VESNA POBEŽIN (UR.)

DRUGO PEDAGOŠKEGA DISKURZA

DIGITALNA KNJIŽNICA / DISSERTATIONES / 23
PEDAGOŠKI INŠTITUT / 2013

VESNA POBEŽIN (UR.)

DRUGO PEDAGOŠKEGA DISKURZA

DIGITALNA KNJIŽNICA / DISSERTATIONES / 23

PEDAGOŠKI INŠTITUT / 2013

Vesna Pobežin (ur.), *Drugo pedagoškega diskurza*
Znanstvena monografija

Zbirka: *Digitalna knjižnica*
Uredniški odbor: *dr. Igor Ž. Žagar (glavni in odgovorni urednik), dr. Jonatan Vinkler, dr. Janja Žmavc, dr. Alenka Gril*
Podzbirka: *Dissertationes (znanstvene monografije), 23*
Urednik podzbirke: *dr. Igor Ž. Žagar*
Urednica izdaje: *Vesna Pobežin*
Recenzenta: *dr. Darko Štrajn, dr. Tadej Troha*
Oblikovanje, prelom in digitalizacija: *dr. Jonatan Vinkler*
Lektor: *dr. Gregor Pobežin*
Fotografija na naslovnici: *The hills are alive* (flickr.com/people/hills_alive)
Izdajatelj: *Pedagoški inštitut*
Ljubljana 2013
Zanj: *dr. Mojca Štraus*
Naklada izdaje na CD-ju: *100 izvodov*
Izdaja je primarno dostopna na http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=138

Imetnik stvarnih avtorskih pravic je izdajatelj; imetniki in imetnice moralnih avtorskih pravic na tem delu so avtoriji, avtorice in urednica izdaje. To delo je na razpolago pod pogoji slovenske licence Creative Commons 2.5 (priznanje avtorstva, nekomercialno, brez predelav). V skladu s to licenco sme vsak uporabnik ob priznanju avtorstva delo razmnoževati, distribuirati, javno priobčevati in dajati v najem, vendar samo v nekomercialne namene. Dela ni dovoljeno predelovati.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.01(082)

DRUGO pedagoškega diskurza / Vesna Pobežin (ur.). - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2013. - (Digitalna knjižnica. Dissertationes ; 23, ISSN 1855-9638)

ISBN 978-961-270-165-9
ISBN 978-961-270-166-6 (swf)
ISBN 978-961-270-167-3 (pdf)
ISBN 978-961-270-168-0 (zip iso)
1. Pobežin, Vesna
267001856

Vsebina

Vesna Pobežin, Uredniški uvod 11

Ana Jovanović, Pedagoška raba izmislitvenih zmožnosti 15

Začetek 16

Brezpojmovnost sodobnega (začenjanja) 17

Odpor do pojmovnosti 19

Subjekt, ki (mu) manjka 21

Sebstva drugačnosti, sebstva samolastnih (z)možnosti 23

Nezgoda začetka 27

Začetek pred začetkom 27

Maternični diskurz: diskurz pred diskurzom, diskurz brez diskurzivnosti 29

O tistem, kar ne gre 32

Nemožnost (transmisije) vednosti 33

Vprašanje pred odgovorom 33

Izmislitev pred vprašanjem 37

Literatura 42

Boštjan Nedoh, Večnost nevednosti: Agamben, Deleuze in čas vseživljenjskega učenja 45

Perverzna razsežnost vseživljenjskega učenja 46

Od metafizike *Bildung* do družbe nadzora in »konca« metafizike 50

Post-normativnost in ne-izobrazba 54
Metafizika perverzije 57
Literatura 59
Peter Klepec, Lekcije Deleuzovega pojmovanja vajeništva 61
Primož Krašovec, Neoliberalna epistemologija – od nemožnosti vedeti do človeškega kapitala 77
O čem govorimo, ko govorimo o neoliberalizmu? 78
Hayekov epistemološki obrat 84
Polanyijevo višje načelo 89
Izobraževanje kot kapitalska naložba (Drucker) 94
Znanje kot človeški kapital (Machlup) 98
Literatura 102
Klemen Miklavič, Soočenje idej o visokem šolstvu v Evropi: diskurzi, ideje in konceptualne podlage bolonjskega procesa 107
Bolonjski proces – interpretacije in kritike 110
Analiza bolonjskih dokumentov 111
Kontekst in analiza 121
Zaključek 127
Literatura 129
Janez Krek, Ni drugega pedagoškega diskurza 133
Prevladujoči pedagoški diskurz 134
Na šolski sistem in znanje sedanjih generacij vpliva sistem popustljivosti za hrbtom zavesti 138
Za *drugi družbeni diskurz* 143
Literatura 144
Katarina Vodopivec Kolar, Antropološka analiza narcisizma v izbranih slovenskih osnovnih šolah 147
Narcisizem – prevladujoči socialni karakter potrošniške družbe 149
Trendi vzgoje v sodobni potrošniški družbi 151
Empirična antropološka analiza narcisizma v izbranih slovenskih osnovnih šolah 156
Zaključek 161
Literatura 167

Yves Charles Zarka, Evalvacija: oblast, za katero se predpostavlja, da ve 169
Kaj je evalvacija? 171
Oblast, norma resničnega in groteska 174
Normalizacija in izključitev: disciplina in sovražnik 177
Literatura 178
Zdenko Kodelja, Ideologija evalvacije in pedagoški diskurz 179
Vesna Pobežin, Črka vrača udarec: nesmisel šolske birokracije 191
Šolska »birokracija« preseda predvsem »birokratom« 194
Dokumentacija? Še! 196
Otrokove pravice in (u)pravnost 199
Kakovost izpolnjevanja obrazcev 205
Obrazci samoizpo(po)lnjevanja subjekta 209
Literatura 214
Goran Vranešević, Ura pisanja, ura računanja in ura ovac – kaj pomeni biti intelektualec? 219
O avtorjih 243
Imensko in stvarno kazalo 245

Uredniški uvod

Vesna Pobežin

Knjiga, ki je pred vami, prinaša zbir tekstov, ki vsak po svoje, a vendar z določeno skupno mero, obravnavajo tematiko šolskega polja. Poteza, ki jih druži, je predvsem v tem, da naslavljajo nekaj, kar je glede na deklarativno raven sodobnega pedagoškega diskurza mogoče zajeti predvsem kot njegovo »drugo«. Čeravno se tematike šolskega polja in pedagoškega diskurza večinoma lotevajo s teoretskih pozicij, ki so pedagoškemu diskurzu zunanje, ob tem ne gre za stavo na pluralnost alternativnih pogledov, ki bi skušala v imenu raznolikega, demokratičnega mnoštva nazorov od zunaj kritizirati uniformno vladajoče pedagoško »Eno«. Prav tako ne gre za pristanek na iluzije o dobi po »koncu ideologij«, v kateri naj se enotujoči pritiski – zlasti na področju vzgoje in izobraževanja – ne bi več vršili, ali pa celo za »ustvarjalnost« v iskanju »drugačnega« in »zanimivega« v obravnavi šolskega polja. Nasprotno. O monolitnosti vladajočega pedagoškega »Enega« je še vedno nadvse smiselno govoriti, nemara toliko bolj, kolikor se zdi, da je danes enotno prav v imperativu mnogoterosti, raznolikosti in razpršene individualizacije. Prej kot na stran kakršnekoli demokratične pluralnosti »drugih« pogledov se skuša pričujoči zbornik zato postaviti v razpoko »Enega« in se z njegovega notranjega roba razgledati tako po njegovi površini kot »drobovju«. Drugo, ki ga želi na ta način zadeti, je s pedagoškim diskurzom tako ali drugače notranje povezano, četudi le tako, da je zavoljo določene idejne konstelacije ali logike delovanja iz njega nujno izključeno.

Zastavek zbornika se po eni strani opira na način pojmovanja šolskega polja, ki vključuje celotno institucionalno strukturo izobraževa-

nja ter izobraževalno politiko in v katerem je šola koncipirana kot eden ključnih dejavnikov družbene reprodukcije. To področje je močno zaznamovano s političnimi, ekonomskimi in svetovnonazorskimi interesi, ki si prizadevajo za uveljavitev in preko različnih vzvodov moči v njem vzpostavljajo strukturo gospostva. Skozi šolski aparat se vrši pomemben del politične, ekonomske in kulturno-ideološke reprodukcije; šola je polje antagonizma različnih interesov, ki ga hkrati sama reproducira. V svoji socializacijski funkciji pomembno prispeva k oblikovanju subjektivnosti in predstavlja ne le prizorišče boja za prevlado različnih družbenih interesov, temveč tudi eno glavnih osišč antagonizma med družbo in posameznikom. Ena od predpostavk pričujočega podvzetja je tovrstna imanentno antagonistična zaznamovanost šolskega polja, ki zavezuje h konceptualizaciji.

Po drugi strani se programski zastavek nikakor ne omejuje zgolj na šolstvo; to, čemur pravimo pedagoški diskurz, zadeva tako splošno uveljavljene predstave o vzgoji in otroštvu, kot tudi številna področja in aspekte družbenega življenja, ki s šolo ali pedagogiko na prvi pogled sploh niso povezani. Sodobni pedagoški diskurz odraža širše družbeno-ideološke tendence in je zaradi svojega specifičnega odnosa do »vednosti« in »oblasti« nemara ena najširših »kraljevskih« poti do ključnih vozlišč sodobne ideologije.

Na tem ozadju se odpira vprašanje pedagoškega diskurza kot prevladujočega diskurza o šoli in vzgoji, ki ga pri nas večinoma zastopa pedagoška stroka. Kritična obravnava pedagogike in vzgoje z vpeljevanjem althusserjanskih, lacanovskih in foucaultovskih koncepcij je pri nas že vzpostavila teren. Pred časom je z vidika lacanovske psihoanalize tematizirala zlasti vprašanje njune (ne)možnosti in problem avtoritete, discipline in podrejanja v odnosu do posameznikove svobode. Zdi se, da je tako zastavljena kritična refleksija temeljnih zagat šolskega polja v aktualni pedagoški teoriji in praksi skoraj povsem umanjkala. *Drugo pedagoškega diskurza* jo skuša na svoj način reaktualizirati in nadaljevati.

Sodobna pedagogika deluje kot sistem vednosti, ki je na področju družboslovnih znanosti vzpostavil svoje mesto in nastopa v poziciji univerzitetnega diskurza. Avtorizira se z lastno znanstveno resnico, ki jo prek univerze na eni strani razširja v obliki samostojnega študijskega programa, na drugi pa v obliki pedagoško-didaktičnih vsebin kot dodatka k drugim študijskim programom, ki izobražujejo med drugim (ali izključno) za poučevanje. Po ustaljeni akademski praksi producira tudi nemalo strokovne literature, s čimer je pri nas bolj ali manj edina, ki zavzeto teoretsko »obdeluje« šolsko polje. Glavnina teh prispevkov se ume-

šča v to, kar tu imenujemo pedagoški diskurz: bolj ali manj nekritičen spoj sodobne evropske izobraževalne retorike z aktualnimi pedagoškimi in psihološkimi koncepcijami poučevanja. Ta diskurz v glavnem predstavlja glas stroke in pomembno vpliva na izobraževalno politiko. A ne gre le za šolsko zakonodajo in pravilnike. Sooblikuje tudi proces formiranja novega učiteljskega kadra in drugih pedagoških delavcev, prek seminarjev in delavnic pa dosega obstoječe učiteljstvo.

Eden ključnih razlogov za njegovo problematizacijo je prevladujoča pojmovna pomanjkljivost. Večina pojmov in konceptov, ki se promovirajo kot paradni konji novih izobraževalnih smernic, je nejasno opredeljenih in nedomišljenih. »Ribarjenje v kalnem« ustrezno opiše večino tovrstnih teoretizacij, ki pri tem ostajajo bolj ali manj brez vsakršnega kritičnega pretresa. Pedagoški diskurz je bistveno zaznamovan s pomanjkanjem kritične refleksije lastnih konceptov. Kakršenkoli pogled, ki bi skušal lastno početje premotriti z nekaj distance, skoraj v celoti umanjka. Pomanjkanje širše družbene kontekstualizacije lastne pozicije in odsotnost premisleka lastnih ideoloških elementov imata ob še tako zavzetem trudu za uvajanje pozitivnih sprememb zato nehote močne negativne učinke.

Poskus izpostaviti »drugo« pedagoškega diskurza zahteva predvsem obravnavo in problematizacijo samega diskurza. Pričujoča zastavitev izhaja iz hipoteze, da je v množtvu raznoterih teoretskih tendenc šolskega polja mogoče prepoznati tiho enotnost, nekakšno totaliteto pedagoškega diskurza, kar najprej navaja k vprašanju načina tega poenotenja: kako in za koga se ta diskurz totalizira? Kaj določa njegovo konsistenco? Kako nastajajo njegovi koncepti in na kakšni teoretski ali empirični osnovi se utemeljujejo? Kakšen je njihov teoretski in praktični domet? Kako pojasniti njihovo precejšnjo razširjenost in uspešnost? Kako se vzdržuje smisel pedagoškega diskurza in katero »drugo« je pri tem izključeno? Kakšna ideologija se skozenj (re)producira? V kakšnem družbenem kontekstu deluje? Kakšna je njegova deklarirana vloga in kakšni so njegovi dejanski učinki?

Prvi korak v smeri tovrstnega odpiranja vprašanj sodobnega pedagoškega diskurza in šolskega polja, ki je pripravil osnovo za zbornik, je bil storjen v novembru 2011 z organizacijo istoimenskega kolokvija, zastavljenega s precejšnjim številom krajših zgoščenih intervencij in diskusijskim poudarkom. Besedila v pričujočem zborniku večinoma nadaljujejo in podrobneje razgrinjajo nekatere zastavke kolokvija, na katerega se mestoma tudi sklicujejo, nekaj prispevkov pa se je priključilo na novo. *Drugo pedagoškega diskurza* prinaša precej reprezentativen izbor neka-

terih najaktualnejših problematik sodobnega pedagoškega diskurza in šolstva. Dotika se problematike sodobnih pedagoških koncepcij, njihove deklarativne dikcije in prikrite notranje logike. Vtem izpostavlja in analizira nekatere vidnejše trende in težnje, kot so »neoliberalizacija«, ideologija samoaktualizacije, uveljavljanje evalvacije in birokratizacija. Poleg tega ponovno odpira določena vprašanja, ki v kritičnih razpravah o vzgoji in šolstvu pri nas niso nič novega, pa so vendar še vedno – nemara celo vedno bolj – aktualna. *Drugo pedagoškega diskurza* prinaša gledišča, ki so prevladujočemu pedagoškemu diskurzu »druga«, a enotna v tematizaciji njegovega neprijetnega »drugega«. Vabljeni k (drugemu) branju.

Pedagoška raba izmislitvenih zmožnosti

The Pedagogical Use of Imaginative Powers

Ana Jovanović

Povzetek

Prispevek si prizadeva predstaviti, iz česa sestaja protislovni značaj sodobnega pedagoškega diskurza, in izpostaviti nekaj nenadejanih konsekvenc, ki jih implicira implementacija slednjega v dejansko pedagoško prakso. Izhodišče razprave predstavlja uvid, da so vse velike konceptualne invencije sodobne pedagoške stroke bistveno povezane z neko zelo partikularno in prav zares inventivno maniro koncipiranja stvarnosti, zaradi česar je nove koncepcije znanja, učenja in izobraževanja moč razumeti le, če se v obravnavo pritegne tudi specifično logiko njihovega diskurzivnega vzpostavljanja. Za pojme, kot so »vseživljenjsko učenje«, »kompetence« in »samo-regulativno učenje« je namreč v prvi vrsti značilno, da v sebi nimajo nikakršne meje, konca ali zaključka, da so torej brez sleherne določne vsebine, in to je dovolj dobro znamenje, da gre pri njih za poskus srečanja z absolutom in ne za doseganje česa realnega. V nadaljevanju avtorica razvije tezo, da se konceptualni univerzum sodobne pedagogike proizvaja pod okriljem neke temeljne pedagoške fantazme. Gre za fantazmo o možnosti učenčevega neposrednega doseganja ali celo neposrednega imetja takšnega spontanega, aktivnega in kreativnega znanja, ki bi več ne bilo obremenjeno s prenosom in reprodukcijo objekt(iv)ne vednosti in z učenčevim zgolj pasivnim sprejemanjem slednje.

Ključne besede: pedagoški diskurz, vseživljenjsko učenje, kompetenca, kreativnost, mišljenje, zmožnost, sebstvo, samorealizacija

Abstract

This paper aims to outline the contradictory character of contemporary pedagogic discourse, while indicating some unexpected consequences caused by its implementation in teaching practice. The starting point of the discussion resides in the insight that all the great conceptual inventions promoted by contemporary educational

experts are essentially correlated to a particular, but indeed very creative manner of a conceptualizing reality. The new conceptions of education, knowledge and learning can be thus explained only if treated in parallel with the fanciful logic of their discursive production. Namely, one of the main characteristics of concepts such as 'lifelong learning', 'competences' and 'self-regulated learning' is that they have absolutely no limit within themselves, nor an end or a conclusion. Such concepts therefore lack any specific content and this should be taken as a sufficiently indicative sign that there is nothing real at stake, but a continuous attempt to reach the Absolute. The thesis developed by the author shows that current pedagogical phantasm gives rise to a conceptual universe of contemporary pedagogy, where unmediated achievement of knowledge progresses through learner's continuously creative, spontaneous and unconstrained action, intended to be learning that is no more encumbered with reproduction or transmission of useless or abstract knowledge.
Key words: pedagogic discourse, life-long learning, competence, creativity, thinking, ability, self, self-realisation

Začenjamo karseda šolsko, po zgledu srednjeveških sholastikov. Pričujoča razprava bo skušala predstaviti in problematizirati, v čem sestaja protislovni značaj sodobnega pedagoškega diskurza in ob tem izpeljati nekaj nenadejanih konsekvenc, ki jih implicira njegova implementacija v pedagoško prakso.

Začetek

Pišoči se dobro zavedamo, kako dolgočasna se zdi – in, resnici na ljubo, tudi *je* – pravkaršnja inavguracija besedila v očeh sodobnega bralstva, bralstva, ki vsaj na začetku, če že ne vseskozi, hoče in od pisca zahteva *več*, nekaj *novega*, bodisi bralcu uporabnega bodisi njemu, in to *prav njemu konkretno*, zanimivega. Današnji bralec je kot otrok, vedno znova si obeta kaj novega: nekaj drugačnega, lepšega, boljšega. In kaj dobi? Kaj se daje današnjemu bralcu? Ali se mu sploh *da še* kaj (pro)dati? – Očitno da, *trikrat da*: v pritrdilnem, dajalnem in pripovednem pomenu besede *da*. Očitno je, da se današnjemu bralcu, otroku, še vedno hoče potrjevati, celo čedalje bolj (potrjevati): da *se mu hoče dobro*, dobro potrjevati, pripovedovati še bolje, (pro)dajati najbolje, še kaj bolj novega. Ali se potemtakem sodobno pisanje, produkcija novih in novih odgovorov, pravzaprav ne udinja okusu beročih? Ali ne skuša biti bralcu prijazno? – Analogija med otrokom in bralcem ima, kot kaže, precej širši domet: tako kot otrok tudi bralec dandanes vselej *dobi tisto, kar hoče*: znova in znova kaj novega. Hočemo reči, vse, razen tistega, česar noče: suhoparne in ab-

straktne podaje snovi. Snovi, katere možnost podajanja stoji in pade na suhoparnih in abstraktnih pojmih.

Brezpojmovnost sodobnega (začenjanja)

Za začetek, kolikor je o čem takšnem sploh še umestno govoriti, se mu spodobi prinesti kaj oprijemljivega: zadnjo informacijo, spodbudno številko, grozeč statistični podatek – izbire ne manjka, še zlasti ne, ko je posredi izobraževanje – ali pa, to je druga izmed dveh možnosti, naslikati kaj čudovito domiselnega, spontanega, ustvarjalnega, zabavnega, osebnega, celo intimnega, samo da je več od suhoparne snovi; da le ne uporablja duhamornih, človeku neprijaznih in nekoristnih pojmov. Skratka, bodisi utilitarizem bodisi patetika, *tertium non datur*. To strategijo začenjanja bi bilo moč povzeti tudi takole: začeti je treba kakorkoli, samo da se naslovnik in prejemnik sporočila čim prej sporazumeta, da se že od nekdaj razumeta. Da govorita v obema domačem, človeškem, emotivnem jeziku: jeziku brez pojma. Bistveno je, *da se* – naslovnik in prejemnik sporočila – čim prej *začutita*. In dodajmo: da se začutita, še preden bi se med njima utegnil pojaviti kak brezčutni pojem in s tem povezana zahteva po pojmovnem mišljenju.[1] Tako, zdaj se lahko pogovarjata: *aktivno, kreativno* in *participativno*, pravi sodobni izobraževalni diskurz.

Verjetno najboljši zgled opisane strategije začetka – začetka po meri sodobnosti – utelešajo današnji šolski (pa tudi izvenšolski) učbeniki, že zato, ker jim je izrecno pripisan značaj vzgojno-izobraževalnega gradiva. Osnovna značilnost današnjega didaktičnega gradiva je sovraštvo do vsega, kar je »zgolj« simbolno, formalno in abstraktno: vsaka snov – s slovnico in matematiko vred – mora biti podana tako, da je »uporabniku« (otroku, bralcu, učencu) čim bolj domača, zanimiva, zabavna, smiselna in koristna; da je personificirana, opremljena s slikovnim gradivom, stripovskimi dialogi (ponazorjenimi v besedilnih »oblačkih«), vsakdanjimi situacijami, šalami, igrami vživljanja v obravnavano snov

1 Sintagma »pojmovno mišljenje« je seveda pleonazem: mišljenje pač ne more biti brezpojmovno, kolikor so miselna določila njegova edina materija. Razlog, da pojmovni značaj mišljenja tu dodatno izpostavljamo, izhaja iz neke nove in čedalje bolj popularne rabe termina »mišljenje« (tako v polju ožje intendirane znanosti, še zlasti kognitivne psihologije in nevroznanosti, kot v sferi prevladujočega družbenega diskurza), rabe, ki ji objektivna in odtujitvena plat stvarnosti, za katero gre pri mišljenju, očitno hodi v zelje. Nova raba termina »mišljenje« slednje intendira kot *subjektivni* ali kot *psihološki* ali kot *nevrološki proces* – pač z ozirom na partikularni kontekst rabe: bistveno je, da se mišljenje dojema kot spontani proces, ki prihaja *iz notranjosti empiričnih* nosilcev (mišljenja). Tiha operacija, razberljiva med vrsticami tovrstne rabe, rezonira nekako takole: objekt(iv)ni smisel mišljenja nam ne ustreza; nič zato, izmislili si bomo novega. Tako dobimo, in to ne glede na kontekst, *mišljenje brez pojmovnosti, značilne za mišljenje*. Drugače rečeno, govoreč o mišljenju, govorica sodobnega sporočanja *hoče misliti,* a pri tem *noče imeti pojma*.

ipd. Podkrepitev pravkar rečenega z navedbo konkretnih primerov bi bila na tem mestu skorajda nepotrebna, saj je princip »biti učencu prijazen« glavni in povsem neprikriti adut, na katerega emfatično stavijo tako rekoč vsi izdajatelji in izdelovalci učnih gradiv, nič manj kot to narekujejo osnovne smernice sodobne pedagogike. V ilustracijo navedimo le en zgleden primer uradne predstavitve nekega sodobnega učila: gre za priročnik slovenske slovnice, katerega naslov je – ne Slovnica, pač pa *Gospodična Slovnica*:

> »Gospodična Slovnica pristopa k tehnični in tako z vseh strani osovraženi plati jezika, k slovnici, na popolnoma svež in nov, predvsem pa duhovit način. Knjiga je namenjena v prvi vrsti otrokom, toda z njimi lahko slovnične osnove ponovijo tudi odrasli, ki si želijo osvežitve pojmov, kot so besedne vrste, stavek in poved, ločila ali naglasna znamenja. Svojo ljubezen do sicer pregovorno dolgočasne slovenske slovnice kažeta avtorici v izredno igrivem in iskrivem prikazovanju jezikovnih zakonitosti. Tema vsakega poglavja je jasno razložena, razlaga pa je opremljena z domiselnimi in iskrivimi verzi in rimami, s pomočjo katerih si bodo bralci igraje zapomnili slovnične pojme, namreč – kar pri pouku zveni resno in zahtevno, Gospodična slovnica predstavi skozi igro, s katero se zelo dobro ujemajo in dopolnjujejo barvite ilustracije Irene Romih.« (Štok-Vojska in Vojyska, 2006 [predstavitveno besedilo založnika])

Ko gre za vprašanje sovraštva do vsega, kar je »zgolj« formalno, abstraktno in, posledično, pregovorno dolgočasno, so naslovi sodobnih učil nasploh zelo indikativni. Med naslovi učbenikov matematike za osnovne šole bomo recimo naleteli na zelo različna imenska »čudesa«, kot na primer *Igraje in zares v svet matematičnih čudes*, *Svet matematičnih čudes 2–9, Kocka 1–9*, *Igra števil in oblik 1–9*, *Matematika za radovedneže 1–9* (navajamo po *Katalogu učbenikov za osnovno šolo*, 2012), skratka, na vse mogoče naslove, razen pričakovanega: takšnega, ki bi svoj predmet imenoval preprosto *Matematika*. Zgovorne naslove učil, ki spremljajo druga in že v osnovi manj formalna predmetna področja, na tem mestu puščamo ob strani (zadrega izbire najboljših je z naše strani prevelika, seznam pa bi bil v vsakem primeru preobsežen); zadošča omemba, da je iz številnih naslovov povsem nemogoče uganiti, kam se učilo umešča, tj. za katero predmetno področje je predvidena njegova vsebina.

Skratka, bistvo sodobne strategije začenjanja se proponira kot neka vnaprejšnja in tako rekoč preventivna *izključitev* pojmovnosti. Kolikor pa je pojem prav tista instanca, ki hočeš nočeš stoji na začetku vsakega možnega diskurza, to implicira, da sodobni način uvajanja učne snovi uporablja manever neke odlikovane suspenzije: suspenzije formalnih

plati sporočanja. Lepše rečeno, sodobno uvajanje je nemara prepoznavno po gesti vnaprejšnje *izključitve možnosti objektivnega* uvajanja, kar je, prvič, mogoče privesti v razmerje z nekim odporom, in sicer značilno človeškim odporom do pojma, in drugič, v razmerje z nekim značilno sodobnim *načinom* izvajanja diskurza, načinom, ki temelji na vsesplošnem zamegljevanju formalnih plati sporočanja. Oglejmo si sedaj nekoliko podrobneje, kaj pomeni značilno človeški odpor do pojma, in nato, kako se v sodobnem izobraževalnem diskurzu uvaja element odsotnosti formalnega.

Odpor do pojmovnosti

Najprej bi veljalo poudariti naslednje: averzija do pojma in z njim povezanih grdih besed, kot so »abstraktno«, »mišljenje«, »objektivno« in, bogváruj, »metafizično«, še zdaleč ni kaka posebna novost, kot predpostavlja danes splošno razširjeni *locus communis*. Niti slučajno, beg pred mišljenjem in izogibanje pojmu, izogibanje *srečanja s tujerodnostjo (lastnega)* pojma,[2] je prepoznavna in bistvena poteza človeškosti. Drugače rečeno, v tej averziji je moč prepoznati neki karakteristični vedenjski vzorec: gre za modus obstoja človeške vrste kot take. Mimogrede, to je tudi točka, v kateri bi bilo moč razpoznati napačni zastavek znamenitega Turingovega testa (gre za test, prek katerega se skuša razgaliti, ali je na drugi strani človek ali računalnik). Turing je zastavljal napačna vprašanja: testiranca bi moral čim prej nasloviti z vprašanjem, kaj pomeni pojem, ki ga je on sam – po možnosti večkrat – uporabil, in nato insistirati, dokler ne doseže odgovora. Če jo naslovljenec popiha in odcvirna na varno, potem smo lahko gotovi, da gre za človeka. Če še naprej odgovarja, lahko sklepamo, da je za zaslonom računalnik.

O tem, da je človek že od nekdaj sprt s pojmom, pa se lahko zgledno prepričamo, beroč Heglove uvodne vrstice k spisu *Kdo misli abstraktno?* (tekst je nastal leta 1807, se pravi v tistih – skladno s klišejem – ultimativno »metafizičnih« časih): »Misliti? Abstraktno? – *Sauve qui peut!* Reši se, kdor se more! Tako že slišim, kako razglaša izdajalec, ki ga je kupil sovražnik, da bo ta sestavek govoril o metafiziki. Zakaj *metafizika* je

2 S to sintagmo – izogibanje srečanja s tujerodnostjo (lastnega) pojma – skušamo izpostaviti, da ima odpor do mišljenja dve razsežnosti: prva razsežnost, skicirana zgoraj, zadeva pregovorno dolgočasnost in napor, ki ga človek izkusi, ko se giblje v mediju abstraktnega in ne-neposrednega pomena; druga razsežnost pa meri na instanco resnice in obnemorenje, izkušeno ob srečanju z neresničnostjo lastne (predpostavljene) vednosti, in jo najbolje povzema Heglov opis negativnega izkustva naravne zavesti, izkustva, doživetega ob soočenju z resnico lastnega pojma: »Vtem ko pa se sama kakopak neposredno ima za realno vedenje, ima ta pot zanjo le negativen pomen in ji celo velja za izgubo same sebe, kar je realizacija pojma, zakaj na tej poti izgubi svojo resnico.« (Hegel, 1998: 54)

beseda, tako kot *abstrakten* in skorajda tudi *mišljenje*, je beseda pred katero vsakdo pobegne bolj ali manj tako kot pred kom kužnim.« (Hegel, 1983: 82) A ne gre le za Hegla, v čigar peresu je moč vselej prepoznati avtorja specifično modernega filozofskega sleparstva. Zlahka bi bilo moč začeti v antiki in se opreti na kak bolj ali manj naključno izbrani pasus Platonovih dialogov. Najbrž ni treba posebej izpostavljati, kako reagira Sokratov tipični sogovornik, navadno gostobesedni sofist, brž ko ga Sokrat prične nadlegovati z vprašanji po kajstvu: *bodisi pobriše bodisi otrpne*, blokiran, brez možnosti odgovora. V vsakem primeru gobezdalo obnemore: gre za nekaj, česar ne more prenesti.[3] Glede nenaklonjenosti pojmu konec koncev sploh ni treba zaupati Filozofu: pisec in bralec lahko sama kadarkoli preverita, koliko sta pripravljena misliti (kajstvo), in se po tej poti dokopljeta do lastnih dokazov, mar ne.

Skratka, odpora do mišljenja in, toliko bolj, do resnice lastnega pojma nikakor ni moč reducirati na kako posebno obdobje materialne ali duhovne zgodovine človeštva. Razglašanje, ki predpostavlja, da je nekoč obstajalo neko zelo partikularno in, posledično, zgodovinsko zamejljivo obdobje obsedenosti z metafiziko, zaslepljenosti z metafizičnimi resnicami ipd., je, milo rečeno, floskula, ki je zavoljo utajevanja očitnega že sama po sebi dovolj zgovorna (zastran lastne metafizične zaslepljenosti).

Če naj kratki rezime človeškega odpora do mišljenja sklenemo z vprašanjem, kako se izpostavljeni vedenjski vzorec tiče aktualne pedagoške stroke, lahko anticipiramo naslednje. Prvič, aktualna pedagoška stroka prav gotovo ne misli: ne misli predmeta pedagogike. Najprej in predvsem hoče dobro. Ne da bi se kdaj resnično vprašala, kaj pomeni njen predmet (oziroma pojmi, s katerimi operira) – kaj pomeni učenje, kaj znanje, kaj ustvarjalnost, inovativnost in zmožnost, kaj oblikovanje subjektivnosti, kakšni so pogoji vzpostavitve samostojne osebnosti itd. –, se zateka k svojim izmislitvenim zmožnostim in neprenehoma snuje nove in nove izobraževalne koncepte, še bolj »drugačne«, še bolj inovativne, še prijaznejše in še bolj presežne: *koncepte brez meja*. Za pojme kot so »učeči se posameznik«, »učeča se organizacija«, »učeča se druž-

3 Vzemimo primer *Menona*: »Moj Sokrat, že preden sem te srečal, sem slišal o tebi, da (ne počneš) nič drugega, kot da sam prihajaš v zadrego in vanjo spravljaš druge. Zdi se mi, da zdaj tudi mene skušaš začarati in me zastrupljaš ter naravnost želiš uročiti, da bi me povsem prevzela zadrega. In – če naj se malo pošalim – kar zadeva tvoj videz in tudi drugo, si videti tako nadvse podoben tistemu ploščatemu morskemu skatu, da bi te lahko zamenjal z njim. Tudi ta namreč spravi v otrplost vsakega, ki se mu kadarkoli približa in se ga dotakne – in zdi se mi, da si mi tudi ti zdaj storil nekaj podobnega. Kajti v duši in ustih sem resnično otrpnil in nimam ti kaj odgovoriti. Čeprav sem neštetokrat izrekel nadvse številne govore o kreposti, celo pred mnogimi ljudmi, in kot se mi je zdelo, celo prav dobro, zdaj ne znam povedati niti tega, kaj [krepost] sploh je.« (Platon, *Menon*, 2006, 80a–80c: 895)

ba«, »vseživljenjsko učenje«, »kompetence«, »samo-regulativno učenje« ipd. je namreč v prvi vrsti značilno, da v sebi ne posedujejo nikakršne meje, negativnosti ali zaključka, da so *brez* sleherne *določne* vsebine, in to je dovolj dobro znamenje, da so ti pojmi v službi evociranja nečesa absolutno bivajočega.[4] In drugič, sodobna pedagoška stroka nikakor ne more spregledati – kaj šele misliti – resnice svojega početja in vedno znova izkazuje trdoživo sposobnost samozaslepljevanja. Tako, denimo, že kar lep čas (v slovenskem prostoru intenzivno zadnjih 30 let) ne počne nič drugega, kot da obstoječi sistem osvobaja od tradicionalnih prvin vzgoje: bolj kot je sistem osvobojen, bolj perseverira v prepričanju, da so elementi tradicije še vedno na delu. Če bi obe izpostavljeni plati poskušali izraziti s pomočjo neke slikovite metafore, bi lahko rekli, da se sodobni pedagoški diskurz vedno znova znajde v sendviču dvojnega nemišljenja: tam, kjer bi moral nastopiti *konkretni predmet* pedagoškega proučevanja, se pojavi *umišljeni ideal* brezmejno svobodnega sebstva; tam, kjer bi se morala odvijati *nezainteresirana preiskava* pedagoškega predmeta, pa se godi zarotovanje in izganjanje hudobnega duhá tradicije, tj., *spopad z namišljenim* sovražnikom. Skratka, zgoraj sebstvo, spodaj tiran, na sredi pa pedagoška dobronamernost.

Subjekt, ki (mu) manjka

No, kdo ali kaj je človek?[5] *Homo sapiens*, nemara? *Animal rationale*? – Dobra šala, vsekakor. Ti oznaki sta smiselni le, če ju beremo kot posre-

4 V osemdesetih letih je takšen pojmovni absolut pedagoškega diskurza predstavljala slovita »vsestransko razvita osebnost«. Eva Bahovec je ob njem izrazila kritiko, ki bi jo brez nadaljnjega lahko aplicirali na večino konceptualnih invencij sodobne pedagogike: »Pri tem je odločilnega pomena 'vsestransko' v izrazu 'vsestransko razvita osebnost', ki performativno in vnaprej zagotavlja splošno veljavnost, občost, neomejenost in neenostranost – vnaprej in ne glede na specifične vsebine, ki jih je mogoče temu temeljnemu smotru pripisati. Tu nimamo več opraviti z ideologizacijo v klasičnem pomenu besede, s skrivanjem razrednega, parcialnega interesa, temveč je v tem smislu VRO odkrito krožna in tavtološka. VRO kot postulirana totaliteta, ki se utemeljuje v lastnem procesu izjavljanja, je krožna, hkrati pa je tavtološka, kolikor ne pomeni nič drugega kot da je treba razvijati pač vse strani in kolikor se zoperstavlja domnevno nasprotnemu stališču, da bi bilo treba razvijati, denimo, le eno stran.« (Bahovec, 1985: 1–2) Izraz »vsestransko razvita osebnost« bi lahko danes nadomestili z izrazom »vseživljenjsko razvijajoče se sebstvo«. Razlika med prvo in drugo koncepcijo izobraževalnega smotra je dvojna: prvič, vseživljenjsko razvijajoče se sebstvo se ne razvija le na vse strani, pač pa tudi vsepovsod in vseskozi; in drugič, vseživljenjsko učeče se sebstvo je vseskozi aktivno in v procesu, je deležniško in nedovršeno, toda vtem ko (se) deleži, sveti in dovršuje, je vendarle intendirano kot absolutno dovršeno.

5 Vprašanja ne zastavljamo zato, da bi razpravo speljali v antropološke vode, temveč zato, ker predstavlja izhodišče vsake možne pedagogike. V tolikanj bi ga veljalo brati kot vprašanje po bistvu subjekta-objekta pedagogike in ga umestiti v horizont naslednjega sklopa vprašanj: kdo ali kaj je bitje, ki ga je treba vzgajati in poučevati? Po drugi strani, kdo ali kaj je bitje, ki je vselej že (bilo) vzgajano in poučevano? Bitje, ki se sploh ne more izogniti vzgajanju in poučevanju, niti če se znajde v kaki pušča-

čeni smešnici: duhovitost takšnih označb tiči v dejstvu, da jim uspeva v isti sapi imenovati in obenem performativno prikazati, s čim se tukajšnji človek – to zdaj govoreče, to zdaj beroče, skratka, to *diskurzivno bivajoče – rad identificira*. Dejansko, tukajšnjemu se rado *domišlja* – govorimo iz izkustva –, da je on tisti, ki ve, da je on avtor mišljenja. Še več, da je on avtor logike (in) govora. Da sta jezik in tehnika le sredstvi v službi njegove komunikacije in samorealizacije. Ta narcisoidni umislek je, mimogrede rečeno, obče mesto aktualnega izobraževalnega diskurza in predstavlja netematizirani temelj vseh mogočih – sicer medsebojno zelo raznovrstnih – oblik advokature najnovejših izobraževalnih smernic (od diskurza pedagoške stroke in izobraževalne politike tja do popularne kulture in ekonomskega, menedžerskega ali marketinškega diskurza). Za povrh ga je najti celo v tistih pristopih, ki skušajo biti kritični in ki se deklarativno distancirajo od tendenc dominantnega diskurza; med obstoječimi kritikami sodobnih izobraževalnih trendov je, denimo, le stežka moč naleteti na takšno, ki bi se obesila na naslednjo neumnost (citat je zgolj ilustracija, tako rekoč vseeno je, od kod prihaja): »Ljudje sami so vodilni dejavniki družb znanja. V človekovi moči je, da ustvarja in uporablja znanje učinkovito in pametno, na nenehno spreminjajočih se podlagah, to pa je tisto, kar največ šteje.« (Komisija Evropske skupnosti, 2000: 7)

Skratka, identifikacija z avtorjem, z ustvarjalcem in posedovalcem hvalevrednih reči, to človeka veseli, to ga osrečuje: človek *hoče imeti* stvar, *hoče biti* avtor. Kako pa je v resnici? Kakšna je resnica o avtorstvu jezika in tehnike? V kakšnem razmerju stoji človek do mišljenja? Naj bo, če že moramo, priznajmo: človek je tu le zato, da bi *nekaj drugega* mislilo *namesto njega*. Dalje, človek je kreatura, ki se mora, če naj sploh zaobstane, podvreči jeziku nečesa drugega, nenjegovega: jeziku abstraktnih, občih in formalnih miselnih določil. To pomeni, da je bilo človeško govorilo, brž ko je spregovorilo, že podvrženo dejanskosti pojmovnega, ne da bi to hotelo ali sploh vedelo.[6] V zvezi s tem se je moč opreti na neki dovolj ilustrativni pasus Heglovega Predgovora k *Znanosti Logike:*

vi, votlini ali na samotnem otoku? Nazadnje, kdo ali kaj je bitje diskurza? Bitje, ki biva izključno v mediju simbolne govorice? – Bralca opozarjamo, da so odgovori, ki jih tukaj podajamo, v neposrednem navzkrižju s *predpostavkami* aktualne pedagoške stroke. Za slednjo pa je, kot rečeno, v prvi vrsti značilno, da si tovrstnih vprašanj – centralnih vprašanj pedagoškega polja – ne zastavlja, oziroma, da se jim izogne, rabeč pravljico novega in drugačnega: novega in drugačnega sveta, nove in drugačne družbe, novega in drugačnega znanja, novih in drugačnih (z)možnostih, nove in drugačne vzgoje, nove in drugačne šole, novega in drugačnega učenja, novega in drugačnega izobraževanja.

6 Rečeno v terminih lacanovske psihoanalize, gre za človekovo vnaprejšnjo umeščenost v polje Drugega, Drugega govorice, Drugega univerzalnega diskurza: »Prva razsežnost [Drugega]: vselej lahko govorimo le tako, da se naslanjamo na polje govorice kot polje Drugega, govorica je tradirana in konstituirana, že ko začnemo govoriti, naložena nam je, vsiljena /.../. Konstituirana je ne le kot sku-

»Potemtakem je torej še toliko težje verjeti, da miselne forme, ki prežemajo vse naše predstave – najsi bodo te zgolj teoretične ali pa vsebujejo kako snov, ki izhaja iz občutka, nagona, volje –, služijo nam, da mi posedujemo nje in ne, nasprotno, one nas; pa kaj v primeri z njimi preostane *nam*, kako se naj *mi*, kako se naj *jaz* kot nekaj bolj občega postavim *nad* nje, nje, ki so prav tisto obče kot tako? /.../ Ali prav tako: ko govorimo o rečeh, tedaj *naravi* ali *bistvu* reči pravimo njihov *pojem*, in ta obstaja le za mišljenje; za pojme reči pa bomo še toliko težje rekli, da jih obvladujemo mi ali da miselne forme, katerih kompleks so, služijo nam; nasprotno, naše mišljenje se mora omejevati po njih in naša samovolja ali svoboda jih ne bi smela prirejati po sebi. /.../ – Dejavnost mišljenja, ki nam pregnete vse predstave, smotre, interese in ravnanja, se, kot rečeno, odvija nezavedno /.../.« (Hegel, 2007: 24–25)

Podobno bi bilo moč konstatirati tudi glede vprašanja tehnike: ni človek tisti, ki izumlja in razpolaga s tehniko, kot se njemu nasploh rado sanja, kvečjemu je tehnika že zdavnaj izumila njega in vse odtlej z njim razpolaga, celo čedalje bolj.[7] To dalje pomeni, da je ono opombo, navrženo zgoraj – glede človeku tako ljubega prepoznanja in še bolj ljubega pripoznanja –, potrebno še malce dopolniti: *prvič*, človek ljubi tisto, česar v resnici nima in dejansko sploh ne more imeti. In, *drugič*, taisti se z vprašanjem svoje (samo)lástnosti, vprašanjem, kaj sploh je in kaj hoče biti, sreča šele z vstopom v medij govorice: medij *drugosti*, medij formalnih simbolov, oblik, katerih smisel mu je tuj in ga sam ne more razvozlati.

Sebstva drugačnosti, sebstva samolastnih (z)možnosti

Da človek ne mara vedeti resnice o sebi, o svoji nev(r)ednosti, o lastni odsotnosti, o nemožnosti samolastnega obstoja, ni videti kot kaj posebno novega. Konec koncev je osebno neshajanje z resnico samosebja tudi logično (poleg tega, da je človekovo in človeško) in v tem smislu do neke mere opravičljivo – vse dotlej, dokler se tovrstno »nemaranje« vzdržuje v prostorih kuhinje in spalnice, spovednice, intimne klepetalnice.[8] No, če je spregled posameznikove in, toliko bolj, otrokove nesamo-

pek gramatikalnih pravil in besedišče, slovar, temveč tudi kot univerzalni diskurz, se pravi, skozi utečene načine, kako se govori, kaj se pove, skozi kode, kulturne tradicije, obrazce, pravila jezikovnega obnašanja, skozi vednost, ki je v jeziku sedimentirana.« (Dolar, 2010: 188)

7 Prvi del knjižne serije *Tehnika in čas* Bernarda Stieglerja je verjetno najboljša referenca na temo (*La technique et le temps, 1: La faute d'Épiméthée*, 1994).

8 Če povzamemo zelo na kratko, logiško poreklo osebnega obnemorenja sestaja in izhaja iz strukturne nemožnosti samorefleksivnega zajetja (poudarimo, iz logike sestaja in prihaja nemožnost, človekova pa je nezmožnost, se pravi, obnemoglost; nazadnje, značilno človeško je »nemaranje«, patetika in odpor do lastne obnemoglosti): individualna zavest se ne more nadejati svojega hkratnega obstoja in sebe-imetja; ne more gledati (v predmet) in se, vtem ko gleda, videti gledočo (v predmet); ne more določati in obdelovati predmetnega, ne da bi bilo njeno delo že določeno s formo nečesa

lastnosti moč oprostiti posamezniku, vtem ko se skuša ubraniti pred izgubo samega sebe, pa tega ni moč oprostiti strokovni instituciji, posebno ne instituciji (sodobne) pedagogike: prvič, zato ne, ker je slednji zaupana naloga objektivne in osebno nezainteresirane strokovne obravnave; drugič, zato ne, ker je učenčeva nesamolastnost ali, kantovsko rečeno, nedoletnost osnovno pedagoško dejstvo, implicirano tako v pojmu pedagogike kot v sleherni pedagoški praksi (pa naj bo ta še tako »negativna« in staveča na otrokov naravni razvoj); in tretjič, nemara tudi zato ne, ker je njena strokovna produkcija normativnega značaja – ne nazadnje nekaj preudarnosti pri oblikovanju normativnih predpisov, ki bodo kasneje doleteli in merili na vse, morda zares ne bi škodilo. Skratka, prvo in drugo – dejstvo, da človek nima v(r)ednosti in dejstvo, da taisti nima prirojene samolastnosti – je v sodobnem pedagoškem diskurzu ne le mestoma in slučajno spregledano, pač pa sistematično utajevano. Kjer se nezainteresiranemu očesu posreči videti le eno, in to je *subjekt, ki (mu) manjka*, se sodobnemu pedagogu rišejo vse mogoče potence, *subjekti (ki imajo) neskončne kompetence*. Na obzorju pedagoškega pogleda zdaj zaeksistirajo sebstva najbolj neverjetnih zmožnosti, vsa »drugačna«, vsa enako(pravno) srečna: gre za entitete, ki se spontano udejstvujejo po poti neskončnega procesa osebnostne rasti, intersubjektivnega ustvarjanja in sinergičnega sodelovanja z okoljem.[9] Kar z drugimi besedami pomeni, da je gonilo tovrstne strokovnosti zvedljivo na neko povsem osebno investicijo, *pedagoško fantazmo*, ki se v zadnji instanci požvižga tako na objektivno resnico kot na realnega otroka (tistega fantazijsko izrojenega, s katerim se sicer močno identificira, pa sodobno pedagoško oko seveda obožuje). Ali, še drugače rečeno, to pomeni, da se sodobno pedagoško gradivo piše v sferi osebnega nemaranja (resničnosti), da

drugega, simbolnega; skratka, ne more biti nikoli samolastna in cela, sebevedoča, samoizpolnjena in srečna. Od tod bi bilo moč potegniti določene politične konsekvence in reči, da je človekova prva in najbolj neodtujljiva pravica pravica do nesamolastnosti in do nesamolastnega izražanja.

9 Navedimo primer pravkar opisanega pedagoškega zanesenjaštva: »SOUSTVARJANJE UČENJA V DELOVNEM ODNOSU. Drugačna šola omogoča vsakemu učencu, da napreduje in raste, pridobi samospoštovanje in občutek lastne vrednosti, ker je udeležen v soustvarjanju znanja v svojem izvirnem projektu učenja. To je šola, ki zahteva paradigmatski premik: učitelj v osebnem odnosu z učencem zagotovi možnosti za soustvarjanje učenja. /.../ Mislim, da ni lepšega opisa vloge učitelja in učenca za delo v šoli in tem tisočletju. Učitelj se pridruži učencu, da bi skrbno soustvarjanje začel tam, kjer učenec je; učenec začne iz svoje ekspertnosti, da bi raziskoval, odkrival in se učil. /.../ VEČGLASNA UČEČA SE SKUPNOST. Učeča se skupnost omogoča raziskovanje pluralnosti znanja in dragoceno izkušnjo sodelovanja in bogastva raznolikosti. Slišijo se vsi glasovi v razredu, dela večglasna učeča se skupnost. /.../ Vsak otrok se uči iz svoje izkušnje, uči se od drugega in uči druge! Tako nastajajo fantastične sestavljenke raznolikega, usvojenega in uporabnega znanja. Učitelj se pridruži učencu, učenec se pridruži drugemu učencu, učenec se pridruži učitelju. Vse je tu: poslušati, slišati, pogovarjati se, odgovarjati.« (Čačinovič Vogrinčič, 2011: 112)

prihaja direktno iz nekogaršnje spalnice in da ga je treba nasloviti z naslednjim očitkom (ki je sicer prihranjen za naslov romantičnega zanesenjaštva): »Vtem ko se prepuščajo nebrzdanemu vrenju substance, menijo, da so z omotavanjem samozavedanja in opuščanjem razuma *Njegovi*, tisti, ki jim Bog daje modrost v spanju; kar tako zares sprejemajo in porajajo v spanju, zato tudi so sanje.« (Hegel, 1998: 14)

Govoreč o kompetencah moramo vnaprej poudariti, da se t. i. »kompetenčni diskurz« odvija na mestu stičišča dveh neistovetnih gonil promocije: prvo prihaja iz sfere politično-strateških ciljev in gospodarskih interesov, drugega goni stroka, predvsem pedagoška. Izhajajoč iz analize aktualnih politično-ekonomskih dokumentacij (podpisanih s strani Evropske komisije ali Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) ali Svetovne Banke) se je moč zlahka dokopati do sklepa, da je kompetenca izrazito utilitarističen koncept, povezan z neoliberalno ekonomsko doktrino in sociopolitično paradigmo (kompetenca je tamkaj eksplicitno poistovetena z zmožnostjo učinkovite uporabe znanja). Na to med drugim opozarjajo številne kritične študije, naperjene proti neoliberalnim tendencam v šolstvu. Neprimerljivo manj, če sploh, pa je kritiziran tisti horizont razumevanja pojma kompetence (in drugih aktualno popularnih izobraževalnih konceptov), ki se producira pod okriljem pedagoške stroke. Četudi je moč pokazati na vzporednice v načinu rezoniranja in skupnem odporu do »golega« znanja, pa univerzum sodobne pedagoške metafizike zagotovo nima nikakršne zveze z neoliberalizmom. Pedagoško intendirana kompetenca namreč ni utilitaristično, temveč kvečjemu spiritualistično obarvan koncept; je koncept, v katerega se stekajo romantično obarvana občutja in fanatično malikovanje človekove oz. otrokove individualne edinstvenosti in drugačnosti; skratka, koncept, ki individua ne instrumentalizira, temveč vanj polaga *presežni smisel* in ga včasih celo mistificira (zlasti ko gre za vprašanje otrokove ustvarjalnosti). Tehnično rečeno, kompetenca se tamkaj proponira kot *presežek sebstveno* dojetega znanja *nad objektno razsežnostjo* znanja (ta teza bo podrobneje izpeljana spodaj). V ponazoritev, kakšen je pedagoški logos sodobnosti ali, bolje rečeno, kako zveni prevladujoča poetika sodobne pedagogike, navajamo nekaj zglednih vrstic avtorja, ki v slovenskem teoretskem prostoru šteje za pomembno in referenčno figuro na področju teorije vzgoje in kurikularnega načrtovanja:

> »Pripoznanje *drugačnosti* kot nove kakovosti kot temeljna vrednota postmoderne sovpada z *odkritjem otroka*, katerega razvoj poteka pod vplivom aktivne komunikacije z okoljem (svetom odraslih in vrstnikov), ter posledično z uvidom v *mnoge registre* otrokovih *kompetenc* za *smiselno* in social-

no *občutljivo* delovanje. /…/ *Nikoli ne smemo namreč pozabiti*, da pogled na *otrokovo drugačnost* ni od nekdaj pomenil afirmativnega odnosa do nekoga, ki *razmišlja drugače od odraslega* in se odziva na spodbude iz okolja glede na kompleksen preplet čustev. /…/ Če sem začel s *provokativno* trditvijo, da se mnogi strokovni delavci in delavke v vrtcih še vedno oklepajo zdravorazumskih predstav o otroku kot nebogljenem, neinteligentnem, egocentričnem bitju, želim v zaključku izpostaviti tezo, da so tudi predstave o pomenu (klasičnega) discipliniranja, navajanja na red in meje, v mnogočem odraz *pogleda odraslega na otroka* kot nekompetentno bitje. Še več, v tradicionalni razsvetljenski pedagogiki je trdo discipliniranje otroka posledica pogleda na njegovo divjost, živalsko naravo, moralno neobčutljivost in egocentričnost, zaradi česar otroka »ustvarimo« kot moralno bitje šele z omejevanjem njegovih sebičnih nagnjenj. Pripoznanje paradigme otroka kot socialno kompetentnega bitja narekuje drugačno metodiko vzgoje, ki vključuje odnosno razumevanje vzgoje in razvijajočega se sebstva (moralno senzibilna, spoštljiva in etična bitja nastajamo šele preko odnosov in dejavnosti z bližnjimi osebami), pripoznanje drugega kot drugačnega, a vseeno *vrednega* preko *empatičnega poslušanja njegove življenjske zgodbe* /…/. Takšna vzgojna paradigma in na njej utemeljena metodika pa nas odmika od še ene *travmatične točke klasične pedagogike*, to je od indoktrinacijskega značaja vzgoje, utemeljene v moderni dobi. Dokler si namreč odrasli lastimo pravico, da vrednotimo, ocenjujemo in postavljamo svoje kriterije o tem, kaj je moralno dobro in kaj ne, vzpostavljamo vnaprejšnje vrednotne okvirje, ki niso nič drugega kot tiste velike zgodbe, ki jih je v imenu postmodernega obrata zavrnil Lyotard. *Ko odločilni arbiter dobrega postane doživetje* sočloveka, proti kateremu je naperjeno konkretno dejanje, se hkrati vzpostavi pomembna *varovalka pred ideološkostjo* vzgojnega posredovanja.« (Kroflič, 2008: 1, 10; poudarki dodani)[10]

Sprašujemo se, koga avtor pravzaprav provocira: koga naslavlja, s kom se pogovarja? So adresat njegove provokacije strokovni delavci in delavke v vrtcih? Nosilci razsvetljenske tradicije (npr. Kant)? Kaka tretja

10 Če pustimo ob strani partikularna protislovja, navzoča med vrsticami tega konkretnega citata, je avtorjeva argumentacija tudi sicer v marsičem simptomatična: prvič, tako kot večina sodobno-pedagoških argumentacij se tudi ta napaja iz vrednostne polarizacije med tradicionalnimi »slabimi« in sodobnimi »dobrimi« prvinami vzgoje (s čimer se skuša ustvariti videz, da so nevralgične točke vzgoje zadeva »tradicionalne vzgoje« in ne vzgoje kot take); drugič, tako kot večina sodobno pedagoških argumentacij tudi ta iz vreče potegne strašilo tradicionalnih predstav – stališč, ki tako ali tako nimajo več nobenega realnega zastopstva –, nato pa slednje pogumno in samozadovoljno zavrača; in tretjič, tako kot večina sodobnih pedagoških argumentacij se nam tudi ta skuša prodati kot provokativna in revolucionarno nova, vtem ko reproducira splošno uveljavljeno zgodbo (oz. eno izmed številnih variacij na temo).

pošast, nemara? Skratka: mali drugi, veliki Drugi ali kak brezimni negativum, *teror(ist)*?

