *ibid.*, str. 157
- ⁷⁶ M. Bergant, op. cit., str. 141
- ⁷⁷ *ibid.*, str. 145
- ⁷⁸ I. Levičnik, *Prometna vzgoja predšolskega otroka v družini*; zbornik RSPO, str. 193
- ⁷⁹ J. Lacan, op. cit., str. 155
- ⁸⁰ M. Bergant, op. cit., str. 145
- ⁸¹ S. Kokalj—I. Levičnik, op. cit., str. 52
- ⁸² *ibid.*, str. 52
- ⁸³ *ibid.*, str. 53
- ⁸⁴ *ibid.*, str. 55
- ⁸⁵ *ibid.*, str. 48
- ⁸⁶ *ibid.*, str. 51
- ⁸⁷ *ibid.*, str. 61—62
- ⁸⁸ O tem: R. Močnik, *Lalangue—Jezezik, Problemi—Razprave*, št. 184/86 (str. 83 in dalje) ter št. 201/02 (str. 37 in dalje); tudi: J.—A. Miller, *Teorija jezika*; zbornik: *Gospodstvo, vzgoja, analiza*, „Analecta“, DDU Univerzum, Ljubljana 1983 (str. 111 in dalje)
- ⁸⁹ Gre za nianso popravljen ali dopolnjen Lacanov stavek iz seminarja XX: „Le langage est une elucubration de savoir sur lalangue“/„Govorica je tumbanje vednosti o jeziku“ (nav: J.—A. Miller, op. cit., str. 1277)
- ⁹⁰ S. Kokalj—I. Levičnik, op. cit., str. 62
- ⁹¹ J. A. Komensky, op. cit., str. 82
- ⁹² *ibid.*, str. 96
- ⁹³ J. Lacan, op. cit., str. 140
- ⁹⁴ „Prva zahtevnostna stopnja slikanice še nima oblike knjige. To je *kartonska zgibanka ali leporello*. Namenjena je otrokom med 2. in 4. letom in je zato doživljajsko najpreprostejša.“ (M. Kobe, *Predšolski otrok in knjiga*; Zbornik RSPO, str. 111); izjemno dragocene in koristne nastaveke za „koncept leporella“ bomo našli v: S. Žižek, *Zgodovina in nezavedno*; „Misel in čas“, CZ, Ljubljana 1982, str. 59 in dalje, deloma pa tudi v: H. Mayer, *Leporello*; Problemi—Razprave, št. 209/11, str. 263 in dalje

PROBLEMI 4, 1985 (254, letnik XXIII)

UREDNIŠTVO:

Andrej Blatnik, Miran Božovič, Aleš Debeljak, Mladen Dolar (glavni in odgovorni urednik), Branko Gradišnik, Milan Kleč, Peter Kolšek, Miha Kovač, Dušan Mandić, Tomaž Mastnak, Peter Mlakar, Rastko Močnik, Rado Riha, Iztok Saksida, Marcel Štefančič jr., Jaša Zlobec, Igor Žagar

SVET REVIJE:

Miha Avanzo, Andrej Blatnik, Mladen Dolar, Miha Kovač, Peter Lovšin, Rastko Močnik, Braco Rotar, Marko Uršič, Jože Vogrinc, Jaša Zlobec, Slavoj Žižek (delegati sodelavcev): Pavle Gantar, Valentin Kalan, Duško Kos, Vladimir Kovačič, Lev Kreft, Sonja Lokar, Tomaž Mastnak, Jože Osterman (predsednik), Jure Potokar, Rado Riha.

Sekretar uredništva: Iztok Saksida

Uradne ure:

torek, od 17. do 19. ure

četrtek, od 13. do 15. ure

Naslov uredništva: Ljubljana, Gosposka 10/I

Revijo denarno podpira Kulturna skupnost Slovenije.

Po sklepu Republiškega sekretariata za kulturo in prosveto št. 421-1/74, z dne 14. 3. 1974, je revija oproščena temeljnega davka od prometa proizvodov.

Tekoči račun: 50101-678-47163, z oznako: za Probleme

Letna naročnina: (za letnik 1985) 800 din, za tujino dvojno.

Izdajatelj: RK ZSMS, Ljubljana, Dalmatinova 4

Grafična priprava: Reprostudio Mrežar, Ljubljana, Celovška 53

Tisk: Partizanska knjiga

Cena te številke: 180 din

Naklada: 1350 izvodov

Nenaročene rokopise vračamo zgolj proti vračilu ter po podvzetju korakov, ki po veljavnih določilih niso niti predvideni niti zaželeni.

LA BIBLIOTHÈQUE D'ORNICAR?/CO.DIFFUSION : EDITIONS DU SEUIL/1979