Nezgoda začetka

No, naj si strokovnjak še tako vneto prizadeva pričarati nasprotno, naslednje dejstvo ostaja: človek nima pojma, kaj pomenijo pojmi, sredi katerih se je bil iznenada – in rekli bi, da tudi precej abruptno – prebudil. A to še ni vse, dejanskost utegne biti še veliko bolj žalostna: rodil se otrok tudi ni prostovoljno, zahvaljujoč, denimo, lastni ustvarjalnosti ali – sledimo aktualnim pedagoškim fantomom – eksplozivnosti njegovih notranjih potencialov ali avtopoetičnosti njegove možganovine, najsibo sive ali bele, ali zmožnosti spontane transformacije, samokoncepcije, samorealizacije, samoaktualizacije, ali kakršnikoli že lepotiji, tičeči v globini njegove najbolj notranje in neskaljene subjekt(iv)nosti. Resnici na ljubo, človek ne more razumeti smisla sveta in, toliko manj, besedila, spisanega pred njegovim prihodom. Ne more razumeti tistega, kar je bilo oblikovano, še preden je on sam priromal na svet, in to kar tako: *brez vsega*, odtrgan iz stanja predverbalne simbioze, (spre)vržen v sfero označevalcev.

Začetek pred začetkom

Vprašajmo se, s kakšnim svetom ima človek opraviti za časa svojega prenatalnega obdobja? Ali še bolje: s kakšnim svetom je imel človek opraviti za časa pred svojim/njegovim spočetjem? Kako (mu) je bilo biti, preden se (ga) je blagovolilo spočeti? – Radikalizirana verzija vprašanja je hvaležna zlasti zato, ker nas neposredno seznani z dejstvom, da sprašujemo po nečem *nedejanskem*: začetek pred začetkom ustreza neki preteklosti, ki ni bila nikoli sedanja, in to pomeni, da ima njegova pozitivacija status vzvratne *iluzije,* se pravi, iluzije, *sprožene ob dogodku dejanskega začetka*. Gre za fantazmo izvornega stanja enotnosti, celovitosti, samozadostnosti, bivanja brez slehernega posredovanja, skratka, fantazmo direktnega zlitja stvarnosti z njo samo, iz katere se napajajo miti o izvoru sveta (in njegovega naknadnega padca). Upoštevajoč povedano, kaj bi bilo moč konstatirati glede situacije človeka za časa njegovega prenatalnega obdobja? Prizor otroka v materinem telesu se resda proponira kot absolutna unija dvojega – stanje popolne samozadostnosti, neposrednega ujemanja med dražljajem in odzivom, med potrebo in zadovoljitvijo –, a ta prizor se kmalu prekine, in to je dovolj dobro znamenje, da je njegova dejanskost *potekla*, še preden se je (lahko) dejansko začela.

Še enkrat, kaj otrok počne pred svojim spočetjem? – Kot kaže, nič, otrok manjka. Ondi je samo *odsotnost*, *brez* slehernega nadaljnjega določila: eno brezno, en sam brezčasni dolgčas. Predspočetno bivanje se (ne) godi nikoli in nikjer, nima nikakršne enosti, nima nikakršne drugosti. Je zgolj in samo odsotnost. Kaj to pomeni? – Očitno je treba sklepati, da dejanje spočetja sovpade s svojevrstnim posegom v odsotnost: spočetje nasilno pretrga in hkrati podvoji nekaj, kar je bilo vse dotlej neregistrirana ničla, nedoločena odsotnost vsake dejanskosti. Se pravi, odsotnost je skozi akt spočetja pretrgana in vtem ko je pretrgana, je obenem zavržena. Toda zavržena kam? – Natanko tja, v oni nemogoči prostor, prostor drugosti, prostor odsotne enosti. *Odsotnost enega, pretrgana in situirana v odsotnost drugega*. Obstaja neka dobro znana kletvica, četudi srbohrvaškega izvora (in dejstvo, da Slovenec preklinja v svojem bratsko-tujem jeziku, je na tem mestu dodatno hvaležno), psovka, ki zgovorno izpričuje, za kakšen in kateri kraj gre – vsi ga poznamo, četudi ga ne smemo imenovati. Dejansko je stvar preveč vulgarna, da bi si jo človek kar tako dovolil zapisati, eventualno bi si bilo moč tukaj pomagati z okrajšavo: kam gre tisto, kar je v dejanju spočetja spočeto? Kam odleti, kje pristane? – Natanko tja, v *p.m.*. In dodajmo, zarodek se znajde v *p.m.*, še preden bi utegnil pisniti, kaj šele vrisniti. Kar nemara pomeni, da je spočetje samo že obremenjeno z značajem nečesa nezgod(e)nega in da je dogodek uradnega rojstva moč tretirati kot *ponovitev* te začetne nezgode.

Da se maternice človeštva (maternice vsega, kar živi po poti reprezentiranja v elementu simbolnega) drži smisel neke neodpravljive ambivalentnosti, hkratne domačnosti in največje nedomačnosti, nas tudi mimo kletvic poučujejo Freudove analize sanj o »življenju v maternici« in izpeljave njihovega nezavednega sporočila. Po eni strani maternica uteleša prostor nekogaršnje izvorne tesnobe – in tesnoba je brzčas nekaj dejanskega –, po drugi strani se subjektu prezentira kot kraj izvorne celovitosti, in ta zagotovo ni nič dejanskega:

> »Številne sanje, ki jih pogosto spremlja tesnoba, njihova vsebina pa je prehod skoz ozke prostore ali zadrževanje v vodi, temeljijo na fantazijah o življenju v maternici, bivanju v materinem telesu in porodu. /.../ Pomen fantazij in nezavednih misli o življenju v maternici sem se naučil ceniti šele pozneje. Vsebujejo razlago nenavadnega strahu mnogih ljudi, da bi bili živi pokopani, pa tudi najglobljo podlago vere v posmrtno življenje, ki je zgolj projekcija tega skrivnostnega življenja pred rojstvom v prihodnost. *Poleg tega je akt rojstva prvi doživljaj tesnobe in s tem vir in prototip afekta tesnobe*.« (Freud, 2001: 370–371)

Maternični diskurz: diskurz pred diskurzom, diskurz brez diskurzivnosti

Ko že govorimo o pokopavanju živih, velja opozoriti na tesno razmerje med »fantazijami o življenju v maternici« in vsebinami sodobnih izobraževalnih »konceptov« (navednice veljajo brezpojmovnemu značaju tovrstnih konceptov) ter nakazati specifični diskurzivni obrat, ki se primeri zavoljo njihove institucionalizacije in implementacije v pedagoško prakso. Iz navedenega Freudovega pasusa je moč dejansko povleči neko zelo posrečeno definicijo pojma »vseživljenjsko učenje« (ali, kar je v resnici isto, »učeča se družba«, k čemur bi bilo moč dodati še pojem »samoregulativnega učenja« kot krovnega imena novih izobraževalnih metod in »kompetence« kot krovnega imena novih izobraževalnih ciljev). Vseživljenjsko učenje predstavlja univerzalni okvir novega evropskega oz. globalnega izobraževanja in se ga uradno definira kot kontinuum neprekinjenega učenja, dojema pa kot *sredstvo* neskončnega procesa intersubjektivne in večrazsežnostne[11] realizacije posameznika in družbe kot take, brez sleherne cezure, »od zibelke do groba«.[12] Vizija vseživljenjskega učenja se proponira kot takšna institucionalno-neinstitucionalna praksa, po poti katere naj bi se učenci neposredno »učili živeti«[13] in pri tem – namesto ponotranjanja neživljenjskih znanj in podrejanja tujim zahtevam – do popolnosti razvili bogastvo svoje avtentične personalnosti, tj. tisti zaklad,[14] ki prebiva v njihovih umskih, imaginativnih, čutnih, kreativnih, socialnih, estetskih in spiritualnih potencialih (povzemamo vsebino »stebra« *Learning to be*, nahajljivo na UNESCOvi spletni strani).

Očitno je, da se vizija tovrstnega absoluta napaja iz vere v posmrtno življenje, vere, ki je, kot opaža Freud, »zgolj projekcija skrivnostnega življenja pred rojstvom v prihodnost«. Novost pa tiči v tem, da se taista fantazija o življenju v maternici, prevedena v izobraževalni koncept, pre-

11 »Novejša sestavljenka večrazsežnostno učenje (*lifewide*) bogati sliko s tem, da pritegne pozornost k razširjenosti učenja, ki se lahko odvija v razsežnosti celotnega človekovega življenja, na katerikoli stopnji našega življenja. Prav ta dimenzija pritegne formalno, neformalno in informalno (priložnostno) učenje pod drobnogled. Ozavešča nas, da je učenje lahko tudi radostno in poteka v družini, v trenutkih sproščanja, v skupnosti in pri vsakdanjem delu.« (Komisija Evropske skupnosti, 2000: 9)

12 »Vseživljenjsko učenje vidi vse učenje kot 'brezšiven' kontinuum od 'zibke do groba'« (ibid.: 8).

13 *Learning to be* je bil naslov UNESCOvega prvega osnutka izobraževalnega okvirja prihodnosti. Omenjeno geslo ima danes vlogo enega izmed štirih »stebrov« izobraževanja za 21. stoletje, poleg katerega stojijo še *Learning to know*, *Learning to do* in *Learning to live together*.

14 Od tod bi, mimogrede rečeno, bilo moč izpeljati neko povsem dobronamerno in romantično razsežnost sintagme »človeški kapital« (in njej sorodnih konceptualnih skovank, kot so »socialni«, »kulturni«, »intelektualni« in po novem tudi »čustveni kapital«), ki je sicer nastala pod okriljem neoklasične ekonomije.

zentira v obliki nekega sprevrženega postulata – imenujmo ga *postulat čiste pedagoške dobronamernosti* –, ki smrtnike hkrati prijazno spodbuja, jim dovoljuje in obenem nalaga neposredno prekoračitev končnosti še pred slehernim srečanjem s končnostjo. Posmrtno ali, še bolje, predsmrtno življenje naj se v obliki neskončnega procesa (med)osebnostne rasti udejanja neposredno tu in zdaj, brez meje, brez prestanka, od začetka do konca: brez sleherne izgube dejanskosti. Posameznik se po novem mora in zmore vse življenje učiti in se, učeč se, samo-osrečevati, samo-udeleževati, samo-udejanjati, samo-transformirati, samo-konstruirati, samo-izpopolnjevati, samo-motivirati, samo-evalvirati, rabeč vseskozi nova, inovativna sredstva – pod pogojem, seveda, da se nikoli ničesar zares ne nauči, da se le ne preneha samozadovoljevati. Izhajajoč iz programa sodobnega izobraževalnega podjetja bi v vrsto Žižkovih slovitih primerov *non-izmov* (izdelkov, depriviranih za njihove sicerščnje negativne lastnosti: kava brez kofeina, pivo brez alkohola, cigarete brez nikotina, smetana brez maščobe, čokolada brez sladkorja ali čokolada brez obstipacijskih učinkov), morali dodati še spisek individualnih in družbenih aktivnosti in psihološko-kognitivnih procesov: druženje brez družbenosti, (so)ustvarjanje brez (so)ustvarjanega, samorealizacija brez samorealizacije, znanje brez znanja, mišljenje brez mišljenja, učenje brez učenja. Ne nazadnje, življenje brez življenja.

Postulat čiste pedagoške dobronamernosti, preobražen in implementiran v univerzalno pedagoško prakso, je videti kot Kantov kategorični imperativ, obrnjen na glavo in spravljen na (večno) delo: individuumu se poslej – neprenehoma in vsepovsod – zapoveduje samouveljavljanje. *Deluj tako, da lahko velja maksima tvoje volje vselej hkrati kot načelo tvoje osebne zadovoljitve*.[15] Zdi se, da nadjazovski imperativ užitka, značilen za čas razvitega kapitalizma, s tem zadobi nove in absolutne razsežnosti, kolikor po novem zaobseže še celokupni družbeni prostor, se pravi, vse oblike družbenih razmerij in ves realni čas. Nemara bi lahko rekli, da se sama struktura politične oblasti – tisto, kar Althusser imenuje »ideološki aparat države« – po tej poti preobrazi v dispozitiv marketinškega diskurza, reklamnega oglasa, ki individuov ne interpelira v subjekte, temveč jim, rabeč nagovor zapeljevanja, uka-

15 Pri tem ne gre toliko za predrugačenje vsebine kategoričnega imperativa, kolikor za sprevrnjeno modalnost njegovega nastopa: »Nadjazov imperativ, naj uživamo, tako deluje kot obrat Kantovega '*Du kannst, weil du sollst*!' (moreš, ker moraš!) – opira se na 'Moraš, ker moreš!' To se pravi, vidik nadjaza današnjega 'nerepresivnega hedonizma' (nenehne izpostavljenosti izzivanjem, ki nam naročajo, naj gremo do konca in raziščemo vse načine *jouissance*) se nahaja v načinu, kako se dovoljena *jouissance* neizogibno obrne v obvezno *jouissance*.« (Žižek, 2010: 143)

zuje neposredno samorealizacijo, neprenehni užitek in (samo)potrošnjo. Althusserjeva formula ideološke interpelacije (»ideologija interpelira individue v subjekte«) je na tem mestu toliko zgovornejša, kolikor je v nji zaobsežen oni »čisti rez«, se pravi, nenadni prelom med predideološko dojetim individuom in subjektom kot entiteto ideologije (subjekt vznikne tako rekoč iz nič, prek nenadnega prepoznanja, da je že od nekdaj bil subjekt). Minimalni dispozitiv interpelacije, vsaj kolikor ostajamo znotraj althusserjanske perspektive, predpostavlja zrcalno razmerje dveh instanc, na eni strani individua (ki še ni, a bo kmalu postal subjekt), na drugi strani Drugega, Subjekta z veliko začetnico, ki nastopa kot nosilec družbenih zahtev in predideološkega individua preobrazi v subjekt, naslovivši ga s klicem »*Hej ti!*« – v ilustrativne namene, dodajmo še: »*tvoja dolžnost je ta in ta*« –, apelom, v katerem se individuum prepozna kot naslovnik in po tej poti zaobstane kot (ideološki) subjekt. Kljub konceptualni pomanjkljivosti Althusserjevega modela interpelacije[16] pa njegov (pre)preprosti zastavek vendarle zadošča za izpostavitev sprevrženega značaja sodobne pedagoške tovarne: inštitut vseživljenjskega učenja individuumu nalaga samorealizacijo njegove subjekt(iv)nosti še pred dejanskim zaobstankom slehernega subjekta, še pred vznikom slehernega »sámo«. Če poskušamo ubesediti ukaz, ki se v tem programu performira, ne toliko prek stavkov, kolikor prek inscenacije osrečujočega izkustva učenja (učencu prijazni učbeniki so dober primer tovrstnega teatra), bi lahko rekli, da sodobna Šola (starši, vzgojitelji, strokovnjaki, država) individua nagovarja nekako takole: »Mene ni, obstojiš samo Ti; jaz, oblast, sem sredstvo tvojega užitka; daj si duška, izkoristi me!«[17] Skratka, če bi oblast imela samostojno psihično stvarnost in bi lahko govorili o nečem takšnem, kot je »psihična struktura oblasti«, potem bi bila diagnoza današnje jasna: gre za perverzijo.[18]

16 O tem cf. Mladen Dolar, *Onstran interpelacije* (Dolar, 1988).

17 Podobno sporočilo je izpostavil tudi Jacques-Alain Miller, obravnavajoč vprašanje prikritega smisla dispozitiva evalvacije (kot paradigme sodobnega načina izvajanja oblasti). Postopku izvajanja evalvacije sprva pripiše značaj političnega mazohizma in ga nato primerja z očarljivim in zapeljivim petjem sirene, »sirene-evalvacije«: »Evalvator pride kot nekdo, ki pravi: 'Jaz nimam pojma.' In to je njegova moč, neosvojljiva plat njegove pozicije. Pride, stoji pred vami, vi pa ste bogati, vi ste tisti, ki imate, vi ste tisti, ki veste; on ne ve ničesar, on nima ničesar, on vas ne more prisiliti; iz svoje impotence naredi lastno premoč. Se pravi, pride, oborožen s prtljago celokupnega aparata države, kot nekdo, ki v isti sapi hlini nemoč, iz česar črpa svojo presežno moč, toda obenem nastopa kot goli posrednik: 'Jaz nimam nič, jaz ne vem čisto nič. Ne spoznam se na tvojo prakso, ti si tisti, ki ve. Nič ne morem, če mi ti ničesar ne daš. Če pa ti privoliš, tedaj zmagava oba.'« (Miller, 2004: 60–61)

18 Glede perverznih razsežnostih vseživljenjskega podjetja cf. članek B. Nedoha, *Večnost nevednosti*, objavljen v pričujočem zborniku.

O tistem, kar ne gre

Vrnimo se k pojmu in nezgodi začetka. Prebuditev v svetu je za človeka toliko kot nesreča ali konec njegove predprebuditvene sreče, ob katerem on sam obnemore, ostajajoč ne le brez pretekle – in nikoli dejanske – samolastnosti, pač pa tudi brez slehernega pojasnila zastran aktualne lástnosti. Novorojenec nima (več) niti preteklosti, niti (še) nima sedanjosti. Za povrh dejanskost začetka implicitno razkriva nekaj še bolj nezgodnega in človeku najbolj neznosnega; pravzaprav obelodanja tisto, česar *ne more* prenesti nobena *načrtna* pedagogika, še zlasti ne naša sodobna. Za kaj gre? Ali bolje: *zakaj ne gre*? Kaj je tisto, kar pri človeku nikoli in nikjer, tako rekoč »od zibelke do groba«, *ne gre*? Kar mu ne more iti nikoli v račun? – Milo rečeno: ne dejstvo njegove nedoločenosti, temveč dejstvo njegovega *neodločanja*, nemožnosti odločanja o lastni določenosti. Rečeno nekoliko bolj direktno: ne more prenesti dejstva, da se ga vara, prevara, da se ga znova in znova zajebava. Tisto, kar (pri) človeku ne gre in kar se ne glede na ves civilizacijski napredek noče premakniti niti za centimeter, je dejanskost njegovega *biti prevaran*. Kar nemara pomeni, da je treba k doslejšnjim opredelitvam človeka dodati še eno. Spomnimo, človek je, prvič, tisto bivajoče, ki biva izključno po poti diskurza; drugič, tisto bivajoče, ki mu manjka sleherna samolastna v(r)ednost; in tretjič, tisto bivajoče, ki nekaj hoče, ki se mu zdi marsikaj željevredno in si, posledično, nadvse rad umišlja, kako da je on tisti, ki poseduje v(r)ednost. Skratka, gre za neko presežno govoreče, želeče in fantazijsko misleče sebstvo. In, dodajmo, četrtič: človek je *bitje, ki se ga, neumnega, kakršen je, vseskozi in očitno z velikim veseljem – obrača naokoli*. To je tisto, česar ne more prenesti: dejstvo, da se z njim vseskozi manipulira; da je on, in to po sili *stvari*, vedno znova *podvržen* učinkom neke druge, njemu tujerodne volje. Skratka, da je *objekt* neke zvijače, najsibo nekogaršnje ali pa nikogaršnje. Človek *noče* biti manipuliran, noče biti zajeban in predvsem: *noče vedeti (te) resnice o sebi*. Tu ni mesto, kjer bi si lahko privoščili podrobno utemeljitev pravkar izpostavljenega;[19] izhajajoč iz posrečene okoliščine, da smo pišoči in beroči – rečeno heideggrovsko, v jeziku hermenevtičnega kroga – ravno tisto *odlikovano bivajoče, za čigar ne-prevaranost vselej že gre*, se je morda moč nadejati bralčeve prizanesljivosti. Ne nazadnje, dogodek rojstva, forma začetka sploh, je paradigmatični porok resnice povedanega. Človekov/ški čas steče ravno tedaj, ko se ne bi bil smel pričeti: natanko tedaj, *še preden* bi se rojenec ute-

19 Radovednega bralca lahko napotimo k branju Heglove *Fenomenologije* ali Lacanovih *Štirih konceptov* (in z njima povezano literaturo).

gnil (samo)ovesti, (samo)hoteti, (samo)odločiti za začetek. Nič prej, nič kasneje. Neka tuja volja ga je katapultirala v svet, ne da bi jo on sam mogel prestreči.

Kako se omenjeno neprenašanje tiče sodobnega pedagoškega diskurza? – Razen očitnega, predvsem tako, da je razsežnost »biti poučevan« in, toliko bolj, »biti voden« izbrisana iz seznama dopustnega mišljenja in govora o pedagoški stvarnosti. Upoštevajoč že izpostavljeno nas verjetno ne preseneča, da so sodobni strokovnjaki že skovali načrt človekove vseživljenjske neprevaranosti:

> »*Kaj pravzaprav je manipulacija in kaj jo loči od (moralne) vzgoje?* Manipulirati pomeni v vrednostno nevtralnem smislu spretno voditi posameznika k cilju, ki ga postavi manipulator. Ker tisti, s katerim manipuliramo, ne pozna cilja (naših skritih namenov), vodi manipulacija običajno v sleparjenje, v izkoriščanje nevednosti vodenega. Z njo poskuša politika prepričati javnost v ustreznost lastnih postopkov /.../. In učitelj podajati učno snov kot edini pravilni ('znanstveni') pogled, vzgojitelj pa posamezna moralna pravila, norme, zahteve kot edine družbeno ustrezne. /.../ Vendar naj bi sodobni vzgojni koncepti težili k postopnemu ukinjanju vodenja posameznika, k odpravi manipulacije, k pripravi posameznika na to, da si bo sposoben sam začrtati vzgojne cilje in razvijati lastno osebnost (samovzgoja – a ne kot samocenzura!). S tem pa tesnost zveze med vzgojo in manipulacijo postaja ena ključnih ovir za doseganje sodobnih vzgojnih ciljev, kot so razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in avtonomne ter odgovorne osebe.« (Kroflič, 1997: 15)

Nemožnost (transmisije) vednosti

Dalje, novorojenče, ne vedoč zakaj gre, zvezde sprašuje, kaj mu skušajo povedati znamenja, s katerimi je obkrožen in docela prežet. Ta odgovor umanjka: označevalci so nemi in molčijo kot grob. Povedano lepše, parafrazirajoč Heraklita: Logos – gospod, čigar preročišče je v Delfih – niti ne razkriva niti ne skriva, temveč daje znamenja. Absolutna enigmatičnost pojma je premosorazmerna z absolutno nemožnostjo, da bi se iščoči kdaj dokopal do konkluzivnega odgovora: *medij drugosti je medij (v) odsotnosti medija*. Posledično med spraševalcem in označevalcem ni nobenega razmerja. Kar pomeni, transmisija v(r)ednosti ni možna, je nemožna.

Vprašanje pred odgovorom

Kako naj torej človek sploh spregovori? Kako je možno, da vprašujoči kadarkoli postane govoreči? Kako naj se otrok/a nauči govoriti, izražati, sporazumeti? In kaj to sploh pomeni: kaj pomeni naučiti se jezika? Naučiti se govoriti? Naučiti se razumeti (drugega)? Iz doslej izpelja-

nega – ne pa iz predpostavk sodobnega pedagoškega diskurza – je očitno, da vprašujoči potrebuje dodatnega posrednika: nekoga, ki mu bo, kakor pravimo, pomagal interpretirati znamenja. Toda če bolje premislimo, prav takšen posrednik, *interpret*, ni možen: ni ga Hermesa, ki bi zmogel prenesti sporočilo bogov, ne da bi vtem, kar pač počne, že spregovoril v nekem jeziku – jeziku označevalca, jeziku bogov. Toliko manj je možno sestaviti takšen pedagoški program, ki bi učencu prihranil trud utrpevanja in ga obvaroval pred nepotrebnim ponotranjanjem vsebin, iz označevalca pa znal destilirati eter čistega smisla in uporabnega pomena. Tako pridobljeno e(zo)teričnost vam sodobni strokovnjak menda samo še spakira v »*prenosljiv, večfunkcionalen paket znanja, veščin in stališč, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev oz. razvoj*« (*Ključne kompetence v na znanju temelječem gospodarstvu: prvi korak k izbiri, opredelitvi in opisu*, 2002: 5) in stvar je zaključena. Nevarnost izbrisana: osebna izpolnitev je rešena.[20]

Še enkrat, kako lahko človek spregovori? Kako se lahko vprašanje kadarkoli sprevrže v (po)govor? – Tudi tega prehoda ni možno izpeljati, ne da bi se obrnili na pojem in logiko, ki nam predhaja, podobno kot človek ne bo mogel nikoli spregovoriti, ne da bi se mu rekanje že (ne) bilo zgodilo. Drugače rečeno, človeku, spraševalcu, se je spregovorilo, še preden bi sam lahko vedel, in to povsem nehote, tako rekoč samodejno. Vsaka razlaga, staveča na zapolnitev luknje med prvim in drugim, med spraševalcem in označevalcem, se vrti v krogu in je posledično obsojena na pomanjkljivost: med prvim in drugim, kot rečeno, ni nikakršne skupne mere; medij, ki bi zmogel pripeti red biti na red označevalca, manjka. To pomeni: odgovor na vprašanje otroka, ki pride na svet brez sleherne vednosti (brez pretekle vednosti, brez odgovora na vprašanje sedanjosti), se ne more proizvesti niti na strani označevalca niti na strani spraševalca, a tudi ne po poti prihoda nečesa čisto novega in tretjega. Kje naj se torej proizvede? – Odgovor se lahko proizvede samo *tam, kjer je bilo vprašanje zastavljeno*: sredi odsotnosti odgovora, sredi nemožnosti dospetja do vednosti.

Poskusimo nazadnje omenjeno stavo izpeljati v nekaj kratkih korakih, začenši z dejanskostjo vprašanja. Začetno vprašanje je najbolj splošne narave, pojavi se preprosto kot neki *Kaj?* (lahko pa ga, v ilustrativne namene, prevedemo v *Kaj neki? Kaj se tu hoče? Zakaj?*). Brž ko je vpraša-

20 V izogib nesporazumom specificirajmo: prva in druga predpostavka, *predpostavka nepotrebnosti dodatnega medija* – ker naj bi bil človek spontano zmožen kontinuiranega samoizpopolnjevanja – *in predpostavka potrebnosti dodatnega, toda povsem »drugačnega« medija*, neobremenjenga s formalnostjo, se v sodobnem pedagoškem diskurzu ne izključujeta, pač pa dopolnjujeta.

nje zastavljeno, se proizvedeta dve mesti. Na eni strani imamo mesto, od koder se zastavlja vprašanje, se pravi: *mesto vprašujočega*. Na drugi strani imamo tisto *vprašano* ali, kar je sprva povsem isto: *mesto ne-odgovarjajočega*. Ker otroku manjka sleherna vednost in matere nima (več) pri sebi, se je primoran obrniti – kam? Nekam navzven, v točko zunanjosti, se pravi, k vednosti Drugega. Vtem ko se obrača navzven, otrok, tisto *tu*-bivajoče in zdaj vprašujoče, predpostavlja, da je (njegova) vednost nekje *tam*. Vprašujoč predpostavi, da Drugi poseduje odgovor, tisto, kar njemu samemu manjka. Toda, kot že vemo, Drugi ga pušča na cedilu in ne preneha molčati kot kamen. Kaj preostane? – Očitno je treba sklepati, da je *manko odgovora* edini *odgovor*, ki ga bo vprašujoči kdaj utegnil prejeti: Drugi, kamen, označevalec odgovarja s tem, da ne odgovarja, in to pomeni, da se je otrok – hote ali ne – primoran *vrniti nazaj*, *na začetek* svojega vprašanja. Se pravi, *tu*-vprašujoči se obrača k nekemu *tam*; kar je tam, pa ga pošilja nazaj, k njegovemu začetnemu »tu« (opomnimo, ne gre za to, da otroka ne bi že ves čas obsipavali z besedami, gre za to, da jih otrok sprva ne more razumeti). Kaj to pomeni? – To pomeni, da se je z vrnitvijo nazaj na začetek vprašanja proizvedlo dvoje. Prvič, pot vprašujočega; in drugič, robovi neke binarne opozicije, se pravi, diferencialnost znaka: *tu-tam-tu-tam*.[21] Skratka, vprašujoč in ne vedoč, za kaj gre,

21 S to sintagmo merimo na sloviti primer igre *fort-da* (»proč-tu«), ki jo Freud predstavi v spisu *Onstran načela ugodja*. Ni dvoma, če bi poskušali ponazoriti, kaj pomenijo gornje izpeljave v praksi, bi gotovo ne mogli najti boljšega primera od malega metalca, Freudovega vnuka, otroka, ki, vtem ko preigrava svoj motek, nadomešča odsotnost matere. Zgodbo bi na tem mestu veljalo vpeljati od samega začetka, kolikor je njen empirični kontekst, primerjan z današnjim, videti precej zgovoren: opozarja nas na razliko, ki se je od Freudovih časov do danes primerila v načinu vzgajanja otrok in v načinu procesa individualne subjektivacije (vzpostavljanja psihičnega ustroja posameznika in njegovega razmerja do Drugega). Če je moč zaupati Freudovemu poročilu, je bil njegov vnuk, enoinpoletni otrok, nenavadno ubogljiv in poslušen – dosledno je upošteval prepovedi dotikanja nekaterih stvari in zahajanja v določene prostore –, predvsem pa nikoli ni jokal: ni jokal, ko ga je mati pustila za več ur samega, četudi je bil nanjo ljubeče navezan. Sočasno s hvalevredno maniro nejokavega eksistiranja pa je razvil še neko drugo navado, pravzaprav je razvil svojo *drugo naravo*: *navado*, da je vse male predmete, takoj ko jih je dobil pod roke, zalučal proč in svoje lučanje pospremil z značilno zateglim »o-o-o-o«. Izkazalo se je, da njegov »o-o-o-o« ni bil onomatopoetične narave, pač pa je z njim skušal izraziti kazalni zaimek (oz. prislov) *fort*, »proč«. Drugače rečeno, vtem ko je otrok *metal*, je nekaj *označeval*. Njegovo metanje, označevanje nečesa pomenljivega, se je prevesilo v čisto svojevrstno igranje: igranje »biti proč«. Nadalje se je izkazalo, da je otrok vse igrače uporabljal le tako, da jih je metal proč (od samega sebe), se pravi, da je igri *Biti proč* podvrgel vse svoje siceršnje igrače. To nas opozarja, da igranje in ugodje, izkušeno v igranju, ne izhaja iz narave samih igrač, naj bodo te še tako domiselne in stimulativne. Zato da bi se otrok lahko sploh igral in, igraje se, učil, se mora najprej naučiti igrati (*Biti proč*), in zabava, ki izhaja iz igranja, je pravzaprav kolateralni produkt nečesa (za)resnega: »Otrok je imel lesen motek, ki je bil ovit v vrvico. Nikoli mu ni prišlo na misel, da bi ga, recimo, vlekel za seboj po tleh, se torej z njim igral kot z vozičkom, temveč je z veliko spretnostjo vrgel motek, ki ga je držal za vrvico, čez rob svoje zastrte posteljice, tako da je izginil v njej, ob tem izrekel svoj pomenljivi o-o-o-o, zatem z vrvico potegnil motek iz postelje in ga zdaj ob

se je nekaj pričelo označevati in, posledično, opomenjati. Kaj se je pričelo označevati? – Predmet označevanja sovpade z nekim pomanjkanjem, ki je zdaj že postalo konkretno realizirano pomanjkanje: označuje se *privacija nekogaršnje* naravne in spontano pridobljene *vednosti*. Rečeno v terminih psihoanalize, vtem ko (se) meče, in sicer *proč od samega sebe*, otrok označuje *izgubo* svojega objekta, odhod ljubljene matere: »Ta igra z motkom je namreč subjektov odgovor na tisto, kar je materina odsotnost ustvarila na meji njegovega področja, ob robu zibke, namreč odgovor na *jarek*, in preostaja mu le še to, da ga igraje se preskakuje.« (Lacan, 1996: 60) Toda mati, brž ko nastopi v vlogi objekta otrokovega metanja, ni (več) tista dejanska, temveč se konvertira v objekt njegovega lastnega samo-depriviranja, depriviranja za košček samega sebe: objekt metanja je tisto »nekaj malega subjekta, kar se od subjekta odtrga stran, a je še zmerom del njega, kar subjekt še zmerom zadržuje pri sebi« (ibid.), in prav temu velja Lacanov poudarek. Drugače rečeno, otrokov vstop v govorico se primeri v luči izvršitve nekega *samo(u)mora*.[22]

Če sklenemo, spraševanje samo se je, ne da bi vedelo, preobrazilo v *obliko* odgovora. Tisto, kar se je sprva razklenilo v redu biti, se je po poti ponavljajočega vpraševanja in vselejšnjega obnemorenja za odgovor konvertiralo in preneslo v simbolni jezik. Vprašujoči zdaj postane označujoči in prav zato, ker (se) poslej zmore označevati, se tudi sam sprevrže v označevalec: označevalec subjekta, označevalec manka vednosti. Označujoči postane svoje lastno ime, subjekt za druge subjekte, hočemo reči, za druge označevalce. Proizvede se *slovnica*. Ne, to ni ne mati ne gospa ne gospodična slovnica, temveč suhoparna, abstraktna, formalna in življenju tujerodna slovnica. Skratka, ni drugega subjekta od tistega, mortificiranega v redu označevalca: odtujitev v elementu formalnega je edini medij, prek katerega se otrok lahko dokoplje do biti in zaobstane kot neki samostojno govoreči, se pravi, polbivajoči subjekt. Drugače rečeno, (samo)odtujitev in ponotranjenje tujega, sprva še povsem neznanega, je

njegovi ponovni pojavitvi pozdravil z radostnim 'Tu' ('Da'). Taka je bila torej ta igra v celoti, izginevanje in vračanje /.../. To, da je otrok brez upiranja dopuščal materine odhode, je bilo povezano z njegovim velikim kulturnim dosežkom, da se je zmogel odpovedati nagonom (zadovoljitvi nagonov). Zato pa se je tako rekoč odškodoval na ta način, da je s predmeti, ki so mu bili dosegljivi, sam uprizarjal izginjanje in vračanje. /.../ Kako torej ponavljanje tega njemu mučnega dogodka v igri uskladiti z načelom ugodja?« (Freud, 1987: 251–252)

22 Cf. Lacan, *Funkcija in polje govora in govorice v psihoanalizi*: »In vtem ko se ta objekt utelesi v simbolnem paru dveh elementarnih vzklikov, naznanja v subjektu diahrono integracijo dihotomije fonemov /.../; otrok se tudi začenja vključevati v sistem konkretnega diskurza okolja, vtem ko bolj ali manj približno reproducira v svojem *Fort!* in v svojem *Da!* glasove, ki jih sprejema od tam. /.../ Tako se simbol najprej izkazuje kot umor stvari, ta smrt pa konstituira v subjektu ovekovečenje njegove želje.« (Lacan, 1994: 136)

pogoj razvitja sleherne dejanske zmožnosti, ustvarjalnosti, (kritičnega) mišljenja in, zakaj ne, tudi učinkovite uporabe znanja. Bolj ko se formalnost pokriva in nadomešča z domnevno prijaznostjo – in sodobno pedagoško podjetje to dela načrtno in dejavno –, tem bolj se učenca poneumlja in onemogoča njegov dejanski razvoj: razvpiti razvoj zmožnostnega sebstva. V tem bi bilo moč prepoznati eno izmed osnovnih sporočil heglovsko intendiranega *Bildung*: sporočilo, ki je danes že dovolj pozabljeno, tako rekoč nezaslišano, da ga velja izpostaviti v razširjeni obliki. Pred navedbo izseka Heglovega *Govora ob zaključku šolskega leta* (29. september, 1809) omenimo še, da je današnji pouk zamišljen natanko kot neskončno veriženje projektov (gre za t. i. »projektno raziskovanje«), po poti katerih naj bi se posameznik učil učiti, raziskovati, živeti:

> »Potem ko sem govoril o snovi omike, me ta želja vodi k temu, da spregovorim še nekaj besed o *formalni plati*, ki pripada njeni naravi. Napredovanja omike namreč ne moremo imeti za mirno nadaljevanje neke verige, ker bi se prejšnjim členom dodajali kasnejši, ki bi sicer upoštevali prejšnje, a bi bili iz lastne materije, ne da bi se to nadaljnje delo usmerjalo proti poprejšnjim; temveč mora imeti omika prejšnjo snov in predmet, na katerem opravlja svoje delo, ki ga spreminja in na novo formira. /.../ Da bi lahko postala *predmet*, se nam mora substanca narave in duha zoperstaviti, zadobiti mora podobo nečesa tujega. /.../ Za odtujitev, ki je pogoj teoretske omike, pa ni potrebna ne nravna bol ne srčno trpljenje, temveč lažja bolečina in prizadevanje predstave, ki terja ukvarjanje z nečim ne-neposrednim, nečim tujim, nečim, kar pripada spominu, pomnjenju in mišljenju. – Ta zahteva po ločitvi pa je tako neobhodna, da se v nas izraža kot splošni in splošno znani nagon (*Trieb*). /.../ V tem centrifugalnem nagonu duše je nasploh utemeljena nujnost, da ji je treba omogočiti ločitev od naravnega obstoja in stanja, za katero si prizadeva, in v mladega duha prestaviti oddaljeni tuji svet. /.../ Če to splošno nujnost, ki zaobsega tako svet prestave kot tudi jezik kot tak, uporabimo pri učenju jezika, potem se samo ob sebi razjasni, da je mehanična plat tega učenja več kot zgolj nujno zlo.« (Hegel v Baskar, 1988: 14–15)

Izmislitev pred vprašanjem

Dosedanje izpeljave napotujejo k uvidu, da so negativni oziroma inhibicijski momenti vzgoje (disciplina, predpostavljena vednost Drugega, ločitev od samega sebe, mehanično ponavljanje, ponotranjanje tujega ipd.) imanentni izobraževanju kot takemu in da zanje ne gre kriviti »tradicionalne šole«. Vtem ko si aktualna stroka izmišlja nove in nove načine odprave omenjenih negativnih instanc, v resnici dejavno prispeva k onemogočanju ciljev, ki si jih sama zastavlja.

Nasploh je moč navesti štiri osnovne očitke, s katerimi se sodobna pedagoška stroka, vtem ko osmišlja svojo (odlično) sodobnost v razmerju do (slabe) tradicije,[23] postavlja zoper nekdaj utečene, danes že zastarele vsebine znanja, še zlasti pa zoper tradirane metode poučevanja. Problematizira se predvsem naslednje: prvič, *faktografsko znanje* (poznavanje dejstev, podatkov, ipd.), njegova *neživljenjskost* ter *neuporabnost*;[24] drugič, *zahteva po učenju na pamet* (gola reprodukcija, nič-kreacija); tretjič, *transmisijski in frontalni modus poučevanja* (poučevanje od učitelja k učencu) in, četrtič, *pasivnost učencev* (sedijo, poslušajo, memorirajo in reproducirajo).[25] Pri številnih predstavnikih sodobne pedagoške stroke so, dalje, izsledljiva naslednja popularna naziranja. Najprej, prepričanje, da znanje hitro zastareva, torej: kar je bilo včeraj še res, je danes domnevno že laž. Dalje, pogosto naletimo na moralizirajoče opazke, češ, nekdanji način poučevanja, ki je učitelja postavljal v superiorno vlogo, je bil avtoritaren in nedemokratičen.[26] Dalje, izsledljivo je tudi prepričanje, da znanje tako ali tako ni nič takšnega, kar bi učitelj lahko učencem posredoval, zakaj znanje naj bi si vsak posamičen učenec skonstruiral kvečjemu sam.[27] Se pravi, trud, ki ga učitelj utegne investirati v transmisijo znanja, je bojda v vsakem primeru zastonjski. Nadalje, posredovanje in sprejemanje znanja naj bi učence postavljalo v pasivno vlogo – »zgolj« sprejemajo in reproducirajo, kar jim učitelj pove – in to je, soglašajo vsi pedagogi, toliko kot sakrilegij. Ker so učenci pasivni in se morajo učiti na pamet, naj bi bili tudi preveč obremenjeni,[28] kar nadalje vodi k njihovi

23 Tematizacija vrednostne polarizacije med tradicionalno in sodobno šolo, navzočo v polju aktualne pedagoške stroke, je na osnovi analize konkretnih pasusov iz razmeroma recentnih besedil slovenskih strokovnjakov izčrpno argumentirana v članku D. Štefanca (2005) z naslovom *Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem* (Štefanc, 2005).

24 Na primer: »Dandanes ni težko najti raznovrstnih podatkov in informacij, večji problem je postalo izjemno hitro naraščanje količine informacij, ki bodo takrat, ko bodo naši osnovnošolci iskali zaposlitev, že krepko zastarele. Prav zato je postalo bolj kakor to, da si učenci zapomnijo čim več vsebin, pomembno to, da znajo ravnati s podatki /.../.« (Sentočnik in Rutar Ilc, 2001: 19)

25 Trojica zadnjih treh očitkov je lapidarno nanizana v naslednjem pasusu: »Tradicionalni načini poučevanja, ki navadno vzdržujejo *paradigmo od zgoraj navzdol*, ko *učiteljica posreduje* informacije, *učenec in učenka pa jih sprejemata*, postavljajo učence v vlogo *pasivnih objektov* izobraževalnega procesa. *Memoriranje* je glavni proces, ki ga morajo opraviti učenci /.../« (Skrt, 2004: 17; poudarki dodani).

26 Na primer: »Izkustveni pogled [na šolanje] je nastal kot poskus demokratiziranja preveč avtoritarno usmerjene tradicionalne prakse, ki je učenca dojemala kot pasivnega prejemnika informacij, znanje pa brez povezave z vsakdanjim življenjem ter statično in absolutno.« (Rutar Ilc, 2004b: 87)

27 Na primer: »Učitelj tako po konstruktivistični teoriji učence usmerja, jim daje podlage za razmišljanje, izziva oziroma spodbuja iz njih že znano ter porajanje novih vprašanj, jih vodi v razmišljanja o svojem razmišljanju, ne more pa na njih neposredno prenašati znanja, vrednot, vedenj. Transmisija znanja konstruktivistični teoriji ne ustreza.« (Marn, 2006: 367)

28 Na primer: »Najbolj pogosta *dejavnika preobremenjenosti* učencev sta *prenatrpanost učnih vsebin* in prevladujoči *frontalni pouk* tudi pri naravoslovnih predmetih in matematiki. To izhaja iz kurikulov in uč-

nesreči in travmatiziranosti. Za povrh, pasivna vloga učencev slednjim menda preprečuje sleherno ustvarjalnost, kritičnost in avtonomnost. Med študijskimi gradivi sedaj že upokojenega profesorja M. Adamiča, nekdanjega nosilca predmeta *Didaktika* na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, je denimo moč naleteti na naslednjo tabelo, namenjeno predočitvi didaktičnih dosežkov sodobnega načina poučevanja:[29]

TRADICIONALNOST	SODOBNOST
enosmerna komunikacija (razlaga, poslušanje)	dvosmerna komunikacija (aktivno delo, dvosmerna komunikacija)
monološki princip (aktivnost učitelja)	dialoški princip (aktivnost učitelja in učenca)
pasivno sprejemanje sporočil (učenec je recepient)	aktivno sprejemanje sporočil (učenec je respondent)
spretnost poslušanja in ponavljanja	spretnost učenja (uporaba virov, samostojno delo, kooperativnost)
poudarek v delovanju je na učitelju	poudarek v delovanju je na učencu
delo je usmerjeno v osvajanje vsebine	delo je usmerjeno v način dela z učenci
končno je pomemben rezultat pouka	končno je poleg rezultata pomemben tudi proces učenja
tradicionalnost lahko opišemo z behaviorističnim stališčem do učenja	sodobnost lažje opišemo z konstruktivističnim stališčem do učenja

Iz doslej naznanjenega je že razberljivo, da je implicitni predmet problematizacije sodobnega pedagoškega diskurza predvsem znanje samo, tj. *splošnoizobraževalno* znanje. Tako kakor očitki na račun zastarelosti predmetnikov v resnici ne merijo na konkretne predmetnike, temveč na njihovo splošnoizobraževalno vsebino, tudi očitki na račun zastarelih poučevanjskih praks ne merijo specifično na konkretno didaktiko, ampak na sam didaktični dispozitiv šole, kakor se je zgodovinsko oblikoval v Evropi. Zato so vsi konkretni očitki predmetnim vsebinam in didaktiki v resnici abstraktni in temeljijo na zatiranju negativnih simbolov tradicije, pedagogi pa se tako bodejo predvsem z lastnimi mlini na veter.

nih načrtov po konceptu učnovsebinskega načrtovanja. /.../ Izhodišče razbremenjevanja učencev je zaposlovanje učencev glede na njihove sposobnosti in interesne aktivnosti. Učitelj bi moral prirediti vse postopke pouka za spodbujanje učenčeve aktivnosti.« (Novak, 2009: 62–63; poudarki dodani)

29 Dostopno na spletni strani: http://www.student-info.net/sis-mapa/skupina_doc/ff/knjiznica_datoteke/473457_didaktika_2004_05___doc._dr._milan_adamic___az.doc (12. 9. 2012). Pod predstavljeno tabelo je sicer dodana še naslednja poved: »Po mnenju strokovnjakov pa je na tem področju potrebno še marsikaj postoriti, da bi prešli v sodobni način poučevanja.« (Ibid.)

Vzemimo primer. Osnovna domislica sodobnega izobraževalnega podjetja sestaja v vpeljavi »novih osnovnih znanj«: strokovno jim pravijo »ključne kompetence za vseživljenjsko učenje«. Geslo, s katerim se nam prezentira ta parola, je »kompetenca«: kako se napoveduje?

> »Predlagana definicija ključnih kompetenc se glasi: *Ključne kompetence predstavljajo prenosljiv, večfunkcionalen paket znanja, veščin in stališč, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev oz. razvoj, vključenost in zaposljivost, ki bi morale biti razvite do konca obveznega izobraževanja ali usposabljanja in ki predstavlja osnovo vseživljenjskemu učenju.*« (*Ključne kompetence v na znanju temelječem gospodarstvu: prvi korak k izbiri, opredelitvi in opisu*, 2002: 5)

Pojem »kompetenca« se proponira kot *presežek uporabnosti znanja nad njegovo neuporabnostjo*, h kateremu naj bo odslej finaliziran celokupni sistem izobraževanja. Dejansko to potrjujejo tudi nekoliko bolj dodelani strokovni prijemi definiranja kompetenc: »Kompetence ali *zmožnosti* so poklicno *transverzalne* in jih lahko opredelimo kot izkazane temeljne zmožnosti posameznika, da učinkovito uporablja svoje sposobnosti in znanja pri *dejavnem obvladovanju* okolja, njegovem *spreminjanju* in *prilagajanju* okolja sebi in *obratno*.« (Grm Pevec, 2004: 44; poudarki dodani) Izobraževalni diskurz kompetenc pri tem predpostavlja, da je *znanju nasploh moč odvzeti njegovo (še) ne-uporabno plat* in se tako dokopati do *neke čiste, destilirane kompetence,* ki se jo nato le še spakira v »večfunkcionalen paket znanja, veščin in stališč« in prenese naprej. Drugače rečeno, predpostavlja se, da je kompetentnost – to je, zmožnostnost – *neposredno (po)učljiva*. Se pravi, da je zmožnost uporabe znanja moč poučevati mimo in neodvisno od njegovega *(še) ne*-funkcionalnega, nepraktičnega značaja. Kar je brez precedensa v zgodovini načinov koncipiranja in izvajanja izobraževanja.[30]

V ožjem polju pedagoške stroke je presežni značaj kompetence okarakteriziran z novimi imaginarnimi določbami: kompetenca se tam proponira kot *presežek sebstveno intendiranega znanja nad objektno razsežnostjo znanja*. Hvaležnost vpeljave koncepta kompetence tokrat sestaja v obljubi neposredne realizacije *aktivnega, kreativnega in procesnega znanja*, ponotranjenega v posameznikovi duši in povsem neobremenjenega s pasivnim prejemanjem sleherne vednosti, tuje posamezniku. Tisto, kar je v pedagogiki kompetenc izključeno, je opredeljeno kot (zgolj) deklarativna vednost, dosežena po poti pasivnega in reproduktivnega memori-

30 Klasični koncept izobrazbe, ne glede na to, ali sledimo antični, srednjeveški, renesančni, razsvetljenski ali humanistični različici, vselej označuje *dovršeni proces formacije* še *ne formiranih* individuov, ki se godi po poti *vnanjega posredovanja* vnaprej danih, objektivnih znanj.

ranja vnanjih in sterilnih dejstev. Se pravi, kompetence niso nič drugega kot ljubkovalna oznaka za *gesto izključitve slehernega objekt(iv)nega znanja iz izobraževanja*. Duša, značilna za sodobno izobraževanje, pa naj v sebi poslej ne kopiči sebi tujerodne vednosti, temveč naj se, delujoč, *uči udejstvovanja svoje neskaljene subjekt(iv)nosti*. V ta namen se v sodobnem načinu izvajanja pedagoškega procesa implementira niz novih pedagoških prijemov. Prijemov, ki veljajo za poudarjeno kreativne: ustvarjalno reševanje problemov, izkustveno, timsko, eksperimentalno ali terensko delo, učenje prek iger ali simulacije, »možganom prijazno učenje«.

Da se tudi v našem prostoru vsi pedagoški upi investirajo v zveličavnost »kompetenc« (in drugih popularnih izobraževalnih koncepcij[31]), katerim se podeljuje čudežno moč zacelitve vseh notranjih protislovij pedagoškega polja – in to v enem samem zamahu –, se je moč prepričati med branjem naslednje glorifikacije izpod peresa gospe dr. Zore Rutar Ilc:

> »Operacionalizacija ključnih kompetenc /.../ razkrije, da ne prinašajo le funkcionalne pismenosti v ožjem smislu oz. usposobljenosti za ozko pragmatično 'znajdenje' v življenju, ampak potencial za razvijanje kakovostnega razmišljanja in delovanja v najširšem smislu: za opremljanje ljudi za samostojno iskanje informacij in ravnanje z njimi, za aktivno pridobivanje znanja, veščin in strategij, za učenje z odkrivanjem in raziskovanjem, za povezovanje tako pridobljenega znanja, za njegovo uporabo in izkazovanje na različne načine in v različnih življenjskih situacijah, vse skupaj z namenom, da bi si znali bolje razlagati svet, pojave in dogodke v njem, da bi se zavedali, kaj je dragocenega in kaj protislovnega in razdiralnega v njem, in da bi v svetu učinkovito delovali na različnih ravneh. To pa vodi k polni vključenosti v svet okrog sebe, k samostojnosti in samozavesti, ne nazadnje torej k osebnemu razvoju /.../, k vsemu torej, kar smo nekoč zapisali v izhodišča prenove.« (Rutar Ilc, 2004a: 3)

Ključ za razumevanje sodobnega pedagoškega diskurza tiči v zadnjem stavku pravkaršnjega citata: kako je možno, da se kompetencam naknadno podeljuje mandat izpolnitve vseh izhodišč kurikularne prenove, ko pa se v času pisanja prenove še sploh ni vedelo za njihovo eksistenco? – Obrazložitev je možna le, če v obravnavo pritegnemo uvodoma

31 »Pojmi kot so denimo *samoregulativno*, *sodelovalno* in *projektno* učenje, se lahko sicer med seboj razlikujejo, toda podobni so si – in kompatibilni s kompetenčno zasnovanim izobraževanjem – prav v tem, da *njihovo primarno poslanstvo ni več prenos učnih vsebin*. Namesto tega se osredotočajo na to, kako učenci sami *(so)konstruirajo* v kontekst postavljeno znanje in se skozi to (v sodelovanju z drugimi) *učijo učiti*. V določenem obsegu, torej, popularnost kompetenčnega pristopa utegne biti le primerek starega vina v novih steklenicah« (Biemans et al., 2005; poudarki dodani).

vpeljano tezo, da se pedagoško rezoniranje izogiba mišljenju, rabeč domišljijo in izmislitvene zmožnosti.

Literatura

Bahovec, E. (1985). O konceptualnih protislovjih in ideoloških razsežnostih »vsestransko razvite osebnosti«. *Problemi*, 1985/4, 1–3.

Baskar, B. (1988). *Latinščine, prosim! Latinščina in njeno izginjanje na Slovenskem, 1849–1987*, Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije: Univerzitetna konferenca ZSMS.

Biemans, H. et al. (2005). *Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls*. http://www.bwpat.de/7eu/biemans_etal_nl_bwpat7.shtml (5. 3. 2013)

Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Za drugačen svet najprej drugačna šola. *MLADINA – Alternative 2011*, 24. 11. 2011, 111–113.

Dolar, M. (1988). Onstran interpelacije. *Razpol: glasilo Freudovskega polja. Problemi*, 26/4–5, 265–274.

Dolar, M. (2010). *Oficirji, služkinje in dimnikarji*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Freud, S. (1987). *Metapsihološki spisi*, Ljubljana: Studia humanitatis.

Freud, S. (2001). *Interpretacija sanj*, Ljubljana: Studia humanitatis.

Grm Pevec, S. (2004). Razvijanje kompetenc pomeni odpreti šolo v širše okolje in ustvarjati spodbudne okoliščine za učenje. *Vzgoja in izobraževanje*, 35/3, 44–46.

Hegel, G. W. F. (1984). Kdo misli abstraktno? *Problemi*, XXII/1–3, 82–84.

Hegel, G. W. F. (1998). *Fenomenologija duha*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Hegel, G. W. F. (2001). *Znanost logike 1,* Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*, Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2008). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. V: Čas, M. et al. (ur.). *Socialne interakcije v vrtcu*. Ljubljana: Supra, 12–21.

Lacan, J. (1994). *Spisi*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Lacan, J. (1996). *Štirje temeljni koncepti psihoanalize*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Marn, U. (2006). Konstruktivizem v šoli kot podlaga učenja nenasilnih vzorcev vedenja. *Socialna pedagogika*, 10/3, 365–386.

Miller, J.-A. in Milner, J.-C. (2004). *Voulez-vous être évalué?* Paris: Éditions Grasset & Fascuelle.

Novak, B. (2009). *Prenova slovenske šole. Znanstveno poročilo 09/10*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Platon (2006). Menon. *Zbrana dela*, Celje: Mohorjeva družba.

Rutar Ilc, Z. (2004a). Kompetence: med pragmatizmom in emancipatorno rabo znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 35/3, 3.

Rutar Ilc, Z. (2004b). Pasti razmišljanja v nasprotjih. Učenje za razumevanje kot točka povezovanja. V: Rutar Ilc, Z., Slivar, B. in Turk Škraba, M. (ur.). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 86–105.

Sentočnik, S. in Rutar Ilc, Z. (2001). Koncepti znanja, učenje za razumevanje. V: Zupan, A. in Turk Škraba, M. (ur.). *Modeli poučevanja in učenja: Zbornik prispevkov 2001*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 19–41.

Skrt, B. (2004). Kritično zagovorništvo za informacijsko dobo ali izobraževalna debata za nove kompetence informacijske družbe 21. stoletja. *Vzgoja in izobraževanje*, 35/6, 13–27.

Stiegler, B. (1994). *La technique et le temps, 1: La faute d'Épiméthée*, Paris: Galilee.

Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 2005/1, 34–57.

Štok-Vojska, N. in Vojyska, S. (2006). *Gospodična slovnica*, Koper: Libris.

Žižek, S. (2010). Od kod čustveni kapitalizem? V: Illouz, E. *Hladne intimnosti*. Ljubljana: Krtina, 137–150.

Viri

Katalog učbenikov za osnovno šolo (2012). Zavod RS za šolstvo. http://www.zrss.si/ (5. 3. 2013)

Ključne kompetence v na znanju temelječem gospodarstvu: prvi korak k izbiri, opredelitvi in opisu (2002). http:// www.zrss.si/doc/MSP_Ključne%20kompetence.doc (5. 3. 2013)

Komisija Evropske skupnosti (2000). *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. http://linux.acs.si/memorandum/prevod/ (5. 3. 2013)

UNESCO. *Learning to be*. http://www.unesco.org/delors/ltobe.htm (5. 3. 2013)

Večnost nevednosti: Agamben, Deleuze in čas vseživljenjskega učenja

The Eternity of Ignorance: Agamben, Deleuze and Time of Life-long Learning

Boštjan Nedoh

Povzetek

Članek uvodoma izpostavi nekatere perverzne poteze koncepta vseživljenjskega učenja, ki temelji na suspenzu in večnem odlogu izobraženosti subjekta. Nadalje obravnava nekatere poskuse kritike metafizike izobraževanja, razumljene kot ideje in prakse formiranja individuov oziroma *Bildung*. Zgodovinsko gledano je bila ta ideja izobraževanja v jedru disciplinarnih družb, ki pa so jih do danes že nadomestile družbe nadzora kot povsem nov modus delovanja oblasti. Poleg tega so tovrstne kritike kot post-metafizično alternativo domnevno represivni ideji izobraževanja kot formiranja izpostavljale prav perverzijo oziroma vseživljenjsko učenje. Iz teh izhodišč avtor najprej pokaže na še vedno metafizičen značaj vseživljenjskega učenja, ki ga je danes sama metafizika že privzela, nazadnje pa poskuša pokazati še, zakaj se kritikom metafizike perverzija kaže kot post-metafizična prekoračitev metafizike, ter zakaj spregledajo njeno še kako trdno vpetost v metafizični horizont.

Ključne besede: Agamben, Deleuze, perverzija, vseživljenjsko učenje, družba nadzora, metafizika izobraževanja

Abstract

The paper first shows some perverse features of the concept of life-long learning, which finds itself suspended and eternally delayed with respect to the moment in which the subject of education is finally educated. Furthermore, it deals with some attempts of critique of educational metaphysics, conceived as the ideas and practices of individual formation or *Bildung*. From the historical point of view, this concept of education was in the very core of disciplinary societies, which have been by now already substituted by societies of control as an entirely new mode of functioning of powers in authority. Besides, such a critique proposes exactly the perversion or life-long learning as post-metaphysical alternative to the supposedly repressive idea of

education as formation. Moving from these premises, the author first addresses the still metaphysical features of life-long learning, which has already been recuperated by metaphysics itself, and finally tries to present a provisional answer to the epistemological question of why the critiques of metaphysics overlook still metaphysical features of perversion (and life-long learning) and why they are making a mistake when considering it as an already post-metaphysical overcoming of metaphysics.
Key words: Agamben, Deleuze, perversion, life-long learning, society of control, educational metaphysics

Perverzna razsežnost vseživljenjskega učenja

Na ideji vseživljenjskega učenja – gre za enega dominantnih pojmov sodobne izobraževalne teorije in prakse ter uradnih izobraževalnih politik – je nekaj globoko perverznega. Ta ideja namreč ne predpostavlja zgolj nemožnosti, da bi iz izobraževanja, klasično dojetega kot proces formiranja subjekta, lahko kdaj sploh izstopili, ga kdaj nepovratno končali, temveč samo to nemožnost pretvarja v imperativ, katerega ime je natanko permanentno izobraževanje oziroma vseživljenjsko učenje. V *Memorandumu o vseživljenjskem učenju* – tem osrednjem institucionalnem dokumentu, ki opredeljuje to novo načelo izobraževanja, lahko preberemo: »Vseživljenjsko učenje vidi vse učenje kot 'brezšiven' kontinuum 'od zibelke do groba'.« (Komisija Evropske skupnosti, 2000: 8)[1] Skratka, od konstatacije dejstva, po katerem je vednost vselej korak pred učečim se subjektom in je potemtakem natanko

1 Kljub dejstvu, da je vseživljenjsko učenje kot ključno načelo vseh sprememb na področju izobraževalnih praks v Evropski uniji predmet široke diskusije znotraj pedagoške teorije in strokovne javnosti, je prav *Memorandum* tisti dokument, kjer lahko najdemo njegov najbolj izčrpen in zgoščen prikaz. Če torej sledimo temu dokumentu, potem ni dvoma o tem, da se okoli ideje vseživljenjskega učenja »od zibelke do groba« danes zgošča celotno izobraževanje v t. i. družbi znanja. V dokumentu je zapisano: »*Vseživljenjsko učenje* ni več samo en vidik izobraževanja in usposabljanja; postati *mora vodilno načelo* za ponudbo in udeležbo v celotnem kontinuumu učnih vsebin. V *prihajajočem desetletju mora udejanjiti to vizijo*. Vsi tisti, ki živijo v Evropi, bi brez izjeme morali imeti enake možnosti, da se prilagodijo zahtevam družbenega in gospodarskega življenja in da aktivno sodelujejo pri oblikovanju evropske bodočnosti.« (Ibid.: 4)
Predpostavka ideje o kontinuumu vseživljenjskega učenja je tu seveda zelo preprosta: ker sta oba ključna smotra izobraževanja tej praksi zunanja (prilagoditev zahtevam gospodarskega življenja in aktivno državljanstvo), sta odprtost in kategorična nedokončanost izobraževalnih procesov v obeh primerih pogoj doseganja teh ciljev. Aktiven državljan in gospodarsko uspešen človek se odlikujeta po tem, da se nikoli ne izobrazita do konca, temveč se izobražujeta vseskozi, neskončno. Ta sprememba časovne, pa tudi prostorske določenosti izobraževanja je tako očitna, da so jo opazili celo sami snovalci dokumenta. V nadaljevanju dokumenta sta namreč jasno izpostavljena oba vidika vseživljenjskega učenja: »Kontinuum vseživljenjskega učenja bolj izpostavlja neformalno in informalno (priložnostno) učenje. Neformalno učenje, po definiciji, ostaja izven šol, kolidžev, centrov za usposabljanje in univerz. /.../ Termin 'vseživljenjsko učenje' pritegne pozornost na čas: učenje skozi vse življenje, ali nenehno ali periodično.« (Ibid.: 9)

iz tovrstnih strukturnih razlogov slednji nikoli ne more do konca zapopasti, pridemo do zapovedi oziroma načela, ki se nalaga temu istemu subjektu in ki bi jo lahko v grobem formulirali preprosto takole: »Nikoli si ne dovoli vedeti vsega!« Zato se je tudi treba izobraževati vse življenje, kajti ideja, po kateri se je nekaj možno *naučiti*, je vseživljenjskemu učenju nekaj najbolj tujega, celo sovražnega. V tem se kaže sicer navidezna anti-metafizična drža ideje vseživljenjskega učenja, kolikor predstavlja pravo nasprotje »metafizike izobraževanja«, ki je ob tem, da je izobraževanje dojemala kot sredstvo za dosego sebi zunanjih ciljev, bodisi političnih (izobražen državljan) bodisi ekonomskih (kvalificirana delovna sila), hkrati predpostavljala njegovo končnost in nepovratnost, zato ni naključje, da se je klasično in moderno izobraževanje kot proces formiranja (*Bildung*) subjekta[2] izvajalo v posebnih ustanovah – šolah in univerzah –, katerih temeljna poteza je bila predvsem njihova časovna in prostorska omejenost. Če to potezo povzamemo s Kantovo prispodobo, je tako definirana metafizika izobraževanja ne samo predpostavljala in zahtevala subjektov izhod iz »nedoletnosti«, temveč je obenem to dejanje imela za nepovratno. V tem smislu je idejo vseživljenjskega učenja potrebno razumeti v pravzaprav edinem razpoložljivem pomenu, in sicer kot »vseživljenjsko nedoletnost«.

Pri vseživljenjskem učenju gre torej v prvi vrsti, kot sugerira že sam izraz, za neki časovni suspenz, ki pa ni več nekaj punktualnega, kratkotrajnega, temveč nekaj permanentnega. Logika, ki podpira ta suspenz, je krožna, izhaja pa, kot smo že dejali, iz neke premestitve: ker iz strukturnih razlogov ni mogoče zapopasti celotne vednosti, se to nemožnost premesti v nemoč subjekta, sama ta nemoč pa postane osrednje gonilo izobraževalnih praks, ki se prav zato nikoli ne končajo. Ravno na podlagi te poteze bi lahko rekli, da gre pri vseživljenjskem učenju za tiste vrste suspenz, ki je, vtem ko subjekt izobraževalnega procesa na vseh ravneh drži »pred vrati« izobraženosti kot take, če jo dojamemo tudi ali predvsem kot privzetje določenega simbolnega mandata, se pravi v stanju, ki ga je Eric Santner poimenoval »kriza simbolne investiture«, povsem primerljiv z Deleuzovim Masochom, ki v jedro svojega modusa perverzije postavlja natanko suspenz, čakanje, odlog – denimo padca Venerinega biča po njegovem hrbtu. Deleuze se slikovito izrazi: »Dvignjena korobač ali meč, ki ne padeta, krzno, ki se ne razpre, peta, ki se ne dotakne tal, kot da bi se slikar odrekel gibanju zgolj zato, da bi izrazil neko globlje pričako-

2 Kot bomo videli v nadaljevanju, je natanko ideja izobraževanja kot formiranja (*Bildung*) oziroma, nekoliko grobo in splošno rečeno, uformljanja ali uobličenja subjekta tista, ki nekako povzema ves izraz »metafizika izobraževanja«.

vanje, bližje virom življenja in smrti. Nagnjenje do okamenelih prizorov, kot fotografiranih, stereotipiranih ali naslikanih, se v Masochovih romanih kaže s kar največjo intenzivnostjo. /.../ Mazohizmu bistveno pripada izkustvo čakanja in suspenza. /.../ Dejansko je forma mazohizma čakanje. Mazohist živi čakanje v čistem stanju.« (Deleuze, 2000: 54–55)[3] Od tod se zdi primerjava vseživljenjskega učenja s perverzijo docela upravičena, kar konec koncev zgolj dodatno potrjuje splošno tezo, po kateri je »dandanes narava družbene vezi perverzna« (Klepec, 2008: 14).[4]

Ob tem velja uvodoma še izpostaviti, da ni naključje, da ima ta obrat, po katerem nemožnost izobraženosti začne delovati kot rešitev zagate, kjer se, z drugimi besedami, *nemožnost vednosti obrne v večnost nevednosti*, največje posledice na ravni pojma »kritike«, ki danes ustreza na področju filozofije vzgoje enemu najbolj vplivnih in široko diskutiranih pojmov, to je, »kritičnemu mišljenju«, posebej v njegovi tako rekoč hegemoni različici, ki so jo podali avtorji nevroznanstvene provenience. Daleč od vsakega neposrednega metafizičnega dogmatizma, ki bi ga utegnili predpostaviti, se kritično mišljenje opira natanko na imperative suspenza dokončnosti oziroma določenosti znanja, ter na še posebej pomenljiv in s tem notranje povezan imperativ neskončnega dvoma, ki izvira iz popprovske ideje pluralizma interpretacij. Eden vodilnih predstavnikov nevroznanstvene interpretacije kritičnega mišljenja pri nas, Peter Cokan, figuro »kritičnega misleca« definira na primer takole:

> »Dopuščanje in upoštevanje različnih interpretacij dogodkov in pojavov. Kritični mislec se zaveda, da posameznik dogodke vedno razlaga z neke perspektive, na temelju bolj ali manj ozaveščenih predpostavk. Ve, da je na isti dogodek (pojav) možno zreti iz različnih zornih kotov in da je njegova razlaga oz. interpretacija le ena izmed mogočih. Zaveda se relativnosti in tega, da se mišljenje vedno odvija znotraj neke perspektive. /.../ Dovoljevanje nedorečenosti, odprtosti. Kritični mislec v večji meri pristaja na nedorečenost, odprtost, nejasnost, kompleksnost. V večji meri sprejema situacije, v katerih v nekem trenutku ni končnega odgovora. Pristaja na to, da v nekem trenutku za določen pojav ni končne, popolne razlage (*znanje ni nikoli končno, popolno, absolutno*).« (Cokan, 2011: 10; poudarek dodan)

3 Mimogrede, že Freud (1995: 31) je prvi izpostavil in poudaril suspenz kot eno od dveh ključnih *differentia specifica* perverzije, ko je dejal, da so perverzije »a) anatomske *prekoračitve* telesnih področij, določenih za spolno združitev, ali b) *zadrževanja* pri vmesnih relacijah do seksualnega objekta, ki naj bi bile na poti k dokončnemu seksualnemu cilju v normalnem primeru hitro prekoračene.«

4 Za koncizno in izčrpno argumentacijo te teze, v kateri se avtor loteva analize številnih drugih segmentov družbe, kulture in politike, glej prav navedeno delo Petra Klepca (2008).

Z eno besedo, tako definirano znanje je čista transcendenca: pri tem seveda ne gre zgolj za to, da znanje oziroma vednost nista več imanentna procesu formiranja subjekta in ju potemtakem subjekt izobraževanja tudi hipotetično ne more več doseči, temveč da se sama ta nemožnost kot predpostavka postavlja v izhodišče izobraževalnega procesa. Drugače rečeno, ne gre samo za to, da je znanje nepopolno, temveč sama ta nepopolnost predpostavlja neko *drugo* znanje, ki je vselej onkraj dometa spoznavajočega subjekta. Na tej točki bi bila natančnejša primerjava s Kantom, ki predstavlja prelomnico v pojmovanju kritike kot imanentne umu samemu, vsekakor odveč, zadostuje naj tale navedek iz »Predgovora« h *Kritiki čistega uma*: »Kar najprej zadeva *gotovost*, sem si sam izrekel sodbo, da v tej vrsti obravnav [Kant govori o gotovosti kot bistveni zahtevi kritike čistega uma, op. a.] nikakor ni dovoljeno *meniti* in da je vse, kar je le podobno hipotezi, tu prepovedano blago, ki ne sme stati naprodaj niti za najnižjo ceno, temveč mora biti pokrito, takoj ko je odkrito.« (Kant, 2001: 12–13)

Če se zdi, da je po tej plati, se pravi, v njeni temporalni razsežnosti, ki povsem sovpada s perverzijo, idejo vseživljenjskega učenja izredno lahko odpraviti kot še eno v nizu materializacij neoliberalne ekonomske in nevroznanstvene epistemološke paradigme na področju izobraževanja, pa postane ta ideja za vsako konsistentno kritiko mnogo bolj zanimiva ob dejstvu, da je pomemben del sodobne kritične misli, katere sicer redka skupna poteza je prav anti-metafizična drža njenih predstavnikov, v njej videl natanko pozitivno idejo »prekoračitve metafizike«. Kot bomo pokazali v nadaljevanju – in to je tudi osnovni zastavek pričujočega teksta –, je težava vseh kritik metafizike izobraževanja seveda v tem, da je samo to kritiko metafizika sama že posvojila in jo v sedanjem zgodovinskem trenutku tudi že realizira. Kritika metafizike izobraževanja je namreč izobraževanju kot formiranju subjekta, ki poteka v določenem institucionaliziranem času in prostoru (šola ali univerza), običajno postavljala nasproti prav neskončnost izobraževanja, kar je preprosto pomenilo neskončni upor do privzetja kakršnekoli forme življenja oziroma večno brezobličnost. Jedro te kritike nedvomno predstavlja delo Giorgia Agambena, ter tudi dela drugih avtorjev, ki so Agambenov teoretski aparat uvozili na področje filozofije izobraževanja.[5] Pri tem torej ne gre zgolj za to, da sam Agamben (2011), pred njim pa že Deleuze (2011),[6]

5 V mednarodnem prostoru glej predvsem Lewis (2006; 2011).

6 Glede Deleuza, za katerega temeljno figuro metafizike predstavlja Zakon, glej denimo tale navedek iz *Razlike in ponavljanja* (Deleuze, 2011: 41): »Prvi način sprevrnitve zakona je ironičen, ironija pa v njem nastopa kot umetnost načel, vzpona k načelom in sprevrnitve načel. Drugi način je humor, ki je

izpostavljata perverzijo kot tisto anti-metafizično držo, ki se ji posreči izogniti primežu metafizičnega aparata formiranja življenja subjekta, temveč še veliko bolj za vprašanje, ali ni morda, kot sta sugerirala že Lorenzo Chiesa in Frank Ruda (2011: 179), perverzna prekoračitev metafizike sama metafizična ter zakaj sam Agamben, deloma pa to velja tudi za Deleuza, »spregleda« natanko to »metafizičnost« same perverzije. Vprašanje je tu pomembno natanko zato, ker se s stališča perverzije kot pozitivne prekoračitve metafizike vseživljenjsko učenje na ravni izobraževanja izkaže kot nerazrešljivi paradoks, ki se ga ne da pojasniti.

Od metafizike *Bildung* do družbe nadzora in »konca« metafizike

Da bi pojasnili ta moment, je uvodoma morda vredno znova spomniti na način, kako sam Agamben pojmuje metafiziko in (bio)politiko kot njeno temeljno strukturo. Kot je znano, ta struktura temelji na dialektični operaciji »politizacije golega življenja«:

> »Živo bitje ima logos s tem, da v njem odpravi in ohranja lasten glas, tako kot živi v polisu s tem, da iz njega izvzame svoje lastno golo življenje. Politika se tako izkaže za strukturo, ki je v pravem pomenu temeljna za zahodno metafiziko, kolikor zaseda mesto praga, na katerem se dopolni stik med živim bitjem in logosom. 'Politizacija' golega življenja je metafizična naloga *par excellence*, v kateri se odloča o človeškosti živega bitja človek, in s prevzemanjem te naloge moderna ne dela drugega, kot da potrdi zvestobo bistveni strukturi metafizične tradicije.« (Agamben, 2004: 16)

Na kratko rečeno, politika kot temeljna struktura metafizike je po Agambenu struktura formiranja oziroma uformljenja gole življenjske substance, prehod od *zoé* k *bíos*. To je tudi tista točka, ki jo Agamben prevzame od Foucaulta in njegove teoretizacije biopolitike, in to ne glede na njuno razhajanje glede krajev, kjer naj bi bila domnevno najbolj na delu omenjena struktura. Če so se namreč Foucaultove analize osredotočale na delovanje institucij disciplinarne oblasti, med katere so spadale tudi vzgojno-izobraževalne ustanove, pa je po Agambenu privilegiran kraj udejanjanja tega tipa oblasti seveda Auschwitz. A kot rečeno, ne glede na to razliko je Agambenovo stališče, da so Foucaultove analize povsem pravilne ter da je edina Foucaultova težava v tem, da jih ni razširil na privilegiran kraj metafizične biopolitike v moderni, ki je prav taborišče smrti. To pa preprosto pomeni, da lahko vzgojno-izobraževal-

umetnost konsekvenc in sestopov, suspenzov in padcev.« Pred tem, na drugem mestu, Deleuze ironijo in humor jasno pripiše obema modusoma perverzije, sadizmu (ironija) in mazohizmu (humor) (Deleuze, 2000: 62–69).

ne ustanove tudi znotraj Foucaultovega opusa upravičeno pojmujemo kot metafizične, se pravi kot institucije uformljanja oziroma formiranja, kar konec koncev sugerira že sam Foucaultov izraz »družbena ortopedija« (Foucault, 2001: 57), ki ga je pripisal natanko omenjenim ustanovam. S tem izrazom je Foucault meril na dve med seboj tesno povezani značilnosti disciplinarnih institucij nasploh, še posebej šole, in sicer na funkcijo sankcioniranja kršitev družbenih norm, se pravi na normativno funkcijo šole ter na njeno disciplinarno funkcijo, pri kateri je šlo v prvi vrsti za izpostavljenost oziroma za objektni status učencev v razmerju do učiteljeve vednosti, preko česar je potekal proces formiranja subjekta. Pri tem ni šlo zgolj za sankcije, temveč prej za disciplino, za »privzetje« vnaprej določenih vzorcev vedenja, ravnanja, delovanja itd. Kar preprosto pomeni, da so bile šola in izobraževalne institucije nasploh za Foucaulta najprej in predvsem kalup, mavec, v katerega se je postavilo telesa (in duha) učencev, da so lahko rasli v skladu z družbenimi normami, ki so bile utelešene prav v tem mavcu – zato izraz »družbena ortopedija«.

Pogoj delovanja tovrstnih institucij disciplinarne biopolitične oblasti sta bili njihova prostorska in časovna omejenost. Praks vzgoje in izobraževanja (kakor tudi sankcioniranja in discipliniranja v zaporih, vojašnicah, bolnišnicah itd.) se namreč ni dalo izvajati povsod, temveč le v za to točno določenih in posebej načrtovanih prostorih. To splošno potezo zapiranja in časovno-prostorske omejenosti institucij disciplinarnih družb je Foucault opazil že na samem začetku svojih analiz, in sicer v slovitem primeru o »zapiranju norcev« (Foucault, 1998). Ta poteza je implicirala strogo razmejitev ne zgolj med institucionalnim in neinstitucionalnim prostorom in časom, temveč celo med institucijami samimi. Gilles Deleuze se je glede te razmejitve takole slikovito izrazil (2002: 173): »Posameznik nenehno prehaja iz enega zaprtega okolja v drugega, vsako izmed teh okolij pa ima svoje zakone: najprej družina, nato šola (»Nisi več doma!«), nato kasarna (»Nisi več v šoli!«), zatem tovarna, tu in tam bolnišnica, če tako nanese, tudi zapor, ki predstavlja okolje zapiranja *par excellence*.« Deleuzova ilustracija poudarja obe razsežnosti, ki smo ju izpostavili zgoraj: institucije disciplinarne družbe, v katerih potekajo metafizične prakse formiranja, so med seboj tako prostorsko kot časovno razmejene, kar nakazuje njihovo progresivno nepovratnost. Zapoved »Nisi več v šoli!« nakazuje natanko nepovratnost izhoda iz nedoletnosti, ki, če se v posameznikovem življenju znova pojavi, ni sankcionirana denimo s ponovnim obiskovanjem pouka, temveč z zaporom, sanatorijem ali kakšno drugo podobno institucijo.

V tej zgodovinski konstelaciji se je zdela kritika metafizike izobraževanja nekako upravičena: podrejanje disciplini in normam, ki so jih vsiljevale institucije disciplinarne oblasti vključno s šolo, je upravičeno zbujalo sum v pretirano represijo, s katero se je poskušalo zagotoviti oziroma razviti produktivne sile kapitalistične družbe. Smotri vzgojno-izobraževalnih praks so bili postavljeni zunaj teh praks samih, naj je pri tem šlo za politične smotre (izobražen državljan), ali pa ekonomske (kvalificirana delovna sila). Proces formiranja subjekta, posebej v svoji časovni dimenziji, je bil razumljivo podrejen tem smotrom. S tega stališča so se, sicer perverzni, pozivi k neskončnemu izobraževanju, k vseživljenjskemu učenju, za trenutek zdeli subverzivni: izobraževanje bi na ta način iztrgali podrejenosti zunanjim smotrom, s čimer bi te prakse dvignili na raven tega, čemur Agamben pravi »sredstva brez cilja« (Agamben, 1996). Agambenov sloviti zgled te prekoračitve metafizike na ravni izobraževanja nedvomno predstavlja Kafkov »Novi odvetnik« Bukefal, za katerega metafizični zakon ni več podvržen veljavi ali uporabi, temveč le še neskončni kontemplaciji (Agamben, 2009: 188). A kot rečeno, ta zastavitev je morda imela svoj emancipatorni potencial v razmerju do tega, kar je sama opredeljevala kot metafiziko izobraževanja, to je, rigiden in tog proces formiranja subjekta.

Tisto, kar danes tej kritiki metafizike izobraževanja jemlje potencial in ga celo obrača proti njej sami, je nedvomno dejstvo, da je z disciplinarnimi družbami nepreklicno konec, kar pomeni, da je domnevno rigidno ozadje, ki se ga je perverzija nadejala subvertirati, na paradoksen način odpravljeno. A kaj to pomeni, če rečemo, da prihaja oziroma je že prišlo do paradoksne odprave, do konca disciplinarnih družb in s tem domnevno tudi metafizike? Kaj je pri tem »koncu« paradoksnega? Tu velja opozoriti na Heideggrov luciden uvid v naravo tega fenomena. Po njegovem namreč »konec metafizike« nikakor ne pomeni prenehanja, s tem pa seveda tudi ne označuje pojava nečesa novega, post-metafizičnega, temveč, kot bomo poskušali tudi sami pokazati v nadaljevanju, predstavlja ne le nemožnost dejanskega konca oziroma prenehanja metafizike, temveč celo njeno zaostritev, radikalizacijo. Takole pravi Heidegger (1995: 36): »Stari pomen naše besede 'konec' pomeni isto kot kraj: 'od enega konca do drugega' pomeni: od enega kraja do drugega. Konec filozofije je kraj, tisti, na katerem se zbere v svoji skrajni možnosti celotno njene zgodovine. Konec kot dovršitev pomeni to zbranost.«[7]

7 To poanto (nemožnosti) konca metafizike pri Heideggru je v navezavi na Kafko razvil Tadej Troha (2012), ki mu dolgujem ta uvid.

Vidimo torej, da za Heideggra konec metafizike – zanj je namreč filozofija povsem istovetna z metafiziko – pomeni neke vrste zbranost, zgostitev in s tem radikalizacijo, a česa? Ničesar drugega kot formiranja oziroma uformljanja, če je prav to temeljna strukturna operacija zahodne metafizike, kot sugerira Agamben. Vendarle je treba tu opozoriti, da pri tem ne gre preprosto za formiranje, kot so ga poznale in prakticirale institucije disciplinarne družbe, kajti konec metafizike označuje hkrati tudi konec tega modela oblasti, s tem pa njegovo radikalizacijo, kar pa seveda ni brez posledic za modus njegovega delovanja. Drugače rečeno, konec metafizike kot *Bildung* pomeni odsotnost forme oziroma norme, sama ta odsotnost pa je najradikalnejša in najekstremnejša forma/norma, kar je danes morda najbolj vidno prav na področju izobraževanja. In to točko bi radi navezali na že omenjeno Deleuzovo v vseh ozirih prelomno intervencijo, naslovljeno »Družba nadzora«, ki po našem mnenju označuje natanko to, kar Heidegger opredeli kot konec metafizike, se pravi kraj, »na katerem se zbere v svoji skrajni možnosti celotno njene zgodovine«.

Deleuze namreč v tem tekstu prvič konstatira in analizira tisto, kar je po njegovih besedah Michel Foucault že predvidel, in sicer »kratkost« disciplinarnega modela oblasti, njegovo krizo in njegov iztek. V zvezi s tem kategorično zapiše: »Priča smo splošni krizi vseh okolij zapiranja, zapora, bolnišnice, tovarne, šole, družine.« (Deleuze, 2002: 174) Tisto, kar je po Deleuzu nasledilo ta model oblasti, je nov model, ki ga sam imenuje »družba nadzora«: »*Družbe nadzora* ravno stopajo na mesto disciplinarnih družb.« (Ibid.) Na tem mestu se Deleuzu seveda upravičeno zastavlja ključno vprašanje razlike med obema modeloma, predvsem kar zadeva njun logični in strukturni ustroj. Da bi jo ponazoril, se zateče k dvojni primerjavi dveh logičnih načel in njima ustrezajočih paradigmatskih institucij, ko pravi: »Zapiranja so *kalupi*, različni odlitki, medtem ko so nadzori *modulacije*, nekakšen samodeformirajoči se odlitek, ki bi se iz trenutka v trenutek nenehno spreminjal« (ibid.). Posledice na ravni institucionalne preobrazbe so seveda neizbežne: »Toda v družbi nadzora je tovarno nadomestilo podjetje«. (Ibid.) Po Deleuzu je ravno podjetje tisto načelo, ki je danes totalizirajoče, kolikor se najrazličnejše in med seboj ločene prakse povezujejo in stapljajo ravno na njegovi podlagi. A kaj natančneje pomeni, da je podjetje stopilo na mesto tovarne, da je modulacija zamenjala kalup? Na to ključno vprašanje Deleuze odgovori zelo zgoščeno. V nasprotju s časovno-prostorsko omejenostjo metafizičnih praks formiranja ali ukalupljenja, če uporabimo Deleuzov izraz, za katere je bilo značilno, da se vanje vstopa in iz njih izstopa, je za družbe nadzora značilno nekaj nasprotnega. Deleuze kategorično izjavi:

»V režimu nadzora nikoli ničesar ne končamo« (ibid.: 171). Že ta izjava neposredno aludira na idejo vseživljenjskega učenja, toda logiko tega novega režima bi dojeli povsem napačno, če bi iz zgornje izjave sklepali o permanentni prisotnosti subjekta v šolskem okolju zapiranja. Zadeva je prej nasprotna: šola se je raztegnila preko vseh svojih meja, stopila se je z drugimi praksami (družina, delo, itd.), postala je podjetje. Ta prehod je temelj, na katerem se realizira ideja vseživljenjskega učenja. V temu smislu lahko rečemo, da je Deleuze sedanje stanje izobraževanja na vseh ravneh do potankosti prerokoval na povsem osupljiv način:

> »Lahko predvidevamo, da se bo izobraževanje vse manj dogajalo v zaprtem okolju, se razlikovalo od ostalega profesionalnega okolja kot od drugega zaprtega okolja, in da bosta oba izginila v korist groznega permanentnega izobraževanja, nenehnega nadzora nad delavcem-učencem ali univerzitetnim okvirom. Poskušajo nas prepričati, da gre za reformo šole, medtem ko gre za likvidacijo. /.../ Modulatorno načelo 'mezdo po zaslugah' spravlja v skušnjavo samo Nacionalno izobraževanje: tako kot podjetje nadomešča tovarno, se *permanentno formiranje* nagiba k zamenjavi *šole*, nenehen nadzor pa izpitni preizkus znanja. Gre za najbolj gotovo sredstvo, da bomo šolo prepustili tovarni.« (Ibid.: 171, 175)

Če povzamemo, metafizika kot formiranje je zgodovina, kolikor so prenehala delovati njena ključna načela. Ker ni več omejitev časa in prostora, ker so šola in druge izobraževalne institucije »vedno in povsod«, izobraževanja nikoli ne končamo. Temu ustrezno je Deleuze poudaril še eno načelo, ki ureja družbe nadzora: »*neomejen odlog*« (ibid.: 175). Lahko bi rekli, da prav to načelo docela ustreza uvodoma omenjenemu večno odloženemu oziroma suspendiranemu padcu Venerinega biča pri Masochu, padcu, katerega esenca je, »da ne« bi padel. Natanko ta bertlebyjevski »da ne« je tista poteza, ki določa perverznost permanentnega izobraževanja: vseživljenjsko se izobraževati, da se nikoli ne bi izobrazili.

Post-normativnost in ne-izobrazba

Deleuzova diagnoza prehoda od discipline k nadzoru, od kalupa k modulaciji ter, ne nazadnje, od izobrazbe k permanentnemu in nikoli končanemu izobraževanju omogoča še en uvid, ki se bolj neposredno navezuje na dosedanje kritične razprave na področju filozofije izobraževanja. Kot smo že nakazali, permanentno izobraževanje ne pomeni preprosto permanentnega zapiranja v institucije vzgoje in izobraževanja, prej nasprotno. S padcem in deaktivacijo časovno-prostorskih omejitev izobraževanja in njegovih institucij se izgublja še nekaj, in sicer izobrazba kot normativna kategorija. Lahko bi rekli, da izraz »družba nadzo-

ra« hkrati pomeni in je zamenljiv z izrazom »post-normativna družba«. Deleuzov izraz »modulacija« označuje natanko to dejstvo, kolikor gre pri tem za nenehno izumljanje norme, za nenehno vzpostavljanje oziroma kreacijo manjkajočega in vselej odsotnega kriterija.[8]

Tu je mogoče postaviti vzporednice s tistim, kar je avstrijski filozof izobraževanja Paul Konrad Liessmann opisal s teorijo neizobrazbe (*Unbildung*) (Liessmann, 2006; 2009: 37–72), pri čemer velja seveda poudariti, da tudi do pojava neizobrazbe, enako kakor do družbe nadzora, ni prišlo nenadoma, temveč predstavlja le zgodovinski nasledek tistega, kar je Adorno pred tem opisal s »teorijo polizobrazbe« (Adorno, 2009: 5–35). Kot taki sta torej polizobrazba in neizobrazba del istega zgodovinskega procesa zatona izobrazbe, ki v bolj množični obliki poteka vsaj od druge svetovne vojne dalje. Da bi torej pokazali inherentno povezavo med Deleuzovo teorijo družbe nadzora ter momentom post-normativnosti neizobrazbe pri Liessmanu, je morda najbolje začeti pri tistem, kar neizobrazbi zgodovinsko predhodi – pri polizobrazbi. Če na tej točki najprej na kratko povzamemo Adorna kot ključno referenco, potem lahko rečemo, da je šlo pri pojavu polizobrazbe za to, da je formalno izobrazbo, pridobljeno skozi dialektični proces formiranja osebnosti v javnih izobraževalnih ustanovah – Adornov ideal sta seveda bili humboldtovska univerza in klasična gimnazija –, skozi katero se je oseba »izoblikovala« oziroma »formirala« v državljana, zmožnega javnega življenja, začela dokončno razkrajati »kulturna industrija« (ibid.: 12).[9] S tem izrazom je Adorno meril na pojav Hollywooda, na reklamno in zabavno industrijo, ki je začela tedaj prevladovati. Da ne bo pomote: formalna in splošna izobrazba je bila tedaj že stoletje v krizi, toda tako silovit sunek v svoje drobovje dobi šele po 2. svetovni vojni s kulturno industrijo.

Motiv, ki je Adorna gnal v kritiki polizobrazbe, je seveda njegovo grozljivo spoznanje po vrnitvi v Nemčijo, da je učinek, ki ga je tam imela kulturna industrija, poskus »pozabe Auschwitza« oziroma beg pred soočenjem z njegovo travmo, kar je bilo v popolnem nasprotju s tistim občim in edinim upravičenim smotrom, ki ga je Adorno postavil kot

8 S tem seveda nikakor nočemo zagovarjati nekakšnega »povratka« k normi, prej nasprotno. Kot bomo videli v nadaljevanju, je analitična funkcija norme nekaj povsem drugega; poleg tega bi bilo širšo refleksijo o statusu »norme« znotraj Foucaultovih analiz potrebno šele opraviti. S tem ne ciljamo zgolj na paradoksno odsotnost norme znotraj družbe nadzora, ki je sama postala največja norma, temveč tudi na vprašanje (ne)obstoja norme znotraj disciplinarnih dispozitivov.

9 Za izčrpen in pronicljiv komentar tako Adornove teorije polizobrazbe kakor tudi Liessmannove teorije neizobrazbe cf. Kodelja, 2009: 73–105.

normo vsakršnega izobraževanja.[10] A ne glede na neposredni namen pri raziskovanju polizobrazbe, ki je pogojeno s pojavom instrumentalizacije uma in koncentracijskih taborišč, je Adorno prišel do nekaterih splošnih ugotovitev, ki so že tedaj veljale za velik del zahodnega sveta, ne samo za Nemčijo. Splošni pojav polizobraženosti je v temu smislu pomenil, da je formalne in splošne standarde znanja začela izpodrivati serija neformalnih oblik izobraževanja, klasično branje pa rumeni tisk in reklame. Ti elementi kulturne industrije se tedaj formalno sicer še niso šteli k »učnemu procesu«, so pa imeli na izobrazbo oziroma na nižanje njenih standardov velik vpliv.

Liessmann je nastop pojava polizobrazbe slikovito opisal kot trenutek, ko se je v šolah »namesto Goethejevega *Wertherja* bralo danes že pozabljeni Plenzdorfov roman *Novo trpljenje mladega W.*, končalo pa z nadomeščanjem pouka zgodovine z gledanjem Spielbergovega filma *Schindlerjev seznam*« (Liessmann, 2009: 53). A Liessmann gre še korak dlje, ko pravi, da je tisto, čemur smo danes priče v družbah bolonjske reforme, popolne ekonomizacije univerz in vseh izobraževalnih institucij, ter, ne nazadnje, v času vseživljenjskega učenja, prej popolna neizobraženost ter da o polizobrazbi sploh ne moremo več govoriti. Naravnost slikovito se izrazi, da »problem naše dobe ni polizobraženost, temveč odsotnost kakršne koli normativne ideje izobrazbe, iz katere bi bilo še mogoče razbrati nekaj podobnega pojmu polizobraženosti« (Liessmann, 2006, cit. v Kodelja, 2009: 82). Od tod izraz »neizobrazba«, ki označuje dejstvo, »da je ideja izobrazbe v vsakem pogledu prenehala izpolnjevati svojo normativno ali regulativno funkcijo. Enostavno je izginila.« (Liessmann, 2009: 53)[11]

S te perspektive bi lahko dejali, da vseživljenjsko učenje stopa natanko na mesto odsotnosti norme, oziroma, da samo to odsotnost postavlja za normo lastne prakse. In natanko v tej obrnjeni perspektivi lahko prihaja do tega, da se tudi na ravni razdelitve vlog znotraj učnega proce-

10 Prvi stavek slavnega Adornovega spisa *Izobraževanje po Auschwitzu* se namreč glasi: »Glavna zahteva, ki je postavljena vsemu izobraževanju, je, da se Auschwitz nikoli več ne ponovi.« (Adorno, 1998: 191)

11 Mimogrede velja dodati, da Liessmann že pred tem predlaga tudi drugačno branje pojma *Bildung*, kakor ga zasledimo na primer pri že omenjenih kritikah »metafizike izobraževanja«. Zanj je namreč morda najbolj zgleden primer realizacije *Bildung* Heglova *Fenomenologija duha*, ki se bere kot svojevrsten »izobraževalni proces« (Liessmann, 2009: 45), pri čemer je disciplinska podreditev temu procesu formiranja pogoj svobode subjekta, ki nastopi z absolutno vednostjo kot končno fazo tega procesa, v kateri se retroaktivno pokaže vsa kontingentnost poprejšnje vednosti. Skratka, daleč od tega, da *Bildung* ne vsebuje ideje svobode onkraj podreditve. V slovenskem prostoru je ta tematika razvita v znani in široko diskutirani knjigi Renate Salecl *Disciplina kot pogoj svobode* (Salecl, 1991).

sa zadeve povsem obrnejo, in sicer tako, da učenci začnejo učiti učitelje – kar ni nič drugega kot še ena bistvena poteza perverzije, oziroma, bolj natančno, njene mazohistične različice. To potezo je najprej opazil Deleuze: »Mazohistična pogodba ne izraža zgolj nujnosti žrtvinega pristanka, temveč prepričevalni dar, pedagoški in juridični napor, s katerim žrtev izuči svojega rablja.« (Deleuze, 2000: 58–59) A tisto, kar je pri tem, »zrelem« Deleuzu, kakor tudi pri ostalih kritikah metafizike izobraževanja, posebej pri nadaljevalcih Agambenove misli, morda problematično, ni sama konceptualizacija mazohizma, temveč dejstvo, da v njem vidijo »prekoračitev metafizike«, ki za Deleuza vselej zadeva dekonstrukcijo in odpravo očetovske figure kot osišča družbene oziroma intersubjektivne vezi. Deleuze namreč jasno zapiše: »Mazohist se osvobodi za novo rojstvo, v katerem oče nima nobene vloge.« (Ibid.: 51) Lahko bi celo rekli, da je glavni Deleuzov in Agambenov problem v tem, da spregledata, kot smo že dejali, da je ta perverzna »prekoračitev metafizike« sama še kako metafizična ter da se še kako vpisuje v metafizični horizont. A pri tej sodbi je potrebna dodatna previdnost: ne gre namreč preprosto za to, da bi težava tega »spregleda« bila zgolj v Deleuzovi ali Agambenovi epistemološki poziciji, od koder se lotevata problema metafizike in kjer se jima perverzija še lahko zdi subverzivna, temveč prej v paradoksni strukturi same perverzije, ki tako rekoč sama uspešno prikrije svoj metafizični značaj. V čem je torej resnična težava? Zdi se, da na tem mestu ne moremo mimo osnovnega psihoanalitičnega prispevka h konceptualizaciji perverzije.

Metafizika perverzije

Sklepni del pričujočega teksta velja začeti pri splošnem obrazcu perverzije, kakor ga pozna psihoanaliza in ki se glasi: narediti se za sredstvo užitka Drugega. Lacan je to formulo izrazil z obrnjenim matemom fantazme ($a \lozenge \$$), kjer je na mestu, kamor se v nevrozi umešča subjekt, sedaj postavljen objekt mali *a*, ki deluje kot element dopolnitve razcepljenega Drugega. Kot pravi: »Ta struktura [perverzije] je pravzaprav sprevrnjeni učinek fantazme. Sam subjekt je tisti, ki se – ko trči ob razdeljenost subjektivnosti – opredeli kot objekt.« (Lacan, 1996: 170) Da bi pojasnili razlikovalno potezo perverzije, se zdi ključna neka primerjava, in sicer prav z nevrozo. Nevrotik namreč locira užitek (s tem pa tudi vednost o njem) na stran Drugega, medtem ko velja za perverzneža ravno nasprotno. Slednji preprosto utaji dejstvo kastracije, seveda na način, da samega sebe ponudi kot objekt zapolnitve luknje oziroma razcepa v Drugem. Povedano v nekoliko bolj »pedagoških« terminih, vednost sicer je na

strani učitelja, toda na paradoksen način, in sicer tako, da je utelešena v učencih kot »sredstvih« njegovega poučevanja oziroma učnega procesa, pri čemer je ta vednost sama nedoločena, ker nima svojih (institucionalnih) mej. Namesto simbolno zamejene vednosti s strani »očetovske« metafore kot omejitve dobimo (kruti) materinski/učiteljski nadjaz, ki ga nenehno izobražujejo učenci. Kot smo že izpostavili, je ta poteza v celoti realizirana pri Deleuzovem Masochu, kjer je predpogoj mazohistične strukture natanko »pedagoški proces«, v katerem mora mazohistična žrtev izobraziti svojega nevednega rablja. Vseživljenjsko učenje k temu doda permanentnost tega procesa.

Natanko v tem pa je tudi paradoksna zagata perverzije: perverznež potrebuje Drugega, a razcepljenega Drugega. Če J.-A. Miller zapiše, da »*v perverziji ni negacije Drugega*« (Miller, 2001: 117), potem je to zato, ker gre v perverziji za *kreacijo* Drugega, tako rekoč za njegovo stvarjenje. To pomeni, da perverznež lastni manko premesti v manko Drugega, tako da se sam postavi na mesto tega manka v Drugem, ki pa mora, manko Drugega namreč, vselej ostati utajen. Od tod samoinstrumentalizacija perverzneža na raven objekta *a*, ki naj zapolni luknjo v Drugem. Prav premestitev manka se zdi ključna pri vprašanju, zakaj se perverzija na prvi pogled zdi postmetafizična struktura, kolikor se ji posreči »prikriti« svoje še kako metafizično poreklo. Miller namreč na neki točki pravi, »da je gon po sami svoji naravi perverzen in da je perverzija norma gona« (ibid.: 111). Ta ekvivalenca perverzije in gona pomeni preprosto dvoje, in sicer prvič, da gre pri gonu za premestitev objekta – od objekta zadovoljitve k zadovoljitvi kot objektu, se pravi od *aim* h *goal*, če uporabimo Lacanove termine (Lacan, 1996: 164) –, in drugič, da ta premestitev ne pomeni povratka k ravni primitivne seksualnosti, ki temelji na primatu gona nad njegovim objektom,[12] čeprav se na prvi pogled zdi, da gre natanko za to. Miller v nadaljevanju pojasni (ibid.: 114): »Gon ni primitiven in 'predojdipski goni' niso predlingvistični goni. Tisto, kar je Lacan imenoval Drugi, je v gonu že prisotno. Zato je gon kuhan.« Drugače povedano, dejstvo, da perverznež v nekem smislu ni podvržen kastracijskemu kompleksu, ker ga premesti v Drugega, nikakor ne pomeni, da ni podvržen nobeni normi oziroma strukturiranosti, temveč le, da te norme ni mogoče neposredno deducirati (kakor pri nevrozi), kolikor je dedukcija gona možna ob predpostavki lokalizacije objekta v Dru-

12 O tem najbolj zgovorno priča tale Freudova opomba: »Največja razlika med ljubezenskim življenjem starega sveta in našim je pač v tem, da antika poudarja sam nagon, mi pa njegov objekt. Stari so slavili nagon in bili pripravljeni z njim oplemenititi tudi manjvreden objekt, medtem ko mi dejavnost nagona samo na sebi podcenjujemo in jo opravičujemo samo z odlikami objekta.« (Freud, 1995: 30)

gem. Ta lokalizacija objekta v Drugem namreč predstavlja pogoj subjektove zahteve Drugega, ki šele omogoča dedukcijo. Gon (in s tem perverzija) tako predstavlja tisto točko, kjer interpretacija v psihoanalitičnem pomenu besede ni (več) mogoča. Ostane le še neskončna kontemplacija, če uporabimo Agambenov izraz. Ostane le še vseživljenjsko učenje kot učenje učenja, nemogoči dvig interpretacije na meta raven. Ne gre torej za brezformnost perverzije, temveč za to, da sama o svoji formi, strukturi, normi, regulativni ideji vztrajno molči. V tem je vsa metafizičnost perverzne »prekoračitve« metafizike, ki jo kritike metafizike tako zlahka spregledajo.

Literatura

Adorno, T. W. (1998). *Critical Models: Interventions and Catchwords*, New York: Columbia University Press.

Adorno, T. W. (2009). Teorija polizobrazbe. *Problemi,* XLVII/6–7, 5–35.

Agamben, G. (1996). *Mezzi senza fine*, Torino: Bollati Boringhieri.

Agamben, G. (2004). *Homo sacer. Suverena oblast in golo življenje*, Ljubljana: Študentska založba.

Agamben, G. (2009). K. *Problemi,* XLVII/4–5, 171–188.

Agamben, G. (2011). *Stanze. La parola e il fantasma nella cultura occidentale*, Torino: Einaudi, 3. izdaja.

Chiesa, L. in Ruda, F. (2011). The event of language as force of life: Agamben's linguistic vitalism. *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, XVI/3 163–180.

Cokan, P. (2011). *Kritično mišljenje: priročnik za mladinske delavce*, Maribor: Zavod PIP.

Deleuze, G. (2000). Predstavitev Sacherja-Masocha. Hlad in krutost. V: Zupančič, A. (ur.). *Mazohizem in zakon*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo, 5–100.

Deleuze, G. (2002). Družba nadzora. *Filozofski vestnik*, XXIII/3, 167–177.

Deleuze, G. (2011). *Razlika in ponavljanje*, Ljubljana: Založba ZRC.

Freud, S. (1995). *Tri razprave o teoriji seksualnosti*, Ljubljana: Studia Humanitatis – Škuc FF.

Foucault, M. (1998). *Zgodovina norosti v času klasicizma*, Ljubljana: Založba */cf.

Foucault, M. (2001). *Power*, New York: New Press.

Heidegger, M. (1995). Konec filozofije in naloga mišljenja. *Phainomena,* IV/13–14, 34–50.

Kant, I. (2001). Kritika čistega uma ¼. *Problemi*, XXXIX/1–2, 1–167.

Klepec, P. (2008). *Dobičkonosne strasti. Kapitalizem in perverzija, I*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Kodelja, Z. (2009). Družba znanja in konca izobrazbe. *Problemi,* XLVII/6–7, 73–105.

Komisija Evropske skupnosti (2000). *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. http://linux.acs.si/memorandum/prevod/ (9. 2. 2013)

Lacan, J. (1996). *Štirje temeljni koncepti psihoanalize*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Lewis, T. E. (2006). The school as an exceptional space: Rethinking education from the perspective of the biopedagogical. *Educational Theory*, LVI/2, 159–176.

Lewis, T. E. (2011). Rethinking the Learning Society: Giorgio Agamben on Studying, Stupidity, and Impotence. *Studies in Philosophy and Education*, XXX/6, 585–599.

Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung*, Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Liessmann, K. P. (2009). Teorija neizobrazbe. *Problemi,* XLVII/6–7, 37–72.

Miller, J.-A. (2001). *O nekem drugem Lacanu*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*, Ljubljana: Krt.

Troha, T. (2012). Kafka in nepovratno. *Problemi,* L/3–4, 143–163.

Lekcije Deleuzovega pojmovanja vajeništva

Lessons of Deleuze's Conception of Apprenticeship

Peter Klepec

Povzetek

V tekstu nas zanima vprašanje, kakšni so zastavki, prednosti in slabosti Deleuzovega pojmovanja vajeništva v razmerju do »drugega« pedagoškega diskurza. Pričnemo z ogledom nekaterih zastavkov Deleuzovega filozofskega projekta, v nadaljevanju umestimo pojmovanje »vajeništva«, nato izpostavimo nekatere zagate Deleuzovega projekta in nekaj kritičnih (lacanovskih) pripomb.

Ključne besede: Deleuze, pedagoški diskurz, vajeništvo, vednost, ustvarjanje, transfer

Abstract

The paper is centred on the aims, advantages and disadvantages of Deleuze's conception of apprenticeship *a propos* the 'other' of the pedagogic discourse. It begins with the basic premises of Deleuze's philosophical project, and in the second step it contextualizes the conception of 'apprenticeship'. In the final part of the paper specific impasses of Deleuze's project and some critical (Lacanian) remarks are developed.

Key words: Deleuze, pedagogic discourse, apprenticeship, knowledge, creation, transference

Enega izmed možnih pristopov k tematiziranju pedagoškega diskurza nedvomno predstavlja filozofski projekt Gillesa Deleuza. Čeprav se Deleuze s pedagogiko ne ukvarja posebej ali vsaj izčrpneje ne, pa s svojo kritiko reprezentacije in s svojim pojmovanjem filozofije, znotraj katere nastopa pojmovanje »vajeništva«, misli tudi kritiko pedagogike in hkrati predlaga alternativno prakso. Prakso, ki bi skušala konceptualizirati tisto, kar pedagoška praksa proizvaja in kar ji uhaja, ali bolje, česar slednja noče ali ne zmore videti in za kar noče priznati,

da je (tudi) njen problem. Če namreč vzgoja ali pedagogika – poleg gospostva in analize – po Freudu spada med nemogoče poklice, to pomeni, da zanjo še toliko bolj kot za vse ostale diskurze velja, da njeni učinki niso predvidljivi in zagotovljeni vnaprej. Če torej obstaja kako »drugo« pedagoškega diskurza, potem to »drugo« zadeva tisto, kar ta diskurz proizvaja. In nazadnje, ne pa na zadnjem mestu: če je o tem »drugem« mogoče in treba govoriti, potem lahko o tem govorijo tudi drugi, ne le strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja. Drugače rečeno, četudi je Deleuze filozof in ne strokovnjak s področja teorije vzgoje in pedagogike, čeprav tudi sam na tem mestu govorim kot filozof, se zdita tako filozofija nasploh kot tudi Deleuzovo pojmovanje »vajeništva« tehten način razmisleka tudi o »drugem« pedagoškega diskurza.

In če slednjega razumemo kot univerzitetni diskurz v Lacanovem smislu, kot sodobno različico družbene vezi, ki nastopa v imenu vzgoje, vednosti in znanja, potem se postavlja vprašanje, kaj ta diskurz spregleda, kaj tvori njegovo nevednost, kaj je njegova resnica, kaj njegovo potlačeno in na *kakšen način* proizvaja, kar proizvaja? Kako ta diskurz prenaša vednost, ki predstavlja njegov osrednji dejavnik, njegovo gibalo? Kaj se pri tem dogaja? Se vzpostavljajo in ohranjajo, kot bi temu rekel Foucault, razmerja oblasti? Se je temu mogoče izogniti, in če, kako? Drugače rečeno, ali lahko ta (oblastna) razmerja vselej nadzorujejo in obvladujejo svoje učinke, ali pa se nujno proizvaja nekaj nekalkulabilnega? Je to v primeru pedagoškega diskurza tisto »drugo«? Če je, na kaj se potem nanaša? Na produkcijo »učencev«, na prenos vednosti (nanj/e) in na produkcijo nove vednosti?

Ključna težava je nedvomno v tem, da ne prenos vednosti ne njena produkcija nista enosmerna in enoznačna. Že Marx je svojčas v tretji tezi o Feuerbachu opozoril, da proces vzgoje, vzgajanja, prenosa vednosti, ni proces med dvema neenakima poloma, v katerem bi bil eden zgolj nekaj aktivnega, drugi pa pasivnega, receptivnega – v tem procesu je tudi sam vzgojitelj vzgajan in spreminjan. Natanko v to smer gre, kot bomo videli, tudi Deleuzovo pojmovanje »vajeništva«, kar je, mimogrede, nemara vzporednica z Marxom, ki je tisti, ki toliko poudarjajo Deleuzovo afiniteto do Marxa, kolikor mi je znano, še niso izpostavili. A to še ni vse. Če namreč na tem mestu »drugo« pedagoškega diskurza razumemo kot proizvod, se hkrati postavlja tudi vprašanje, na ozadju česa in v okviru česa pride do njega. Menimo, da je, če si želimo ogledati prednosti in slabosti Deleuzovega pojmovanja vajeništva, njegovo polemiko s pedagoškim diskurzom, nujno treba vključiti psihoanalizo – in to ne katerokoli, temveč Lacanovo psihoanalizo. Lacan namreč strogo in konsekvent-

no razloči nekatere koncepte, kot so Drugi, želja, nagon in *objet petit a*, kar nam lahko pri tematiki, ki nas tu zanima, močno pomaga. V nadaljevanju bomo torej postopali tako, da si bomo najprej ogledali nekatere zastavke Deleuzovega filozofskega projekta, da bi sploh lahko umestili njegovo pojmovanje »vajeništva«, nato bomo izpostavili nekatere zagate Deleuzovega projekta in na koncu podali nekatere kritične (lacanovske) pripombe.

Že na splošni ravni, še preden torej nastopi samo pojmovanje vajeništva, bi najprej morali izpostaviti Deleuzovo kritiko reprezentacije. Ta tvori osnovno os Deleuzovega filozofskega projekta in ima svoje prednosti ter kajpak tudi slabosti. V osnovi, če nekoliko poenostavimo, postavlja pod vprašaj samo avtorizacijo mesta, s katerega nekdo ali pa nek diskurz govori. Obrazci so lahko različni. Na primer: »Vsi vemo ...«, »Vsakdo mora priznati ...«, »Splošno znano je ...«, »Filozofom je znano ...«, »Pedagogika kot znanost ...«, »Kdor govori o vzgoji ...« itn. Problem je torej izhodišče, predstava ali reprezentacija, *v imenu* katere govorimo, vzgajamo, poučujemo. Klasični negativni zgled za filozofe in seveda tudi Deleuza pri tem predstavlja Platon in njegova teorija idej. Po tej plati, mimogrede, Deleuze ni kaj prida izviren, saj se vpisuje v linijo, ki poteka od Nietzscheja prek Heideggra do Derridaja in Lacana. Če razpravo s Platonom omejimo na vidik, ki zadeva prenos vednosti, se postavlja naslednje vprašanje: kaj se sploh prenaša? Razvpita scena s sužnjem iz Platonovega dialoga *Menon* priča namreč o tem, da je na neki način »že vse znano in poznano«, le spomniti se je treba. Sokrat z veščo uporabo majevtične metode namreč pokaže, da celo to »bebalo«, suženj, »polbitje«, »govoreče orodje« kot ga je kasneje poimenoval Aristotel, na neki način že vse ve – samo zvito ga je treba pripeljati do tega. Zvijačnost, dejavnost in aktivnost je tako na strani »učitelja«, medtem ko je »učenčeva« naloga zgolj v tem, da se »prepusti modremu vodstvu«. No, to vodstvo le ni tako »modro«, kot je videti na prvi pogled, zlasti pa ni ne avtonomno ne ustvarjalno. Kajti v Platonovem primeru »učitelj« konec koncev ni nič drugega kot spretno in neustvarjalno orodje, ki mora »samo« odkriti tisto, kar že izgotovljeno obstaja: Ideje. Učiteljeva naloga v tem primeru je samo »odkriti«, da »je vse že tu«, ohraniti in ohranjati obstoječe.

Ravno v tej točki lahko najbolj izmerimo razliko do Deleuza. Deleuze namreč vselej izpostavlja, da je naloga filozofije in mišljenja nasploh ustvarjanje novega. Do tega pa ne pridemo tako zlahka, zlasti ne s preprosto izmenjavo mnenj v kaki razpravi: »Ko zaslišim, zdaj bomo pa malo podiskutirali«, pravi nekje Deleuze, »zgrabim denarnico in jo po-

durham stran«. Diskusije namreč nikoli ne proizvedejo ničesar novega, temveč vselej skrbijo za utrjevanje pozicij, stališč in mnenj. V tej točki Deleuze, mimogrede, zadene ob neko sodobno zagato, o kateri je v svojem prispevku na kolokviju govoril Boštjan Nedoh: če si danes predstavljamo »kritično mišljenje« kot odprtost, neskončnost, dvom, je osnovni paradoks v tem, da istočasno vsakdo za vsako ceno vztraja pri »svoji perspektivi«. Ta zagata izpostavlja malce drugačen dvom od dvoma kot inavguracijskega momenta moderne filozofije, ki se pričenja z Descartesovim metodičnim dvomom. Descartes, kot je znano, v *Meditacijah* pričenja z vprašanjem, o čem je mogoče dvomiti, da bi prišel do točke gotovosti. Da bi se iztrgal vrtincu dvoma, pride do hipoteze o obstoju Boga, Boga filozofov, ki je najpopolnejše, najmodrejše, najpravičnejše in seveda najmočnejše bitje, ravno zaradi slednjega pa lahko premaga zlobnega duha, ki nas vselej vara.

Skratka, če se prepustimo vrtoglavici dvoma, se zadeva ne izide, kako, je že druga zgodba, za nas pa je omemba Descartesa pomembna zaradi nečesa drugega. Najvišjemu bitju namreč Descartes ne pripiše le tradicionalnih predikatov, ki segajo od uma, pravičnosti, moči do dobrote, temveč tudi dobronamernost. In ta je, o tem je govorila Ana Jovanović v svojem prispevku na kolokviju, za kontekst, ki nas tu zanima, odločilnega pomena, kolikor se jo običajno pripisuje mišljenju. In če obstaja kak radikalen in oster kritik tega, potem je to ravno Deleuze. Že zato Deleuze postavi pod vprašaj samo ime »filozofija« – ljubezen do modrosti – in za to prakso oziroma teorijo predlaga drugo ime, »mizozofija«:

> »Prvo v misli je vlom, nasilje, sovražnik, in nič ne predpostavlja filozofije, vse izhaja iz neke mizozofije. Ne računajmo na misel, da bi postavili relativno nujnost tega, kar misli, temveč, nasprotno, na kontingenco nekega srečanja s tistim, kar sili misliti, zato da bi se dvignila in utrla absolutna nujnost nekega dejanja mišljenja, strasti mišljenja. Pogoj resnične kritike in pogoj resničnega ustvarjanja sta ista: uničenje podobe misli, ki samo sebe predpostavlja, in geneza dejanja mišljenja v sami misli. V svetu obstaja nekaj, kar sili misliti. To nekaj je objekt temeljnega *srečanja*, ne pa rekognicije. Tisto, kar srečamo, je nemara Sokrat, tempelj ali demon.« (Deleuze, 2011: 230)

Skratka, na začetku ni neka predstava, mnenje, Ideja, pojem ali reprezentacija, temveč preizprašanje vsega omenjenega. Na začetku je srečanje, ki nas vrže iz tira, ki nas preseneti in šokira, ki problematizira naše dotedanje bitje in žitje. To srečanje je lahko srečanje z znakom, besedo, demonom ali učiteljem, bistveno pa je, da postavi pod vprašaj našo lastno vednost in naše predpostavke, pa naj se jih zavedamo ali ne. Srečanje v prvi plan postavi vprašanje in problem: šele *potem* v iskanju odgo-

vorov nanj nastopi mišljenje in delovanje. To, ali te odgovore na koncu najdemo ali ne, sploh ni bistveno. Bistveno je preizprašanje lastne pozicije, lastne vednosti, lastnega znanja in samospremememba le-tega, proizvodnja novega. Izhodišče torej ni v tem, da vednost, ki jo imamo ali ki jo posedujemo (ali pa tudi ne, no, to na tem mestu ni tako pomembno), avtomatično apliciramo na zastavljeni problem ali na vprašanje. In tudi ne v tem, da to vednost prenesemo dalje.

Srečanje namreč postavi pod vprašaj tako tisto, kar naj bi se prenašalo, kot tistega, ki naj bi to prenašal. Srečanje je predpogoj za *nastop, vznik novega*, nastop in produkcijo nove vednosti – kakšna pa ta bo in ali sploh bo, pa vnaprej ni in ne more biti jasno. Z Deleuzom rečeno: »Nikoli se ne ve vnaprej, kako se bo nekdo naučil – zaradi katerih ljubezni bo nekdo postal dober v latinščini, [vnaprej ne vemo,] zaradi katerih srečanj je nekdo filozof, s katerimi slovarji se učimo misliti. Meje zmožnosti se vstavljajo druga v drugo, v razbiti formi tistega, kar razliko nosi in prenaša.« (Ibid.: 267)

To novo, ki ga prinese srečanje, vprašanje, ki ga postavi, je na specifičen način povezano s časom. Za Deleuza je sicer filozofija »umetnost formiranja, iznajdevanja, izdelovanja pojmov. Vendar ni bilo dovolj, da je odgovor prejel vprašanje, določiti je moral tudi uro, priložnost, okoliščine, krajine in like, pogoje in neznanke tega vprašanja. Vprašanje je bilo treba postaviti 'med prijatelji', kot zaupnost ali zaupanje, ali pa nasprotniku, kot izziv, hkrati pa je bilo treba doseči tisto uro med dnevom in nočjo, ko postaneš nezaupljiv celo do prijateljev. To je ura, ko rečeš: 'to je to, vendar ne vem, ali sem prav povedal, ne vem, ali sem bil dovolj prepričljiv'. Tedaj opaziš, da je prav vseeno, ali si povedal prav in prepričljivo, kajti to je prav zdaj.« (Deleuze in Guattari, 1991: 8) Rekli bi lahko, da srečanje vzpostavlja neko lastno logiko časovnosti in postajanja, ko šele postanemo »to, kar smo«. Deleuze kot eden najboljših poznavalcev Nietzscheja sploh, se pri tem nedvomno poigrava tudi z Nietzschejem, ki »niha med dvema logikama začetka novega: Začetkom kot nečim, kar šele pride, kar bo prišlo po kataklizmi oziroma Dogodku in kar bo iz nič inavguriralo neko štetje, ter Začetkom, ki se začne opoldne, na sredini, v trenutku 'zrelosti'.« (Zupančič, 2001: 27) Mar ta »ura med dnevom in nočjo« ne asociira na Zaratustrovo »veliko poldne«, ta trenutek, »ko se eno scepi v dva« (ibid.: 29)?

Drugače rečeno, srečanje prinese razcep, v našem primeru razcep med učiteljem in učencem, razcep vsakega posebej, obenem pa razcepi tudi logiko naravnega časa: ne le, da vselej nastopi v »nepravem trenutku«, za naše namene bi lahko rekli, da postavi pod vprašaj razumeva-

nje naravnega procesa učenja in njegove samoumevnosti. To, da nas srečanje vrže iz tira, je namreč treba razumeti tudi dobesedno. V delu *Image-Temps* Deleuze poudari, da »je ta problem tako kinematografski kakor tudi filozofski, /.../ da je podoba-gibanje videti neko v temelju aberantno, anormalno gibanje, /.../ Pospešitve, upočasnjenja in sprevrnitve, /.../ nenehne spremembe merila in proporcije, /.../ lažne spojitve gibanj. /.../ Podoba-gibanje ne reproducira sveta, pač pa tvori avtonomni svet, ki je zgrajen iz prelomov in disproporcij, brez vseh središč, ki se kot tak naslavlja na gledalca, ki sam ni več središče svoje lastne percepcije. *Percipiens* in *percipi* sta izgubila svojo gravitacijsko točko.« (Deleuze, 1985: 54) Še drugače rečeno, srečanje postavi pod vprašaj tako zaznano (in znano) kot tudi zaznavajočega oziroma spoznavajočega.

S tem pa je seveda povezano tudi vprašanje avtoritete in (samo)avtorizacije. Vprašanje, kaj nas avtorizira, se pri Platonu prevede v merilo zrelosti: filozof je zanj zrel, ko je star petdeset let. A zagata je v tem, da ne sama starost ne izkustvo ne prineseta zrelosti. Ta je vselej stvar subjektivne presoje – zreli smo pač tedaj, ko se imamo sami za zrele. Tudi tu naletimo na logiko srečanja: ne biološka starost, ne leta delovnega staža, ne »kilometrina« – vsak se lahko avtorizira, kot bi rekel Lacan, le sam, ali bolje, kar nas avtorizira, je srečanje (z znakom, besedo, Učiteljem). Drugo ime za srečanje je za Deleuza dogodek. Dogodki se namreč v nekem trenutku »dvignejo, in ta trenutek je pomemben, to je tisto srečno naključje [*chance*], ki ga je treba izkoristiti.« (Deleuze, 2002: 172–173) Etika in subjektivacija sta povezani z digniteto dogodka: »dogodki [se] udejanjajo v nas, nas čakajo in vsrkavajo vase ter nam dajejo znamenje: 'Moja rana je bila pred mano, rodil sem se zato, da jo utelesim'.« (Deleuze, 1998: 144)

Takšna logika pa sprevrača logiko dobronamernosti, na kateri temelji spontana filozofija pedagoškega procesa. Deleuze, kot rečeno, je oster kritik dobronamernosti, ki jo sicer sam povezuje z znano Descartesovo tezo: »Le bon sens la chose du monde mieux partagée.« Gre za tezo o tem, da je zdravi razum ali zdrava kmečka pamet nekaj, kar je na svetu najbolj enakomerno in pravično porazdeljeno, tezo, ki pri prenosu vednosti računa na dobronamernost in razumnost tako pošiljatelja kot naslovnika. Kot da bi si slednji želel biti podučen, poučen, kot da bi si želel biti učen in kot da bi samo hlepel po znanju ali vednosti, na kar sicer napotuje znano Aristotelovo reklo, da vsi ljudje po svoji naravi stremijo k vedenju in vednosti (*Metafizika* 980a). Še celo Freud je v nekem trenutku s svojim konceptom *Wissentrieb*, nagona po vedenju oziroma znanju, zapadel tej iluziji, ki je temeljna razsvetljenska fantazma: da je na tej in na

oni strani (če kaj takega seveda sploh obstaja) – razum, da vsakdo zgolj hrepeni po vednosti, po tem, da si se (na)učil in po tem, da bi ga poučili. A na tem mestu ni toliko pomembno, od kod ta iluzija in zakaj Freud pristane nanjo. Poanta je prej v tem, da ni nobene želje, narave ali nagnjenosti k vednosti, nasprotno, prva in najodločilnejša je potlačitev, želja ne vedeti, ne biti (po/d)učen.

To je seveda povsem v nasprotju z iluzijo in fantazmo o rasti, samoraslosti in dobronamernosti, enosmernosti, ki je tako notranje zvezana z razsvetljenstvom in ki ji Deleuze tako zelo nasprotuje. Ta problem pa je še kako povezan z vprašanjem, od kod želja po vednosti, kaj je sploh želja in kako jo razumeti? Je želja »vrojena«? Je nekaj biološkega? Prav to razumevanje je močno prisotno v tistih pristopih v pedagoškem diskurzu, o tem je na kolokviju v svojem prispevku spregovoril Zdenko Kodelja, ki vzgojo ali pa pedagoški proces razumejo kot »rast«. Gre za dojemanje pedagoškega procesa na hortikulturni način, kar ne pomeni le, da je sam pedagoški proces razumljen kot nekaj biološkega in naravnega, temveč predvsem, da je dojet kot nekaj nevprašljivega, samoumevnega, kot nekaj, kar ima eno samo smer, en sam izhod, en sam izid.

Če kdo, potem je, znova, ravno Deleuze oster kritik takšne enosmernosti. Tako v delu *Razlika in ponavljanje* kot *Logika smisla* Deleuze ostro kritizira *bon sens* in *sens commun*, izraza ki dobesedno pomenita dobri, zdravi, pravi oziroma skupni ali skupnostni smisel, smer, čut. *Bon sens* (*gesunder Verstand, gesunder Menschenverstand, sense, good sense*) je denimo pri Descartesu sinonim za razum kot tak, medtem ko *sens commun* (*Gemeinsinn, gemeiner Verstand, einfacher Verstand, common sense, senso commune, sensus communis*) pomeni vsaj dvoje: je skupek splošnih mnenj in prepričanj, tisto, »kar vemo vsi« in »kar ve vsakdo«, ter obenem instanca, zmožnost poenotenja, koordiniranja čutov, *koinè aísthesis* itn. *Bon sens* in *sens commun* sta za Deleuza usmerjevalca, poenotevalca, utrjevalca mnenja, zanju gredo stvari vselej »v eni smeri/smislu«, medtem ko je naloga filozofije misliti naslednji paradoks: da stvari potekajo istočasno in hkrati vsaj »v dveh smereh/smislih«. *Bon sens* in *sens commun* v nekem smislu pokrivata tudi tisto, kar je Lacan imenoval veliki Drugi, kar za Deleuza postavi naslednji problem: če je želja vselej zavezana Drugemu, če je želja vselej želja Drugega, kako se izviti iz tega primeža Drugega – da bi hkrati proizvedli nekaj novega, nekaj, kar v njem še ne obstaja? Če dolgo in precej zapleteno zgodbo za tukajšnje namene skrajšamo, potem lahko rečemo naslednje: Deleuze ohrani izraz želja, *désir*, a ga razume bolj v smislu tistega, kar Lacan sam imenuje na-

gon, *Trieb*. Nagon je namreč v drugačnem razmerju do Drugega, ni toliko njegov talec, kot je želja.

Na čisto filozofskem planu temu premiku pri Deleuzu odgovarja ostra kritika dogmatske podobe misli. Je sploh treba posebej izpostaviti, da je ta še kako prisotna tudi v pedagogiki in v pedagoškem procesu? Dogmatska podoba misli se opira na številne postulate in Deleuze jih našteje kakih osem (samo število ni pomembno), ki tvorijo nekakšen »sistem«: prvi je postulat načela ali *Cogitatio natura universalis* (dobra volja mislečega in dobra narava misli), ki smo ga omenili že zgoraj. Drugi zadeva skladnost spoznanja in vednosti, gre za postulat ideala ali skupnostnega čuta (skupnostni čut kot *concordia facultatum* in zdravi razum kot porazdelitev, ki to skladje zagotavlja). Tretji temelji na modelu ali rekogniciji (rekognicija, razlika in ponavljanje, ki vse zmožnosti pozove, da se izvršijo na objektu, za katerega se predpostavlja, da je istoveten, in možnost zmote, ki iz tega izhaja skozi porazdelitev, ko neka zmožnost pomeša enega svojih objektov z nekim drugim objektom neke druge zmožnosti). Četrti postulat izpostavlja reprezentacijo (ko je razlika podrejena komplementarnim dimenzijam Istega in Podobnega, Analognega in Zoperstavljenega). Peti postulat zadeva problem negativnega ali zmote (ko zmota hkrati izraža vse, kar se lahko slabega zgodi *v* misli, a kot produkt *zunanjih* mehanizmov). Šesti postulat je logična funkcija ali postulat propozicije (designacija je vzeta kot mesto resnice, smisel pa ni nič drugega kot nevtralizirani dvojnik propozicije oziroma njegova nedefinirana podvojitev). Sedmi postulat je postulat modalitete ali postulat rešitev (problemi so materialno prekopirani po propozicijah ali formalno definirani s svojo možnostjo, da so rešeni), medtem ko je osmi postulat za tukajšnje namene nemara najpomembnejši. Gre za postulat konca ali rezultata, postulat vednosti (podreditev učenja vednosti in podreditev kulture metodi). Bistveno je, da so postulati predpostavke – »postulati nimajo potrebe po tem, da so izrečeni: toliko bolj delujejo v tišini, v tej predpostavki bistva kot v izboru primerov; vsi skupaj tvorijo dogmatsko podobo misli.« (Deleuze, 2011: 268–270)

Prav na postulatih dogmatske podobe misli tudi počiva običajno razumevanje vloge in položaja učitelja. In na tej točki Deleuze tudi vpelje svoje pojmovanje vajeništva:

> »Vajenec je po eni strani tisti, ki praktične ali spekulativne probleme postavlja in investira kot take. Učenje je ime, ki ustreza subjektivnim dejanjem, izvršenim v luči objektitnosti problema (Ideja), medtem ko vednost designira zgolj splošnost pojma ali mirno posedovanje pravila rešitev. Slavni poskus v psihologiji opico pripravi do tega, da med raznobarvnimi škatlami svojo

hrano najde v škatlah določene barve; nastopi pa paradoksni čas, ko se število 'zmot' zmanjša, ne da bi opica pri tem že posedovala 'vednost' ali 'resnico' rešitve za vsak primer posebej.« (Deleuze, 2011: 266)

In ko smo sami kot pripadniki človeške vrste soočeni s tem, da moramo »podati rešitev« – denimo kot v kvizu, ki predpostavlja, da podamo »pravilni odgovor«, smo v resnici zvedeni na opico – ali pa v zgoraj omenjenem Platonovem primeru sužnja. Mimogrede, celotno zgodovino (neumnosti) bi lahko strnili v naslednje zaporedje: od sužnja do opice, a to je že druga zgodba. Pomembneje za nas je, da »učiti se« ne pomeni ne enega ne drugega.

»'Učiti se' pomeni prodreti v univerzalno razmerij, ki tvorijo Idejo, in v singularnosti, ki ustrezajo tem razmerjem. Ideja morja je, kot je na primer pokazal Leibniz, sistem, ki ga po eni strani tvorijo povezave ali diferencialna razmerja med delci, po drugi pa singularnosti, ki ustrezajo stopnjam variacije teh razmerij – celota sistema, ki se utelesi v realnem gibanju valov. Naučiti se plavati pomeni spregati izjemne točke našega telesa s singularnimi točkami objektivne Ideje, zato da bi formirali problemsko polje. To spreganje za nas določa prag zavesti, na ravni katerega se naša realna dejanja prilagodijo našim zaznavam realnih relacij objekta, s čimer priskrbijo rešitev problema. Problemske ideje pa so hkrati ravno zadnji elementi narave in subliminalni objekt malih zaznav. 'Učiti se' gre tako vselej prek nezavednega, vselej se dogaja v nezavednem, med naravo in duhom vzpostavi vez globoke soudeležbe. Vajenec pa po drugi strani vsako zmožnost dvigne na raven transcendentnega izvajanja. V čutnosti skuša poroditi to drugo moč, ki zajame tisto, kar je lahko zgolj občuteno. Takšno je izobraževanje čutov. Nasilje, ki se komunicira od ene zmožnosti k drugi, Drugega vselej vsebuje v neprimerljivem vsake zmožnosti. Izhajajoč iz katerih znakov čutnosti, zaradi katerih zakladov pomnjenja, bo misel vzbujena, pod torzijami, ki jih določajo singularnosti katere Ideje?« (Ibid.: 267)

Učenje za Deleuza ni metoda, predvsem pa ni metoda ali sredstvo za iskanje zakladov. V strogem pomenu celo učenja ni, saj obstaja zgolj nasilno urjenje, kultura ali *paideia*, ki gre skozi in ki preči celotnega individuuma: albin, v katerem se rodi dejanje čutenja v čutnosti, afazik, v katerem se rodi govor v govorici, brezglavi, v katerem se rodi mišljenje v misli. V nekem pomenu gre za antimetodičnost, kolikor je Metoda vselej zvezana z dogmatsko podobo misli in sredstvo vednosti, ki ureja sodelovanje vseh zmožnosti, konec koncev ni nič drugega kot manifestacija skupnostnega čuta oziroma realizacija *Cogitatio natura*, ki predpostavlja dobro voljo kot »premišljeno odločitev« mislečega. Kultura pa je, nasprotno, gibanje učenja, pustolovščina nehotenega, ki uveriži ču-

tnost, pomnjenje in misel. Z vsem svojim nujnim nasiljem in krutostmi kultura, kot je že rekel Nietzsche, »vzgaja 'ljudstvo mislecev'« zato, »da bi vzgojila duha«.

Običajno se sicer pogosto priznava pomembnost in dostojanstvo učenja. A videti je, da gre v tem primeru bolj za poklon empiričnim pogojem Vednosti: v tem pripravljalnem gibanju vidijo plemenitost, ki pa mora kljub temu v rezultatu izginiti. Učenje ni nič drugega kot posrednik med ne-vednostjo in vednostjo, prehod od enega k drugemu in v zadnji instanci postane neskončna naloga. Po drugi strani je paradoksno, da je za Deleuza vajeništvo nekaj časovno zamejenega, in tudi nekaj, kar je obenem povezano z nekalkulabilnim – to pa je daleč od instrumentalnega proizvajanja, kakršno je na delu v tovarni. Če filozof ven iz svoje votline prinaša zgolj rezultat – vednost –, je vajeništvo nekaj drugega. Celo pri Heglu, tem sovražniku *par excellence*, nastopa drugačno vajeništvo. Deleuze ga celo imenuje »to čudovito vajeništvo, ki smo mu priča v *Fenomenologiji*«, ki pa po njegovem mnenju »ostaja – v svojem načelu in prav tako v svojem rezultatu – podrejeno idealu vednosti kot absolutne vednosti.« To pa je z gledišča osmega postulata v dogmatski podobi skrajno problematično, kolikor ta postulat pravi, da dogmatik zgolj rekapitulira, zbere vse skupaj v predpostavljeno enostavnem rezultatu, medtem ko je učenje nekaj drugega.

Prav v tej točki je Deleuze najeksplicitnejši in tudi najbolj jasen glede tega, kaj je zanj vajeništvo. Oglejmo si tako nekoliko daljši odlomek, ki govori o tem:

> »Učenje ne poteka v razmerju reprezentacije do delovanja (kot reprodukcija Istega), temveč v razmerju znaka do odgovora (kot srečanje z Drugim). Znak vsebuje heterogenost vsaj na tri načine: najprej v objektu, ki znak nosi ali oddaja in ki nujno predstavlja neko razliko v ravni tako kot dva disparatna reda velikosti ali realnosti, med katerima se zablešči znak; po drugi strani v samem sebi, saj znak ovija neki drug 'objekt' v mejah objekta, ki ta znak nosi, in uteleša moč narave ali duha (Ideje); in končno v odgovoru, ki ga sam spodbudi, pri čemer gibanje odgovora ni 'podobno' gibanju znaka. Plavalčevo gibanje ni podobno gibanju vala; natančneje, gibi učitelja plavanja, ki jih ponavljamo na pesku, niso nič v razmerju do gibanj vala, ki se jih naučimo prestreči samo, če jih praktično dojamemo kot znake. Zato je tako težko reči, kako se kdo česa uči: obstaja praktična, prirojena ali pridobljena domačnost z znaki, ki napravi iz vsake vzgoje nekaj ljubezenskega, vendar tudi smrtnega. Ničesar se ne naučimo od tistega, ki nam pravi: Delaj tako kot jaz. Naši edini učitelji so tisti, ki nam pravijo 'Delaj z menoj' in ki, namesto da bi nam predlagali geste, ki jih je treba ponavljati, znajo oddajati znake, ki jih je

treba razviti v heterogenem. Z drugimi besedami, ni ideomotoričnosti, pač pa zgolj senzomotoričnost. Ko telo povezuje svoje izredne točke s točkami vala, izoblikuje načelo ponavljanja, ki ni več ponavljanje Istega, temveč zaobsega Drugega, ki vsebuje razliko od enega vala in ene geste do drugega vala in geste in ki prestavi to razliko v tako vzpostavljen repetitivni prostor. Učiti se pomeni vzpostaviti ta prostor srečanja z znaki, kjer se izredne točke povzemajo druge v drugih in kjer se ponavljanje oblikuje v istem času kot se preoblači.« (Deleuze, 2011: 66)

Da gre za trdno izdelano stališče in ne zgolj slučajni zapis, priča še neko drugo mesto, kjer Deleuze pravi takole:

»Ideja v resnici ni element vednosti, temveč neskončnega 'učenja', ki se od vednosti po naravi razlikuje. Učenje se namreč v celoti evoluira v razumevanju problemov kot takih, v dojemanju in zgostitvi singularnosti, v sestavljanju teles in idealnih dogodkov. Naučiti se plavati, naučiti se tujega jezika pomeni sestaviti singularne točke lastnega telesa s točkami neke druge figure, drugega elementa, ki nas razkosa, a nam hkrati omogoča, da prodremo v svet dotlej nepoznanih, nezaslišanih problemov. In ali smo pravzaprav čemu bolj zavezani kakor problemom, ki zahtevajo transformacijo našega telesa in jezika?« (Ibid.: 304)

Na tej točki pa se seveda zastavlja kar nekaj vprašanj. Najprej glede izbora primera – ali ni zanimivo, kako pogosto se filozofi sklicujejo na primer plavanja? Spomnimo na razvpiti Heglov očitek Kantu, da je njegovo celotno podvzetje kritike čistega uma podobno poskusu naučiti se plavati na suhem, preden skočimo v vodo. V tej točki Hegel pravzaprav ponavlja Spinozov argument, da se je mogoče kovati naučiti samo s kovanjem. In nekaj podobnega bi potem veljalo tudi za filozofijo: samo s filozofiranjem, s prakso, se je lahko naučimo, postanemo filozofi. Do tod vse lepo in prav. Toda – in v razpravi po predstavitvi pričujočega prispevka me je na to lepo opozoril Zdenko Kodelja – ali ni nenavadno, da so Deleuzovi primeri (plavanje, učenje jezika) vedno samo primeri veščin, torej urjenja telesa, ne nanašajo pa se na prenos ali ustvarjanje nove vednosti? Resda se Deleuze v tej točki znova sklicuje na Spinozo (»Ne vemo, kaj zmore telo«), toda po drugi strani ni jasno, ali je proces učenja res končen ali ne. Še več, ali ni samo pojmovanje učenja kot neskončnega močno blizu sodobni ideologiji o permanentnem izobraževanju, ki jo je v svojem delu *Škola i tvornica* svojčas promoviral ideolog »usmerjenega izobraževanja« Stipe Šuvar, danes pa se vsaj za nekatere zgodovina ponavlja precej nepričakovano tudi skozi idejo bolonjskega izobraževanja?

Ali to pomeni, da je Deleuze pristaš permanentnega izobraževanja? Sam se nevarnosti slednjega še kako dobro zaveda, ko poudarja, da je videti, da »se bo izobraževanje vse manj dogajalo v zaprtem okolju, se razlikovalo od ostalega profesionalnega okolja kot od drugega zaprtega okolja, in da bosta oba izginila v korist groznega permanentnega izobraževanja, nenehnega nadzora nad delavcem-učencem ali univerzitetnim okvirom. Poskušajo nas prepričati, da gre za reformo šole, medtem ko gre za likvidacijo.« (Deleuze, 2002: 171) Toda ali ni, znova, kot je v razpravi po prispevku opozoril Janez Krek, Deleuzov primer vajeništva sumljivo blizu vladajoči šolski ideologiji tudi v tem, da naj »starši čimveč delajo z otroki«? Drugače rečeno, koliko časa potrebujemo učitelja, da bi delali skupaj z njim? Sploh pa: ali Učitelja sploh potrebujemo? Ali Deleuze v tej točki ne sledi slepo anarhizmu in spontanemu pristanku na vrednote leta '68?

A tu nas morda čaka manjše presenečenje. Ne le, da je Deleuze samega sebe v navezi z Guattarijem razumel na drugačen, že kar komičen način: enako kot par učitelj-vajenec gre za burlesko v stilu Stana in Olia. Vseeno pa neka struktura dvojca vztraja in Deleuze jo zavestno ohranja. Zakaj? Zakaj potrebujemo Drugega in določeno posredovanje, zakaj se je nujno učiti v dvoje? Zdi se, da gre v tej točki za strukturno nujnost, ki se je Deleuze še kako zaveda, saj poudarja, da so za ustvarjanje potrebni posredniki. Že svojo lastno kariero filozofa je Deleuze začel prek drugega, ali bolje, z interpretacijo Huma, Kanta, Nietzscheja, Spinoze itn. Kasneje je za svoje početje uporabil metaforo *enculage* – predstavljal sem si, pravi, da sem prišel avtorju za hrbet in mu naredil otroka, ki je bil sicer njegov, a obenem monstruozen (cf. Deleuze, 1990: 15). Ta Deleuzova prispodoba, ki interpretu omogoča, da napelje vodo na svoj mlin, ne da bi zapustil obravnavanega avtorja, je *style indirect libre*, ko avtor s pomočjo posrednikov pove, kar se je namenil. In posredniki so ključni:

> »Tisto, kar je bistveno, so posredniki. Kreacija, to so posredniki. Brez njih ni dela. Posredniki so lahko ljudje – za filozofa umetniki ali znanstveniki, za znanstvenika filozofi ali umetniki, a tudi stvari, rastline, celo živali, kot pri Castañedi. Te posrednike je potrebno proizvesti, pa naj bodo fiktivni ali realni, živi ali neživi. Gre za neko serijo. Če ne oblikujemo serije, pa četudi je povsem imaginarna, smo izgubljeni. Za svoje izražanje potrebujem posrednike, oni pa se nikoli ne izražajo brez mene – vselej delamo skupinsko, četudi se to ne vidi. Še najmočnejši razlog je, kadar je to vidno: Félix Guattari in jaz, midva sva drug drugemu posrednika.« (Ibid.: 171)

Drugače rečeno, tako kot lahko z nekom govorim kot psiho-socialni tip, denimo kot oče ali pa takrat, ko kot predsednik republike z de-

kretom razglasim mobilizacijo, skratka, tako kot lahko vselej govorim le z nekega simbolnega mesta, v vlogi neke simbolne funkcije, tako lahko tudi v filozofiji spregovorim le skozi pojmovni lik, vselej si lahko in si tudi moram pomagati s pojmovnim likom. Zakaj? Zato, ker kot filozof nikoli ne govorim v prvi, pač pa vselej v tretji osebi. »Podobno je filozofski *shifter* govorno dejanje v tretji osebi, kjer vedno pojmovni lik reče Jaz: mislim kot Idiot, hočem kot Zaratustra, plešem kot Dioniz, pretendiram kot Ljubimec. Celo bergsonovsko trajanje potrebuje tekača. V filozofskem izjavljanju nečesa ne storimo z izrekanjem, temveč opravimo gibanje z mislijo, s posredovanjem pojmovnega lika. Tako so pojmovni liki resnični dejavniki izjavljanja.« (Deleuze in Guattari, 1999: 68) Zato, da povemo, kar mislimo, je vselej potreben ta *flagrant délit de legender*, potrebni so posredniki, toda ti posredniki nikoli ne nastopajo kot zgledni primer za ponazoritev kake kategorije, pač pa vselej »služijo« proizvodnji nečesa novega. Podobno seveda velja za »vajeništvo«. Če je naloga filozofije za Deleuza vselej nespremenjena (ustvariti novo), potem je tu vselej tudi že prepričanje, da to novo, ustvarjeno, seveda ni ustvarjeno iz nič, pač pa je predelava tistega, kar je že na razpolago:

> »Katera je Domovina ali rojstni kraj, ki ju omenjajo mislec, filozof ali umetnik? Filozofija je neločljiva od Rojstnega, o čemer pričajo tako apriorno kot prirojenost ali reminiscenca. Toda zakaj je ta domovina neznana, izgubljena, pozabljena, mislec brez nje pa Izseljenec? Le kaj mu bo ponovno dalo teritorij, ki bo veljal kot 'doma'? Katere bodo filozofske popevke? Kakšno je razmerje misli z Zemljo? Sokrata, Atenca, ki ni maral potovati, je v mladosti vodil Parmenid iz Eleje, ko pa se je postaral, ga je zamenjal Tujec – kot bi platonizem potreboval najmanj dva pojmovna lika. Le kateri tujec je v filozofu, za katerega se zdi, kot bi se pravkar vrnil iz dežele mrtvih? To je vloga pojmovnih likov: da izražajo absolutne teritorije, deteritorializacije in reteritorializacije misli.« (Ibid.: 72)

Drugače rečeno, če Deleuze poudarja, da srečanje prinese novo konstelacijo, pa se dobro zaveda, da tudi predpostavljena vednost igra svojo vlogo, da brez Drugega, Učitelja, ne gre. Toda ta ne nastopa direktno in neposredno, tudi sam se spreminja – v deleuzovski govorici to pomeni, da je »popačen«. Drugega je v nekem pomenu treba »pustiti za seboj«, »zaobiti«. Isto logiko, kot nastopa pri Lacanu pri nagonu, je Deleuze uporabil za svoje pojmovanje želje, vajeništva in ustvarjanja. »Ko smo ujeti v sanje drugega«, pravi nekje Deleuze, »smo ga najebali.« Celotno Deleuzovo podvzetje ni tako nič drugega kot poskus sistematično razdelati to »iztrganje« Drugemu. Popačenje, falsifikacija, je zanj namreč nujni pogoj, da pridemo do nečesa novega in resničnega, kjer po-

tem ne vemo več, »kdo govori«. Še več, kjer – kot v *enculage* – drugega/Drugega prisilimo, da govori tisto, s čimer se sam ne strinja in da obstaja zgolj kot medij našega govora.

V tem pomenu bi bil pojmovni lik pri Deleuzu tisto, kar je Slavoj Žižek poimenoval »izginevajoči posrednik«: »Potrebujemo neki paradoksni dejavnik, ki bo s pomočjo samega nasilja premagal nasilje, tj. paradoks dejanja, ki retroaktivno vzpostavi pogoje svoje lastne legitimnosti in s tem zabriše svoj nasilni značaj, spreminjajoč se v vzvišeno 'utemeljitveno dejanje'.« (Žižek, 1995: 27) To utemeljitveno dejanje pa ima v psihoanalizi neko čisto konkretno ime: transfer. Drugače rečeno, to, da ne gre brez Drugega ali Učitelja, pomeni enostavno to, da brez transferja ne gre – in ime za to pri Deleuzu ni nič drugega kot »vajeništvo«. Neizogibnosti transferja se namreč Deleuze, ne glede na to, da ima sicer proti sami psihoanalizi povedati veliko, očitno – kot je razvidno iz zgoraj omenjenega obravnavanja vloge pojmovnega lika in ne nazadnje tudi iz obravnave vajeništva – zelo dobro zaveda. Po tej plati je videti zelo blizu Rancièrovemu pojmovanju »nevednega učitelja«. Kaj je namreč paradoks Rancièrove postavitve? To, da učitelja, četudi je neveden, sploh potrebujemo. Zakaj? Kaj se tu predpostavlja? Vednost? Kako, ko pa je učitelj izrecno na istem kot učenci, saj ne ve! Zakaj ga potem sploh potrebujemo? Zgolj zaradi tega, ker uteleša predpostavko, predpostavko, ki se v psihoanalizi imenuje »subjekt, ki se zanj predpostavlja, da ve«, ki je pri Deleuzu nujno falsificirana, popačena, vendar brez nje ne gre. V kakšnem pomenu, ko pa je Učitelj za Deleuza vedno falsificiran, za Rancièra pa neveden? V pomenu anticipacije vednosti, zagotovila, da bo do vednosti prišlo – na strani učenca. Ne gre torej samo za to, da učenec v učitelju predpostavi obstoj skrivnega zaklada, »tistega v tebi, ki je več kot ti«. Velja tudi obratno. Kadar je sam učenec v dvomih, ali zmore opraviti zahtevno nalogo, mu Učitelj prigovarja: »Zaupam ti! Vem, da to zmoreš!«

Na kaj se pri tem sklicuje, na kaj se to zaupanje nanaša? Ne le na učenca kot takega, na njegovo identiteto, na njegovo željo, temveč na »tisto v njem, kar je več od njega samega«, na nemožno-realno brezglavega nagona, ki je on sam. Ime za ta brezglavi nagon pri Deleuzu je seveda ustvarjanje in postajanje v širšem smislu, okvir zanj pa postavlja struktura »vajeništva«. Seveda bi se Deleuze s takšno lacanovsko poanto nikakor ne strinjal, a brez te dopolnitve njegovo pojmovanje vajeništva ne vzdrži, šele s sklicevanjem na lacanovski nagon namreč pridemo do neke razsežnosti pojmovanja »vajeništva«, ki se uspe izogniti pastem, ki jim sicer, kot smo videli zgoraj, sam Deleuze dostikrat naseda.

A kako natanko misliti skupaj nagon in Deleuza, to je pa že druga, daljša zgodba.

Literatura

Deleuze, G. (1985). *Image-temps*, *Cinéma 2*, Pariz: Minuit.

Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*, Pariz: Minuit.

Deleuze, G. (1998). *Logika smisla*, Ljubljana: Krtina.

Deleuze, G. (2002). Intervju s Tonijem Negrijem. *Filozofski vestnik*, XXIII/3, 167–177.

Deleuze, G. (2011). *Razlika in ponavljanje*, Ljubljana: Založba ZRC.

Deleuze, G. in Guattari, F. (1999). *Kaj je filozofija?* Ljubljana: Študentska založba.

Zupančič, A. (2001). *Nietzsche. Filozofija dvojega*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Žižek, S. (1995). »Nedeljivi preostanek« I. ali Schelling z Lacanom. *Problemi*, XXXIII/3, 5–42.

Neoliberalna epistemologija – od nemožnosti vedeti do človeškega kapitala

Neoliberal Epistemology – From the Impossibility of Knowing to Human Capital

Primož Krašovec

Povzetek

Današnje razprave o šolski politiki so večinoma sestavljene iz nekritičnega prekladanja domnevno politično nevtralnih in zgolj tehnično-praktičnih pojmov, kot so vseživljenjsko učenje, učenje učenja ali reševanje problemov, ter potekajo na podlagi ravno tako nekritičnega sprejemanja družbeno-ekonomskih teorij družbe znanja, ki naj bi predstavljala objektivni okvir šolskih reform. Namen prispevka je očrtati zgodovino teh pojmov in podati kritiko teorij družbe znanje skozi analizo implicitnih političnih stališč, ki jih vsebujejo. V ta namen obravnavamo zgodnjo neoliberalno epistemologijo (Hayek in Polanyji) ter njen prehod v teorije človeškega kapitala (Drucker in Machlup).

Ključne besede: znanje, neoliberalizem, epistemologija, človeški kapital, družba znanja

Abstract

Today's discussions about the education policies consist mostly of uncritical shuffling of allegedly neutral and merely technical or practical notions such as life-long learning, learning to learn or problem-solving and are based on similarly uncritical acceptance of socio-economic theories of the knowledge society, which is supposed to present an objective framework of education reforms. The aim of this contribution is to sketch the history of mentioned notions and to present a critique of theories of the knowledge society through an analysis of its tacit political content. For this purpose we discuss the early neoliberal epistemology (Hayek and Polanyji) as well as its transition towards the theories of the human capital (Drucker and Machlup).

Key words: knowledge, neoliberalism, epistemology, human capital, knowledge society

O čem govorimo, ko govorimo o neoliberalizmu?

Zdi se, da je bil preboj pojma neoliberalizem v splošni javni diskurz za levico pirova zmaga. Levici je s tem uspelo pokazati na nove politične in ekonomske trende, ki so po zlomu keynesianskega modela kapitalizma v sedemdesetih in kriznih osemdesetih prinesli kratko kapitalistično renesanso v devetdesetih (obdobje »nove ekonomije«) in nato novo desetletje kriz, ter po zlomu realno obstoječih alternativ kapitalizmu vsaj malo zamajati splošni ideološki konsenz o tem, da ni alternative. A hkrati je pojem, vsaj v danes splošno razširjeni različici, nejasen in notranje nekonsistenten.

Če gre le, kot meni Harvey (2007), za obnovo razredne moči kapitalističnega razreda in ponovno zvišanje profitnih mer, zakaj potem govoriti o nečem neo- in ne preprosto o kapitalizmu kot takem, ki se mu je uspelo (delno in morda začasno) osvoboditi realsocialističnih in socialdemokratskih spon (Glyn, 2006)? Če gre le za liberalizacijo trgov in poslovanja in omejevanje državnega poseganja v gospodarstvo, v čem je potem ključna razlika med klasičnim in novim liberalizmom? Če gre za spremembo v načinu notranje organizacije industrijske proizvodnje (globalizacija produkcije, *outsourcing*, mrežni modeli poslovanja, *just-in-time* in *zero-stock* distribucija), ali ni potem ustreznejši pojem postfordizem?[1] In, nazadnje, če gre za povečanje obsega in relativne moči finančnega glede na industrijski sektor, ali ni ustrezneje govoriti o financializaciji (Epstein, 2006)? Nobena izmed navedenih definicij neoliberalizma ne vsebuje preloma, ki naj bi upravičil predpono neo– če govorimo le o vzponu finančnih trgov, globalni integraciji proizvodnih mrež, umiku nacionalne države ali večanju moči kapitalistov v razrednem boju, s tem opisujemo zgolj kvantitativno spremembo, intenzifikacijo nekaterih trendov, ki so v kapitalizmu prisotni že skozi celotno zgodovino sodobnega produkcijskega načina, medtem ko bi morali, če želimo pokazati, da je današnji kapitalizem nekaj zgodovinsko novega, določiti in opisati moment kvalitativne spremembe, preloma.

Dodatna težava oziroma poglavitni razlog, da je zmaga levice, ko ji uspe v množične medije in aktualne družbeno kritične razprave lansirati pojem neoliberalizma, pirova, je, da se kot alternativo denimo divjanju finančnih trgov lahko postavi »dobri« kapitalizem, ki temelji na investiranju v pravo, »realno« produkcijo namesto v finančno hazarderstvo, ko v perverznem moralnem obratu lik klasičnega industrijskega kapita-

1 Za kritiko koncepta postfordizma cf. Ruigrok in Tulder (1995), za morda najboljšo marksistično sintezo problematike pa Smith (2000).

lista (ki ceni trdo delo ter vlaga v inovacije in znanje) nastopi kot moralno čista protiutež pokvarjenemu in parazitskemu finančniku.[2] Ali pa se, na enak način, liberalizaciji upira z zagovorom preudarne državne regulacije (brez problematizacije in kritike osnovnih strukturnih protislovij kapitalizma, ki naj bi jih država v svoji neskončni modrosti nekako znala ukrotiti ali vsaj brzdati), kar pomeni, da mesto »radikalne« kritike kapitalizma danes zaseda tisto, kar bi pol stoletja nazaj, v času državno reguliranega kapitalizma, veljalo za politični konformizem. Resnost situacije (intenziven napad na družbeno reprodukcijo skozi varčevalne ukrepe) pri tem deluje kot alibi za »odgovornost« pri iskanju alternativ in nezmožnost ali nepripravljenost na radikalnejšo kritiko (Teorija iz teretane, 2012).

Kot da notranje težave in (značilna) razklanost na levici ne bi bile dovolj, tudi desnica (ekonomska desnica – to poudarjamo, ker neoliberalno ekonomsko in socialno politiko pogosto izvajajo tudi stranke in posamezni politiki, ki se deklarirajo kot leve/i in ki imajo levičarske poglede na kulturna vprašanja) ne sodeluje ravno zgledno. Za razliko od nekdanjih marksističnih inštitutov in šolskih predmetov, ki so vključevali temelje marksizma, danes nikjer, niti na še tako z gospodarstvom povezanih in odličnih zasebnih univerzah, ne najdemo predmeta z naslovom osnove neoliberalizma ali neoliberalna ekonomika ali politična misel neoliberalizma. Politiki, ki izvajajo tisto, kar naj bi bile neoliberalne politike, odločno zavračajo to oznako. Nihče med politiki ali ekonomisti se ne definira kot neoliberalec, deloma zaradi negativnih političnih konotacij te oznake, deloma pa tudi zato, ker se je težko identificirati z nečim, kar nima konsistentne idejne podlage, kanonskih besedil, jasno artikuliranih osnovnih načel itn.

A vseeno nekaj takega kot neoliberalizem obstaja – današnji kapitalizem ni preprosta ponovitev kapitalizma iz 19. stoletja po vmesnem hibridnem socialdemokratskem obdobju; za ponazoritev razlike med tem, kar politiki, ko izvajajo neoliberalno politiko, dejansko delajo in med tem, kar mislijo, da delajo, ter za približanje jasnejši definiciji neoliberalizma kot družbeno-zgodovinskega procesa in ideološke doktrine lahko uporabimo dva aktualna lokalna primera. V nedavnem intervjuju je ekonomist in bivši finančni minister Janez Šušteršič na vprašanje, kako je lahko iz mladostnega upornika danes postal neoliberalec, odgovoril, da ni neoliberalec in da je sama oznaka nesmiselna (Šušteršič, 2012) – na-

2 Politično regresivne in potencialno fašistične implikacije takšne družbene »kritike« so, upam, očitne.

našala naj bi se na politike Thatcherjeve in Reagana izpred tridesetih let, ki so preživete in danes niso več aktualne, ter z današnjo realnostjo ter politiko nimajo veliko povezave. Drugi primer: Borut Rončević, bivši vodja Direktorata za visoko šolstvo in znanost ter zagovornik podjetniške etike, je s podporo Žige Turka, bivšega ministra za šolstvo, znanost, šport in kulturo ter strastnega bralca Ayn Rand, ustanavljal novo univerzo, pri čemer ni videl nobenega protislovja med milijonskimi državnimi subvencijami in razvojem podjetniške kulture v visokem šolstvu (Mekina, 2012).

Distanciranje od oznake neoliberalizem, ki ga demonstrira Šušteršič (čeprav drugače in povsem upravičeno skupaj s Turkom veljata za najbolj neoliberalna predstavnika prejšnje vlade), ni le politično oportuna poteza (saj socialna in ekonomska politika Reagana in Thatcherjeve danes velja za zgrešeno), temveč del širše strategije mednarodnega neoliberalnega »gibanja«, ki že od petdesetih let 20. stoletja samega sebe več ne imenuje neoliberalno (Mirowski, 2009: 427). Če so bili začetni napori neoliberalnega intelektualnega gibanja (miselnega kolektiva oziroma epistemične skupnosti) v tridesetih usmerjeni predvsem v distanciranje od klasičnega liberalizma (kar je bilo zgodovinsko pogojeno z nemočjo in zlomom klasičnih liberalnih teorij in politik ob veliki depresiji, vzponom fašizma v Evropi, prevlado keynesianstva v uradni ekonomski vedi ter navdušenjem delavstva in meščanske inteligence nad socialistično alternativo), je bil po drugi svetovni vojni, ko je bil fašizem poražen in v zgodovinski situaciji hladne vojne, v novoustanovljenem društvu Mont Pelerin (1947), ki združuje vodilne razumnike neoliberalizma, v ospredju boj proti keynesianstvu in specifični obliki državne regulacije in redistribucije, katere institucionalna forma je bila klasična socialna država. Čeprav je gibanje (tako ga imenujemo zaradi ohlapnih organizacijskih načel in civilnodružbenega značaja) tudi po drugi svetovni vojni ohranilo idejne in politične prelome s klasičnim liberalizmom (našteli jih bomo nekoliko kasneje), iz katerih je izšlo, jih je prenehalo javno poudarjati. Nova javna podoba neoliberalizma tako ni bila več tako eksplicitno politična in polemična kot v začetnem obdobju in gibanje se je začelo predstavljati kot združenje dobromislečih promotorjev vrednot Adama Smitha, osebne svobode, odprte družbe, gospodarskega razvoja in enakih možnosti.

S tem ne impliciramo podtalne ali zakulisne zarote – Šušteršič gotovo ni iz tega ali onega »centra moči« dobil navodil, naj se javno ne deklarira kot neoliberalec. Njegovo nerodno izmikanje ob neposrednem vprašanju je prej simptomatično za delovanje ideologije kot take (»tega

ne vedo, a to delajo«). Ena izmed najopaznejših značilnosti delovanja neoliberalnega gibanja, ki izvira iz desetletij teoretske in politične obskurnosti in zasmehovanosti (če kot inavguracijski moment gibanja vzamemo znameniti Kolokvij Walterja Lippmana leta 1938 v Parizu in kot začetek njegovega javnega »izhoda iz omare« sodelovanje pri ekonomski in socialni rekonstrukciji Čila po državnem udaru leta 1973 – vmes neoliberalizem ne v uradni ekonomski vedi ne v svetovni politiki ni bil, blago rečeno, najbolj priljubljen), je, da svoje doktrine in politične predloge ponuja kot politično nevtralne, zgolj tehnične rešitve realnih problemov (kot so proračunska neuravnoteženost, inflacija, zastoj rasti, rast nezaposlenosti, kreditni krč ali pomanjkanje investicij). Za sprejem teh rešitev ni potrebno politično pripadati tej ali oni opciji, prebrati kanonskih besedil ali se držati določenih etičnih ali političnih načel.

Z drugimi besedami, neoliberalec si, ko izvajaš varčevalne ukrepe, ne glede na to, ali si po kulturnih preferencah liberalen ali konservativen, ne glede na to, ali si veren ali ateist, ne glede na to, kaj bereš in kateri stranki pripadaš. Dovolj je, da verjameš v vrednoti osebne svobode (oziroma v njeno neoliberalno verzijo kot »opolnomočenje«) in odprte (»samoregulirajoče se«) družbe in, za intelektualno bolj sofisticirane, da se (kot stori tudi Šušteršič v omenjenem intervjuju) medlo sklicuješ na ideje škotskega (za razliko od francoskega ali nemškega) razsvetljenstva. Medlo zato, ker bi resno neo-smithovstsvo ali neo-ricardijanstvo pomenilo tudi priznavanje delovne teorije vrednosti in obstoja vsaj neskladja med interesi dela in kapitala, če že ne razrednega boja, medtem ko je ravno prelom z delovno teorijo vrednosti (in zanikanje obstoja vrednosti kot take) ena izmed ključih teoretskih inovacij, ki neoliberalizem na teoretski ravni ločuje od klasične liberalne politične ekonomije (Varoufakis et al., 2011: 120–121). Drugi dve prelomni teoretski inovaciji neoliberalizma sta, kot v svoji izjemni analizi pokaže Foucault, premik od tržne transakcije (kot vodilnega načela družbene organizacije) h konkurenci (kar implicira tudi razvoj nove pravne teorije in koncepta pravne države) in opustitev koncepta delovne sile oziroma dela kot takega ter njegova nadomestitev s konceptom človeškega kapitala (Foucault, 2008).

Če nam primer Šušteršič (z nekaj tendencioznega branja) razkrije strategije odnosov z javnostjo in teoretske inovacije, ki definirajo neoliberalizem, nam primer Rončević pokaže politično razsežnost neoliberalizma. Pri neoliberalizmu ne gre, kot nekatere naivne kritike zmotno predpostavljajo, za sovraštvo do države ali tržni fundamentalizem, temveč za redefinicijo vloge države ter razmerja med državo in gospodarstvom. Če klasični liberalizem temelji na načelu *laissez-faire*, na priza-

devanju za avtonomijo ekonomskega polja ter za svobodo pred državnimi intervencijami (pri čemer državi prepušča pristojnost za legitimno uporabo nasilja in socialne storitve), neoliberalizem predvideva aktivno vlogo države v gospodarstvu, le da je ta vloga odločno drugačna, če ne nasprotna od tiste v keynesianskem ali socialističnih modelih (Plehwe, 2009: 5, 25). Država mora po neoliberalni doktrini aktivno ustvarjati in vzdrževati stanje svobodne konkurence, investirati v nova in obetajoča gospodarska področja, razvijati visoko tehnologijo, vlagati v človeški kapital in v času krize z javnim denarjem reševati zasebni sektor. Neoliberalizma ne smemo mešati s spontanim antietatizmom, ki izvira iz resentimenta nesposobnih malih podjetnikov, ki bi, če bi bili davki nekoliko nižji in državna administracija nekoliko preprostejša, v domišljiji vsi že načelovali globalnim poslovnim imperijem. Ni naključje in tudi ne protislovje, da je neoliberalizem (avtoritarna in centralizirana) državna politika, ki jo izvajajo ne svobodni podjetniški duhovi, temveč predsedniki vlad, ministri in državni sekretarji. Neoliberalizem ni antidržaven, temveč antidemokratičen – »/.../ ključno vodilo neoliberalizma je, da je močna država potrebna zato, da nevtralizira /.../ patologije demokracije« (Mirowski, 2009: 443) –, saj države ne vidi (kar izvira iz specifičnega razumevanja razsvetljenstva, h kateremu se še vrnemo) kot institucionalno utelešenje obče volje ali volje ljudstva, temveč kot sredstvo izvajanja tistega, kar Evropska komisija imenuje »globinske strukturne reforme«, ki naj bi stabilizirale evropske družbe po »šok terapiji« varčevalnih ukrepov (Gavin Marshall, 2012).

Značilen primer je že omenjeni vojaški udar v Čilu, kjer je bila avtoritarna militaristična vlada ravno pogoj za nemoteno ekonomsko in socialno eksperimentiranje,[3] a da se izognemo kritiki, da je to stvar preteklosti, lahko navedemo tudi oktroirani »tehnični« vladi v Italiji in Grčiji (ali pa način institucionalne organizacije Evropske unije kot tak, kjer ključne institucije, kot sta denimo Evropska komisija ali Evropska centralna banka, niso podvržene demokratičnemu nadzoru in njihovi člani niso voljeni) ali pa značilen neoliberalni prezir do sindikatov in institucije socialnega dialoga ter množičnih protestov proti varčevalnim ukrepom. Osnovno protislovje se v neoliberalizmu ne nahaja na relaciji trg – država (kar je problematika klasičnega liberalizma in keynesianizma), temveč na relaciji, nekoliko poetično rečeno, avtoritarni podjetniški duh – demokracija. Globinske reforme, o katerih govori Evropska komisija, ne pomenijo uki-

3 Cf. Hayekov komentar Čila in njegovo razmišljanje o demokraciji, avtoritarizmu, totalitarizmu in liberalizmu v Mirowski (2009: 443).

njanja države, temveč transformacijo demokratične v »odprto« družbo, ki ji vladajo avtoritarni strokovnjaki, ter transformacijo državnih služb in javnih institucij v podjetjem podobne organizacije, ki delujejo po načelih transparentnosti, odgovornosti, učinkovitosti in konkurenčnosti. To ne pomeni ne zmanjšanja obsega »države« (izkušnja univerz in drugih javnih institucij po prvem valu neoliberalnih reform je ravno nasprotna, administrativnega dela in državnega nadzora je več in sta bolj intenzivna) ne ukinitve državne regulacije gospodarstva, le spremembo namembnosti in poslanstva državnega delovanja kot takega in vloge države v gospodarstvu v nasprotni smeri od klasičnih predstav o razsvetljenstvu in demokraciji (Brown, 2003).

Po tem obširnem uvodnem delu, ki za razliko od klasičnih uvodov ni napovedal ne teme besedila ne razložil njene relevantnosti ne umestil teme znotraj splošne tematike tega zbornika, je morda čas, da preidemo k stvari sami. Kaj naj bi torej bila neoliberalna epistemologija in kaj ima opraviti z novim pedagoškim diskurzom (in praksami)? Izhodiščna teza članka je, da je ravno epistemologija (veda o, kot radi rečejo neoliberalci, znanju, njegovem pridobivanju, rabi in družbeni distribuciji) eno izmed pomembnejših prizorišč preloma med klasičnim in novim liberalizmom in da ta prelom sam pomembno vpliva na današnje šolsko in visokošolsko politiko (čeprav ni, vsaj v razsežnostih, ki jih nameravam obravnavati, neposredno povezan s pedagoško vedo – a računam na to, da bodo specifično pedagoške teme pokrili ostali prispevki). V ta namen bomo sledili intelektualni poti nekaterih pomembnih srednjeevropskih (večinoma avstrijskih) mislecev, (večinoma) članov društva Mont Pelerin, ki so pomembno vplivali na razvoj neoliberalne epistemologije in teorije človeškega kapitala. To pomeni, da bomo pustili ob strani drugo pomembno skupino neoliberalnih mislecev, ameriško oziroma čikaško šolo (saj sta, kar se tiče teorije človeškega kapitala, Becker in Friedman le nekoliko bolj matematično pismeni, a drugače precej vulgarnejši različici Druckerja in Machlupa) in da se ne bomo, razen kolikor bo to nujno potrebno, ukvarjali z ekonomsko razsežnostjo neoliberalne misli. Rekonstrukcija in kritična interpretacija intelektualne zgodovine neoliberalizma seveda tvega očitek idealizma pisanja zgolj zgodovine idej brez hkratnega pisanja socialne in politične zgodovine. A ta del zgodovine neoliberalizma je že napisan (Harvey, 2007; Plehwe et al., 2006; Saad-Filho in Johnston, 2005) in ga upoštevamo kot podlago specifično idejne zgodovine. Dodaten razlog za odločitev za idejno zgodovino neoliberalizma je, da je neoliberalno gibanje v osnovi idejno gibanje, da se je začelo z Misesovimi zasebnimi seminarji na Dunaju v dvajsetih in nadal-

jevalo kot elitni debatni klub ter šele nato prešlo v realno (ekonomsko, socialno in zadnje čase vse bolj tudi šolsko) politiko, zato je študij neoliberalnih idej hkrati tudi socialna zgodovina neoliberalizma (saj večino časa neoliberalci niso počeli drugega kot kovali ideje). Obenem pa bo moč teh idej vsem, ki vsaj malo spremljajo sodobno izobraževalno politiko, hitro postala očitna.[4]

Hayekov epistemološki obrat

Prispevek Friedricha von Hayeka k neoliberalni epistemologiji se začne ob koncu polemike o socialističnem računu. Ta je potekala na Dunaju v dvajsetih in tridesetih med socialističnimi ekonomisti, ki so bili prej kot striktno marksisti logični pozitivisti, na eni ter zgodnjimi neoliberalci na drugi strani, med katerimi je bil najostrejši in najbolj izpostavljen ravno Hayekov mentor Ludwig von Mises (1920). Tema polemike je bila racionalnost centralnega planiranja proti domnevni anarhičnosti prostega trga[5] in najpomembnejšemu predstavniku intelektualne levice, madžarskemu ekonomistu Oskarju Langeju, je uspelo (vsaj v teoriji) pokazati, da je socialistično centralno planiranje racionalnejše in učinkovitejše od prostega trga, pri čemer je uporabil neoklasično in ne marksistično metodo in argumentacijo (Lange in Taylor, 1970). Takšna imanentna kritika neoklasične ekonomske teorije je predstavljala hud udarec in izziv za meščansko ekonomsko vedo, saj se je neoklasična teorija kot taka formirala ravno kot kritičen odziv na in prelom s klasično politično ekonomijo Adama Smitha in Davida Ricarda, ki je temeljila na delovni teoriji vrednosti. Po tej klasični teoriji vsa vrednost izvira iz procesa produkcije in jo ustvarjajo produktivni delavci, medtem ko je cena le (bolj ali manj) natančen približek resnične, objektivne vrednosti nekega blaga, ki je določena s količino vsebovanega družbeno koristnega dela, merjenega v abstraktnem delovnem času.

Ni težko videti, zakaj je bila, še posebej po Marxovi imanentni kritiki Smitha in Ricarda, ki je njunima teorijama dodala še tezo o presežni vrednosti in eksploataciji, ta teorija privlačna tudi socialističnim ekonomistom in delavcem samim. Vednost, da vsa vrednost izhaja iz produktivnega dela, je bila vir politične samozavesti in podlaga političnim zahtevam delavskih gibanj druge polovice devetnajstega stoletja. Teoretska reakcija meščanske ekonomske vede je bila opustitev delovne te-

4 Dodajmo še, da če je kritika idej nesmiselna in idealistična, potem je nesmiselen in idealističen tudi Marxov *Kapital*.

5 Tu nas zanima le Hayekov prispevek, nekaj dobrih sodobnih rekapitulacij polemike o socialističnem računu predstavljata Cockshott in Cottrell (1993) in Hull (2006).

orije vrednosti in t. i. marginalistična revolucija na prelomu stoletja, tj. povsem nova teorija, kjer vrednosti ne določa več produktivno delo v produkciji temveč subjektivni občutek mejne (marginalne, od tod naziv marginalizem) koristnosti za potrošnika. Pravzaprav vrednost sama kot osnovni koncept politične ekonomije v marginalizmu izgine (Varoufakis et al., 2011: 120–121) in razmišljanja o vrednosti, ki izvira iz procesa produkcije, nadomestijo razmišljanja o določanju cen na trgu, se pravi v procesu cirkulacije. Ta neoklasična, tj. postdelovna in postprodukcijska teorija tudi produkcijo samo pojmuje kot »črno škatlo« in jo obravnava le kot poseben proces tržne menjave, denimo dela za mezde in podjetniških investicij za donose (Fine in Milonakis, 2009: 91–118).

V polemiki o socialističnem računu Lange neoklasični teoriji naredi to, kar je Marx naredil klasični liberalni politični ekonomiji – z uporabo njene metode in konceptov izpelje imanentno kritiko, katere rezultat je nova teorija, ki, v nasprotju z nameni in motivacijo izvirne teorije (tako kot v primeru Smitha in Ricarda, ki sta s pomočjo delovne teorije vrednosti zagovarjala prosti trg in svobodno trgovino proti merkantilizmu in rentništvu, nato pa je Marx imanentno kritiko teh teorij uporabil za zagovor socializma), dokazuje superiornost socialističnega centralnega planiranja nad organizacijo gospodarstva na način prostega trga. Hayekov odgovor Langeju in njegovim tovarišem je bil prav tako ambiciozen in prelomen kot odgovor marginalistov na marksizem, le da ni sprožil nove teoretske revolucije – čeprav so njegove politične in socialne ideje še vedno zelo vplivne, ima v uradni ekonomski vedi Hayek, tako kot Marx, danes status marginalne kuriozitete.

Razlog, zakaj danes o Hayeku kljub njegovi strastni privrženosti prostemu trgu in kapitalizmu akademski ekonomisti govorijo le pri predmetu Heterodoksne teorije, je, da je bil, da bi odločil razpravo o socialističnem računu in Langeju spodnesel tla pod nogami, pripravljen zavreči osnovne koncepte in metode neoklasične teorije (razen subjektivne teorije vrednosti). Hayekov slavni spis *The Use of Knowledge in Society* (Hayek, 1948a) je prav toliko polemika proti nekaterim bolečim mestom in najšibkejšim točkam neoklasične teorije, kot je kritika socialističnih idej o centralnem planiranju. Najtežjih besed sta deležni pojmovanje ekonomije kot brezčasnega ravnovesja (kjer se ne upošteva temporalne dinamike kompleksnih sodobnih gospodarstev) in predstava o popolni informiranosti tržnih akterjev. Hayek poskuša Langeja rušiti ravno tam, kjer je ta najbolj blizu neoklasični ekonomiki, ter s tem ubiti dve muhi na en mah.

Hayekov argument proti domnevni superiorni racionalnosti centralnega planiranja je dvojen. Prvič, če v teoriji upoštevamo nagle in nepredvidljive spremembe ter izjemen tempo tehnoloških inovacij, teorija o superiornosti centralnega planiranja pade, saj zdrži le, če ekonomijo gledamo kot časovno statično, tj. če ne upoštevamo (hitrih in nepredvidljivih) sprememb v času, ki bi vladni agenciji za centralno planiranje predstavljale neobvladljive težave, saj sodobni tempo tehnoloških inovacij zahteva takojšnje odzive in bi bilo za sporočanje novih informacij centralni avtoriteti, preverjanje teh informacij v centru, prilagajanje centralnega plana novim okoliščinam ter sporočanje povratnih informacij posameznim podjetjem porabljenega preveč časa, kar bi povzročilo zastoje in motilo delovanje proizvodnje. Drugič, če ne predpostavljamo popolne informiranosti vseh vpletenih v ekonomski proces, kar je neživljenjsko in nerealistično (a ključno tako za neoklasično teorijo kot njeno langejevsko subverzijo), in upoštevamo, da je dejanska informiranost tržnih akterjev nepopolna, delna in subjektivna, tudi ne moremo preprosto delegirati vse vednosti, potrebne za učinkovitost delovanja kompleksnih ekonomskih sistemov, na neko, četudi še tako benevolentno, centralno avtoriteto, temveč potrebujemo družbeni mehanizem, ki bo uspel racionalno in učinkovito povezati delna in nepopolna znanja tržnih akterjev, kar je po Hayeku (pri čemer sledi Misesovemu argumentu) lahko le sistem cen na prostem trgu (Hayek, 1948a: 86–87). Poleg tega centralno planiranje, ki temelji na agregatnih kategorijah in znanstveni metodologiji, ne more zajeti specifičnega, umeščenega znanja trgovcev in podjetnikov, ki je nujno za ažurno sprotno prilagajanje na nagle ekonomske spremembe (Hayek, 1948a: 83–84).

Cena, ki jo plača Hayek za to kritiko Langejeve teorije centralnega planiranja, je, poleg zavrnitve osnovnih postulatov neoklasične ekonomske teorije, s čimer si kupi doživljenjsko in tudi posmrtno izključenost iz panteona velikih meščanskih ekonomistov (Fine in Milonakis, 2009: 266–267), tudi ta, da mora zapustiti sam teren ekonomske vede in izvesti nekaj, kar bi lahko imenovali epistemološki obrat. Na neki točki v *The Use of Knowledge in Society* Hayek ne razpravlja več o ekonomiji, temveč o epistemologiji – o tem, kaj ljudje vedo, kako vedo, da vedo, o družbeni delitvi znanja, o načinih pridobivanja znanja ter njegovem ontološkem statusu. Za Hayeka trg ni več najracionalnejši alokator redkih virov med medsebojno konkurenčnimi rabami, temveč najracionalnejši posrednik ekonomskih informacij ter delnih, nepopolnih in subjektiv-

nih znanj posameznikov.[6] A to ni več problematika in teren ekonomske vede, temveč epistemologije in socialne filozofije.

Kakšni so osnovni postulati Hayekove epistemologije in kakšne so njihove družbene in politične konsekvence? Osnovni aksiom te pionirske neoliberalne epistemologije je, da je znanje nujno delno, nepopolno in razpršeno. Nihče ne ve vsega, toda tudi tisto, kar vemo, je precej ubogo, revno in idiosinkratično. Znanje v družbi ne obstaja v koncentrirani, enotni obliki in je (precej neenakomerno) razpršeno (Hayek, 1948a: 77). Hayek ne pojasni, ali je to zgolj specifičnost sodobnih družb, ki ima svojo zgodovino, ali »naravno stanje« ali celo del »človeške narave« – tako preprosto je. Takšna zastavitev razpršenosti in fragmentiranosti družbenega ter nepopolnosti in ubogosti individualnega znanja kot ontološkega *a priori*[7] s seboj nosi nekaj pomembnih družbeno-političnih implikacij. Prvič, centralno planiranje ni mogoče. Drugič, da družba kljub ontološki razpršenosti in idiosinkratičnosti znanja ne bi razpadla na kaotično in potencialno antagonistično vsoto avtističnih psihotikov, je potrebna objektivna družbena institucija, ki je sposobna integrirati in koordinirati razpršena in nepopolna znanja, kar je lahko le prosti trg. Trg in sistem cen za Hayeka nista produkta zavestnih človeških naporov, temveč organski instituciji, ki sta nastali spontano, kot nenačrtovana stranska produkta vzajemnega učinkovanja družbenega delovanja posameznikov skozi čas. Tretjič, vsak poskus vedeti več kot le majhen in relativno nepomemben fragment celote znanja je znak nevarnega intelektualnega napuha in neutemeljene prometejske predrznosti – to je dopuščeno le izbranim neoliberalnim razumnikom, ki imajo edini privilegij izrekati celostne sodbe o znanju, družbi, zgodovini, življenju, vesolju in sploh vsem (Arnsperger, 2007). Četrtič, vsak poskus zavestno in racionalno upravljati z družbo, tj. nadomestiti nadvlado objektivnih tržnih sil nad človeštvom s subjektivnim samoupravljanjem vodi v ekonomski kolaps in politični totalitarizem.

Prva konsekvenca Hayekove epistemološke pozicije se v tem širšem pogledu pokaže kot precej obstranski sprožilec precej bolj ambiciozne razprave o družbeni in politični ureditvi nasploh. Ne gre le za central-

6 Hayekovi ideji trga je bližje Wikipedia kot katerikoli striktno ekonomski trg (Mirowski, 2009: 417–428).

7 Varoufakis et al. (2011: 153) ta zasuk interpretirajo kot povišanje nezmožnosti marginalistične ekonomske teorije izračunati prave cene in količine, ki izvira iz njene inherentne teoretske šibkosti, v ontološko dejstvo in osnovno načelo družbene organizacije v stilu »če ne moremo vedeti mi, potem ne more nihče, ne vlade ne računalniki«, kar je, blago rečeno, precej megalomanski način soočanja z epistemološkimi deficiti neke teorije.

no planiranje, kritiko tega Hayek le izkoristi kot poligon za kritiko vseh prometejskih in utopičnih političnih projektov, ki jih v dvajsetem stoletju ni manjkalo. Druga konsekvenca pokaže, da Hayeku epistemološki obrat omogoči razviti in prenoviti (v tem je povsem dobesedno neoliberalen) Smithovo precej šibko in intuitivno tezo o »nevidni roki trga« v zagovor objektivne tržne prisile kot osnovnega načela družbene organizacije. Tretja je del Hayekovega življenjskega projekta kritike kontinentalnega (francoskega in nemškega) razsvetljenstva oziroma, kot to sam imenuje, racionalističnega individualizma, ki ga ima za lažni individualizem (Hayek, 1948b). V nasprotju s Kantom ali sodobnim naslednikom francoskega razsvetljenstva Rancièrom Hayek intelektualne nedoletnosti ali šibkosti volje (Rancière, 2005), ki ovira celostno racionalno spoznanje, ne vidi kot problem, temveč kot rešitev; sprijaznjenje z lastno intelektualno omejenostjo je pogoj ekonomske učinkovitosti in političnega liberalizma – za razliko od demokracije v klasičnem razsvetljenskem pomenu, saj moramo, če jemljemo suverenost ljudstva in vladavino obče volje resno, predpostavljati, da vsi občani mislijo, da torej niso Hayekovi »psihotični omejenci«.

Četrta konsekvenca predstavlja kritiko teoretika, ki je subverzivnost razsvetljenstva vzel morda najbolj zares in jo iz področja epistemologije in politične filozofije prenesel tudi na področje ekonomije – Marxa. Za Marxa »tiha prisila tržnih odnosov« predstavlja eno izmed najbolj problematičnih značilnosti kapitalizma in njegovo pojmovanje kapitalizma kot poslednje stopnje predzgodovine in komunizma kot začetka dejanske zgodovine človeštva (saj se dejanska zgodovina začne šele, ko se človeštvo otrese objektivnih sil, ki mu vladajo, in postane dejanski gospodar lastne usode) je poskus dokončati razsvetljenski projekt tam, kjer se je ta zataknil v liberalnih teoretskih apologijah kapitalizma in meščanske družbe.[8] Hayek je tudi v tem primeru dosledno in značilno radikalen – tako kot je pripravljen žrtvovati neoklasično ekonomsko teorijo, da bi se rešil Langeja, je pripravljen tudi zavreči razsvetljenstvo (razen nekaterih idiosinkratično branih škotskih predstavnikov), da bi obračunal z Marxom. »Človek v kompleksni družbi nima druge možnosti, kot da se prilagodi tistemu, kar vidi kot slepe sile družbenega procesa ali pa uboga ukaze nadrejenega.« (Hayek, 1948b: 24) Hayekova vizija svobode je podreditev objektivnim, slepim tržnim silam kot manjše zlo od totalitarizma kot nujne posledice drznejših, prometejskih vizij emancipacije. Ne

8 Dve zanimivi sodobni razpravi o tem vidiku Marxove teorije sta De Angelis (2006) in Postone (1996).

moti ga toliko, da so ljudje vladani, kot ideja, da bi si vladali sami, namesto da jim vlada objektivni tržni mehanizem:

> »Problem, ki ga želimo rešiti, je, kako spontana interakcija številnih ljudi, od katerih vsak poseduje le delčke znanja, pripelje do stanja /.../ ki bi ga lahko namerno ustvaril le nekdo, ki bi posedoval skupno znanje vseh teh posameznikov /.../ Kako lahko kombinacija fragmentov znanja, ki obstajajo v različnih umih, pripelje do rezultatov, ki bi, če bi jih želeli uresničiti namerno, od vodečega uma zahtevali znanje, ki ga ne more posedovati nobena posamezna oseba?« (Hayek, 1948c: 50–54)[9]

Po Hayeku je svoboden človek neveden in preračunljiv potrošniško-podjetniški idiot, ki se ne ukvarja z »velikimi zgodbami«, temveč poseduje le nujno potrebno količino »življenjskega znanja«, ki mu omogoča hitro prilagajanje na hitro spreminjajoče se tržne (izraz življenjsko je v teh primerih le evfemizem za tržno) razmere brez odvečnega spraševanja o pravičnosti in smiselnosti teh razmer. Ko danes poslušamo šolske ministre, kako v nastopnih govorih govorijo o pretiranem teoretiziranju in pomanjkanju resničnega, življenjskega znanja v sodobnih šolah, lahko ugotovimo, da je bil pri napovedih prihodnosti Hayek uspešnejši od Marxa. V novi šoli ni več potrebno vedeti zakaj, temveč le kako. Za vse ostalo je tu trg.

Polanyijevo višje načelo

Michael Polanyi je bil brat (vsaj družboslovcem) bolj znanega Karla Polanyija. Za razliko od brata ni bil naklonjen socializmu in ni imel težav s prostim trgom. Ravno nasprotno – čeprav je bil talentiran naravoslovec in je imel pred seboj bleščečo kariero v kemiji, ga je izkušnja potovanja v Sovjetsko zvezo leta 1935, kjer se je srečal s sovjetskimi znanstveniki in tudi z Buharinom, ki mu je dejal, da v socializmu ne bo več čiste znanosti, tako pretresla, da se je začel ukvarjati z ekonomskimi in epistemološkimi vprašanji, oziroma, kot je danes modno reči, s povezavo znanosti z gospodarstvom. V Manchestru, kamor je leta 1933 pobegnil pred nacizmom, je do leta 1948 predaval kemijo, nato pa se je preusmeril v družboslovna vprašanja, predvsem v vprašanji vloge znanosti v družbi in načina organizacije znanstvene skupnosti (Mirowski, 2004: 75–76).

Njegova biografska pot je podobna tisti Hayeka, Schumpetra, Druckerja, Popperja, Machlupa in drugih srednjeevropskih liberalnih intelektualcev, ki so v tridesetih pred fašizmom pobegnili v anglosaške

9 Odgovor na Hayekovo retorično vprašanje je, čeprav ga Hayek nikjer eksplicitno ne izreče, seveda očiten – tako, da trgu podelimo božjo moč, modrost in vsevednost ter prometejskost revolucionarnih teorij in politik 20. stoletja nadomestimo s sekularno religijo trga (Elliott in Atkinson, 2012).

dežele, večinoma v Veliko Britanijo in Združene države Amerike. Tako kot Hayek je naivno pričakoval, da so te, za razliko od z ideologijami »sovražnikov odprte družbe« (Popper, 1966) kontaminiranega kontinenta, nekakšne utopije liberalne misli in svobodnega podjetništva, ter je bil ravno tako pretresen, ko je ob prihodu v Veliko Britanijo spoznal, da je ta pod močnim vplivom socialističnih in keynesianskih idej, da kroti zasebno podjetniško pobudo z močno državno regulacijo ter da njena nacionalna ekonomija vsebuje veliko prvin centralnega planiranja.

Še huje – Velika Britanija je bila v tridesetih in štiridesetih prizorišče gibanja za centralno planiranje v znanosti ali, kot so ga včasih imenovali, bernalizma po najpomembnejši figuri tega gibanja Bernalu, Polanyijevem tekmecu v kemiji z močnimi političnimi zvezami in odkritimi komunističnimi simpatijami. Bernalovi pogledi na vlogo znanosti v družbi so bili nasprotni od Polanyijevih – zavzemal se je za racionalno planiranje znanosti in družbeni nadzor nad raziskovanjem, s čimer naj bi se povečala splošna družbena blaginja, ter nasprotoval čisti in svobodni znanosti, ki naj bi bila tako anarhična, kaotična in družbeno neodgovorna kot je v ekonomiji prosti trg. Tako je v Angliji namesto liberalne utopije Polanyi našel še enega Buharina.

Večina Polanyijevih družboslovnih oziroma epistemoloških del je bila tako posvečena polemiki proti ideji centralnega planiranja v znanosti, polemiki, ki je temeljila na podobnih argumentih kot Hayekova proti centralnemu planiranju v ekonomiji, le da je Polanyi Hayekovo ne ravno razdelano intuicijo o razpršenosti in fragmentiranosti znanja natančneje definiral v konceptu tihega ali skritega znanja (*tacit knowledge*). V najbolj jasni in zgoščeni obliki je svoje poglede na epistemologijo in družbeno organizacijo znanosti predstavil v kratkem spisu, ki je ostal nekako v senci njegovih velikih del, kot sta *Personal Knowledge* in *The Tacit Dimension*, a ni zato nič manj pomemben, tj. *The Republic of Science*, napisanem leta 1962, ko je bilo gibanje za centralno planiranje v znanosti že stvar preteklosti, a so se že napovedovali novi prevrati v znanosti in univerzitetnem svetu nasploh.

V tem spisu Polanyi za znanost uporabi metaforo trga idej in trdi, da je znanost, tako kot sistem cen ali trg kot tak, spontani red,[10] ki je na-

10 Koncept spontanega reda in organskih institucij Hayek in Polanyi (prvi eksplicitno, drugi implicitno) prevzameta od enega izmed utemeljiteljev marginalizma Mengerja. Po Mengerju, ki ravno tako ni bil navdušen nad klasičnim razsvetljenstvom, so človeška bitja nepopolna, zmotljiva in neumna (ter ne vsebujejo niti potenciala za kaj boljšega) in neoseben, objektiven družbeni sistem, denimo sistem svobodnega podjetništva, je najboljše, kar lahko človeštvo pričakuje od samega sebe, saj iracionalni posamezniki ne morejo zavestno ustvariti racionalnega družbenega reda, lahko pa se ne-

stal mimo zavestne volje ali družbenega planiranja, ter da temelji na tradicionalni avtoriteti in na prenosu znanja med »mojstri« in »vajenci«. Vsak poskus vmešavanja države ali katerekoli centralne avtoritete v delovanje znanosti bi pomenil dušenje njenega svobodnega razvoja, saj, tako kot ekonomija pri Hayeku, tudi učinkovito delovanje znanosti temelji na svobodni interakciji mnogih osebnih, neizrekljivih in fragmentiranih znanj – »znanstveno mnenje ni mnenje enega samega uma, temveč je razpršeno v tisoče fragmentov v množici posameznih glav« (Polanyi, 1962: 4) –, mnogih neodvisnih iniciativ, ki, mimo zavestnega načrta, spontano proizvedejo znanstveno polje kot tako. To seveda ne pomeni, da je znanstveni svet brez pravil ali prepuščen povsem arbitrarnim impulzom posameznih raziskovalcev – za urejenost znanosti skrbi tradicionalni sistem avtoritete, utemeljen na meritokratskih hierarhijah in profesionalni etiki.

Z nekaj zmagoslavja in veliko olajšanja Polanyi tudi retroaktivno dokumentira zgodovinski neuspeh centralnega planiranja v znanosti tako v Sovjetski zvezi kot v Veliki Britaniji (Polanyi, 1962: 4–7), a njegov glavni argument je veliko bolj splošen, ambiciozen in političen. Čeprav za opis delovanja znanstvenega polja uporabi hayekovski model, izdelan za ponazoritev delovanja prostega trga v ekonomiji, ne zagovarja podreditve znanosti gospodarstvu. Pri zagovoru popolne avtonomije in čistosti znanosti je dosleden – zanj je znanost lahko učinkovita in produktivna le, če obstaja zaradi znanosti same, če se ne podreja nobenim zunanjim kriterijem in diktatom, tudi če so ti kapitalistični oziroma tržni. Za razliko od Hayeka, ki mu prosti trg predstavlja najvišjo in najpopolnejšo obliko družbene organizacije in idealno institucijo, po modelu katere je potrebno oblikovati tudi vse ostale družbene institucije (razen morda poslovnih fakultet in fakultet za ekonomijo, da bi lahko neoliberalni razumniki še naprej uživali prednosti javnega financiranja in sistema javnih uslužbencev), sta za Polanyija tako prosti trg kot svobodna ali čista znanost le dve posebni in ločeni konkretni udejanjenji nečesa, kar imenuje višje načelo: »Samokoordinacija neodvisnih znanstvenikov uteleša višje načelo, načelo, ki se, če ga apliciramo na produkcijo in distribucijo materialnih dobrin, izraža kot trg.« (Polanyi, 1962: 10)

Ta moment je tisto, kar je v Polanyijevi epistemologiji in sociologiji znanosti res prelomno – analiza, ki deluje kot preprosta aplikacija Hayekovega modela na novo družbeno področje, se kljub uporabi metafore trga idej ustavi pred svojo zadnjo logično konsekvenco (določitvijo zna-

kaj temu podobnega spontano pojavi kot nenadejan rezultat omejenih zasebnih pobud in individualnih dejanj (Fine in Milonakis, 2009: 264).

nosti kot podvrste trga, le da gre, v nasprotju s trgom kot trgom materialnih dobrin, tu za trg nematerialnih idej) in, da bi ostala zvesta svoji izvorni zavrnitvi buharinizma in bernalizma, zavrne vsako vmešavanje v in poskus nadzorovanja znanosti, tudi če bi bilo to tržno motivirano. Namesto pričakovanega in (tistim, ki spremljajo evropsko in lokalno znanstveno in šolsko politiko) običajnega predloga tesnejšega povezovanja med znanostjo in gospodarstvom tako dobimo vpogled v globljo in srhljivejšo razsežnost neoliberalne politične filozofije, ki je bližje tistemu, kar Evropska komisija imenuje »strukturne reforme« – višje načelo, ki je postrazsvetljensko in postdemokratično ter ni omejeno na strogo ekonomsko področje ali na mukotrpno in počasno prenašanje ekonomske logike na vsa ostala družbena področja, vizijo družbe brez velikih političnih idealov ali enotnega načrta za kolektivno emancipacijo, kjer napol slepi in intelektualno pohabljeni posamezniki lahko le upajo, da bo njihovo naključno zaletavanje nekoč spontano privedlo do nečesa, vsaj malo podobnega racionalni družbeni ureditvi: »Iskanje odličnosti ne popušča volji ljudstva in namesto nje pristaja na družbeno stanje, v katerem lahko javnih interes poznamo le fragmentarno ter ga lahko dosežemo le kot rezultat individualnih iniciativ, ki rešujejo fragmentarne probleme.« (Polanyi, 1962: 11)[11]

Iz študije primera Polanyi lahko vidimo tudi, kako močno neoliberalne ideje obvladujejo tudi tisto, za kar iskreno verjamemo, da so levičarska stališča v boju proti današnji komercializaciji znanosti in visokega šolstva – ali si je sploh mogoče zamisliti čisto in avtonomno znanost, ki jo danes pogosto idealiziramo kot protiutež pritisku kapitala na univerzo in raziskovalne inštitute, brez metafore trga idej in spontane koordinacije neodvisnih in svobodnih raziskovalnih iniciativ? Je mogoče avtonomijo znanosti misliti onkraj višjega načela, ki morda nudi oporo za obrambo pred najbolj vulgarnimi poskusi instrumentalizacije znanosti v komercialne namene, a obenem pomeni popuščanje pred ideologijo globljih strukturnih reform – ali pa se lahko česa naučimo tudi iz Buharinove odločne zavrnitve čiste znanosti in alternativo gradimo na viziji militantne in prometejske teoretske produkcije, ki bo omogočala ravno emancipacijo od religije višjega načela? Absolutno zavračanje vsake povezave med univerzo in gospodarstvom ni politično, temveč moralno stališče (skrb za čistost in neomadeževanost znanosti), ki ne upošteva, da večino »gospodarstva« in vir vse nove vrednosti ne predstavljajo podje-

11 Tu je blizu tudi Popperjevi kritiki prometejske in utopične razsežnosti marksizma, namesto katere predlaga postopni družbeni inženiring, prilagajanje na spremembe in reševanje posameznih problemov (Popper, 1966: 160–172, 417).

tniki, temveč delavci, ter da je mogoče povezavo med univerzo in gospodarstvom koncipirati tudi drugače, ne kot služenje kapitalu, temveč kot produkcijo teorije politične ekonomije delavskega razreda.

Že leta 1973, desetletje po Polanyijevem posegu, ameriški sociolog Daniel Bell v svoji vplivni študiji *The Coming of Post-Industrial Society* naklonjeno piše o invaziji ekonomskih načel v znanost (Bell, 1973: 174), vključitvi znanosti v strukturo ekonomije skozi institucionalizacijo raziskovanja (ibid.: 196) ter o razvoju ter prihodnjih možnostih in metodah načrtovane tehnološke oziroma znanstveno spodbujane gospodarske rasti (ibid.: 196–212). Načelna in odločna zavrnitev centralnega planiranja je bila za realno obstoječi kapitalizem aktualna le, dokler je bilo to »konkurenčna prednost« realno obstoječih socializmov in keynesianskih modelov kapitalizma. V prelomnem letu 1973 (leto državnega udara v Čilu kot prvega obsežnega neoliberalnega družbenega eksperimenta in naftnega šoka, ki je bil eden izmed sprožilcev krize keynesianskega modela kapitalizma) se zdi, da je polemika o socialističnem računu končana in dejansko stvar preteklosti – centralno planiranje, načrtovan in racionalno voden tehnološki razvoj in zavestna integracija znanosti v gospodarstvo postanejo kapitalistična realnost, zaradi česar strastne obsodbe centralnega planiranja, kot sta Hayekova in Polanyijeva, postanejo obrobne zgodovinske kuriozitete. Kapitalizem naenkrat, ko se znajdeta v krizi oziroma smrtnih krčih tako socializem kot keynesianizem, nima več težav s centralnim planiranjem. Ključno vprašanje tako ni čista ali uporabna znanost – ne ena ne druga sama po sebi ne nosi vnaprejšnjega političnega predznaka –, temveč uporabna znanost za delo ali za kapital, kjer čista znanost predstavlja le vmesno, včasih taktično nujno postajo na poti do enega ali drugega družbeno-političnega cilja.

Zgodovinski rezultat dobrih treh desetletij realno obstoječega neoliberalizma je odmik od klasične demokracije in razvoj nove, hibridne družbene delitve dela, kjer se tehnokratske družbene elite ukvarjajo s kapitalističnim planiranjem, medtem ko »višje načelo« usodne nevednosti in prilagoditvenega »življenjskega sloga« velja le za množice. Z razvojem tehnokratskega kapitalističnega planiranja se sledi Hayekovih in Polanyijevih[12] idej prenesejo na »civilno družbo« oziroma na, ko osre-

12 In tudi Popperjevih, čeprav se s Popperjem na tem mestu ukvarjam le obstransko. Popper je izjemno zanimiv in za zgodovino neoliberalne epistemologije nedvomno nadvse pomemben avtor, saj je tako netipičen predstavnik neoliberalne misli – mladostni marksist in delni socialdemokrat, ki se ni nikoli ukvarjal s striktno ekonomskimi vprašanji – kot Hayekov sopotnik in prijatelj ter član društva Mont Pelerin. A glede na prostorske in tematske omejitve bi obravnava Popperjeve epistemologije predstavljala preobsežen ekskurz. Naj za zdaj omenimo le, da je Popperjeva ideja odprte družbe pomembno vplivala na Sorosevo filantropsko dejavnost in spodbudila ustanovitev mreže nevladnih

dnje mesto v neoliberalni epistemologiji zasedejo teorije človeškega kapitala, področje izobraževanja.

Izobraževanje kot kapitalska naložba (Drucker)

Peter Drucker je drugače bolj znan po svojem prispevku k menedžerski vedi, a v delu *The Landmarks of Tomorrow*, ki je prvič izšlo leta 1959, je poleg izuma termina »znanjski delavec« (*knowledge worker*) podal tudi pomembne nastavke za kasnejšo teorijo človeškega kapitala, ki so jo, čeprav večinoma brez eksplicitnega sklicevanja na Druckerja, razvijali Becker, Friedman, Machlup in drugi. Druckerjeva teorija znanjskega dela, družbe znanja in človeškega kapitala je pomembna zato, ker temelji na nenavadni reinterpretaciji ekonomske zgodovine Zahoda in zaradi središčne vloge, ki jo v tej teoriji (kot v kasnejših t. i. novih teorijah rasti) zaseda problem produktivnosti.

Druckerjeva ekonomska zgodovina Zahoda je reinterpretacija klasičnih teorij konsekutivnega menjavanja različnih načinov produkcije vse do kapitalizma glede na družbeno distribucijo izobrazbe oziroma izobraženosti. Klasično shemo lovstvo in nabiralništvo –> antično sužnjelastništvo –> fevdalizem –> kapitalizem, kjer so osnovno hevristično sredstvo ekonomske zgodovine produkcijska razmerja oziroma način organizacije produkcije, pri Druckerju zamenja enostavnejša shema odnosa med izobraženim in neizobraženim delom prebivalstva, kar pomeni, da imamo v dosedanji ekonomski zgodovini opravka le z dvema produkcijskima načinoma.

Prvi zajema tako antiko kot fevdalizem kot kapitalizem do petdesetih let dvajsetega stoletja – produktivno delo opravlja podrejeni del prebivalstva – ne glede na to, ali so to antični sužnji, srednjeveški tlačani ali proletarci zgodnjega kapitalizma –, ki mu vlada izobražena elita, ki sama ne dela in ni produktivna (Drucker, 1996: 115). Ekonomski sistem je po Druckerju ves ta čas temeljil na omejevanju dostopa do izobraževanja, na pojmovanju znanja kot privilegija elit ter na izobraženosti kot nasprotju produktivnega ali manualnega dela, se pravi, na striktni družbeni delitvi dela, po kateri je produktivno delo manualno in neproduktivno intelektualno.

organizacij, ki so v devetdesetih prinašale evangelij višjega načela ter specifično neoliberalno razumevanje demokracije v od vojne in tranzicije opustošene postsocialistične dežele. Morda je ravno tranzicijska civilna družba najboljši primer zgoraj omenjene neoliberalne družbene delitve dela: nevladne organizacije običajne ljudi spodbujajo, naj ne razmišljajo preveč in naj se osredotočijo na reševanje delnih in fragmentarnih problemov (*issues*) ter jih »opolnomočujejo« za prilagajanje na krizo družbene reprodukcije, s čimer aktivno deaktivirajo potencialno nevarne politične potenciale množic, medtem ko za kapitalistično planiranje na najvišji državni ravni skrbita Evropska komisija in Mednarodni denarni sklad.

Družbeno-ekonomska situacija konec petdesetih je za Druckerja začetek prehoda v novo dobo, v družbo znanja. Po tej teoriji je družba znanja šele prvi veliki prelom v produkcijskem načinu – znanje in znanjski delavci postajajo vse bolj produktivni in izobraževanje posledično ni več privilegij bogatih temveč ekonomska nujnost (saj so gospodarstva z nižjo vsebnostjo znanja manj produktivna in posledično nekonkurenčna). Razlog za to je razvoj industrijske avtomatizacije ter novih komunikacijskih in informacijskih tehnologij. Zaradi prvih je klasično manualno delo čedalje bolj odvečno, medtem ko druge omogočajo razmah komercialnih storitev kot nove paradigme produktivnega dela: »Znašli smo se sredi izobraževalne revolucije, saj delo znanja ni več neproduktivno v smislu proizvodnje dobrin in storitev. V novem načinu organizacije to postane ravno produktivno delo. Ljudje, ki delajo izključno ali predvsem z rokami, so tisti, ki so vedno bolj neproduktivni.« (Drucker, 1996: 120)

Do te spremembe po Druckerju ni prišlo zaradi demokratičnih zahtev množic po dostopu do izobrazbe, ki je bila nekoč privilegij elit, temveč zaradi ekonomske nujnosti. Njegova teorija je tehnološko deterministična v tem, da postavlja tehnološki razvoj kot glavno gonilo zgodovine – tehnološki razvoj je privedel družbo do stanja, v katerem si ne more več privoščiti omejevati dostopa do izobraževanja, saj v visokotehnološkem kapitalizmu znanje postane edini resnični kapital (Drucker, 1996: 120), edini način povečanja količine tega kapitala pa je pripustitev množic k izobraževanju. S tehnološko determinističnim poudarkom se Drucker izogne potencialno demokratičnim političnim konsekvencam svoje teorije, saj bi lahko na podlagi svoje stoletne intelektualne prikrajšanosti množice, denimo, zahtevale dostop do izobraževanja kot brezpogojno pravico. A pri Druckerju, kot pri večini teorij družbe znanja, ne gre za kakršnokoli znanje ali kakršnokoli izobraževanje temveč za specifičen tip množičnega izobraževanja, ki veča produktivnost in konkurenčnost nekega gospodarstva. Sklep je zato nujno ciničen – po stoletjih neukosti in napornega ter izkoriščanega ročnega dela moramo množicam omogočiti dostop do izobraževanja, a le zato, da bi gospodarstva spet postala produktivna in konkurenčna oziroma da ne bi zaostala za drugimi gospodarstvi z višjo vsebnostjo znanja. Večji dostop do izobraževanja ne pomeni možnosti družbene in politične emancipacije množic, temveč je strogo ekonomski ukrep, ki spremeni le razmerja med intelektualno in manualno komponento v tehnični sestavi delovne sile, ne pa tudi razmerij podrejenosti in izkoriščanja.

Obenem je, čeprav Drucker ne govori neposredno o vrednosti in se omeji le na vprašanje produktivnosti, ta teorija tudi poskus spopada s

problemom vrednosti, ki po marginalistični revoluciji v ekonomski vedi ostane nerešen – marginalizem ta problem le potlači in razglasi za irelevanten, medtem ko v realni ekonomiji ta zaradi tega ni nič manj relevanten. Druckerjev poseg v zvezi s tem predstavlja postdelovno »znanjsko« teorijo vrednosti. Ta sicer ni popolnoma jasno artikulirana, a jo lahko zaslutimo v obravnavi produktivnosti in zgodovinskih sprememb v razmerju med produktivnim in neproduktivnim delom – če je produktivno delo tisto, ki ustvarja novo vrednost, in če je v visokotehnološkem kapitalizmu produktivno delo delo znanja (medtem ko hkrati pomen in produktivnost ročnega dela pada), potem niso proletarci, temveč tehniki in menedžerji tisti, ki ustvarjajo novo vrednost! Tako dobimo delovno teorijo vrednosti za vodilne kadre, za menedžment – tako, kot je klasična delovna teorija vrednosti predstavljala vir politične inspiracije in samozavesti za delavska gibanja v drugi polovici devetnajstega, znanjska teorija vrednosti predstavlja ideološko legitimacijo za neoliberalno kontrarevolucijo konec dvajsetega stoletja. In če klasična delovna teorija vrednosti govori o presežni vrednosti, ki si jo nepravično prisvajajo kapitalisti, čeprav jo proizvajajo delavci, a so od nje (tako kot od možnosti svobodne izbire delovnih orodij, načina organizacije dela in produktov lastnega dela) ločeni, znanjska teorija vrednosti govori o dodani vrednosti, ki jo podjetnikova (tehnološka ali organizacijska) ideja ali koncept doda enostavni vrednosti, ki jo proizvajajo delavci – brez podjetniškega duha, ki šepeta v uho produkcije, te dodane vrednosti ne bi bilo, zato je prav, da presežek pripade podjetniku oziroma človeku znanja.

Druckerjeva teorija prehoda v družbo znanja anticipira tudi kasnejše univerzitetne in raziskovalne politike, ki jih danes izvajata Evropska komisija (2012) ali Svetovna banka (2012). Latentni populizem teze o zgodovini izobraževanja na Zahodu kot zgodovini ekskluzivnosti in elitizma se izteče ne v zahtevo po demokratizaciji izobraževanja in izobraževanju kot univerzalni demokratični pravici, temveč v zahtevo po privatizaciji izobraževanja. Nekoč je bila namreč izobrazba privilegij elit, ki se je večinoma financiral iz državnega proračuna. Z drugimi besedami, država (ali imperij ali cesarstvo) je že tako revnim in izkoriščanim delavcem ali kmetom jemala del trdo prigaranih dohodkov, da bi s tem financirala intelektualne užitke peščice. V tej zgodovinski situaciji je izobrazba predstavljala neproduktiven družbeni strošek, saj se znanje aristokracije ali klasičnega meščanstva ni vračalo v gospodarstvo oziroma je bilo za splošno produktivnost in konkurenčnost irelevantno. Danes je, nasprotno, »izobraževanje postalo osrednja kapitalska naložba, visoko izobraženi ljudje pa osrednji vir produktivnosti« (Drucker, 1996: 124).

To pomeni, da se mora spremeniti tudi način financiranja (predvsem visokega) šolstva. Če hočemo omogočiti izobraževanje kar najširšim množicam prebivalstva, se mora temu ustrezno tudi povečati obseg financiranja do mere, ki presega zmožnosti državnih proračunov, zato je modro k financiranju izobraževanja pritegniti tudi zasebne vlagatelje in sponzorje. Poleg tega si v svobodni družbi ne želimo nadzora države ne nad osnovno kapitalsko naložbo, saj bi bila ta posledično vodena neučinkovito in potratno, ne nad mišljenjem in znanjem, saj bi bila to zanesljiva pot v totalitarizem (Drucker, 1996: 133–134). »/.../ visoko šolstvo je postalo osrednja kapitalska naložba družbe znanja, zato ga ne moremo več razumeti in financirati kot luksuza, socialne storitve ali kot kulturnega ornamenta.« (Drucker, 1996: 137) Namesto tega Drucker predlaga neke vrste šolsko civilno družbo – široko mrežo privatno financiranih, a neprofitnih, nevladnih organizacij, ki ponujajo izobraževalne storitve in učijo ljudi učiti se ter jih podpirajo pri vseživljenjskem učenju (Drucker, 1996: 135). Drug konkreten predlog so individualne pogodbe o donosih na človeški kapital, pri katerih ne gre več za klasične študentske kredite, temveč za naložbo posameznih ali institucionalnih vlagateljev v človeški kapital obetavnih študentov (kar pomeni, da zasebniki ali zasebne poslovne družbe študentom, ki sklenejo te pogodbe, plačajo šolnino in druge stroške izobraževanja – podobno kot pri kadrovskih štipendijah), pri čemer donose predstavlja določen odstotek bodočih osebnih dohodkov, ko ti študentje postanejo produktivni znanjski delavci.[13] S takšno individualizacijo stroškov visokega šolstva (neke vrste listninjenjem šolnin) bi »na en mah rešili finančne probleme visokega šolstva in hkrati preprečili državni nadzor nad osnovno družbeno kapitalsko naložbo« (Drucker, 1996: 136).

Drucker svojo razpravo o visokem šolstvu v družbi znanja konča z deliričnim zaklinjanjem odličnosti in osebnostne rasti ter z vnaprejšnjo zavrnitvijo potencialnih nasprotnikov takšnega ekonomističnega ali tehnološko determinističnega pogleda na visoko šolstvo. A zavrne le humanistične kritike, ki jih v desetletjih uvajanja družbe znanja dejansko ni manjkalo: tako denimo pokaže, da tudi če izobraževanje obravnavamo kot kapitalsko naložbo, to ne pomeni, da bosta splošna izobrazba ali temeljno raziskovanje izginila ali da bo edino znanje v družbi znanja tisto, ki bo aplikativno in neposredno uporabno za gospodarstvo. Tako obenem demonstrira bedo humanističnih kritik neoliberalnih šolskih politik in zmožnost neoliberalne imaginacije, da te kritike vključi v svoje programe in strategije ter jih s tem nevtralizira.

13 Za kritično analizo strategij človeškega kapitala cf. Adamson (2009).

Problem namreč ni v tem, da bi neoliberalna šolska politika poskušala uničiti temeljno raziskovanje (rečeno na splošno – res je, da periferne vlade v varčevalni ihti včasih posegajo vanj, a tega ne moremo posplošiti na raven neoliberalne doktrine), saj je to prepomembno za dolgoročno kapitalistično planiranje in razvoj; niti ni v tem, da bi ovirala svobodnost, kreativnost in osebnostno rast (ravno nasprotno, to spodbuja, da bi bile lahko še te intimne in nekoč svobodne subjektivne razsežnosti kasneje vključene v proces intenzivne eksploatacije dela – a obenem je res, da neoliberalne reforme povečujejo administrativni pritisk na učitelje in nadzor nad njimi); in niti ni v tem, da nima pretirano sentimentalnega odnosa do dejanskih »kulturnih ornamentov« omikanega meščanstva, s katerimi je to v svoji klasični dobi precej komično poskušalo oponašati svoje aristokratske predhodnike (levica nima veliko razlogov za žalovanje za tem vidikom meščanske kulture). Problem je v celostni globinski reformi šolskega polja, ki povsem lahko vključuje tako temeljne raziskave kot osebnostno rast, a obenem izključuje teorijo in politično imaginacijo, kritično do kapitalizma kot takega, ne le do njegovih posameznih ekscesov. Subjekti, ki prihajajo iz neoliberalne šole, so lahko povsem kreativni, osebnostno razviti in splošno razgledani, a so obenem politično konformistični in prilagodljivi bodoči »déležniki«, ki življenje vidijo kot poslovni izziv ter ne verjamejo (več) v možnost kolektivne človeške emancipacije. Kritika novih šolskih politik mora tako teči hkrati na obeh ravneh – kratkoročno kot kritika varčevalnih ukrepov in obrambe že priborjenih pravic ter javnega šolstva, sistema javnih uslužbencev, proti povečanju normativov in intenzivnosti dela ter zmanjševanju plač pedagoških delavk in delavcev ter dolgoročno kot iskanje alternativne šolske politike, pri čemer izsiljena dilema, ki ji želimo uiti, ni toliko država – trg, temveč (konservativna, v produkcijo nacionalne meščanske kulture usmerjena in tradicionalistična) javna univerza na eni ter mreža horizontalnih, decentraliziranih, nevladnih, a hkrati neprofitnih izobraževalnih institucij, ki predstavljajo neoliberalni ideal oziroma udejanjenje »višjega načela« v šolskem polju.

Znanje kot človeški kapital (Machlup)

Fritz Machlup je za razliko od nobelovcev z Univerze v Chicagu Garyja Beckerja in Miltona Friedmana manj znan in ugleden, a nič manj (po mojem mnenju celo bolj) pomemben teoretik človeškega kapitala. Njegova življenjska pot je podobna Hayekovi in Polanyijevi, pred fašizmom je leta 1933 pobegnil v Združene države Amerike in se po drugi svetovni vojni včlanil v društvo Mont Pelerin, a za razliko od njiju je bil

mož prakse, poslovnež in podjetnik, ki se ni nikoli ukvarjal z epistemologijo, temveč je bil in ostal ekonomist. A njegov *magnum opus*, trilogija *Knowledge: Its Creation, Distribution, and Economic Significance* je v celoti posvečena ekonomiki znanja. V prvem delu, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, ki je izšel leta 1962, hkrati s Polanyijevim spisom *The Republic of Science* in dve leti pred (za teorijo človeškega kapitala prelomno) Beckerjevo knjigo *Human Capital*, je iznašel in populariziral koncept informacijske družbe, a tu nas bo bolj zanimal sklepni del trilogije *The Economics of Information and Human Capital*, v katerem na temeljih, ki so jih postavili Hayek in drugi zgodnji neoliberalci, postavi specifično, lahko bi rekli avstrijsko (za razliko od čikaške) teorijo človeškega kapitala, s čimer dovrši lok od Hayekovih socialno filozofskih in protoepistemoloških intuicij do izdelane, matematizirane ekonomske teorije in konkretnih predlogov za šolsko politiko, s čimer se problematika znanja ter njegove produkcije in distribucije znotraj te teoretske šole obenem vrne v ekonomsko vedo in prestavi na področje izobraževalne politike.

Razpravo o človeškem kapitalu Machlup začne s potrditvijo Hayeka in osnovnih postulatov njegove socialne filozofije: »Kar šteje, je prilagajanje na spremembe; in pravo vprašanje je, ali lahko to prilagajanje enako učinkovito dosežemo s centralno agencijo, ki določa cene in/ali količine, kot ga lahko s svobodnimi 'interakcijami' neodvisnih ekonomskih akterjev, ki sledijo vsak svojim ciljem in načrtom ter tekmujejo drug z drugim na prostih trgih.« (Machlup, 1984: 191) Tako kot Hayek in Mises verjame, da so (prosto oziroma spontano določene) cene najučinkovitejši prenosnik ekonomskih informacij, saj za sporočanje informacij, potrebnih za gospodarsko aktivnost, zadošča le enostavna kvantiteta in torej za uravnavanje prostotržnih gospodarstev ni potrebno vedeti kvalitativnih podrobnosti o produkcijskem procesu samem ali o potrošniških preferencah. Hayekova kritika centralnega planiranja tako predstavlja splošno podlago specifične teorije človeškega kapitala.

Machlup nadaljuje s splošnima definicijama kapitala in investicije – investicija je vsaka finančna naložba, za katero lahko utemeljeno pričakujemo, da bo prinesla pozitivne finančne donose (ibid.: 491), medtem ko je kapital vse, kar lahko te bodoče finančne donose omogoča (ibid.: 428). Če kapital in investicije definiramo tako splošno,[14] lahko kot akumulacijo kapitala vidimo tudi izobraževanje, saj naj bi bolj izobraženi ljudje prejemali višje plače in naj bi bila razlika med povprečno in dejan-

14 Za kritiko takšne definicije kapitala cf. Krašovec (2012).

sko plačo določenega visoko izobraženega posameznika njegov donos na investicijo v lastni človeški kapital. A takšno gledanje je mogoče le v specifičnih zgodovinskih pogojih – če se je Drucker leta 1959, v času množičnih zahtev delavcev, rasnih manjšin in žensk po dostopu do izobraževanja kot univerzalne demokratične pravice, še moral skrivati za tehnološkim determinizmom, je v letu 1984, ko izide *The Economics of Information and Human Capital*, neoliberalna preobrazba univerze v ZDA že več ali manj izvršeno dejstvo. Samo na družbeno-zgodovinski podlagi povečane in intenzivne integracije univerze in raziskovalnega sistema v ekonomijo, o kateri v vmesnem obdobju piše Bell, in hkratne intenzivne državne represije nad delavskimi gibanji v obdobju Reaganovega predsedovanja, je mogoče trditi, da pot do višjih mezd niso denimo stavke ali politični pritisk po egalitarnejši družbeni distribuciji ustvarjene vrednosti, temveč »naložbe vase«.[15]

Kot ugotavljajo vsi teoretiki človeškega kapitala, je človeški kapital vseeno posebna vrsta kapitala, ki se od denimo strojev ali industrijske infrastrukture razlikuje po tem, da ga ni mogoče ločiti od njegovega človeškega nosilca. To v praksi pomeni, da uveljavljanje političnih strategij človeškega kapitala pomeni še intenzivnejšo podreditev dela kapitalu – če so bile nekoč kapitalu podrejene le roke in del intelektualnih kapacitet, potreben za učinkovito opravljanje določenih delovnih nalog v določenem časovnem obdobju (osem ur na dan štirideset let med koncem formalnega šolanja in upokojitvijo), se v času neoliberalizma ta obseg »prostorsko« raztegne na celoto intelektualnih, afektivnih in kognitivnih človeških zmogljivosti, medtem ko časovno zdaj obsega tudi ves čas formalnega izobraževanja in velik del prostega časa, v kolikor je ta namenjen »vseživljenjskemu učenju« (in več kot prostega časa namenimo neformalnemu oziroma vseživljenjskemu učenju, boljši naj bi bil naš konkurenčni položaj na trgu delovne sile). Osebni prostor in čas, ki sta bila nekoč kapitalu dostopna le posredno, skozi potrošnjo vsakdanjih izdelkov in množične kulture, postajata vse bolj namenjena neposrednemu večanju produktivnosti delovne sile. Delavec z akumulacijo »človeškega kapitala« ne postane kapitalist in razredni antagonizmi se v družbi znanja ne zmehčajo ali izginejo, temveč se še zaostrijo – »človeški kapitalist« je še bolj kot klasični proletarec delavec v osnovnem kapitalističnem pomenu, še bolj izkoriščan, nadzorovan in disciplinirani. Ne le da v »družbi znanja« ali »kognitivnem kapitalizmu« proletariat ne izgine,

15 »Učiti se zdaj in služiti kasneje je temeljna ideja formacije človeškega kapitala.« (Machlup, 1984: 401) Cf. tudi kritične analize teorije in politike človeškega kapitala v Bowles in Gintis (1975); Livingstone (1997) in Notes & Commentaries (2010).

temveč postane še bolj proletarski. Podobno kot šele izvedeni finančni instrumenti v nasprotju z nerodnim in arhaičnim zlatom ali papirnatim denarjem predstavljajo resnično kapitalistični denar (Bryan in Rafferty, 2006), začne proletariat izgubljati še zadnje sledi predkapitalistične rokodelske avtonomije in postaja resnični kapitalistični proletariat, čeprav folklorna pisanost in mnogoterost njegovih kulturnih praks to spoznanje tistim, ki imajo težave z ločevanjem med različnimi ravnmi abstrakcije, to spoznanje včasih onemogoča (Ćurković, 2012: 24).

Ozkemu ekonomističnemu in individualističnemu gledanju na izobraževanje kot akumulacijo človeškega kapitala seveda lahko oporekamo tudi s stališča družbe kot celote oziroma javnega dobrega – če je izobraževanje več kot le nabiranje konkurenčne prednosti na trgih delovne sile, potem je javno financiranje in kolektiven nadzor nad šolskimi politikami upravičen. Dejansko so teoretiki človeškega kapitala namenili veliko prostora razmerju med individualnimi in družbenimi donosi investicij v človeški kapital tako v njegovi tehnični (kako izračunati eno in drugo) kot načelni razsežnosti (kako glede na njuno razmerje določiti obseg javnega financiranja in smer izobraževalnih politik). Tudi Machlup se ne izogne temu vprašanju, a ga reši na eleganten in morda najbolj značilno neoliberalen način: osnovni problem določanja družbenih donosov investicij v človeški kapital je, da v svobodni družbi (kot bi rekla Margaret Thatcher) družba ne obstaja (Machlup, 1984: 441). Ali, rečeno polanyijevsko, če so družbeni problemi in javno dobro dani le delno, fragmentarno in če (kar je po Popperju temeljna predpostavka svobodne in odprte družbe) ne obstaja nobena centralna politična instanca, ki bi lahko določala ali smela določati, kaj je javni interes, je tudi argument za kolektivni demokratični nadzor nad izobraževalnimi politikami neveljaven. Če so vse, kar obstaja, intelektualno omejeni posamezniki (in njihove družine), ki svobodno sledijo svojim zasebnim ciljem in načrtom, potem je edini smiselni način, kako zagotoviti obče dobro in služiti javnemu interesu, in hkrati prva linija obrambe proti zdrsu v nesvobodno in zaprto, totalitarno družbo aktivno in dosledno vzpostavljanje in vzdrževanje »odprtosti« družbe oziroma uveljavljanja »višjega načela« na vseh družbenih področjih in v vseh družbenih institucijah. Machlup sicer priznava argumente proti strogo ekonomski usmeritvi izobraževalnih politik, a jih zavrne z argumentom nujnosti podreditve objektivnim ekonomskim zakonom:

> »Državno odločitev, da financira in spodbuja visoko izobraževanje kot tako, ne glede na specifične predmete in raziskovalne teme, lahko zagovarjamo na ravni kulture, kot podporo družbi blaginje, ki ceni višje kulturne

vrednote; a če želimo odločati o razvoju produktivnih zmogljivosti in gospodarski rasti, moramo upoštevati informacije o produktivnem prispevku različnih poklicev.« (Machlup, 1984: 597)

To še dodatno potrjuje nujnost umeščanja kritike aktualnih šolskih in raziskovalnih politik v okvir širše kritike kapitalizma kot takega (Krašovec, 2012).

Osnovni značilnosti neoliberalne šolske politike sta tako 1) razpustitev dotedanjih organizacijskih oblik in reorganizacija poučevanja in raziskovanja v fleksibilne in konkurenčne »time«, ki se ukvarjajo le s posameznimi problemi oziroma moduli na projektni način, torej medsebojno prilagajanje neodvisnih majhnih skupin in posameznikov, ki ga uravnava načelo konkurence, ter 2) uvedba avtoritarnega državnega poseganja v šolsko polje, da bi ga uskladilo s trenutnimi potrebami gospodarstva (raziskovalni del) in trga delovne sile (pedagoški del), torej centralno planiranje na najvišji ravni, ki ni podvrženo demokratičnemu nadzoru, temveč diktatu Evropske komisije oziroma njenih izobraževalno-raziskovalnih podružnic. Država se ne umakne, temveč aktivno organizira prehod klasične univerze v mreže intelektualno omejenih in politično nepismenih projektnih skupin ter vnos podjetniških elementov (kot je primer Rončević, ki ni protisloven, temveč značilen za novo šolsko politiko).

V situaciji, ko je država tista, ki aktivno izvaja neoliberalno šolsko politiko, ključna dilema ni več toliko javno proti zasebnemu (čeprav je boj proti privatizaciji in komercializaciji obstoječega javnega šolstva seveda nujen), temveč šolstvo kot potencialen prostor produkcije teorije in politične imaginacije, ki bi omogočale kolektivno emancipacijo, ali trening za vseživljenjsko prilagajanje objektivni prisili »višjega načela«, oziroma, z besedami Margaret Thatcher, spreminjanje duše.

Literatura

Adamson, M. (2009). The Human Capital Strategy. *Ephemera*, IX/4, 271–284.

Arnsperger, C. (2007). *Critical Political Economy*, London, New York: Routledge.

Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*, New York: Basic Books.

Bowles, S. in Gintis, H. (1975). The Problem with Human Capital Theory. *The American Economic Review*, XCVI/2, 74–82.

Brown, W. (2003). Neo-liberalism and the End of Liberal Democracy. *Theory and Event*, VII/1.

Bryan, D. in Rafferty, M. (2006). *Capitalism with Derivatives*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Cockshott, P. In Cottrell, A. (1993). *Calculation, Complexity and Planning: The Socialist Calculation Debate Once Again*. http://gesd.free.fr/calculdeb.pdf (25. 7. 2012)

Ćurković, S. (2012). Heteronomija rada / autonomija estetskog. *Frakcija*, 60/61, 22–33.

De Angelis, M. (2006). *The Beginning of History*, London: Pluto Press.

Drucker, P. (1996). *The Landmarks of Tomorrow*, New Jersey: Transaction Publishers.

Elliott, L. in Atkinson, D. (2012). *The Gods That Failed*, Sydney: ReadHowYouWant.

Epstein, G. (2006). *Financialization and the World Economy*, Cheltenham, Camberley, Northhampton: Edward Elgar.

Fine, B. in Milonakis, D. (2009). *From Political Economy to Economics*, London, New York: Routledge.

Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitcs*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Glyn, A. (2006). *Capitalism Unleashed*, Oxford: Oxford University Press.

Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press.

Hayek, F. (1948a). The Use of Knowledge in Society. V: *Individualism and Economic Order*. Chicago: University of Chicago Press.

Hayek, F. (1948b). Individualism: True and False. V: *Individualism and Economic Order*. Chicago: University of Chicago Press.

Hayek, F. (1948c). Economics and Knowledge. V: *Individualism and Economic Order*. Chicago: University of Chicago Press.

Hull, R. (2006). The Great Lie: Freedom, Markets and Knowledge. V: Plehwe, D., Walpen, B. in Neunhöffer, G. (ur.). *Neoliberal Hegemony: A Global Citique*. London, New York: Routledge, 141–155.

Krašovec, P. (2012). Družbena (re)produkcija in človeški kapital. *Borec* (v pripravi na tisk).

Lange, O. in Taylor, F. (1970). *On the Economic Theory of Socialism*, Fairfield: Augustus M Kelley Pubs.

Livingstone, D. W. (1997). *The Limits of Human Capital Theory*. http://www.irpp.org/po/archive/jul97/livingst.pdf (25. 7. 2012)

Machlup, F. (1984). *The Economics of Information and Human Capital*, Princeton: Princeton University Press.

Mirowski, P. (2004). *The Effortless Economy of Science?* Durham, London: Duke University Press.

Mirowski, P. (2009). Defining Neoliberalism. V: Mirowski, P. in Plehwe, D. (ur.). *The Road from Mont Pelerin*. Cambridge, London: Harvard University Press, 417–455.

Mises, L. (1920). *Economic Calculation in the Socialist Commonwealth*. https://library.mises.org/pdf/econcalc.pdf (25. 7. 2012)

Plehwe, D., Walpen, B. in Neunhöffer, G. (2006). *Neoliberal Hegemony*, London, New York: Routledge.

Plehwe, D. (2009). Introduction. V: Mirowski, P. in Plehwe, D. (ur.). *The Road from Mont Pelerin*. Cambridge, London: Harvard University Press, 1–42.

Polanyi, M. (1962). *The Republic of Science*. http://sciencepolicy.colorado.edu/students/envs_5100/polanyi_1967.pdf (25. 7. 2012)

Popper, K. (1966). *The Open Society and its Enemies*. http://www.inf.fu-berlin.de/lehre/WS06/pmo/eng/Popper-OpenSociety.pdf (25. 7. 2012)

Postone, M. (1996). *Time, Labor, and Social Domination*, Cambridge: Cambridge University Press.

Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelj*, Ljubljana: En-knap.

Ruigrok, W. in Tulder, R. (1995). *The Logic of International Restructuring*, London, New York: Routledge.

Saad-Filho, A. in Johnston, D. (ur.) (2005). *Neoliberalism*, London: Pluto Press.

Smith, T. (2000). *Technology and Capital in the Age of Lean Production*, New York: SUNY Press.

Varoufakis, Y., Halevi, J. in Theocarakis, N. (2011). *Modern Political Economics*, London, New York: Routledge.

Viri

Evropska komisija (2012). *Innovation Union*. http://ec.europa.eu/research/innovation-union/index_en.cfm (25. 7. 2012)

Gavin Marshall, A. (2012). *Austerity, Adjustment, and Social Genocide*. http://andrewgavinmarshall.com/2012/07/24/austerity-adjustment-and-social-genocide-political-language-and-the-european--debt-crisis/ (25. 7. 2012)

Mekina, B. (2012). Privatizacija učenja. *Mladina*, 15. 6. 2012, 19–23.

Svetovna banka (2012). *World Bank Education strategy 2020*. http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTED

UCATION/0,,contentMDK:22474207~menuPK:282402~page PK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html (25. 7. 2012)
Šušteršič, J. (2012). »Zanima me, kaj bo naredila ta vlada, ne pa, kaj je kdo miniral v preteklosti« (intervju). *Mladina*, 26. 6. 2012, 31–35.

Spletne strani

Notes & Commentaries (2010). *A Critique of 'Human Capital' Theory*. http://mccaine.org/2010/10/11/a-critique-of-human-capital-theory/ (25. 7. 2012)
Teorija iz teretane (2012). *Kako prepoznati domaćeg levičara?* http://teorijaizteretane.blogspot.com/2012/05/kako-prepoznati-domaceg-levicara.html (25. 7. 2012)

Soočenje idej o visokem šolstvu v Evropi: diskurzi, ideje in konceptualne podlage bolonjskega procesa

Confronting Ideas on Higher Education: Discourses, Ideas and Conceptual Background of the Bologna Process

Klemen Miklavič

Povzetek

Bolonjski proces je osrednja politična pobuda evropeizacije visokega šolstva in bržkone najbolj vplivno vseevropsko usklajevanje politik na področju visokega šolstva z znatnim učinkom v posameznih evropskih državah. Članek je posvečen raziskovanju idejnega ozadja bolonjskega procesa. Avtor obravnava in kontekstualizira različne, pogosto nasprotujoče si koncepte in ideje, ki se pojavljajo v diskurzih bolonjskega procesa, ter raziskuje vlogo akterjev pri tvorjenju, koordinaciji, legitimaciji ter komunikaciji diskurzov in idej. Iz bolonjskega procesa je mogoče izluščiti tri idejne tokove: prvega sestavljajo pragmatične ideje o univerzah v službi gospodarskega razvoja in evropske konkurenčnosti; drugega simbolizira sklicevanje na visoko šolstvo kot javno dobro v povezavi z demokratičnimi vrednotami povojne Evrope, medtem ko se tretji nanaša na težnjo po obravnavanju visokega šolstva kot donosne industrije na globalnem trgu storitev. Identifikacija idej v bolonjskem procesu prispeva k razumevanju diskurzivnega pomena in vloge visokega šolstva v sodobnih evropskih družbah.

Ključne besede: visoko šolstvo, bolonjski proces, diskurz, ideje, Evropa, gospodarstvo znanja

Abstract

The Bologna Process is the central political initiative in the context of the Europeanisation of higher education and perhaps the most influential pan-European policy initiative addressing the higher education and affecting the national-level policies. The paper is dedicated to the ideational background of the Bologna Process. In this paper the author examines and contextualises various, often opposing ideas and concepts appearing in the discourse of the Bologna Process and discusses the role of agents involved in generating, coordinating, legitimising and communicating di-

scourses and ideas. In the Bologna Process it is possible to detect three ideational streams: first, the pragmatic ideas that universities serve the economic development thus contributing to European competitiveness; second, the invocation of the public good intertwined with the democratic values of post-World War II Europe; and third, the tendency of perceiving higher education as a lucrative industry on the global market of services. Identifying the main discourses and ideas contributes to understanding the discursive meaning, role and function of higher education in contemporary European societies.
Key words: higher education, Bologna Process, discourse, ideas, Europe, knowledge economy

Univerza, kot jo poznamo danes, je zagotovo eden osrednjih gradnikov zahodne družbe, čeprav so prepričanja o tem, kaj opredeljuje sodobni koncept univerze, deljena. To ni presenetljivo. Univerza se namreč ni povsod razvijala enakomerno, še manj pa po nekem skupnem homogenem modelu. Razvoj univerz so dolgo zaznamovale nacionalne države. Šele v nedavni zgodovini evropske integracije je visoko šolstvo postalo predmet čezmejnega sodelovanja in povezovanja. Ta trend je pridobil na pomembnosti predvsem v zadnjih nekaj desetletjih skozi različne projekte Evropske komisije in ne nazadnje prek bolonjskega procesa (Corbett, 2005).

Danes je visoko šolstvo zgolj oddaljen približek tistega izpred štirih ali petih desetletij. Prevladujoči idejni in vrednotni okvir povojne Evrope je prispeval k širjenju dostopa do univerz tudi preko ozkih elit. Množična udeležba je povsem preoblikovala podobo visokošolskega študija. Hkrati je znanje postalo ključna idejna prvina v sodobnih gospodarskih strategijah, ki znatno vplivajo na koncepcije visokega šolstva.

Na evropski ravni je bolonjski proces (»bolonja«) najvidnejši reformni proces, ki naslavlja visokošolske sisteme v celotnem evropskem prostoru. Iz tega razloga je ta politična pobuda v postopkih svojega oblikovanja, razvoja, dopolnjevanja in spreminjanja primerna za ugotavljanje idejnih, ideoloških in diskurzivnih trendov na področju visokega šolstva v Evropi. V tem članku bo pozornost usmerjena predvsem na podobnosti, razlike in trenja med posameznimi idejnimi tokovi bolonjskega procesa, da bi do izraza prišel njegov konceptualni prispevek k prihodnosti visokega šolstva. Izpuščeno je ocenjevanje učinkovitosti ali uspešnosti posameznih implementacij »bolonje« na nacionalnih ravneh, saj je ta obravnavana v smislu več-nivojskega in več-akterskega procesa oblikovanja politik in spodbujanja njihovega uresničevanja v državah podpisnicah (cf. Lažetić, 2010: 558). Bolonjski proces lahko smatramo za prvi in

edini vseevropski politični forum, ki skuša doseči široko soglasje o prihodnosti visokega šolstva v Evropi.

Osrednji analitični pristop raziskave se naslanja na konceptualni aparat diskurzivnega institucionalizma (Schmidt, 2008; Schmidt, 2010) – eno od vej novih institucionalizmov. Diskurzivni institucionalizem poudarja ključne vsebine idej, ki se prenašajo in izmenjajo z diskurzom. Za razliko od drugih analiz diskurza in novih institucionalizmov, ki so statični in postavljajo v ospredje strukturo, posveča diskurzivni institucionalizem več pozornosti akterjem. Delovanje akterjev ni povsem vezano na dane (zunanje) strukture, torej ni zgolj racionalno preračunljivo, zgodovinsko determinirano ali skladno z normami, temveč sledi logiki komunikacije. Institucije so namreč konceptualizirane kot simultano dvoje: a) fiksni in vnaprej dani kontekst, v katerem akterji mislijo, govorijo, delujejo in b) odvisne od akterjev, torej rezultat misli, besed in delovanja akterjev. Zato je diskurzivni institucionalizem primeren za razlago nenadnih sprememb v prevladujočih idejah, ki nikakor niso statične.

Akterji delujejo kot del strukture z notranjimi dispozicijami, družbenim ozadjem, identiteto in oblikujejo in vzdržujejo institucije. Hkrati pa so tudi čuteči akterji, ki se s svojimi diskurzivnimi sposobnostmi in z logiko komunikacije (mimo spon obstoječega institucionalnega reda) konstruirajo, izražajo, legitimirajo, koordinirajo ideje ter ohranjajo ali spreminjajo institucije.

Diskurzivni institucionalizem loči dva tipa idej: 1) kognitivne ideje, utemeljene z logiko potrebe oz. nujnosti, ki se pojavljajo, ko akterji opredelijo realnost in iščejo rešitve (politike) za prepoznane probleme, in 2) normativne ideje, utemeljene z logiko primernosti oz. skladnosti z vrednotami, ki so značilne v okoliščinah, ko akterji poskušajo uskladiti politike s prevladujočim normativnim okvirjem. Pomembne so tudi različne ravni idej. Glede na doseg in splošnost lahko ideje razdelimo na tri ravni: ideje politik (*policy level*), programske ideje in filozofske ideje.

Diskurz je v funkciji prenašanja, predstavljanja, artikulacije in izmenjevanja idej med posameznimi akterji. V procesu konstrukcije politik se med posamezniki in skupinami generira »koordinativni diskurz«. Akterji so torej vključeni v proces koordiniranja sporazuma o idejah in z njimi povezanih odločitvah. Navadno gre za pogajanja, prepričevanja, trgovanja med akterji kot so skupine strokovnjakov, organi izvršilne oblasti, pogajanja odločevalcev in drugih akterjev na poziciji moči. S »komunikativnim diskurzom« pa akterji predstavijo, se posvetujejo in legitimirajo politične ideje splošni publiki. Komunikativni diskurz navadno poteka od zgoraj navzdol, zlasti ko ga tvorijo politične elite, mnenj-

ski vodje, službe za odnose z javnostmi ..., lahko pa poteka tudi v obratni smeri, ko gre za opozicijo civilne družbe, medijev, organiziranih skupin in ne nazadnje državljanov na ulicah. Diskurz ni nujno nevtralna komunikacija, temveč se pojavlja tudi kot orodje manipulacije ali sredstvo za utrjevanje moči in prevlade ekonomskih in drugih elit.

Diskurzivni institucionalizem je dopolnjen še z nekaterimi elementi kritične analize diskurza (Fairclough in Wodak, 2008; Wodak, 2008), kar je analizi prispevalo občutljivost za več-ravninsko definicijo konteksta in vpliv družbenopolitičnih pogojev na dinamiko diskurzivnih praks (zlasti političnih dokumentov in procesov, ki vodijo do njih). Kritična analiza diskurza oz. njen diskurzivno historični pristop je omogočil obravnavo razvoja konceptov ob napredovanju bolonjskega procesa in nekaterih kontekstualnih pojavov.

V empiričnem delu so analizirani dokumenti bolonjskega procesa, EU in Sveta Evrope ter procesi, ki so vodili v njihovo oblikovanje. Analiza poskuša slediti diskurzom, da bi izluščila ideje, ki se v njih izražajo in posredujejo. Pri tem so bolj kot konkretne reformne smernice in orodja v ospredju predvsem konceptualni elementi, ključni za idejno usmeritev diskurza. Za boljše razumevanje ozadja so bili opravljeni intervjuji z nekaterimi ključnimi akterji, ki so bili udeleženi pri snovanju dokumentov.

Avtor je ugotovitve črpal še iz neposrednega sodelovanja v procesu, kjer je sodeloval kot predstavnik interesne skupine in član delegacije države podpisnice. Izkušnje s postopki, pogovori z vplivnimi akterji, sodelovanje v razpravah in pogajanjih ter dostop do različnih faz oblikovanja politik predstavljajo pomemben vpogled v dinamiko bolonjskega procesa. Triangulacija med ugotovitvami avtorja in pogledi drugih udeležencev je pomagala omejiti vpliv avtorjevih osebnih vtisov in preprečiti, da bi osebno mnenje neutemeljeno vplivalo na potek analize in oblikovanje ugotovitev.

Bolonjski proces – interpretacije in kritike

Bolonjski proces ima svoje zametke v Sorboni leta 1998, kjer so pobudo sprožili ministri štirih največjih držav zahodne Evrope (Francije, Italije, Nemčije in Velike Britanije). K srečanju so jih gnale težave v visokem šolstvu, s katerimi so se soočali v domačem okolju. Število študentov v visokošolskem izobraževanju je občutno preseglo številko, značilno za obdobje po drugi svetovni vojni, a niti sistem niti univerze se niso preoblikovali, da bi se prilagodili novim razmeram. Poleg potrebe po prilagoditvi množičnemu šolstvu je ministre skrbel še znaten upad

splošnega interesa za študij v Evropi v primerjavi z npr. ZDA (Zgaga, 2004: 25).

Čez leto dni se je reformni pobudi pridružila večina evropskih držav. Izjemna privlačnost bolonjskega procesa jasno nakazuje namero evropskih vlad po reformiranju njihovih visokošolskih sektorjev (Froment, 2006; Zgaga, 2004). Uspeh nadnacionalnega prizorišča za oblikovanje reformne politike gre pripisati predvsem iskanju poti, po kateri bi bilo moč domačo javnost prepričati o nujnosti in primernosti daljnosežnih ukrepov na področju, kjer je odpor do sprememb tradicionalno močan (Ravinet, 2008).

Vse od začetka je proces predmet različnih interpretacij, poveličevanj, nesoglasij, nasprotovanj ter ne nazadnje izpostavljen soočanju z ustaljenim normativnim in vrednostnim okvirjem. Pogosto je bil vstop »bolonje« v nacionalna okolja celo tarča masovnih študentskih protestov. Takšen odziv in odnos do tega zgodovinsko-političnega pojava dodatno spodbujata k podrobnejši empirični analizi njegovih idejnih tokov in njihovih korenin.

Analiza bolonjskih dokumentov

Bolonjski proces je politični proces, osnovan na dogovorih med ministri, odgovornimi za visoko šolstvo. V prvem desetletju procesa so se ministri srečevali vsaki dve leti ter do leta 2012 podpisali vrsto dokumentov (skupno dve deklaraciji in šest komunikejev[1]), ki skupaj tvorijo reformno osnovo in nadgradnjo reformnih priporočil. Posamezni komunikeji predstavljajo prelomnice na razvojni poti procesa in so plod dela medvladnih struktur (uradnikov) znotraj dvoletnih obdobij med ministrskimi srečanji. V teh obdobjih so potekale koordinacije, pogajanja, tematski seminarji in druge oblike političnih aktivnosti v funkciji spremljanja in uresničevanja procesa ter predlaganja novih prioritet (Zgaga, 2004). V bolonjskem procesu so poleg držav podpisnic zelo intenzivno sodelovali tudi drugi akterji. Za pogajalsko mizo sedijo predstavniki Sveta Evrope, Evropske komisije in organizacije zainteresiranih skupin, med katerimi so bile najbolj opazne študentske organizacije in visokošolske ustanove.[2] Spodaj so izpostavljene glavne diskurzivne, idej-

1 V seštevku ni vključena *Sorbonska deklaracija* (1998), ki so jo podpisali le ministri štirih držav.

2 V imenu študentov je pri bolonjskem procesu sodelovala Organizacija evropskih študentov (European Students Union – ESU), medtem ko je univerze zastopalo Združenje evropskih univerz (European University Association – EUA). Nobena od sodelujočih medvladnih in nevladnih organizacij ni imela pravice glasovanja, sodelovale pa so v vseh omizjih in procesih, kar vključuje tudi oblikovanje tekstov ministrskih dokumentov.

ne in kontekstualne značilnosti vsakega od ministrskih dokumentov, ki so bili poimenovani po evropskih mestih, kjer so se srečali ministri, pristojni za visoko šolstvo. Ob analizi dokumentov bomo poleg posameznih idejnih tokov skušali osvetliti tudi idejne pozicije posameznih akterjev in njihove vloge pri oblikovanju diskurzov v bolonjskem procesu.

Sorbona, Pariz, 1998

Prvi dokument, *Sorbonsko deklaracijo*, ki predstavlja uvod v bolonjski proces, so, kot omenjeno, podpisali ministri Italije, Francije, Nemčije in Velike Britanije leta 1998. V prvih vrsticah so ministri naznanili željo po evropski integraciji, ki bi se odvijala na temeljih, drugačnih od finančnih in ekonomskih, ter pozvali univerze kot osrednje ustanove zahodne civilizacije, da zavzamejo pri tem aktivno vlogo. Evokacija izročila evropskih vrednot odraža močan normativni poudarek, s katerim so ministri krepili komunikativni diskurz. Povečevanje mobilnosti se kot eden najbolj izpostavljenih ciljev prikazuje kot izročilo evropske izobraževalne zgodovine. Reforma strukture študija v dva glavna cikla in predlogi orodij za povečevanje preglednosti (npr. sistem kreditnih točk/ECTS) so glavne prvine politik, predstavljene kot ukrepi za spodbujanje mobilnosti študentov. Ministri so poleg tega izpostavili povezavo med priznavanjem diplom, mobilnostjo študentov in zaposljivostjo diplomantov, ne da bi se pri tem sklicevali na gospodarsko nujnost (cf. *Sorbonska deklaracija*, 1998).

V dokumentu je poudarjeno še, da so posamezne demokratične vlade temeljni regulator visokošolskega sistema. Tovrstni poudarki *Sorbonske deklaracije* nakazujejo, da je začetne pobude bolonjskega procesa mogoče interpretirati tudi kot odziv večjih držav članic na naraščanje vplivnosti Evropske komisije na področju visokega šolstva, ki se je izkazovalo zlasti na področju priznavanja kvalifikacij, pa tudi pri raznih projektih (npr. mobilnost).

Bologna, 1999

Leto kasneje so v *Bolonjski deklaraciji* ministri, tokrat iz 29 evropskih držav, ponovno opredelili visoko šolstvo kot področje večdimenzionalne evropske integracije, pri čemer se je znova izpostavilo mobilnost kot osrednji politični element. Z uvedbo principov »raznolikosti kultur, jezikov in nacionalnih izobraževalnih sistemov« ter »avtonomije univerz« so razvili normativni diskurz, ki poudarja suverenost nacionalnih držav pri izobraževalnih politikah in odraža nasprotovanja in pomisle-

ke glede zmanjševanja regulatornih pristojnosti držav podpisnic na področju visokega šolstva.[3]

Uporaba koncepta »Evropa znanja« predstavlja pomembno diskurzivno novost *Bolonjske deklaracije*. V bolonjski proces je vstopila ideja o znanju kot temeljni prvini evropske integracije in prihodnosti, ki v tej fazi še ni bila neposredno povezana z gospodarstvom. Diskurz se tukaj še drži normativnih smeri s sklicevanjem na zgodovinsko odvisnost od povezovalnih politik, skupnih vrednot in pripadnosti skupnemu družbeno-kulturnemu prostoru (cf. *Bolonjska deklaracija*, 1999). Normativna komponenta diskurza se še vedno pojavlja kot dominantna značilnost v besedilu *Bolonjske deklaracije*.

Na novo se pojavi še koncept »zaposljivosti«. Skupaj s konceptom »mednarodne kompetitivnosti« evropskega visokega šolstva nastopata kot vzhajajoča diskurzivna elementa in odražata krepitev kognitivne ideje o visokem šolstvu kot gonilu napredka celine. Poleg norm in vrednot se torej pojavlja tudi diskurz potrebe po reformi iz gospodarskih vzgibov.

Praga, 2001

Ena ključnih idejnih točk *Praškega komunikeja* je bila opredelitev visokega šolstva. Ministri so podprli idejo, »da je treba visoko šolstvo šteti za javno dobrino, da je in bo ostalo v javni pristojnosti (predpisi ipd.) ter da so študentje polnopravni člani visokošolske skupnosti« (*Praški komunike*, 2001). Omemba študentov nakazuje, da se je razmišljalo tudi o drugih, antagonističnih percepcijah glede študentov, npr. o ideji trga v visokem šolstvu in študentu kot potrošniku. Ministri so namreč poleg aktivnosti Evropske komisije prepoznali še en nenadno povečan trend, ki bi lahko ogrozil primat državne regulacije visokega šolstva: gre za tako imenovani trend *transnacionalnega izobraževanja* in liberalizacije trgovine z izobraževalnimi storitvami v okviru Svetovne trgovinske organizacije (STO). Ta tema se je vrnila na agendo ministrskega srečanja v Berlinu dve leti kasneje (spodaj).

»Evropo znanja« je v praškem besedilu zamenjal koncept »družbe in gospodarstva znanja«. »Vseživljenjsko učenje« je postalo geslo za

3 O odporu do zmanjševanja regulatornih pristojnosti posameznih držav priča tudi zaplet s konceptom »harmonizacije«. Iz *Intervjuja 4* je razbrati, da je poskus ponovne uporabe koncepta »harmonizacija«, ki je bil uporabljen že v *Sorbonski deklaraciji*, sprožil diskusijo in vznemirjenje predvsem pri državah, ki so ostro nasprotovale kakršnemukoli poenotenju visokošolske regulacije. Končno se je problem izkazal »jezikovne narave« in beseda harmonizacija je bila dokončno odstranjena iz bolonjskega procesa.

strategije, »potrebne za spopadanje z izzivi, npr. konkurenčnostjo in uporabo novih tehnologij, ter za izboljšanje družbene kohezije, enakopravnosti in kakovosti življenja« (*Praški komunike*, 2001). Kot osrednji argumentacijski instrument je nastopila »nujnost zasledovanja globalne kompetitivnosti«. S tem so ministri eksplicitno vzpostavili razmerje med znanjem in gospodarskim napredkom ter se zavezali idejni racionalnosti »gospodarstva in družbe znanja«. To je bil predvsem odraz vzporednih dogajanj v koordinativni politični sferi, predvsem v povezavi s sveže sprejeto Lizbonsko strategijo Evropske unije.

Berlin, 2003[4]

Med najbolj zanimivimi srečanji glede idej in konceptov je bilo morda prav srečanje, ki ga je v septembru 2003 organizirala Nemčija. Prisotnih je bilo že 33 držav, medtem ko so bile zgoraj omenjene partnerske organizacije zainteresiranih skupin dokaj globoko vpete v proces snovanja politik.

Že uvodno poglavje *Berlinskega komunikeja* odraža živahno razpravo, ki je vključevala ideje, prisotne v ozadju priprav na ministrski vrh. Drugi odstavek je izjemno pomemben, kar zadeva uporabljeni jezik, politično umeščanje akterjev in idejne vplive: koncept »socialne dimenzije« visokega šolstva se je iz obrobne navedbe v Pragi premaknil v uvod *Berlinskega komunikeja*. Z namenom nevtralizacije in uravnoteženja poudarka kompetitivnosti se je takoj nato poudarila potreba po izboljšanju socialnih značilnosti Evropskega visokošolskega prostora, kar naj okrepi socialno povezanost ter zmanjša socialne in spolne neenakosti tako na nacionalni kot na evropski ravni (*Berlinski komunike*, 2003). V tem delu teksta ministri obravnavajo visoko šolstvo kot institucijo z mnogoterimi vlogami (v nasprotju z redukcijo na ekonomski instrumentalizem) s posebnim poudarkom na socialni mobilnosti prikrajšanih skupin.

V Berlinu se je na zelo izpostavljen način nadaljevalo obravnavanje naraščajočih teženj po liberalizaciji trgovanja z izobraževalnimi storitvami. Francoska delegacija je na samem zasedanju izkoristila priložnost odprte razprave in predlagala vključitev izjemno normativnega stavka v tekst komunikeja, kar je bilo sila neobičajno, saj so se sicer besedila dokončno uskladila že pred ministrskimi zasedanji. Z amandmajem je minister predlagal jasno politično obvezo, da visoko šolstvo ostane izvzeto iz pogajanj *Splošnega sporazuma o trgovini s storitvami* (GATS) *Svetovne trgovinske organizacije* (več spodaj):

4 Avtor članka se je udeležil vrha v Berlinu kot član nacionalne delegacije Republike Slovenije, zato se ponekod odražajo njegova osebna opažanja in spomini na dogodek.

»[Ministri] poudarjajo tudi, da morajo v mednarodnem akademskem sodelovanju in izmenjavi prevladovati akademske vrednote.«[5] (*Berlinski komunike*, 2003)

Z odprtjem intenzivne diskusije na to temo in iskanjem kompromisne formulacije v komunikeju je ministrski zbor skupaj tematiziral pojav transnacionalnega visokega šolstva, ki je v tistem obdobju vznemirjal nekatere vlade, zlasti pa sodelujoče zainteresirane skupine in njihove organizacije. Sočasen razvoj dogodkov pri Svetovni trgovinski organizaciji je predstavljal pomemben zunanji sprožilec, ki je močno vplival na smer razvoja bolonjskega diskurza. Sprejetje visokega šolstva v sporazum, posvečen trgovini storitev, bi pomenilo razumevanje visokega šolstva kot blaga na svetovnem trgu – *»poblagovljenje« visokega šolstva*.

V *Berlinskem komunikeju* se je pojavila še ena bistvena diskurzivna prelomnica. V tretjem odstavku uvoda so ministri prvič neposredno navedli Lizbonsko strategijo Evropske unije – politično pobudo s pretežno gospodarskim nabojem in jasno idejno osnovo. S tem so visoko šolstvo neposredno povezali z gospodarsko strategijo Evropske unije. Del bolonjskega diskurza se je tako usmeril v podrejanje prevladujočemu gospodarskemu imaginariju,[6] ki zamišlja gospodarski in družbeni napredek, utemeljen na znanju (cf. Jessop, 2008; Robertson, 2008).

Iz *Intervjujev 4* in *5* je razvidno, da so predstavniki Evropske komisije med pripravo besedila komunikeja ves čas vztrajali, da mora biti končno besedilo kratko, jedrnato in predvsem praktično, torej osredotočeno na zgolj nekaj instrumentov ali ukrepov, predvsem tistih, ki se nanašajo na mobilnost in priznavanje kvalifikacij na trgu dela. Zdi se, da je Evropsko komisijo zmotilo razraščanje normativnega diskurza in razširjanje konceptov na t. i. filozofsko idejno raven (npr. s poudarjanjem javnega dobrega in socialne razsežnosti) na račun pragmatičnih rešitev, ki bi povečale relevantnost visokega šolstva za gospodarski napredek evropskega prostora.

5 Navedeno besedilo je kompromis med delegacijami, ki so se opredelile do pojava »poblagovljenja« visokega šolstva (izstopala je Francija) in tistih, ki so menile, da ta tema ne sodi v *Berlinski komunike* (npr. Velika Britanija). Izvirni francoski amandma je bil znatno bolj neposreden v zavračanju komercialnih (tržnih) vrednot v visokem šolstvu.

6 Jessop (2008) opredeljuje znamenito geslo »gospodarstva znanja« (*knowlege economy*) kot hegemonski gospodarski imaginarij – diskurzivno konstruirano konceptualizacijo gospodarstva, v katerem znanje in izobraževanje zavzemata osrednjo vlogo. Gospodarstvo znanja deluje kot performativna ideologija, kjer se znanju prireja kategorije in koncepte kot so produkcijski faktor, intelektualna lastnina, gospodarstvo kompetenc, vseživljenjsko učenje, učeča se družba.

Bergen, 2005

Pri pripravah na naslednje srečanje ministrov v Bergenu je koordinacija procesa dobila drugačno obliko. V Berlinu je bila sprejeta odločitev o dodatnem, manjšem in agilnejšem telesu – Bolonjskem odboru, ki bi poleg močno povečane in posledično toge Skupine za spremljanje bolonjskega procesa (sestavljajo jo uradniki ministrstev, predstavniki partnerskih organizacij in Evropske komisije) opravljal izvršilne in druge naloge. V odboru so imele glavno besedo predsedujoče države EU, ki so že do tedaj koordinirale Skupino za spremljanje bolonjskega procesa in hkrati »tesno sodelovale s Komisijo [Evropsko], kar je bilo opaziti tudi v procesu oblikovanja komunikejev« (*Intervju 1*). V istem obdobju je bil zavoljo zagotavljanja nemotene priprave na ministrski vrh ustanovljen sekretariat, ki naj ga vodi država gostiteljica. Ta se je že v obdobju do Bergena izkazal za ključnega pri oblikovanju osnutka besedila. Bolonjski proces je torej dobival vse kompleksnejšo strukturo in s tem je prihajalo do mešanja različnih vplivov na nastajanje besedila komunikeja.

Iz središča pozornosti se je umaknila tema o trgovanju z visokošolskimi storitvami, saj razvoj dogodkov v Svetovni trgovinski organizaciji ni več vzbujal tolikšne mere skrbi. Namesto tega je bila večja pozornost usmerjena na mehanizme za zajezitev negativnih učinkov vzpenjajočega se fenomena transnacionalnega izobraževanja. Plod razprave je bila neposredna navezava na merila UNESCO/OECD za zagotavljanje kakovosti v čezmejnem visokošolskem izobraževanju.[7]

Zagotavljanje kakovosti je bilo v središču bergenskega srečanja tudi zaradi sprejetja *Standardov in smernic za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru*. Ta sicer neobvezujoči dokument (podobno kot UNESCO-OECD smernice) predstavlja še eno nadnacionalno referenco za način organiziranja sistemov za zagotavljanje kakovosti v državah podpisnicah. Namenjen je bil zagotavljanju transparentnosti, medsebojnega zaupanja in priznavanja ter posledično pospeševanja mobilnosti kvalificirane delovne sile. Skupaj z ogrodjem kvalifikacij, s priznavanjem kvalifikacij in nekaterimi drugimi orodji, ki so prisotna v komunikejih, kaže na trend prenašanja nacionalnih pristojnosti na nadnacionalno raven z namenom pospeševanja procesa odziva politik na izzive (gospodarske) globalizacije in nujnosti glede kompetitivnosti visokošolskega sistema.

Delodajalci so prek vseevropskega reprezentativnega združenja delodajalcev (UNICE) postali uradni partner v procesu. To jasno signali-

7 Objavila UNESCO in OECD leta 2005, dostopno na http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf (20. 10. 2010).

zira interese delodajalcev na področju visokega šolstva in pripravljenost ministrov, da jih vključijo v oblikovanje njegove prihodnosti. Nasprotniki »poblagovljenja« in gospodarske instrumentalizacije izobraževanja – študenti – niso pozdravili prisotnosti delodajalcev za bolonjskim omizjem. Študentski predstavnik Skupine za spremljanje bolonjskega procesa se spominja:

> »UNICE je bila videna kot organizacija, ki deluje po izročilu okroglih miz evropskih industrialcev, saj so spodbujali bolj tržno usmerjene pristope v visokem šolstvu. Zaradi tega je bil ESIB[8] [kasneje preimenovan v ESU] upravičeno skeptičen glede njihove vključitve v uradna telesa bolonjskega procesa« (*Intervju 1*).

V tistem času se je procesu pridružila tudi *Izobraževalna internacionala* (*Education International*), združenje učiteljskih sindikatov. Z vključitvijo obeh organizacij je svojo pot v bolonjski proces našel tudi duh socialnega partnerstva. Težko bi trdili, da je vključitev UNICE sama po sebi pomenila določeno ideološko pristranskost, toda ministri so delodajalcem namenili posebno vlogo, povezano s politično prioriteto zaposljivosti. V bolonjskem diskurzu od Berlina do Bergena je zaposljivost postala ustaljen koncept, ki je odražal kognitivno idejo preoblikovanja visokega šolstva vsled kompetitivnosti evropskega gospodarstva. V bolonjskem diskurzu se je torej postopoma utrjeval hegemonski imaginarij »gospodarstva/družbe znanja«. Pogosto je bil ta idejni tok prepleten z nasprotnimi normativnimi idejami, ki so se izražale skozi koncepte javne odgovornosti, kulturne raznolikosti in dediščine:

> »Naše bogato nasledstvo in kulturno različnost moramo ceniti kot prispevek k družbi, utemeljeni na znanju. Obvezujemo se, da bomo branili načelo javne odgovornosti za visoko šolstvo v kontekstu kompleksnih modernih družb. Visoko šolstvo se nahaja na križišču raziskovanja, izobraževanja in inovativnosti, zato je tudi ključ k evropski konkurenčnosti« (*Bergenski komunike,* 2005).

Zadnji stavek vsebuje izrazit element diskurza Evropske komisije, ki se pojavlja v njenih sporočilih vse skozi prvo desetletje 21. stoletja. Gre za t. i. »trikotnik znanja« med raziskavami, izobraževanjem in inovacijami (cf. European Commission, 2003; 2005; 2011).

8 *ESIB, The National Union of Students in Europe,* je združenje evropskih nacionalnih študentskih organizacij, ki je kot predstavniška organizacija študentov pridobilo pravico sodelovanja pri bolonjskem procesu. Leta 2007 se je organizacija preimenovala v *European Students' Union – ESU.*

London, 2007

Londonski komunike ni razširil obsega agende bolonjskega procesa, temveč je poglobil ali razjasnil obstoječe elemente. Že v uvodnem delu so ministri eksplicitno obravnavali visoko šolstvo kot središčno institucijo moderne evropske družbe z mnogoterostjo smotrov:

> »Naš namen je, da našim VŠU [visokošolskim ustanovam] zagotovimo potrebna sredstva [resources], da bodo lahko nadaljevala z izpolnjevanjem celotnega razpona svojih ciljev. Ti cilji vključujejo: pripravo študentk in študentov na življenje aktivnih državljank in državljanov v demokratični družbi, pripravo študentk in študentov na njihove prihodnje kariere ter omogočanje njihovega osebnega razvoja, ustvarjanje in vzdrževanje širokih, vrhunskih podlag znanja ter spodbujanje raziskovanja in inovativnosti« (*Londonski komunike*, 2007).

Londonska definicija predstavlja prvi obsežen vseevropski politični dogovor glede smotrov visokošolskih institucij in hkrati nakazuje normativni odnos držav članic bolonjskega procesa do visokega šolstva. Veliko zaslugo za tovrstno opredelitev smotrov v bolonjskem diskurzu nosi Svet Evrope. Njegovi predstavniki so se skozi celoten proces vztrajno zavzemali za idejo visokega šolstva kot ključnega dejavnika krepitve demokracije.

Tako opredeljeni smotri visokega šolstva so rezultat napetosti in antagonizmov različnih konceptov, ki so se dotlej pojavljali v bolonjskem diskurzu. V Pragi je bilo visoko šolstvo označeno kot javno dobro in javna odgovornost. Nasprotja konceptov so se nato izrazila v Bergenu, kjer se je visoko šolstvo znašlo med krepitvijo družbene skladnosti, zmanjševanjem družbenih in spolnih neenakosti na eni strani in gospodarsko strategijo Evropske unije na drugi. V Bergenu se je ekonomski funkciji dodala še kulturna funkcija in funkcija družbene skladnosti. Idejno ozadje prizadevanja za londonsko definicijo smotrov je torej težnja po krepitvi normativne dimenzije bolonjskega diskurza za uravnoteženje kognitivne dimenzije, ki je visoko šolstvo prikazovala predvsem v kontekstu praktičnega in strateškega reševanja problema konkurenčnosti Evrope v globalnem gospodarstvu.

> »Dejstvo, da Svet Evrope ni uspel vstaviti definicije že v *Bergenski komunike,* je bila tudi posledica stalnega pritiska Evropske komisije in nekaterih delegacij, da se obdrži tekst jedrnat in se usmeri le na nekaj po njihovem mnenju izvedljivih ciljev: priznavanje [kvalifikacij], zagotavljanje kakovosti in strukturo študijskih stopenj« (*Intervju 3*).

Leuven in Louvain-la-Neuve, 2009

V *Leuven in Louvain-la-Neuve komunikeju* je moč najti zelo nazorno politično referenco na normativne ideje o visokem šolstvu v Evropi. Gospodarska funkcija visokega šolstva ostaja zgolj eden izmed vidikov, ki ne prevlada nad drugimi. V četrtem odstavku so ministri z naslednjimi koncepti ponovno potrdili vrednote in z njimi povezane definicije, zasidrane v prejšnjih komunikejih: javna odgovornost, širok razpon smotrov, raznolikost, institucionalna avtonomija, akademska svoboda in družbena enakost (*equity*).

Toda antagonizem med normativnim in kognitivnim diskurzom se nadaljuje tudi v tem obdobju. V bolonjski diskurz se je naselilo diskurzivno sredstvo potrebe po univerzah, ki naj »bodo odzivne na družbene potrebe ter odgovorne« (*Leuven in Louvain-la-Neuve komunike*, 2009). Ta element se redno pojavlja tudi pri diskurzu Evropske komisije (Robertson, 2008). K temu lahko prištejemo še ponavljanje koncepta zaposljivosti, ki s seboj prinaša kognitivno idejo o premiku k izobraževanju, usmerjenemu k izidom, pri čemer so poudarjene (za izobrazbeno vse zahtevnejši trg dela pomembne) »transverzalne kompetence«. Te naj bi »posameznika opolnomočile, da v celoti izkoristi priložnosti na spreminjajočem se trgu dela« (*Leuven in Louvain-la-Neuve komunike*, 2009). Predlaga se rešitev z vrsto politik, ki bi »omogočale visokošolskim ustanovam, da se bodo hitreje odzivale na potrebe delodajalcev, delodajalcem pa, da bodo bolje razumeli izobraževalne perspektive« (ibid.).

Komunike je bil zasnovan med t. i. svetovno gospodarsko krizo, v času, ko se je razširila novica o dramatičnih gospodarskih preobratih in je sledila napoved zmanjševanja proračunov pri skoraj vseh državah članicah bolonjskega procesa. Slednje so ministri omenili v komunikeju in naznanili pomembnost inovacij, »ki bodo temeljile na integraciji med izobraževanjem in raziskovanjem na vseh ravneh« (ibid.), za okrevanje gospodarstva. Univerze so izpostavili kot ključen dejavnik ponovnega zagona gospodarstva. Tudi tokrat se ponovi zdaj že ustaljeno normativno uravnoteženje diskurza, saj so v istem odstavku ministri izpostavili pomembnost visokega šolstva za ostale vidike razvoja družbe:

> »Priznavamo, da mora visoko šolstvo igrati ključno vlogo, če želimo uspešno odgovoriti na izzive, s katerimi se srečujemo, in če želimo spodbujati kulturni in socialni razvoj naših družb. Zato menimo, da so javne investicije v visoko šolstvo kar najvišja prednostna naloga« (ibid.).

Tukaj lahko zasledimo še nekaj med seboj tekmujočih idej. Sklicevanje na javno financiranje je del diskurzivne strategije, ki izhaja iz paradi-

gmatične ali nazorske ideje o visokem šolstvu kot javnem dobrem in državi kot neposredno odgovorni za visokošolski sistem. Ta stoji nasproti težnji po novem javnem upravljanju in ideji o državi, ki namesto neposrednega upravljanja s podsistemi opravlja le funkcijo evalvacije rezultatov. V tej smeri naj bi financiranje javnih sistemov (kot npr. visokega šolstva) postalo čedalje bolj zasebno in bi v nekaterih primerih vključevalo tudi zasebne ponudnike, kar naj bi vodilo v preobrat pomena visokega šolstva v tržno (plačljivo) storitev. Finančna kriza in krčenje proračuna sta na neki način dvignila dimno zaveso in ponudila izgovor za nadaljnje spreminjanje institucionalnega okvirja in s tem poblagovljenje visokega šolstva. Ta idejni trend je doživel normativni odpor predvsem s strani predstavnikov iz vrst učiteljskih in študentskih organizacij.[9]

V osmem odstavku komunikeja se nahaja zanimivo nadaljevanje opredeljevanja pojma in primerjalnega analiziranja (*benchmarking*) družbene enakosti v primerjavi s prejšnjimi komunikeji. Uporabljen je koncept »enakih priložnosti za kakovostno izobraževanje« in podana definicija enakosti, ki narekuje sledeče:

> »Študentska populacija mora znotraj visokega šolstva odražati raznolikost evropskega prebivalstva« (ibid.).

Na prvi pogled se morda zdi kot krepitev ideje o egalitarnosti v duhu uravnoteževanja ideje o umiku države iz upravljanja z visokim šolstvom. Dejansko pa se obe ideji dopolnjujeta. Zgornja definicija namreč ne vsebuje idejne konstrukcije, ki bi zavračala projekt umikanja države na račun zasebnega financiranja (šolnin) in zasebnih ponudnikov. Ideja, da je »dostop do visokega šolstva /.../ treba razširiti z razvijanjem potenciala študentov iz manj zastopanih skupin ter z zagotavljanjem ustreznih pogojev za dokončanje njihovega študija« (ibid.), je tesno povezana s projektom preoblikovanja visokega šolstva v plačljivo storitev, kjer država poskrbi le za ranljive in obrobne družbene skupine.

Ta napetost med dvema idejnima tokovoma se nadaljuje v triindvajsetem odstavku, kjer ministri najprej poudarijo pomen javnega financiranja in javne odgovornosti za visoko šolstvo, potem pa ta naklon nevtralizirajo s sklicevanjem na potrebo po širjenju zasebnega financiranja, kar jasno nakazuje na konfliktno situacijo in soočanje nasprotujočih si idej:

> »V okviru javne odgovornosti potrjujemo, da javno financiranje ostaja glavna prednostna naloga za zagotavljanje pravičnega dostopa ter nadaljnje-

9 Prizadevanja študentskih organizacij v Evropi (združenih v ESU) proti zasebnemu financiranju (predvsem proti šolninam) so bila izrazito močna vseskozi bolonjski proces, kar se jasno odslikava v njihovih izraženih stališčih. Dostopno na: http://www.esu-online.org/documents/policy/ (12. 8. 2012).

ga vzdržnega razvoja avtonomnih visokošolskih ustanov. Več pozornosti bo treba posvetiti iskanju novih ter različnih virov in metod financiranja« (ibid.).

Kontekst in analiza

Podroben pregled in analiza diskurza glavnih bolonjskih dokumentov ter intervjuji s posamezniki, ki so v različnih vlogah pričali procesu in povezanim dogodkom, so pokazali različne in v nekih primerih nasprotujoče si idejne tokove v bolonjskem procesu. Kar se je tekom analize pokazalo, so obrisi različnih interesov oz. idej, ki so se izrisali skozi zelo dinamičen politični proces ob udeležbi množice akterjev in interesnih skupin. Da bi bolje razumeli kompleksno shemo, ki se je izrisala ob zgornji analizi, je treba proces kontekstualizirati in podrobneje preučiti glavne izvore in smeri idejnih tokov. V naslednjih poglavjih bom osvetlil okoliščine in trende ter ugotavljal, kateri diskurzi in ideje se uveljavljajo skozi interakcijo akterjev v bolonjskem procesu.

Prevladujoči imaginarij družbe znanja in vloga Evropske komisije

Eden pomembnejših akterjev v visokem šolstvu na evropski politični sceni v prvem desetletju 21. stoletja je brez dvoma Evropska unija (EU). Večino dokumentov, ki od tu izvira, je objavila ena njenih izvršilnih institucij, tj. Evropska komisija, v obliki »sporočil« (*communications*). Ideja o znanju kot temeljnem gonilu gospodarskega razvoja Evrope je osrednja teza enega glavnih idejnih tokov, ki je po zgornjih ugotovitvah v bolonjski proces pritekal prav iz dokumentov EU (tudi prek njenih članic). Ideja o gospodarski instrumentalizaciji visokega šolstva v okviru *rationale* o »gospodarstvu znanja« se je v bolonjskem procesu prvič pojavila v besedilu *Praškega komunikeja* (2001), se utrdila v Berlinu (2003) in se ohranila vse skozi bolonjsko desetletje. Kot ugotovljeno zgoraj, je Evropska komisija pri tem odigrala pomembno vlogo, zato je vredno nekoliko razčleniti ozadje njenega delovanja.

Pravna podlaga Evropski uniji ne dopušča neposrednih pristojnosti na področju visokega šolstva. Prvi pomembnejši vstop v to domeno je Evropska komisija upravičila s priznavanjem poklicnih kvalifikacij, potrebnih za pospeševanje mobilnosti delavcev na vse bolj integriranem trgu dela v osemdesetih letih prejšnjega stoletja (Zgaga, 2004; Corbett, 2005). V tem obdobju so se začeli tudi mobilnostni programi. Po neuspelih poskusih širitve vpliva na visokošolsko področje v devetdesetih je Evropska komisija nov zagon za vstop v polje visokega šolstva do-

bila s sprejetjem razvojne strategije EU na zasedanju Evropskega sveta v Lizboni leta 2000.

Temeljna ideja Lizbonske strategije je spodbuditi evropsko gospodarstvo in zagotoviti visoko stopnjo gospodarske konkurenčnosti z vpeljavo znanja v središče gospodarskih aktivnosti. Koncept »konkurenčne družbe znanja« korenini v hegemonskem ekonomskem imaginariju, ki postulira središčno vlogo produkcije znanja za uspeh sodobnih gospodarstev (Jessop, 2008). Velik del političnih aktivnosti je podrejen temu imaginariju. Iz njega izhaja tudi razširjen politični *rationale*, po katerem naj bi univerze igrale ključno vlogo pri servisiranju gospodarstva tako z raziskavami kot z usposabljanjem delovne sile. Blago in storitve, ki so plod znanstvenega in tehnološkega prispevka, naj bi bili ključni za uspešno gospodarstvo (Morley, 2003; McNay, 2006; Nokkala, 2007).

Evropska komisija komunicira ideje, ki izhajajo iz hegemonskega imaginarija »družbe znanja«, skozi racionaliziran diskurz. Njeni dokumenti nakazujejo pragmatično usmeritev, ki visoko šolstvo obravnava predvsem kot instrument za doseganje ciljev politik Evropske unije. Gospodarski razvoj in tekmovanje z drugimi deli sveta sta ponavljajoča se motiva. Argumentacija sledi kognitivni logiki identifikacije problema in ponujene rešitve.

Kompleks kognitivnih idej se skozi vrsto dokumentov[10] sestavlja v nekakšno celovito podobo visokega šolstva. V teh dokumentih Evropska komisija predlaga dobro razdelano idejo o načinu reformiranja sistema in institucij, ki bi bil skladen s programskimi cilji Lizbonske strategije. Osrednji del vizije predstavlja ideja o reformi upravljavske strukture v smeri profesionalizacije upravljavskega osebja. Koncept avtonomije je uporabljen v smislu upravljanja z javnim denarjem, torej gre za avtonomijo upravljavskih struktur. Konkurenca med univerzami in strateško ravnanje upravljavskega osebja naj bi spodbudili *diverzifikacijo* institucij in s tem naslovili raznolike potrebe družbe. Odziv na družbene potrebe je pomembno diskurzivno sredstvo v komunikacijski strategiji Evropske komisije. Beseda »družba« nastopa kot pomensko ekvivalentna »gospodarstvu«. Koncept »odličnosti« je angažiran v diskurzivnem ponavljanju elementa potrebe po vzpostavitvi prestižnih univerz, ki naj bodo primerljive s tistimi v ZDA in s tem naj pomembno prispevajo h *konkurenčnosti* tako evropskega visokega šolstva kot tudi evropskega gospodarstva. Izobraževanje naj bi se usmerilo na rezultate, kar naj bi se v duhu

10 V analizo so bili vključeni naslednji dokumenti: European Commission, 2003; European Commission, 2005; European commission, 2006; European comission, 2007 in Evropska komisija, 2011.

novega javnega upravljanja preverjalo skozi proces zagotavljanja kakovosti. Poudarek na »generičnih« (»transverzalnih«) kompetencah in veščinah naj bi študentu omogočal uspešnejše iskanje zaposlitve na integriranem evropskem trgu dela.

Kot se je izkazalo v empirični analizi, je Evropska komisija na neki točki izgubila svoj vpliv na potek bolonjskega procesa. To je možno pripisati tako spremembi v strukturi procesa kot povečevanju vpliva drugih akterjev, npr. Sveta Evrope. Posledično je Evropska komisija pripravila alternativno strategijo, da bi se izognila neposrednemu političnemu soočenju z državnimi oblastmi (Batory in Lindstrom, 2011). Kot instrumente je uporabila predvsem projekte, kot so »Erasmus Mundus«, projekt »Bolonjskih promotorjev« in »Tuning« projekt, ki se osredotočajo predvsem na visokošolske ustanove in akademsko skupnost. S tem si je zagotovila paralelni in neposrednejši vpliv (čeprav z neobvezujočimi sredstvi) na potek reforme visokega šolstva v državah članicah.

Zaključimo lahko, da je Evropska komisija pomemben akter v evropskem visokošolskem prostoru. Diskurz, ki se je oblikoval skozi njene dokumente, je bil močno prisoten v bolonjskem procesu in je pomembno oblikoval idejno podobo bolonjske reforme. Težko bi bilo trditi, da je Evropska komisija interesni agent sama po sebi. V dobrem desetletju bolonjskega procesa je predvsem promovirala ideje, ki so jih članice sprejele v okviru Lizbonske strategije. Splošna sprejemljivost ideje o visokem šolstvu v službi gospodarskega razvoja in konkurenčnosti v bolonjskem procesu je bila tudi odraz hegemonije imaginarija »gospodarstva in družbe znanja« v samih državah članicah. Hkrati je Evropska komisija vendar več kot le prenašalec diskurza in idej. Njeno vlogo bi lahko razumeli v smislu prizorišča koordinacije idej in diskurzov, ki se nato po različnih kanalih (skozi bolonjski proces ali neposredno s projekti) v obliki komunikativnega diskurza razširjajo do ravni, kjer se snujejo politike posameznih držav in ustanov. Kljub temu da formalno nima pristojnosti na tem področju, je Evropska komisija razvila izjemno učinkovit sistem za delovanje na področju visokega šolstva.

Uravnoteženje z normativnim diskurzom – mnogotere vloge visokega šolstva v liberalno demokratičnih institucionalnih ureditvah

Izmed diskurzov, ki so vstopili v bolonjski proces, ali pa so se v njem oblikovali, je eden pomembnejših prav tisti, ki se je pojavil vzporedno z zgoraj opisanim diskurzom intrumentalizacije visokega šolstva, vezanim na imaginarij »družbe znanja«. Poleg idej o znanju kot gonilu gospodarstva se je krepil diskurz, ki vsebuje poudarjanje javne odgovor-

nosti za visoko šolstvo ter mnogoterih smotrov visokega izobraževanja. Protagonisti artikulacije in utrjevanja tega diskurza so predvsem države in organizacije, ki so odražale politični *rationale*, najvidneje izražen skozi delovanje Sveta Evrope.[11]

Svet Evrope je politična organizacija, ki se deklarativno zavzema za osnovne vrednote evropske civilizacije. Med temi vrednotami je visoko šolstvo razumljeno kot ključno za demokratične in egalitarne družbe. V dokumentih Sveta Evrope so poudarjene mnogotere vloge visokega šolstva v družbi, predvsem pri razvijanju in ohranjanju demokratične kulture, javne odgovornosti za visoko šolstvo, pomembnosti enakih možnosti v visokem šolstvu za vse državljane, zagotavljanju avtonomije visokošolskih institucij in varovanju akademske svobode (Council of Europe, 2007). Svet Evrope izvaja specifične misije, zasidrane v liberalno-demokratski ideološki osnovi. V tem pogledu je v okviru bolonjskega procesa odigral vlogo promotorja norm, vrednot in z njimi povezanega prevladujočega (hegemonskega) nazora v političnem diskurzu povojne Evrope (Melo, 2010).

V bolonjskem procesu obstajajo očitne sledi idejnih tokov, ki sovpadajo s stališči in prizadevanji kroga Sveta Evrope. Soočenje in do neke mere antagonizem z zgoraj predstavljenim diskurzom in idejami Evropske komisije sta se pojavila kmalu in se ohranila skozi celotno časovno določitev analiziranih dokumentov. Intervjuvani uradnik, ki je v imenu Sveta Evrope nastopal pri bolonjskem omizju, je zelo jasen glede agende Sveta Evrope:

> »Z našega vidika obstaja za predlogom jasna ideologija. Veliko javnih razprav o izobraževanju se osredotoča samo na gospodarske funkcije, ki so seveda pomembne, toda vloga izobraževanja ni omejena na spodbujanje gospodarskega razvoja. Za organizacije, ki skrbijo za človekove pravice in demokracijo, je vloga izobraževanja pri razvoju demokratičnih kultur bistvena. Vrh Sveta Evrope leta 2005 v Varšavi je prvič naslovil demokratično kulturo, ki predstavlja nabor kompetenc in predstav, potrebnih za to, da lahko demokratične institucije zaživijo v praksi« (*Intervju 2*).

V trenju med idejami se torej odražata dva tokova bolonjskega diskurza. Krog Sveta Evrope je svoj diskurz oblikoval predvsem z uporabo konceptov »javne odgovornosti« in »socialne razsežnosti« visokega šolstva, a tudi preko povečanja obsega visokošolskih smotrov, ki so jih

11 Za potrebe tega članka bo skupina držav in organizacij, ki so v okviru bolonjskega procesa sledile diskurzivni liniji Sveta Evrope, imenovana »krog Sveta Evrope«. Zavezništva so se spreminjala in podpora tej liniji je nihala, zato je težko opredeliti, kdo vse je spadal v ta krog.

ministri opredelili v Londonu (2007) in so bili večkrat odtlej ponovljeni (*Intervju 2* in *Intervju 3*). Visoko šolstvo se v tem diskurzu obravnava v duhu primernosti oz. skladnosti z vrednotami in normami evropske družbe, za razliko od kognitivnih idej Evropske komisije. Ta utemeljuje racionalne rešitve za izzive, s katerimi se Evropa sooča v kontekstu sodobnega globalnega gospodarstva. Normativna diskurzivna strategija evropskih vrednot je bila uporabljena za uravnoteženje močnih kognitivnih idejnih smeri, ki so poudarjale gospodarsko vlogo visokega šolstva pri doseganju kompetitivnosti, odličnosti in odziva na trg dela.

Kljub strateškemu antagonizmu v koordinativni fazi oblikovanja teksta diskurza med seboj nista izključujoča. S tem ko se gospodarskim konceptom ter programskim idejam dodaja normativne in vrednotne koncepte ter dopolnjuje idejno paleto z nekoliko bolj abstraktno (t. i. filozofsko) ravnjo idej, se dosega učinek nevtralizacije kognitivnih idej in slabitev politične ostrine programske agende Evropske komisije. Pri tem je prihajalo do krčenja konceptualnega monopola Evropske komisije oz. diskurzov EU, kar je posledično spremenilo razmerje med koncepti in idejami v bolonjskih dokumentih. Svet Evrope je sicer simbolično pomembna, a po vplivnosti obrobna organizacija z omejenimi kompetencami. Politični vpliv in domet Sveta Evrope je občutno manjši od EU. To se odraža v dejstvu, da je diskurz o visokem šolstvu, ki izvira iz organov EU (med katerimi so tudi medvladni), hierarhično nadrejen in zato politično bolj relevanten. Kljub svojemu relativno šibkemu položaju je diskurz Sveta Evrope naletel na podporo skupine držav. To je preprečilo, da bi v bolonjski diskurzivni platformi preskripcije in kognitivne ideje Evropske komisije prerasle v splošne norme.

Država, trg, globalizacija in poblagovljenje visokega šolstva

Globalizacija kot eden najočitnejših sodobnih družbenih trendov se pogosto povezuje s hegemonskim ekonomskim imaginarijem »družbe/gospodarstva znanja« (Jessop, 2008; Robertson, 2008). Poleg tovrstno imaginiranega pomena visokega šolstva za gospodarski razvoj je v zadnjih desetletjih vse bolj aktualno tudi izobraževanje kot donosna storitev. Iz tega vidika visoko šolstvo ni več omejeno na nacionalne države. Transnacionalno izobraževanje je eden izmed pojavov, ki izobraževanju dodaja novo dimenzijo. Univerze odpirajo podružnice, ponujajo svoje storitve prek spleta; čedalje večje število študentov prečka mejo. Obseg transnacionalnega izobraževanja se je povečal do točke, ko je panoga postala predmet agende Svetovne trgovinske organizacije. V primeru tak-

šne liberalizacije se države odrekajo nekaterim pristojnostim regulacije na račun trga in teles STO (Robertson in Verger, 2008).

V kontekstu transnacionalnega izobraževanja pridobiva visoko šolstvo značilnosti dobičkonosne storitve, ki jo je možno prodati posameznikom. Proces izobraževanja in usposabljanja postane izmenjava, kjer je učitelj proizvajalec znanja, študent pa kupec. Znanje se razume kot tržno blago. Ta pojav je zato poznan kot »poblagovljenje« visokega šolstva (Naidoo in Jamieson, 2005).

Empirična analiza je pokazala, da je bil trend poblagovljenja in trgovine v izobraževanju obravnavan in prisoten v diskurzu vse skozi bolonjski proces. Na neki točki je razdvojil politične poglede foruma ministrov, odgovornih za visoko šolstvo. Države, iz katerih prihajajo univerze »izvoznice«, niso bile naklonjene uradnemu omenjanju dogajanja v STO, medtem ko je diskurzivna strategija nasprotnikov trgovanja z izobraževanjem vsebovala predvsem argumente skladnosti z akademskimi vrednotami v nasprotju s trgovskimi oz. profitnimi cilji (glej poglavje o Berlinu 2003). Poleg nekaterih podpisnic in organizacij je bila stalna in glasna nasprotnica trenda poblagovljenja visokega šolstva predstavniška organizacija evropskih študentov (ESU).

Z izjemo Berlinskega komunikeja je v dokumentih in ozadjih njihove priprave le s težavo zaslediti odkrito zagovarjanje širjenja trgovine s storitvami. Kljub temu se s pozorno analizo diskurza in posledic njegove materializacije odkriva širši konceptualni ali paradigmatični preobrat, ki jasno nakazuje trend poblagovljenja izobraževanja. Tendence k spodbujanju nadnacionalne, »mehke« regulacije oz. nezavezujočega »mehkega« prava, kot so npr. standardi za zagotavljanje kakovosti, ogrodja kvalifikacij, večdimenzionalna orodja za krepitev transparentnosti ipd. kažejo na trend prenašanja regulatornih pristojnosti iz nacionalnih na nadnacionalno raven. To pomeni, da se nadzor in regulacija visokega šolstva odmikata od demokratične oblasti in prehajata v pristojnost mednarodnih in globalnih akterjev, kar je skladno z idejo preusmeritve regulacije izobraževalnih storitev v pristojnost STO, da bi s tem olajšali prost pretok trgovine na svetovnem trgu (Scherrer, 2005; Hartmann, 2008). Postopno odrekanje regulacijskih pristojnosti v prid nadnacionalne ravni, ki bi bolje organizirala svetovne trge in gospodarstvo, nekateri avtorji poimenujejo tudi »*novi konstitucionalizem*« (Hartmann, 2008).

Ko skupaj obravnavamo trend prenašanja pristojnosti na nadnacionalno raven ter niz idej in ukrepov, kot so okrnjena vloga države, nadgradnja javnega financiranja z zasebnim, poudarjanje upravljavske avto-

nomije univerz in njihovo konkurenčnost itn., lahko zaznamo obrise večjega ideološkega projekta, ki se odvija v ozadju visokošolskih reform in sooblikuje diskurz bolonjskega procesa. Zlasti v luči poblagovljenja izobraževanja lahko govorimo o t. i. *neoliberalni tendenci* (Harvey, 2005; Hill, 2007).

Trend poblagovljenja visokega šolstva je v nasprotju s stališči Sveta Evrope, medtem ko idejni tok, ki ga v »bolonji« zastopa Evropska komisija, poblagovljenja visokega šolstva ne izključuje povsem. Pregled dokumentov Evropske komisije o financiranju ali drugih dimenzijah visokega šolstva odkriva znamenja razvoja diskurza in idej v smeri neoliberalnega trenda, saj vsebujejo koncepte in diskurzivna sredstva, kot so npr. učinkovitost, zasebne koristi izobraževanja, sodelovanje pri plačevanju stroškov, šolnine ipd.[12] Kljub temu iz diskurza Evropske komisije ni mogoče zaključiti, da gre za neposredno promoviranje poblagovljenja visokega šolstva. To velja tudi za vlogo Evropske komisije v bolonjskem procesu. Zaključimo lahko, da gre za dva ločena idejna tokova, ki se izražata v koordinativnem diskurzu skupnosti bolonjskih akterjev.

Zaključek

Bolonjski proces lahko okarakteriziramo kot meddržavni poskus uskladitve programskih idej za reformo visokega šolstva, torej kot koordinacijo vladnih, medvladnih in nevladnih organizacij ter Evropske komisije o skupnem imenovalcu visokošolskih politik po Evropi. Na podlagi zgornje analize je diskurzivne teme in pripadajoče ideje o visokem šolstvu mogoče strniti v tri tokove:

1) ideja visokega šolstva mnogoterih smotrov kot osrednje institucije evropske družbe, ki temelji na enakopravnosti, javni odgovornosti ter demokraciji (sklicevanje na povojni normativni in vrednotni ustroj Evrope);
2) ideja prednosti izobraževalnih reform, ki bi prispevale h konkurenčnosti evropskega gospodarstva na svetovni ravni, in s tem podrejanje visokega šolstva gospodarskim ciljem (instrumentalizacija);
3) ideja o visokem šolstvu kot tržnem blagu in profitni storitvi na kompetitivnem svetovnem trgu (poblagovljanje).

Prvi idejni tok se je pojavil takoj na začetku, ko so ministri štirih največjih evropskih držav v mednarodno usklajeni reformni strategiji videli priročen izgovor za reformo domačih visokošolskih sistemov. Predla-

12 Eden izmed teh dokumentov je na primer Sporočilo komisije Svetu in Evropskemu parlamentu, ki se glasi: *Učinkovitost in družbena enakopravnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja*, dostopno na http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf (25. 5. 2011).

gatelji so kljub temu želeli ohranjati visoko šolstvo v svojih rokah in ga postaviti v osrčje evropske integracije, ki je postajala vedno bolj le tržni, monetarni in gospodarski projekt. Kasneje so se v tej diskurzivni liniji prepoznali predvsem Svet Evrope, študentje in sorodno misleče vlade. Ideje so bile promovirane skozi strategijo normativnega diskurza in diskurzivnih sredstev, vezanih na skladnost z evropskimi normami in vrednotami. Osrednji koncepti v tem diskurzu so predvsem »socialna razsežnost visokega šolstva«, »javno dobro« in »javna odgovornost za visoko šolstvo«. Vrhunec te diskurzivne linije je bil dosežen z definicijo mnogoterih smotrov visokega šolstva (v nasprotju z vztrajanjem na njegovi gospodarski vlogi).

Drugi idejni tok je izhajal iz povezovanja bolonjskega procesa z Lizbonsko strategijo Evropske unije. Zagovorniki reformiranja visokega šolstva v skladu z gospodarskimi trendi so bili zavezani predvsem pragmatičnim idejam o soočanju z globalnimi izzivi sodobne Evrope. »Modernizacija programov«, »upravljavska avtonomija univerz«, »diferenciacija in odličnost prestižnih univerz«, »orodja za transparentnost in priznavanje kvalifikacij«, »pospeševanje mobilnosti in zaposljivosti na integriranem evropskem trgu dela« – to je le nekaj diskurzivnih sredstev in kognitivnih idej za reševanje diskurzivno konstruiranih gospodarskih problemov, podrejenih hegemonskemu imginariju »gospodarstva in družbe znanja«.

Tretji idejni tok je bil prisoten v prvih letih bolonjskega procesa, ko so aktivnosti v okviru Svetovne trgovinske organizacije nakazovale težnjo po vključitvi visokega šolstva med tržne storitve. Bolonjski ministrski forum je na formalni ravni glede tega zavzel jasno in odločno negativno stališče. Iz berlinskega zasedanja ministrov (2003) je bilo razvidno, da velika večina držav članic bolonjskega procesa in sodelujočih akterjev visokega šolstva ne smatra kot blago na svetovnem trgu storitev. Kljub tovrstnemu formalnemu distanciranju je v bolonjskem diskurzu moč zaznati elemente, ki nakazujejo težnjo po tržni logiki v izobraževanju in po prenosu pristojnosti regulacije izobraževanja od demokratičnih nacionalnih oblasti na naddržavno raven in v korist tržnim mehanizmom.

V skladu z diskurzivnim institucionalizmom lahko bolonjski proces označimo kot mešanico koordinativne in komunikativne sfere. V bolonjski areni se dogaja tako komunikacija diskurzov, ki so bili premišljeni in usklajeni v zunanjih diskurzivnih prizoriščih (npr. EU) kot koordinativni diskurzivni proces, saj se ob interakciji akterjev (pogajanjih, argumentiranju, prepričevanju) oblikujejo, utemeljujejo in spreminjajo ideje. Glavni akterji, vključeni v širjenje idej prek diskurzov v procesu, ki

deluje z višjih na nižje ravni, niso nacionalne vlade, ampak mednarodni in nadnacionalni subjekti, ki spodbujajo ali kognitivne ideje, utemeljene s pragmatizmom in nujnostjo (npr. Evropska komisija), ali normativne ideje, utemeljene s pozivi k normam, vrednotami in z njimi povezano institucionalno ureditvijo (npr. Svet Evrope).

Bolonjski proces deluje kot prizorišče za mednarodno koordinacijo nacionalnih reform v povsem spremenjenem, torej množičnem visokem šolstvu ter v sodobnih družbenih in gospodarskih razmerah, ki so se spreminjale hitreje kot so potekale reforme visokega šolstva v povojni Evropi. Soočenje različnih, pogosto nasprotujočih si idej v okviru »bolonje« je odraz idejnih gibanj in boja za prevlado. Proces se razvija v času gospodarske in družbene globalizacije in v času diskurzivnega pomika znanja v središče gospodarske sfere. »Produkcija« znanja (vključno z visokim šolstvom) postaja za svetovne trge in gospodarstva vedno bolj zanimiva. V ozadju političnih procesov in interakcij med akterji je možno zaznati preobražanje dominantnega normativnega okvira, ki se vztrajno podreja hegemonskemu ekonomskemu imaginariju gospodarstva in družbe znanja. Ta idejni trend bo najbrž tudi v prihodnje predstavljal ključno determinanto za spremembe v visokem šolstvu.

Literatura

Batory, A. in Lindstrom, N. (2011). The power of the purse: supranational entrepreneurship, financial incentives, and European higher education policy. *Governance: An International Journal of Policy, Administration and Institutions*, 24/2, 311–329.

Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955–2005*, Houndmills: Palgrave Macmillan.

Fairclough, N. in Wodak, R. (2008). The Bologna Process and the knowledge-based economy: a critical discourse analysis approach. V: Jessop, B., Fairclough, N. in Wodak, R. (ur.). *Education and the knowledge based economy in Europe*. Rotterdam: Sense, 109–126.

Froment, E. (2006). The Evolving Vision and Focus of the Bologna Process. V: Froment et al. (ur.). *EUA Bologna Handbook*. Stuttgart: Raabe Academic Publishers, 1–12.

Hartmann, E. (2008). The EU as an emerging normative power in the global knowledge-based economy? Insights from the emerging recognition for higher education qualifications. V: Jessop, B., Fairclough, N. in Wodak, R. (ur.). *Education and the knowledge based economy in Europe*. Rotterdam: Sense, 63–88.

Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press.

Hill, D. (2007). Educational Perversion and Global Neoliberalism. V: Ross, E. W. in Gibson, R. (ur.). *Neoliberalism and Education Reform*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Jessop, B. (2008). The cultural political economy of the knowledge-based economy and its implications for higher education. V: Jessop, B., Fairclough, N. in Wodak, R. (ur.). *Education and the knowledge based economy in Europe*. Rotterdam: Sense, 13–40.

Lažetić, P. (2010). Managing the Bologna Process at the European Level: institution and actor dynamics. *European Journal of Education*, 45/4, 549–562.

McNay, I. (2006). Delivering Mass Higher Education – The Reality of Policy in Practice. V: McNay, I. (ur.). *Beyond Mass Higher Education*. Maidenhead, New York: Open University press.

Melo, S. (2010). *Council of Europe: Mobilising Democratic Values for a European/Global Higher Education Governance Model*. CIES Conference 2010, Chicago.

Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*, Berkshire: Society for research into Higher Education & Open University Press.

Naidoo, R. in Jamieson, I. (2005). Knowledge in the marketplace: The global commodification of teaching and learning. V: Ninnes, P. and Hellsten, M., (ur.) Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy. Dordrecht: Springer/CERC, 37–52.

Nokkala, T. (2007). *Constructing the Ideal University – The internationalisation of higher education in the comparative knowledge society*, Tampere: Tampere University Press.

Ravinet, P. (2008). From Voluntary Participation to Monitored Coordination: why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education*, 43/3, 353–367.

Robertson, S. (2008). Embracing the global: crisis and the creation of a new semiotic order to secure Europe's knowledge-based economy. V: Jessop, B., Fairclough, N. in Wodak, R. (ur.). *Education and the knowledge based economy in Europe*. Rotterdam: Sense, 89–108.

Robertson, S. in Verger, A. (2008). GATS, TRIPS and higher education: projects, politics and prospects. http://globalhighered.word-

press.com/2008/03/07/gats-trips-and-higher-education-projects--politics-and-prospects/ (19. 10. 2012)

Scherrer, C. (2005). GATS: Long-term Strategy for the Commodification of Education. *Review of International Political Economy,* 12/3, 484–510.

Schmidt, V. A. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual review of Political Science*, /11, 303–326.

Schmidt, V. A. (2010). Takng ideas and discourse seriously: explaining change through discursive institutionalism as the fourth 'new institutionalism'. *European Political cience Review,* 2/1, 1–25.

Wodak, R. (2008). Introduction: Discourse Studies – Important Concepts and Terms. V: Wodak, R. in Krzyzanovski, M. (ur.). *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*. New York: Palgrave Macmillan.

Zgaga, P. (2004). *Bolonjski proces: oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.

Viri

Bergenski komunike (2005). http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf (17. 10. 2010)

Berlinski komunike (2003). http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf (17. 10. 2010)

Bolonjska deklaracija (1999). http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (11. 10. 2010)

Council of Europe (2007). *Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research*. http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/News/Pub_res_EN.pdf (20. 10. 2012)

European Commission (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. (February) Communication (COM (2003) 58). http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:en:pdf (21. 5. 2012)

European Commission (2005). *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. (April) Communication (COM (2005) 152). http://

ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf (21. 5. 2012)

European Commission (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training System*. Communication from the Commission to the council and to the European Parliament. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf (21. 5. 2012)

European Commission (2007). *From Bergen to London. The contribution of the European Commission to the Bologna Process*. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf (20. 5. 2012)

Evropska komisija (2011). *Spodbujanje rasti in delovnih mest – program za posodobitev evropskih visokošolskih sistemov*.http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:SL:PDF (18. 5. 2012)

Intervju 1: Predstavnik ESIB – Zveze nacionalnih študentskih organizacij Evrope – v Skupini za spremljanje bolonjskega procesa (2003–2005) (19. 10. 2010).

Intervju 2: Predstavnik oddelka za visoko šolstvo in zgodovino poučevanja pri Svetu Evrope, član Skupine za spremljanje bolonjskega procesa (17. 10. 2010).

Intervju 3: Predstavnik sekretariata bolonjskega procesa (2003–2005) (14. 10. 2010).

Intervju 4: Generalni poročevalec bolonjskega procesa med Prago in Berlinom (2001–2003) (21. 10. 2010).

Intervju 5: Vodilni uslužbenec, odgovoren za visoko šolstvo pri Generalnem direktoratu za izobraževanje in kulturo Evropske komisije (28. 6. 2012).

Leuven in Louvain-la-Neuve komunike (2009). http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communiqu%C3%A9_april_2009.pdf (10. 10. 2012)

Londonski komunike (2007). http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique-18May2007.pdf (8. 10. 2012)

Praški komunike (2001). http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf (12. 10. 2012)

Sorbonska deklaracija (1998). http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/SORBONNE_DECLARATION1.pdf (12. 10. 2012)

Ni drugega pedagoškega diskurza

There Is No Other Pedagogic Discourse

Janez Krek

Povzetek

Ali je na delu prevladujoča, ključna poteza, ki preči celoto šolskega polja v Sloveniji? V človeški družbi, ki prek diskurzivnega sveta vzgaja in oblikuje posameznika ter reproducira samo sebe, vselej obstaja diskurz. V okvirih pedagoškega diskurza nas zanima predvsem vzgojni diskurz. Pri tem se ne kaže omejiti na vzgojo v družini. Privzemamo tudi, da se vzgoja, oblikovanje odnosov, načini in pristopi vzgojno-izobraževalnega dela v šoli danes ne opirajo le na pedagogiko kot znanstveno disciplino. V šolski prostor na ravni diskurzivnih praks posega še vrsta drugih znanstvenih področij oziroma diskurzov (psihologija, sociologija, filozofija, antropologija, vplivi znanosti, ki koncipirajo posamezne predmete, terapevtski diskurz ...) in prek družbe in tehnologij tudi številne druge diskurzivne prakse. Kljub videzu razlike je videti, da se vztrajno vrača specifični prevladujoči vzgojni diskurz v družbi, ki posega tudi v šolo v obliki diskurzivnih praks in odnosov med učitelji in učenci v šoli ter nasploh pristopov in ravnanj učiteljev v razmerju do učencev in staršev. Kje so razlogi, da v prepletu diskurzivnih praks vztraja popustljivost v sistemu, ki se prenese v odnos do otrok, do njihove vzgoje in v načine dela v šoli? Ali oziroma zakaj znotraj pedagoškega ni drugega pedagoškega diskurza?

Ključne besede: pedagoški diskurz, šolski sistem, znanje, kulturni vzorci, vzgoja za hrbtom zavesti, družbeni diskurz

Abstract

Is there a prevailing, key trait at work that transverses the entire school field in Slovenia? In the human society, which brings up and forms the individual and also reproduces itself through the discursive world, there is always discourse present. Within the frameworks of pedagogic discourse, we are interested primarily in the discourse of upbringing, assuming that upbringing, forming relationships and the methods of

and approaches to pedagogical work in school today are not based only on pedagogy as a scientific discipline. A range of other scientific fields or discourses (psychology, sociology, philosophy, anthropology, the influence of the sciences that conceptualise individual subjects, therapeutic discourse, etc.) reach into the school sphere on the level of discursive practice, as do a number of other discursive practices operating through society and technology. In spite of the impression of a difference it seems that a prevailing discourse of upbringing is a recurring phenomenon, reaching into school in the form of discursive practices and relationships between teachers and pupils in school, as well as the general approaches and behaviours of teachers in relation to pupils and parents. Why is it that, in the interweaving of discursive practices, indulgence persists in the system, transferred to the attitude towards children, to their upbringing, and to the working methods in school? Is there, or why is there, no other pedagogic discourse within the pedagogic discourse?
Key words: pedagogic discourse, school system, knowledge, cultural patterns, upbringing behind the back of consciousness, social discourse

Prevladujoči pedagoški diskurz

S tezo, da »ni drugega pedagoškega diskurza«, merimo na prevlado pojavov in družbenih procesov, ki kljub širokemu družbenemu konsenzu, da mora posameznik pridobiti kakovostno splošno izobrazbo in kakovostno znanje, te ideale in namere spodnašajo. V nekaterih ključnih točkah spodnašajo temelje, ki so potrebni za pridobitev kakovostne splošne izobrazbe in znanja oziroma dosežkov, kakršne bi glede na posameznikove sposobnosti od njega lahko pričakovali. Kljub različnim teorijam in kritikam permisivnosti, ki te procese razkrivajo, mnoge pa so že dolgo znane,[1] ni videti, da bi se v šolskem polju pričela vzpostavljati prevlada drugega ali drugačnega pedagoškega diskurza. »Zagotoviti kakovostno splošno izobrazbo in kakovostno znanje vsakemu otroku« – to je družbena vizija, v luči katere bi morali najprej *v družbi* uveljaviti načela, ki jo podpirajo, če želimo, da jo bo šolski sistem lahko udejanjil. V luči te vizije, ki je temeljna za delovanje dobrega šolskega sistema, se je šolstvo »preveč« prilagodilo pričakovanjem družbe oziroma staršev, saj nenehno generira učinke – rečeno z enim izrazom – popustljivosti, ki v sistemu delujejo dejansko v nasprotju z zastavljenimi cilji. S to tezo pa nočemo reči, da je potrebno iznajti neki nov pedagoški diskurz, ki ga doslej še nismo našli. Prej nasprotno, vprašanje je, kako se

1 Če pustimo ob strani slovenski prostor, je denimo ena klasičnih kritik permisivnosti C. Lascha (1979) stara že več kot tri desetletja. V zvezi s kritiko pedagoških teorij napotujemo na kritično analizo nekaterih temeljnih »progresivističnih« avtorjev, denimo Eganovo (2009), ki jo v nadaljevanju tudi navajamo.

kljub kritikam, in ne le mimo zavedanja udeleženih, marveč navkljub vednosti vsaj določenega dela udeleženih, vedno znova v šolskem polju generirajo učinki, ki potiskajo delovanje šolskega sistema stran od deklariranih ciljev.

Da takšni procesi potekajo, je mogoče pokazati na različnih ravneh, simptomatična točka pa je že ocenjevanje znanja. V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (Krek in Metljak, 2011) smo se vprašali, ali so kriteriji za pozitivno in odlično oceno primerljivi s kriteriji v državah, s katerimi se želimo primerjati. Upravičenost takšnega spraševanja so potrdile primerjave rezultatov nekaterih mednarodnih raziskav na eni strani in na drugi strani analize, ki so pokazale visoko raven ocen v naši osnovni šoli oziroma distribucijo ocen, ki je pri določenih predmetih izrazito naklonjena dvema najvišjima ocenama.[2] Z visokim deležem odličnih ocen seveda ne bi bilo nič narobe, če bi se takšni izjemni rezultati pokazali in potrjevali tudi na mednarodnih preizkusih znanja – vsaj na določenih področjih, kot je denimo bralna pismenost, temu ni tako.[3]

S tezo, da v prepletu diskurzivnih praks v tem prostoru generiramo *učinke popustljivosti v sistemu*, poudarjamo, da se je problema velikokrat tako težko lotiti tudi zato, ker ne gre za načrtno dejavnost in je tudi ni mogoče razkriti kot tako (denimo kot načrtno popustljivost staršev ali učiteljev), tudi ne za napačna izhodišča (lahko sicer tudi, denimo kot v primeru diskurza kompetenc),[4] ali napačno postavljanje ciljev ipd. – »le« učinek nekih postopkov ali ravnanj je prav tak. »Na koncu« se iztečejo v odločitve ter dejanja oziroma ravnanja, ki pomenijo, da učitelj ali starš ali šolski sistem kot tak popusti glede postavljenega cilja, in še več, tu lahko rečemo z Lacanom: popusti glede svoje želje. Če se subjekt

2 V zvezi s tem cf. *Povezanost rezultatov ...*, 2009; Semen, 2010; Zupanc, 2010.

3 Raziskava PISA je potekala leta 2006 in 2009, učenci so bili stari 15 let, pri bralni pismenosti pa je Slovenija v primerjavi z matematiko in naravoslovjem dosegla slabše rezultate, uvrstili smo se na 20. mesto (med 57. državami) v letu 2006 in na 31. mesto (med 65. državami) v letu 2009. Zaskrbljujoč je tako padec bralne pismenosti za 11 točk od leta 2006 do leta 2009 kakor tudi slabi rezultati pri doseganju najvišjih kompetenc (najvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %). Raziskava bralne pismenosti PIRLS je leta 2001, 2006 in 2011 potekala v 4. razredu. Slovenski učenci so se uvrstili na 24. mesto (med 35. državami) in 28. mesto (med 45. državami). Po rezultatih zadnje raziskave, ki so bili objavljeni leta 2012, ima Slovenija 530 točk, kar je 8 točk bolje kot pred 5 leti, vendar je rezultat v primerjavi z dosežki v naravoslovju in tudi pri matematiki (kot so pokazali rezultati zadnje raziskave TIMMS) toliko slabši, da zahteva analizo razlogov in ukrepanje.

4 V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (Krek in Metljak, 2011) smo izpostavili, da koncept kompetenc v šolskem sistemu ne more nadomestiti koncepta znanja (ibid.: 22–23) in da mora »v vzgojno-izobraževalnem sistemu kot *ključni pojem* ostati *pojem znanja*.« (Ibid.: 23) Za primer kritične analize kompetenc cf. Štefanc, 2006.

tega učinka ne zaveda, se kajpada ponavlja in vztraja že zgolj zaradi tega; če pa se zaveda, neuspeh poseže na raven etične pozicije subjekta in lahko povzroči, da (si) vpleteni to poskušajo prikriti z racionalizacijami, s tem pa seveda celo utrjujejo postopke ali ravnanja, katerih učinkov sicer ne morejo odobravati. Kolikor jih na deklarativni ravni ne morejo odobravati, je nadaljnja posledica lahko tudi sistematično prikrivanje – učinek tega je torej laž, ki postaja del delovanja sistema. »Nemogoča« zahteva (uveljaviti ravnanje, katerega predpostavka je moment represije) , vgrajena v diskurz, generira laž, nelegitimno razliko med tem, kar govorimo, in tem, kar delamo (in dosegamo oziroma bi lahko dosegli).

Z vidika zagotavljanja višjih pričakovanj in zagotavljanja kakovosti znanja v šolskem sistemu in z vidika učinkov popustljivosti v sistemu, ki se jih tu dotikamo, je ključni dejavnik, na katerega merimo in na katerega bi morale meriti tudi spremembe, *odnos do otrok ter nasploh do dela* v šoli in tudi dela za šolo izven pouka, vendar ne tako, kot si predstavljajo in zgrešijo tarčo tisti, ki o vzgoji radi govorijo v javnosti, posplošeno govoreč, da »naša javna šola ne vzgaja«.[5]

V človeški družbi, ki prek diskurzivnega sveta (govorice) vzgaja in oblikuje posameznika ter reproducira samo sebe, kajpada vselej obstaja diskurz, ki ima vzgojne učinke. Starši, vrtci in šole *vselej že* vzgajajo in izvajajo socializacijo kot inherentno človeško dejavnost. Vprašanje je, kako to poteka. V določeni šoli, oddelku ali za posameznega učitelja je lahko ena od ključnih nerešenih težav že osnovni pedagoški akt: zagotavljanje osnovnih pravil delovanja v razredu in medosebnih odnosov, ki vzpostavijo kulturo dela v oddelku oziroma pri posameznem učitelju. Manj vidna kot ta neposredni in očitni problem pa so vprašanja, kako se določene teorije, didaktični pristopi, tehnološke novosti in kulturni ter vzgojni vzorci te družbe v obliki bistveno drugotnih stanj, za hrbtom zavesti, vpisujejo v delovanje *družin* in *šolskega sistema* kot *vzgojni učinki*, ki v posledicah vodijo v nižanje pričakovanj, ki jih imajo učitelji, starši in šolski sistem glede zmožnosti in ravnanj učencev, v opuščanje zahtev pri pouku do učencev oziroma v opuščanje nujnih ravnanj staršev ali učiteljev, še zlasti, ko to zadeva privzemanje obremenitev.[6]

5 Ta diskurz, ki se je pričel uveljavljati v devetdesetih letih v okviru razprav o šolski zakonodaji, je analizirala M. Kovač Šebart (cf. Kovač Šebart, 2002).

6 Kako nekateri elementi sodobnega (pedagoškega) diskurza generirajo prepričanja učencev o »obremenjenosti« in delujejo tudi na način samoizpolnjujoče se prerokbe, smo že pokazali (cf. Kovač Šebart et al., 2004).

Kazalo bi se torej lotiti *sprevida*, slepih peg, ki kažejo, *da* oziroma *kako* prihaja do nezaželenih vzgojnih učinkov pri oblikovanju strukture osebnosti in privzetih ravnanj otroka že v vrtcu in osnovni šoli zaradi teh drugotnih stanj, in torej povezati, kar ni že na prvi pogled videti povezano z vzgojnimi učinki. To je težji problem, ker, kot rečeno, v primerjavi z oblikovanjem zaželene kulture dela v razredu ali v šoli povezava ni tako neposredno razvidna, ali pa se z mnogimi vprašanji starš ali učitelj preprosto ne ukvarjata (»ker to ni moja skrb«), ti pojavi so z vidika posameznika bolj razpršeni, kot posameznik (učitelj, starš) jih zato vsakdo teže obvlada (kolikor že si to želi). Lahko pa je problem tudi to, da mora oziroma bi moral delovati proti prevladujočim vzorcem, ko gre za širše družbeno pogojene pojave in pričakovanja.

Ti (čeprav lahko neželeni) vzgojni učinki imajo nadaljnjo posledico, da se pričnemo vrteti v – z vidika posameznega učitelja ali šole – začaranem krogu ugotovitve, da »več« – čeprav je očitno, da smo znižali pričakovanja – ni mogoče storiti ali zahtevati od učencev, dijakov, študentov. Pride do učinka, do katerega z etičnega vidika ne bi smelo priti, namreč da učitelj – ali kar šolski sistem – popusti glede svoje želje (oziroma konkretno, glede svojih ciljev).

Skratka, »ni drugega pedagoškega diskurza«, ker obstajajo različni, kompleksni, tudi kulturno specifični razlogi, da v spletu diskurzivnih praks vztraja *sistem popustljivosti* – ki se prenaša v odnos do otrok, do njihove vzgoje in v načine dela v šoli. Kje so – ali kateri so – v nekem kratkem pregledu ti razlogi za vztrajanje omenjenega sistema popustljivosti?

Razloge lahko razvrstimo v več sklopov: 1) pedagoške teorije večjih oziroma vplivnih avtorjev ali različne kompleksnejše teorije znotraj polja edukacije, ki generirajo diskurz v ožjem smislu, torej pedagoške diskurzivne prakse; 2) v polju edukacije delujejo tudi vplivi družbenih, kulturnih vzorcev, ki so bodisi zvezani s teorijami iz samega šolskega polja, ali pa gre za širše kulturne vzorce v določeni kulturi, ki delujejo *tudi* znotraj šolskega sistema; 3) posebej kaže obravnavati didaktične teorije in pristope, psihološke teorije itd., katerih vzgojni učinki niso eksplicitno premišljeni del teorije, ali pa imajo določen eksplicitni vzgojni kontekst, vendar kljub temu kot bistveno drugotno stanje mimo zaželenih proizvajajo (tudi) druge vzgojne učinke; 4) novosti, ki vstopajo v šolski sistem zaradi tehnološkega razvoja, predvsem IKT tehnologij, ki v edukacijo vnašajo povsem nove diskurzivne pojave in učinke.

Na šolski sistem in znanje sedanjih generacij vpliva sistem popustljivosti za hrbtom zavesti

Pedagoške teorije

Prvi sklop razlogov zgrešenih pristopov v poučevanju, učenju in vzgoji so seveda nekatere pedagoške teorije večjih oziroma vplivnih avtorjev. S perspektive nekoga, ki je seznanjen s kritikami teh pedagoških teorij, je lahko videti dokaj presenetljivo, kako ob kritikah, ki jih je denimo tudi v anglosaksonskih državah deležna t. i. progresivistična dediščina, te ideje preživijo svoj čas in se vztrajno obnavljajo. K. Egan, denimo, v (sedaj v slovenski jezik prevedeni in objavljeni) knjigi *Zgodovina pedagoške zmote: naša progresivistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweya in Jeana Piageta* analizira serijo idej t. i. progresivistične pedagogike in prepričljivo pokaže, kje se te teorije napačno lotijo vprašanj edukacije ali kako jih zgrešeno interpretirajo. Tisto, na kar želimo opozoriti, ni vsebina teh teorij. Vsaka teorija ima kot teorija določen domet in je kljub lastnim mejam kot teorija lahko vir refleksije. Tudi s filozofske perspektive pa je problem percepcija teh teorij. Iz generacije v generacijo se pri tistih, ki spoznavajo te teorije, pri učiteljih torej, ponavlja določeno razumevanje oziroma bolje rečeno ne-razumevanje teh teorij, v obliki elementov, ki generirajo fantazmatske predstave in ki subjekt tudi zgrabijo na tej ravni. Kar se torej ponavlja in obnavlja, so ideološki, fantazmatski vzorci. Ustvarijo verovanja, ki jih argument ne doseže – in ti vzorci se seveda prenašajo v ravnanja. Tako na primer Egan zapiše, da je »del Spencerjevega uspeha pri spodbujanju revolucije v pedagoški teoriji, če že ne v praksi, posledica njegovih retoričnih strategij. Sam je prepričan v to, kar uči. Učenje predstavi kot nekakšno *binarno moralno izbiro med tradicionalnim, pasivnim, prisilnim in škodljivim ter progresivnim, aktivnim, nenapornim in prijetnim*, povrhu pa v svoje argumente neprestano vpleta atraktivne in verjetne zglede delovanja novih metod.« (Egan, 2009: 53) Toda kot smo že na nekem mestu pokazali (Kovač Šebart et al., 2004), je sam Dewey v drugi polovici tridesetih let prejšnjega stoletja v nekem svojem predavanju posvaril svoje privržence, da je (tudi zgoraj predstavljeni) pristop *mišljenja skozi opozicije*, ki so z vidika znanosti nelegitimne vrednostne sodbe, v razmerju do njegove teorije in v pedagogiki napačen. A četudi ga izreče sam avtor teorije, očitno ta argument ne prepriča, ne deluje. Zakaj ne? Ker *želimo*, da bi bilo kakovostno znanje kot deklarirani cilj mogoče doseči (ne na prisilen, »pasiven« in »škodljiv« način, marveč) *aktivno, nenaporno in prijetno*. In ob tem fantazma prinaša še presežni užitek v narcističnem zadovoljstvu,

to je v iluziji, da smo na strani napredka, *progresivne novosti*. Znotraj diskurza določenih pedagoških teorij se tako vzdržujejo fantazme, ki zmorejo preživeti kljub spremembam v času.[7]

Toda to je tudi kulturno specifični fenomen določenih zahodnih družb. Za velik del zahodnih družb velja, da se pedagoški in kulturno specifični družbeni vzorci prešijejo in medsebojno podpirajo. Za generiranje fantazme *nenapornega in prijetnega* dobitka (denimo tu »kakovostnega znanja«) torej v družbi, ki živi od produkcije in prodaje prav takšnega »presežka« oziroma »prihranka« kot koščka užitka (kot je, denimo, pokazal Mladen Dolar v knjigi v *O skoposti* ... (2010)), niti ni potreben pedagoški diskurz. Obnavljajo jo drugi diskurzivni mehanizmi družbe sami na sebi. In kar je v tej točki za šolo še posebej pomembno: takšna pričakovanja, da namreč otrok lahko pride do znanja po zgolj prijetni in nenaporni poti, ustvarjajo pri starših.

Kljub temu menim, da moramo v Sloveniji z ustrezno zasnovanim in izvedenim poučevanjem na univerzitetnih programih vsaj poskušati doseči premike k teoriji pri učiteljih in se vsaj pri strokovnjakih, ki delajo v šolah, odmakniti od preveč naivnih pedagoških zmot.

Toda tudi če bi to bolje dosegali kot danes, bi zgolj ta sprememba brez refleksije in (pre)oblikovanja pričakovanj staršev lahko vodila le v večji konflikt med šolo in starši – torej v verjetni neuspeh.

Vzorci kulture

V polju edukacije delujejo tudi vplivi družbenih mehanizmov in specifično kulturnih vzorcev, ki so bodisi zvezani s teorijami iz samega šolskega polja bodisi gre za širše kulturne vzorce v določeni kulturi, ki delujejo – *ali pa ne delujejo* – tudi znotraj šolskega sistema.

Tu v izhodišče razmisleka postavljamo tezo, da v določenih ne-zahodnih družbah kljub globalizaciji in vsepovsod prisotnim mehanizmom liberalnega kapitalizma in njegove ideologije (še?) *ne deluje* narcisistična socializacija, struktura ugodja in zapoved užitka, kot je to denimo v ZDA analiziral C. Lasch (1979) že pred štirimi desetletji, in to zaradi drugih *specifičnih kulturnih vzorcev in družbenih razmer*. Ni tako ključen drugačen pedagoški diskurz, marveč, če lahko tako rečemo, drugo pedagoškega diskurza. Če privzamemo Lacanovo definicijo diskurza kot družbene vezi, v določenih ne-zahodnih družbah (tri obravnavamo spodaj) deluje drugače strukturirana družbena vez, drugačni druž-

7 Naj poleg že navedenega ideološkega razumevanja Deweyjevih teorij (cf. Kovač Šebart et al., 2004) napotimo še na analizo enega od konstruktov te vrste na primeru teorij ocenjevanja znanja (cf. Krek, 2000).

beni mehanizmi, ki delujejo tudi v polju edukacije. Ob tem imajo tudi v tistem ožjem smislu pedagoških teorij lahko prevladujoče mesto pedagoške teorije, pristopi in procesi, ki bi jih t. i. progresivna pedagogika sicer kritizirala. A teza bi bila v tem: tudi kolikor obstajajo, fantazmatski elementi teorij prej omenjene progresivne pedagogike ne morejo uspeti in »ne primejo« kot diskurz, ker prevlada drugo (v pomenu nečesa, kar je izvorno zunaj) pedagoškega diskurza. Za vsako od teh družb velja, da imajo specifične kulturne vzorce, ki pa jim je skupno to, da zunaj-pedagoški diskurz, ki pogojuje ravnanja, vključuje moment represivnosti. Ta »zunanji« diskurz prevlada ne glede na pedagoški diskurz. Zato so lahko tudi v teh državah v pedagoškem diskurzu vplivi ali poskusi, ki podpirajo permisivnost, vendar ostanejo na ravni posamičnih intervencij oziroma pojavov.

Naj le na kratko orišem tri primere, Kitajsko, Jordanijo in Ugando. *Kitajska* je pred dobrima dvema desetletjema uvedla brutalni liberalni kapitalizem, a obenem ohranila odkrito represivno zasnovan sistem oblasti in družbenega nadzora. Ob tem množičnost prebivalstva in pritisk podeželskega prebivalstva, ki se želi seliti v mesta, ter drugi vzorci kulture vodijo v logiko pritiska k individualnemu dosežku v znanju in v ostro selekcijo, ki je vgrajena v celotno vzgojno-izobraževalno vertikalo. Vsakemu kitajskemu otroku je posredovano sporočilo, da bo ostal v bedi, če se ne bo izkazal s pridnostjo in znanjem. To je z našega vidika zahteven, če ne kar krut sistem selekcije, v katerem imajo učenci tudi brez posebne intervencije učitelja (ki pa vsaj v načelu tudi mora opravičiti svojo vlogo, ki ustreza sistemu) interes, da si pridobijo učne navade. Če je teza pravilna, učinki prevladujočega družbenega sistema in kulturnih vzorcev delujejo ravnanjem posameznega, denimo »progresivno izobraženega« ali popustljivega učitelja navkljub.

Jordanija ima za arabske razmere liberalen, vendar v temelju avtoritaren režim (s kraljem kot »razsvetljenim vladarjem«), ki se opira tudi na – družbeno hierarhično – patriarhalno družinsko strukturo. Tako se je v pripravi modela samoevalvacije dela šol[8] pokazalo, da so vprašanja, vezana na avtoriteto učitelja, odveč, ker nihče ne dvomi v avtoriteto učitelja, ne učenci ne učitelji – torej nihče ne dvomi v družbeno hierarhijo, v kateri ima tudi učitelj vnaprej zagotovljeno avtoriteto; vloga učitelja je družbeno vnaprej določena kot mesto učencu nadrejenega subjekta. Da bi lahko zaslužili za življenje, morajo učitelji delati tudi popoldne,

8 Navajamo ugotovitev, do katere smo prišli pri izvajanju empirično zasnovane in evalvirane priprave programa, ki se imenuje *School Development Program* (2010) za ministrstvo za šolstvo v Jordaniji.

denimo kot taksisti – a ko pride v razred, ima učitelj avtoriteto, ne glede na zaslužek, ki ga kot učitelj prejme za svoje delo. Ob tem je treba dodati, da tak položaj učitelja generira povsem drugo, nič manj resno vprašanje: koliko se učitelj *lahko* oziroma se je tudi pripravljen potruditi *kot oseba, ki poučuje*, torej ne v smislu zagotavljanja discipline, marveč kakovostnega posredovanja znanja. Vendar vprašanja glede avtoritete, kot jih imamo pri nas, zaradi družbeno določene hierarhične vloge učitelja v jordanski družbi niso prava vprašanja. V jordanski kulturi ni prišlo do premikov, ki jih je Verhaeghe za drugo polovico preteklega stoletja v »naši« kulturi opredelil kot »kolaps očetovske funkcije« (Verhaeghe, 2000; cf. Krek, 2008).

V *Ugandi* država šolstvu ne nameni toliko sredstev, da bi lahko vsem otrokom zagotovila brezplačno šolanje (cf. Marić, 2011). Država pokriva šolanje štirih otrok v družini. V velikih družinah s povprečno osmimi otroki to pomeni, da morajo starši deloma pokrivati stroške šolanja – predvsem to zadeva mlajše otroke v družini, ki jih lahko tudi doleti, da morajo ostati doma, z vnaprej znanimi (tudi v njihovi perspektivi) slabimi obeti za življenje. V šolskem sistemu ima ključno vlogo premik učenca iz prvih elementarnih razredov, v katerih je jezik pouka lokalni jezik, v višje razrede osnovne šole, v katerih pouk poteka v angleškem jeziku. Kdor nima dovolj pridobljenega znanja angleščine, preprosto ne more napredovati. Vsak otrok zgodaj spozna, da je šolanje življenjski privilegij, ki si ga želijo. Vprašanja, ki jih denimo pri nas tematizira psihologija kot vprašanja motivacije za učenje (»notranje in zunanje«), so v Ugandi vsaj na način, kot se postavljajo v evropski kulturi, odveč. Mehanizmi socializacije, in ne prizadevanja učiteljev, ki izvajajo pouk natanko po modelu »transmisije« (ki ga kritizira progresivna pedagogika), pri učencih tudi mimo pedagoškega diskurza generirajo *željo – željo po učenju*.

S tremi kratko orisanimi primeri smo želeli pokazati, da v polju edukacije do določene mere delujejo kulturno specifični mehanizmi socializacije in delovanja družbe. Ne kaže pripisovati javni šoli, da bi lahko na daljši rok delovala v nasprotju s širšimi socializacijskimi in družbenimi trendi. To pa ne pomeni, da je v določenih ključnih točkah šola povsem nemočna.

Vzemimo razmerje med avtoriteto učitelja in učinki, ki jih imajo na to starši. Starši danes v večji meri izhajajo iz potrebe po zaščiti otroka, kot so včasih, pogosto se postavljajo v vlogo, da bolje od učitelja vedo, kaj in kako je treba učiti. Zato učitelji že vnaprej prilagodijo *svoje* delo, doseganje *lastnih* ciljev, da se jim ni treba spopadati z zahtevami oz. s pritožbami staršev. Ta razmerja je mogoče premisliti in drugače artikulira-

ti. Vključevanje staršev v delo oziroma naloge, ki jih ima šola, bi moralo zasledovati cilj, da imajo učitelji pri svojem delovanju podporo staršev, seveda izhajajoč iz ciljev, ki jih postavljajo učni načrti oziroma šolski kurikulum.

Nereflektirani vzgojni učinki teorij in vzgoja za hrbtom zavesti

Posebej kaže obravnavati *slepe pege* didaktičnih teorij in pristopov, psiholoških teorij itd., katerih vzgojni učinki niso eksplicitno premišljeni del teorije, ali pa imajo določen eksplicitni vzgojni kontekst, vendar kljub temu mimo želenih proizvajajo vzgojne učinke kot drugotno stanje.

To je široko polje vprašanj, a navedimo en primer: projektne naloge. Morale bi biti zasnovane tako, da jih lahko učenci naredijo sami in ne tako, da učitelji pri izdelavi projektnih nalog tiho predpostavijo ali celo pričakujejo pomoč staršev. V tem primeru je z vidika staršev otroka logično, da to »pričakovano« nalogo prevzamejo, če ne želijo, da bi bili njihovi otroci kaznovani s slabšo oceno, ki bi jo dobili, če bi sami naredili projekt. Nekateri starši pa prevzamejo to vlogo tudi zaradi tega, ker verjamejo, da se bodo otroci naučili več, če jih bodo pri tem vodili. Takšne pomoči starši z nižjim socialnim, kulturnim in finančnim kapitalom svojim otrokom večkrat ne morejo zagotoviti. Na ta način učence šola vzgaja – vendar jih (ob pomoči staršev) ne uči nujno samostojnosti, kot bi pričakovali, marveč obrnjeno, prav lahko jih navaja na nesamostojnost. Hkrati prejmejo učenci neveljavno oceno, ki je v prvi vrsti, kar je dodaten problem, krivična do tistih otrok, ki nimajo staršev, ki bi jim lahko pomagali oz. se jim ne zdi prav, da bi jim pomagali.

Novosti hitrega tehnološkega razvoja

Nove *diskurzivne* in *vzgojne* učinke v edukacijo vnašajo novosti, ki vstopajo v šolski sistem, mnoge tudi zgolj zaradi tehnološkega razvoja, predvsem IKT tehnologij.

Uporaba računalnika za igro, denimo, ni isto kot uporaba računalnika za pouk in za učenje. Računalnik, če ga otrok uporablja (zgolj) za igranje igric, zagotavlja užitek in učinkuje tako, da se temu užitku otrok težko sam odpove, zato jim je treba omejiti čas, ki ga lahko uporabijo za računalniške igre. A prepoved lahko doseže tudi nasprotni učinek, to je še večjo željo po igranju teh igric. Družba tako stoji pred nalogo, kako otroke naučiti specifičnega odnosa do računalnika oz. do uporabe računalnika, v katerem privzamejo računalnik kot uporabno delovno orodje. Z razvijanjem svetovnega spleta in dostopa do različnih informacij pa

se je pojavila tudi nova ideologija, da se ni več treba »zares« učiti, ker je znanje dostopno kar na spletu. Ob tem, da se učenci v šoli seznanjajo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, si morajo hkrati pridobiti tudi spoznanje, da pridobiti informacije preko svetovnega spleta ni isto kot usvojiti znanje. V internetni dobi je postalo bistveno, da šola mlade generacije nauči razlikovati med spretnostjo, da določeno informacijo poiščejo preko spleta, in njihovim lastnim znanjem, katerega usvajanje je še vedno dolg, naporen in kompleksen proces.

A vseh *novih* diskurzivnih in vzgojnih učinkov ni mogoče pripisati le novim tehnologijam. Učbeniki, na papirju ali elektronski, so koristni in potrebni. Sestavljeni naj bi bili tako, da učence vodijo skozi učne cilje in vsebine, ki jih morajo spoznati. Pomembno vlogo imajo pri tem lahko tudi delovni zvezki, ki imajo naloge z različnimi cilji in različno zahtevnostjo. Učencem s tem v načelu omogočajo, da pridobijo bolj kakovostno znanje. Vendar učbeniki oziroma predvsem delovni zvezki vsebujejo tudi naloge, ki učencu nalagajo, da napiše kot odgovor le posamezne besede. Takšne naloge so lahko učinkovite, ker so osredotočene na doseganje enega načrtovanega cilja; na neki način so manj zahtevne za učence. Tak pristop pa je sporen, ko postane prevladujoč in učenec prične v šoli ali v okviru domačih nalog izpolnjevati le množico tako zasnovanih nalog v delovnih zvezkih – v tem primeru je ne glede na uspešnost doseganja posamičnih ciljev lahko njihov *skupni* nenamerni »vzgojni« učinek sporočilo učencu, da je bolj kompleksno mišljenje »naporno« in zato nekaj, čemur se »šola« izogiba (in ko je to privzeto, se pričnejo upirati šoli, če ni lahka, obenem pa jo prav zato, ker sama od sebe postaja »prelahka«, lahko prezirajo), da je pisanje celih stavkov nepotrebno, in končno, da je pisanje na roko »samo na sebi« napor, ki je v sodobnosti povsem odveč.

Za *drugi družbeni diskurz*

Kot smo nakazali, je v šolskem polju veliko konkretnih vprašanj in področij, pojavljajo se vedno nova vprašanja, kjer je treba znotraj stroke opraviti teoretsko in drugo strokovno delo, da bodo vzgojitelji in učitelji v spreminjajoči se sodobni družbi lahko opravljali pedagoško delo tako, da bo dosegalo svoje cilje.

V strukturi subjekta je moment prisile neodpravljiv. Tako šolski sistem ne more kakovostno opraviti svojih nalog, dokler v družbi prevladuje diskurz, v katerem učitelj v položaju, ko poučevanje (oziroma strokovno ravnanje ali določen strokovni odziv na ravnanje učenca) nujno vključuje moment represivnosti, ustrezno ravnanje opusti prav zato, ker

je v njem »nesprejemljivi« moment prisile – čeprav ve, kako bi moral ravnati in da je ta *opustitev prisile* napačna, strokovno neustrezna. Govorimo o diskurzu, v katerem je prisila kot taka dojeta kot »napačna«, »pretirana« ali »iracionalna«. Učenec in pogosto tudi starši temu – čeprav nujnemu – momentu prisile nasprotujejo in se na različne načine upre/jo. A učitelji od strokovnih ravnanj ne odstopajo preprosto zaradi teh nasprotovanj, marveč zato, ker vedo, da jim družbeni diskurz ne zagotavlja legitimnosti. Tudi ravnatelji namreč v načelu ravnajo le kot instrument Drugega, občega družbenega diskurza. Če niti starši niti ravnatelj (šola) učitelju ne zagotavljajo opore, ki jo na daljši rok potrebujejo, ni mogoče pričakovati, da bi se učitelji temu, kar manjka, ne prilagodili. Tako prevlada moment popustljivosti, ki je v vzgojno-izobraževalnem sistemu postal resna ovira pri posredovanju znanja, ki bi bilo za posameznika dosegljivo.

Pogoj nujnih sprememb v pedagoškem diskurzu je potemtakem preobrat v družbi – sprememba *družbenega diskurza*.

Ali lahko ta družba privzame spoznanje, da so izobraževalna in vzgojna ravnanja velikokrat nujno represivna? Da morajo vključiti moment prisile?

Literatura

Dolar M. (2010). *O skoposti in o nekaterih z njo povezanih rečeh: tema in variacije*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Egan, K. (2009). *Zgodovina pedagoške zmote: naša progresivistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweya in Jeana Piageta*, Ljubljana: Krtina.

Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*, Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Kovač Šebart, M., Krek, J. in Kovač M. (2004). Podatki iz mednarodnih raziskav v povezavi s problematiko obremenjenosti otrok – ali preobremenjenost kot posledica diskurza. *Sodobna pedagogika*, 55/5, 70–98.

Krek, J. (2000). Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja – ali ocena za hrbtom zavesti. V: Krek, J. in Cencič, M. (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krek, J. (2008). Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 59/5, 136–153.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism*, New York, London: W.W. Norton & Company.

Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Poročilo o raziskavi (2009). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Semen, E. (2010). Objektivnost meril za izbiro kandidatov pri omejitvi vpisa v programe srednješolskega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 61/2, 164–179.

Štefanc, D. (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*, 57/5, 66–85.

Verhaeghe, P. (2000). The Collapse of the Function of the Father and Its Effect on Gender Roles. V: Salecl, R. (ur.). *Sexuation*. Durham, London: Duke University Press, 131–155.

Zupanc, D. (2010). Razlike v dosežkih dijakov pri zunanjih preverjanjih znanja pred vpisom in ob zaključku gimnazijskih in drugih srednješolskih programov. *Sodobna pedagogika*, 61/2, 142–163.

Viri

School Development Program (2010). The Hashemite Kingdom of Jordan, Ministry of Education, november 2010.

Marić, B. (2011). *Šolanje v Sloveniji in Ugandi : diplomsko delo*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/208 (17. 2. 2013)

Antropološka analiza narcisizma v izbranih slovenskih osnovnih šolah

Anthropological Analysis of Narcissism in Selected Slovenian Primary Schools

Katarina Vodopivec Kolar

Povzetek

V prispevku se bomo oprli na spremembe v socializaciji posameznikov v postindustrijski potrošniški družbi, ki z zatonom klasične avtoritete favorizirajo permisivne vzgojne prakse v družinski in šolski vzgoji in socializaciji nasploh ter tako vplivajo na porast narcisističnih lastnosti pri večinski populaciji. Na podlagi antropološke terenske raziskave v šolskem prostoru (opazovanje z udeležbo in analiza poglobljenih intervjujev s pedagoškimi delavci) prispevek empirično pokaže, kako šola kot ključna institucija kulturne transmisije implicitno oblikuje narcisistično kulturo s favoriziranjem permisivnosti. Specifično skuša prispevek utemeljiti, da in kako aktualne spremembe v šolstvu (kot so večja izbirnost predmetov, manj restriktivne metode ocenjevanja ter napredovanja v višje razrede, metodološki pristopi, ki upoštevajo aktivnejšo vlogo učencev pri pouku, bolj demokratični odnosi med učitelji in učenci ter uporaba alternativnih kazni in terapevtskih pristopov) poudarjajo permisivni pristop. Na podlagi analize aktualnih trendov v načinu izvajanja vzgojno-izobraževalne/socializacijske prakse, kot so upadanje avtoritete učiteljev, nad katerimi je vse bolj zaznati zunanje pritiske staršev, ki se vmešavajo v učiteljevo strokovno avtonomijo, nedosledno in neučinkovito kaznovanje v šolah in vse bolj prisotni terapevtski pristop pri reševanju konfliktov, neustrezni odnos do znanja in učenja kot vrednote, ko šolski sistem spodbuja učence zgolj k individualizmu in tekmovalnosti s pridobivanjem najboljših ocen, skuša prispevek utemeljiti, da današnja šola predstavlja ideološki aparat kapitalizma, za katerega reprodukcijo je ključna permisivna in narcisistična socializacija, saj socializira in vzgaja posameznike, prilagojene za potrošniško, narcisistično družbo.

Ključne besede: narcisizem, narcisistična družba, potrošniška družba, permisivna vzgoja, šola

Abstract

This paper will show how post-industrial consumer society and changes in the socialization process of individuals influence the growth of individuals' narcissist features. The decline of parental authority and discipline favoured permissive educational techniques within the family as well as school socialization and education. In the paper, the data gathered through participant-observation in schools will be used and interviews with pedagogical workers will be analysed to establish how the school as the key institution of cultural transmission shapes narcissistic culture by favouring the permissive educational praxis. This paper will expectedly show that the changes in the educational system highlighted the permissiveness (manifested as a wider choice of subjects, less repressive evaluation methods, less strict advancement criteria, teaching methods designed on an active and independent pupil's participation, more democratic relations between pupils and teachers, practicing alternative punishments and a therapeutic approach instead of the restrictive one). The paper leads to a conclusion that school is the key institution and the instrument of a capitalist society, which socializes and educates individuals for the consumer society. The erosion of the teacher's authority due to parents' interference in the teachers' professional work, and the increased use of the therapeutic approach strengthen the permissiveness in school education. With the inconsistency of punishment as well as emphasizing the importance of grading, our school system indirectly strengthens the narcissism of individuals and prepares them for life in a narcissistic, consumer society.

Key words: narcissism, narcissistic society, consumer society, permissive education, school

V prispevku bomo predstavili narcisizem kot funkcionalno osebnostno obliko potrošniškega kapitalizma. Analizirali bomo vpliv družbenega okolja na formiranje narcisizma kot »družbeno nujne forme subjektivnosti« v postindustrijski potrošniški družbi, če uporabimo Žižkove (1985) besede ob njegovi interpretaciji Lascheve (1979) »*Kulture narcisizma*«, ki nam bo predstavljala teoretsko izhodišče.

Na začetku bomo izpostavili spremembe v socializaciji posameznikov v potrošniški družbi, ki so z zatonom starševske avtoritete in klasično dojete discipline favorizirale permisivne vzgojne tehnike v družinski in šolski vzgoji ter socializaciji nasploh in posledično vplivale na porast narcisističnih lastnosti pri posameznikih.

V nadaljevanju bomo predstavili uvajanje permisivnih trendov v šolski sistem sodobne potrošniške družbe ter izpostavili porast narcisizma kot produkta permisivne vzgoje.

Na podlagi empirične analize kvalitativno zbranih podatkov z antropološko terensko raziskavo (opazovanjem z neposredno udeležbo v šolskem prostoru ter poglobljenimi intervjuji s pedagoškimi delavci in fokusnim razgovorom) bomo utemeljevali, kako tudi slovenska osnovna šola implicitno oblikuje narcisistično potrošniško kulturo s favoriziranjem permisivnih pedagoških pristopov.

Narcisizem – prevladujoči socialni karakter potrošniške družbe

Vsaka družba proizvaja svojo kulturo, ko s socializacijo modificira posameznika, da se prilagodi prevladujočim socialnim normam. Posameznikova pozicija se skozi socializacijski proces konstruira v njegovo psihološko strukturo, tako da postane sredstvo reprodukcije družbe, v kateri je socializacija potekala, in deluje v skladu s principi družbe. Socialni karakter predstavlja večino karakternih lastnosti, ki so prisotne pri večni članov neke družbe, ne zajema pa posameznih variacij med posamezniki. Njegova naloga je posameznika pripraviti na uspešno delovanje v družbi in s tem omogočiti nadaljnji obstoj družbe. Če individualni karakter posameznika sovpada s socialnim karakterjem, deluje tako, kot je v njegovi kulturi zaželeno. Socialni karakter internalizira splošne potrebe ter tako »ljudsko silo« vpreže v izvrševanje nalog idealnega ekonomskega in družbenega sistema (Fromm, 1964: 253).

Lasch v svojem danes že klasičnem delu *Kultura narcisizma*[1] (*The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*, 1979) ob podrobni analizi spreminjajoče se družbe v ZDA poudari, da narcisizem predstavlja najboljši način za spoprijemanje s tenzijami in anksioznostmi sodobnega življenja. Prevladujoče socialne okoliščine naj bi zato poskušale vzpodbujati narcisistične lastnosti v različnih stopnjah v vsakem posamezniku (Lasch, 1991: 38–50). Psihoanaliza patološkega narcisa odkriva v poostreni obliki enake anksioznosti, kot so v blažjih oblikah že povsem vsakdanje v vsakodnevnem življenju posameznikov potrošniške družbe; oblike vsakdanjega življenja spodbujajo narcisistično obnašanje večine (ibid.: 94).

Po principu, da patologija predstavlja stopnjevano verzijo normalnosti, nam povečano zaznavanje patološkega narcisizma v današnji družbi (cf. Praper, 1999: 233–235, 243–252) pove veliko o socialnem fenomenu postindustrijske družbe. Lasch izpostavi, da se v analizi narcisizma avtorji preveč ustavljajo pri razlagi psihološkega ozadja in psiholoških la-

1 Cf. slovenski prevod *Kultura narcisizma: ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj* (2012).

stnosti narcisizma in zapostavljajo socialne faktorje. Ti bi jim omogočili vpogled v določene karakterne vzorce današnje kulture: poveličevanje momentalnega uživanja, fascinacija s slavo, bliščem in udobjem, neprestana anksioznost, življenje v stalno nezadovoljeni želji, strah pred starostjo in smrtjo, pomanjkanje interesa za prihodnost in zanimanja za preteklost, iz katere bi lahko družba črpala znanje za sedanjost ipd. (Lasch, 1991: 33–34).

Današnja družba je po Laschu narcisistična v dvojnem pomenu. Najprej spodbuja uspešnost in aplavdiranje narcisističnim posameznikom, ki jih časti v luči vsakodnevnega spektakla današnjega načina življenja. Po drugi strani spodbuja razvoj narcisističnih lastnosti v vsakem posamezniku ob poudarjanju narcisizma v zelo atraktivnih oblikah. Sodobni starši poskušajo na vse načine vzbuditi v otroku občutek ljubljenosti in ga zato postavljajo na centralno mesto. Spodkopavanje avtoritete, tako starševske doma kot učiteljske v šoli, poveličevanje otroka in hkratna čustvena distanca tvorijo idealne pogoje za vzgojo patološkega narcisizma. Delovanje šolstva posega tudi na področje družine z namenom, da šola ne le izobražuje, temveč tudi vzgaja. Institucije kulturne transmisije (šola, cerkev, družina), od katerih bi nemara pričakovali, da bodo nasprotovale narcisističnim trendom kulture, po Laschevem mnenju prav nasprotno to kulturo aktivno sooblikujejo (ibid.: 231–240).

Splošni zaton avtoritarne očetovske funkcije postavlja temelje razvoju t. i. »protektivnega otroštva«, ki ga zaznamuje intenzivirana pozornost do blaginje otrok. »Toksični« starši vršijo preko »senzibilnega« materinjenja in očetovanja prikriti nadzor in disciplíniranje otrok, ko jim z manipulativnimi prijateljskimi načini vzgajanja, pretirano emotivno navezanostjo ter posledično z vzbujanjem občutka krivde ustvarjajo iluzijo avtonomije (Švab, 2001: 95–143).

Skratka, ključni problem slabljenja tradicionalnih oblik patriarhalne avtoritete v poznokapitalistični socializaciji se po Laschu nahaja v favoriziranju permisivnosti, ki vodi v podreditev novim tipom avtoritete, toda na bolj prikrit in subtilen način: »Trend ukinjanja avtoritete, ki odkrito disciplíniranje, povezano s kaznovanjem, nadomesti s terapevtskimi postopki normalizacije, pa je, kot Lasch jasno izpostavlja, družbeno povsem funkcionalen.« (Godina, 1990: 157–158) Permisivnost je problematična ravno zato, ker prikriva strog sistem kontrole, ko preprečuje direktno konfrontacijo med avtoritetami in posamezniki; pomeni alternativo jasni obliki avtoritete, ne pa dominaciji nasploh. Prehod iz avtoritete v permisivnost predstavlja le *prehod iz enega v drug sistem* do-

minacije, če upoštevamo, da je moderna dominacija strukturirana ravno v permisivnosti (ibid.: 156–160).

Namen pričujočega prispevka je na podlagi empirične antropološke raziskave reaktualizirati Laschev teoretski zastavek, ki poudarja načela narcisistične socializacije, in s tem postaviti pod vprašaj prevladujoče nazore in običajni zorni kot gledanja na sodobni pedagoški diskurz.

Trendi vzgoje v sodobni potrošniški družbi

V nadaljevanju bomo utemeljili vlogo šole v družbi ter spreminjanje koncepta vzgoje v skladu s spreminjanjem družbenih razmer.

Permisivne vzgojne trende[2] v šoli je favoriziralo pedagoško reformsko gibanje, ki se je oblikovalo na prelomu iz 19. v 20. stoletje in je temeljilo na ugotovitvah mladinske psihologije in progresivne pedagogike ter novih razvijajočih se pedagoških disciplinah, didaktiki in metodiki, in ki je postavilo temelje za »otroku prijazno šolo«. Šola naj bi bila bolj demokratična, poudarjena je nujnost individualizacije pri poučevanju; klima v razredu ter odnos med učiteljem in učencem naj bi bila bolj sproščena; poudarjene so izkušenjske oblike učenja, predvsem pa naj bi izhajali iz otroka in upoštevali njegove interese. Ukinjene so bile vse telesne ter druge za otroka poniževalne kazni. Tako naj bi bila šola bolj »psihološko-liberalna«, bolj dostopna otrokom in s tem domnevno učinkovitejša. Temelj progresivnih pedagoških gibanj je, da je otrokova samostojnost najpomembnejši pogoj za njegov razvoj, zato mora biti učenec pri učenju aktiven in zainteresiran za delo (Žlebnik, 1978: 260).

Bergantova (1994) poudari, da so se sodobne svetovne pedagoške reforme, med njimi tudi slovenska ob uvajanju devetletke v osnovnem šolstvu, ob koncu 20. stoletja ponovno vrnile k izhodiščem reformske pedagogike. Seveda so svoja spoznanja nadgradile z dopolnjenimi pedagoškimi in psihološkimi spoznanji ter s sodobnimi nenasilnimi vzgojno-ekološkimi cilji. Po mnenju Bergantove reforme stremijo k »bolj humanemu« ter otrokovim pravicam in potrebam prilagojenemu šolstvu, kar naj bi bila opozicija dotedanji učno-storilnostni šoli, ki je temeljila na »scientistični paradigmi«. »Holistična paradigma«, na kateri gradijo spremembe slovenske šole po osamosvojitvi države, naj bi na področju

2 Od razsvetljenstva dalje obstajata dva nasprotna koncepta vzgoje: represivni in permisivni. Kot izhodišče za prvega velja Kantov (1988) koncept stroge discipline v vzgoji, ki vodi do oblikovanja avtonomnega subjekta z usvojenim univerzalnim moralnim zakonom, za izhodišče nasprotnega pola pa Rousseaujeva (1997) vpeljava prikrite avtoritete vzgojitelja, ki pripravlja in kontrolira gojenčevo okolje ter ustvarja klimo navidezne svobode. V nasprotju z avtoritarnim discipliniranjem, pri katerem gojenec pozna avtoriteto in se ji lahko v imenu moralnega imperativa tudi upre, permisivno vzgajani subjekt ne zazna prikrite avtoritete in se ji zato ne more upreti.

šolstva ponujala med seboj povezano in prepleteno humanistično in naravoslovno izobraževanje, življenjsko uporabnost ter osebno vrednotenje znanja. Reforme zato temeljijo na notranji individualizaciji in diferenciaciji poučevanja, učni smotri pa naj bi bili čim bolj usmerjeni k optimalnemu razvoju posameznika. Šolo naj bi približali zmogljivosti povprečnih otrok in s tem povečali funkcionalno pismenost prebivalstva. Šolstvo naj bi postalo tudi bolj fleksibilno, upoštevalo naj bi več vzporednih poti za doseganje določenega cilja ter naj bi bilo bolj življenjsko, povezano z okoljem. V ospredju naj bodo permisivni učni pristopi, ki izhajajo iz otrokovih pravic in naj služijo interesom otrok. Te usmeritve se v praksi realizirajo v krčenju »preobsežnih« učnih programov, povezovanju in prepletanju učnih snovi posameznih predmetov ter temeljijo na »življenjskosti znanja« v nasprotju z znanstveno abstrakcijo storilnostno naravnane šole. Za doseganje teh usmeritev je potrebno pripraviti tudi učitelje, ki si morajo pridobiti »ustrezno pedagoško razgledanost in širino«, da bodo znali poučevati kreativno, dialoško ter usmerjati učence v problemsko zasnovano učenje in k bolj demokratičnim oblikam dela, npr. k »timskemu« delu. Te cilje se lahko dosega, tako Bergantova, le s permisivnimi učnimi pristopi, ko učitelji zmorejo učence motivirati za samostojno učenje na podlagi njihovega zanimanja in veselja do dela, ki temelji na njihovih interesih, ne pa na strahu pred slabimi ocenami in neuspehom (Bergant, 1994: 164–168).

Poleg sistemskih sprememb so ključne tudi spremembe didaktičnih načel pouka, ki naj bi omogočile doseganje zakonsko predpisanih ciljev demokratične in pluralne edukacije ter navajale otroke na življenje v pluralni sodobni družbi. Pomembno težo v sodobni šoli naj bi imelo usposabljanje učencev za »vseživljenjsko učenje« s poudarkom na uporabnih znanjih za reševanje konkretnih življenjskih problemov v novih situacijah, za kar je potrebno spremeniti koncept poučevanja. Poudarjen je prehod iz »pasivnega« in »statičnega« učenja, ko učenec domnevno le spremlja učiteljevo frontalno razlago, k »aktivnemu«, »dinamičnemu«, »izkušenjskemu« učenju. Tak način naj bi postopoma vodil učence od konkretnih izkušenj do abstraktnega razmišljanja in povezovanja znanj. Učitelj naj bi učence v skladu z demokratizacijo učenja navajal na medsebojno sodelovanje in timsko delo, saj jim soočanje v socialnih interakcijah omogoča konfrontacijo različnih stališč in širši vpogled v drugačno razmišljanje. Zato je potrebno segati po drugačnih oblikah dela, kot so: skupinsko delo, sodelovalno učenje, delo v parih, skupinske diskusije, razgovori idr. Vse večjo težo tako dobivajo t. i. »procesna znanja«, ki so naravnana k iskanju novih poti in strategij pri reševanju pro-

blemov. Poleg spoznavnih procesov postajata vse bolj pomembna tudi socialni in čustveni vidik učenja in poučevanja, da bi učenci razvili celostno in ne zgolj racionalno razumevanje (Novak, 2005: 23). Tako naj bi bil učitelj v današnji osnovni šoli vse bolj koordinator učnega procesa, ki nima več le izključne vloge posredovalca vedenj in znanj, saj naj bi z demokratičnimi didaktičnimi pristopi navajal učence na pluralnost idej in znanja v »postmoderni« družbi.

»Demokratična« vzgoja v pravem pomenu besede naj bi predstavljala neko novo kvaliteto, temelj za razvoj nove pedagoške paradigme postmoderne družbe (Bergant, 1994: 110). Omogočala naj bi fleksibilno organizacijo šolskega dela, ustvarjalno šolsko ozračje, demokratične odnose, dialog, sodelovanje med učiteljem in učencem ter spodbujala ustvarjalno mišljenje (Novak, 2002: 3). Permisivna, demokratična vzgoja ni skrajno nasprotje represivne vzgoje, zagovarja Bergantova, to naj bi bila t. i. »vse dopuščajoča« (*laissez-faire*) vzgoja, vzgoja brez meja. Res pa je, meni, da se načela permisivnosti v praksi velikokrat napačno in površinsko uresničujejo, kar pogosto vodi v vse dopuščajočo vzgojo (Bergant, 1994: 228).

Dejanske razmere v slovenskem šolstvu danes vse bolj drsijo v »*laissez-faire*« vzgojni koncept brez meja, kar potrjuje empirična analiza materiala, pridobljenega z antropološko terensko raziskavo, kot bo predstavljeno v nadaljevanju. K temu je veliko pripomogla nova »permisivna« šolska zakonodaja, ki je zelo izpostavila pravice učencev, ob kršitvah njihovih dolžnosti pa učitelje omejila z orodji za kaznovanje, saj si ti z administrativnimi kaznimi le »nakopljejo dodatno delo«, ko morajo pisno utemeljevati svoje ukrepe. Namesto kazni se v šolah vse bolj uveljavlja terapevtska praksa, ko učence, ki ne spoštujejo norm in pravil, obravnava šolska svetovalna služba, psihologi in socialni delavci, ki po mnenju Saleclove (1991) s svetovanjem posegajo v »pravilno« vzgojo v družini in vzpostavljajo njen nadzor.

Šola se tako utrjuje kot orodje države v njenem odnosu do družine. V skladu s storilnostno naravnanostjo v šoli, ki jo že v osnovni šoli narekuje zelo oster sistem točkovanja uspeha, da si učenci zagotovijo vstop v nadaljnje izobraževanje, postaja učencem in predvsem njihovim staršem pomemben le uspeh, merjen v obliki šolskih ocen, nikakor pa ne v znanju, kaj šele »kritičnem razmišljanju«. Dejansko učenje in posledično znanje sta zato na zelo nizki ravni, saj se učenci pod pokroviteljstvom zakonodaje, ki ščiti otroke pred »prenatrpanim programom«, učijo kampanjsko in preračunljivo. Pod nazivom demokratične šole, »šole po meri otroka«, se dejansko v veliko primerih izvaja vse dopuščajoča vzgoja, ki

ima za posledico zelo šibko splošno znanje, nespoštovanje učenja in truda ter poudarjanje uspeha ne glede na sredstva, kar pogosto spodbuja surovo tekmovalnost med učenci. Ključni problem današnjega šolstva pa je motivacija učencev ter vzdrževanje discipline v razredih zaradi povečane agresivnosti otrok in njihove nezmožnosti upoštevanja pravil in norm.

Kovač Šebartova (2002) izpostavi vpetost sprememb šolskega sistema v reprodukcijo družbenih razmerij, ki ustrezajo interesom potrošniške družbe. V današnji družbeni kapitalistični sferi dela so uspešni tisti posamezniki, ki so sposobni »/.../ delati v naglo spreminjajočem se okolju, pravila morajo znati prej postaviti, kot jih slepo ubogati, in sposobni morajo biti delati v projektnih skupinah, pri čemer morajo imeti enako 'osebnostno kemijo' kot drugi člani organizacije« (Kovač Šebart, 2002: 225). V skladu s temi zahtevami se spreminja tudi delo v šoli, saj se vse bolj favorizira medsebojno komunikacijo, sposobnost pogajanja ter skupinsko delo. Druga ključna točka, ki posredno vpliva na ohranjanje kapitalističnih razmerij potrošniške družbe, je vztrajanje na »neboleči edukaciji«, edukaciji brez napetosti in konfliktov, na negovanju »komercializirane prijaznosti«. Le permisivna edukacija, temelječa na omogočanju čim večjega ugodja, lahko ustreza narcisističnemu libidinalnemu ustroju posameznika potrošniškega kapitalizma. »Kar nekaj znakov namreč kaže (na to kažejo tudi dogajanja ob nastajanju zasnove devetletne osnovne šole), da začenja v našem prostoru zasedati osrednje mesto narcisistični vzgojno-socializacijski model. Elementi tega vse bolj prepredajo vsebino, ki opisuje in daje navodila za vzgojo v družini in ustvarja tudi šolsko filozofijo.« (Ibid.: 232) Kroflič (1997) izpostavi, da pedagoški praktiki v današnji šoli prepoznavajo vse več patoloških narcisov, s katerimi ne morejo delati po klasičnih šolskih načelih. Zato meni, da je nujno ubrati drugačen, nerepresiven način dela z njimi, saj »/.../ patološkega narcisa vnaprej izdelani sistem simbolnega okvira šole preprosto ne pritegne več, ker mu v primarni družinski socializaciji nismo uspeli ponotranjiti niti instance simbolnega Zakona niti 'slepe ubogljivosti', ki je v partiarhalni vzgoji izhajala iz strahu pred kaznijo« (Kroflič, 1997: 286). Hkrati opozori, da bodo te »permisivne« težnje v vzgoji lahko uspele le, če bodo presegle poenostavljene poskuse utemeljevanja vzgoje zgolj na otrokovem ugodju, na katerem temeljijo prevladujoče permisivne vzgojne tehnike. »Otroku prijazna šola« izvirajoč iz Rousseaujeve vere v dobro naravo otroka ter poudarjanja, da so nagrade (pozitivne podkrepitve) učinkovitejše od negativnih kazni, namreč tvega, da se bo ujela v neobvladljivo zanko anarhije in posledično spet resigni-

rala v »dobro staro patriarhalno vzgojo«, ki naj bi omogočala red in disciplino.

Pritrjujemo Krofličevim ugotovitvam, da se permisivnost v sodobni šoli izraža

> »/.../ v večji izbirnosti vsebin, manj represivnih oblikah ocenjevanja (opisno ocenjevanje), manj rigoroznih pogojih za napredovanje (napredovanje v višji razred tudi z negativno oceno), sodobnejših metodah poučevanja (ki so zasnovane na vsaj na videz aktivnejši in samostojnejši udeležbi učencev) ter ne nazadnje v bolj demokratičnih odnosih med učenci in učitelji. Vse naštete lastnosti, ki jih tudi pri nas poznamo pod nazivom 'prijazna šola', pa (žal) ne rešujejo osnovnega problema sodobne šolske socializacije (vzgojne funkcije šole), kar se kaže v širjenju vandalizma, mladinskega kriminala in splošni nepripravljenosti vedno večjega števila mladih, da bi upoštevali osnovna pravila šolskega reda! Vse bolj se zdi, da si učitelji v šoli pogosto ne morejo zagotoviti niti tiste minimalne avtoritete, ki bi še omogočala vsaj znosno komunikacijo z učenci.« (Kroflič, 1997: 269)

Kroflič se strinja z Laschem, da tako stanje v sedanji šoli ni odraz učiteljeve nesposobnosti, temveč posledica permisivnosti v družbi, ki je povezana z erozijo avtoritete. Opozori tudi na prikrito avtoritarnost permisivne vzgoje in pokaže na bolj subtilne mehanizme nadzora nad otrokom. Vzgoja, ki želi izhajati iz otrokovih trenutnih potreb, se lahko namreč hitro sprevrže v zelo obremenjujočo in iracionalno avtoritarno vzgojno situacijo, celo v manipulacijo (ibid.: 282).

Zaključimo naj z besedami Saleclove, ki prav tako pritrjujejo Laschevim ugotovitvam o narcisistični družbi kot produktu permisivne vzgoje:

> »V 'šoli brez zidov' je ostal nespremenjen celoten način naslavljanja in komunikacije med učiteljem in učencem, ki je temeljno povezan z njunim hierarhičnim položajem. Uvedel je samo dodatno negotovost učenca; ta v odprti šoli nikoli ne ve, kdaj je učitelj učitelj in kdaj mu hoče biti vrstnik. Učenec mora tako uganiti učiteljevo željo, kajti sam učitelj, ki igra neavtoritarno, prijateljsko vlogo in skuša ustvariti ozračje sproščenosti, venomer menja pozicijo. Mora biti učitelj, ker lahko le s te pozicije posreduje znanje, hkrati pa mora biti prijatelj, ker le tako lahko 'permisivno' vzgaja. Paradoks je v tem, da tako učitelj kot učenec pod plaščem permisivne vzgoje ohranjata svoj, nujno hierarhičen položaj. Posledica permisivne vzgoje tako ni razvoj svobodnih, odgovornih posameznikov, ampak ravno nasprotno – oblikuje zlomljenega, odvisnega individuuma, ki je brez moralne zavezanosti in zato nesposoben pravega intersubjektivnega odnosa. Hkrati pa se takšen posameznik avtoriteti ne more upreti; samo subjekt, ki 'pozna pravila igre' in si

je zgradil lastno zavest, je zmožen spopada z avtoriteto. /.../ Permisivnost v šoli tako proizvaja samovšečne posameznike, ki 'samouresničujejo svojo notranjost', ne proizvede pa trdnega jaza, ki verjame v svoje sposobnosti. Če je stara buržoazija za svoj vzpon potrebovala disciplinirnega, vztrajnega posameznika, ki zaupa vase, pa sodobna potrošniška družba in oblast birokracije potrebujeta zlomljenega posameznika, ki je nesposoben voditi svoje življenje brez pomoči terapevtskih znanj in institucij sodobne družbe.« (Salecl, 1991: 113–114)

Empirična antropološka analiza narcisizma v izbranih slovenskih osnovnih šolah

V nadaljevanju bo strnjeno predstavljena analiza podatkov, kvalitativno pridobljenih v antropološki terenski študiji (cf. Vodopivec, 2008). Študija temelji na analizi današnjega slovenskega šolskega prostora iz vidika prisotnosti sodobnih permisivnih pedagoških paradigem z namenom ugotavljanja, ali dopolnjujejo večinsko permisivno družinsko socializacijo in tako ključno sodelujejo pri reprodukciji narcisistične potrošniške družbe. Temeljna metoda terenskega raziskovanja je bilo opazovanje z neposredno udeležbo[3] v osnovni šoli, ki je zajemalo pouk, razredne ure, sodelovanje s starši v obliki govorilnih ur in roditeljskih sestankov, sodelovanje z učitelji v neformalnih pogovorih ter formalnih oblikah strokovnega sodelovanja, kot so pedagoške konference, seminarji, posveti, projekti, študijske skupine, idr. Po poglobljeni analizi dvoletnega zapisovanja etnografskega dnevnika opazovanj z neposredno udeležbo v šoli je bila tematika permisivnosti v šoli ter zaznavanja narcisističnosti preverjena še pri drugih pedagoških delavcih. Analiziranih je bilo devetnajst poglobljenih intervjujev s pedagoškimi delavci različnih profilov (učiteljice razrednega pouka, predmetne stopnje, svetovalne službe, ravnatelji), različne starosti in iz različnih predelov Slovenije, poleg tega je bil opravljen fokusni razgovor s sedmimi pedagoškimi delavkami.

Poskušali smo zaobjeti dve perspektivi: notranji vpogled opazovalca (emski pristop) ter opise sogovornikov, informatorjev pedagoške stro-

3 Opazovanje z neposredno udeležbo predstavlja temelj antropološkega raziskovanja. Vključuje približanje opazovalca določeni skupini, ki jo proučuje na način, da opazovani skupini ni neprijetno ob prisotnosti opazovalca. Antropologi z opazovanjem z udeležbo zbirajo dokumente, ki pojasnjujejo način življenja posameznikov, govorijo z ljudmi o različnih vsebinah, predvsem pa beležijo vsakodnevna opravila opazovanih posameznikov v terenski dnevnik. Po zaključenem terenskem delu, ki naj bi trajalo vsaj dve leti, pa se umaknejo, da lahko iz distance intelektualizirajo pridobljene informacije in jih postavijo v novo perspektivo ter oblikujejo svoja opažanja (Bernard, 1995: 137–141).

ke (etski pristop), pri čemer smo ugotavljali, ali sta oba pristopa vedno skladna.[4]

Pri analizi empirično pridobljenih podatkov smo zasledovali dve poglavitni temi: »*Patološki narcis kot produkt permisivne vzgoje*« ter »*Šola kot ideološki aparat kapitalistične družbe*«.

Patološki narcis kot produkt permisivne vzgoje

Pri analizi prve teme nas je zanimalo, ali prihajajo v današnjo osnovno šolo otroci, ki že kažejo narcisistične lastnosti in, če da, kako se te lastnosti v šoli manifestirajo ter ali je slovenski osnovnošolski sistem pripravljen na narcisistično socializirane otroke.

Sogovornike v intervjujih smo najprej spraševali, kakšen je po njihovem mnenju prevladujoč vzgojni trend v današnjih družinah, saj smo želeli preučiti povezavo med permisivnim vzgojnim stilom in porastom narcisističnosti. Vsi so pojasnjevali, da zaznavajo zelo svobodno, demokratično, permisivno vzgojo, saj poskušajo novodobni starši svoje otroke zelo vključevati v dogajanje v družini. Pogosto starši preveč upoštevajo mnenja otrok ter jih obravnavajo kot enakovredne partnerje in z njimi vzdržujejo prijateljske odnose, na tak način pa izgubljajo ustrezno avtoriteto, saj otrokom ne postavljajo jasnih zahtev in omejitev. Vsi sogovorniki so poudarili, da starši pogosto vzgajajo nedosledno, preveč popuščajo in kampanjsko kaznujejo, kar vodi v preoblikovanje permisivnega koncepta vzgoje v vse dopuščajočega, brez ustreznih omejitev za otroke. Tako se otroci že v predšolskem obdobju naučijo izigravati pravila sebi v prid, kar postaja ob vstopu v šolo problematično. Sogovorniki so tudi izpostavili, da se otroke v današnjih družinah vse manj navaja na delo in samostojnost pri vsakodnevnih opravilih (oblačenje, obuvanje, priprava šolskih potrebščin), kar otroke okrni v samostojnosti ter bega v šoli, predvsem v nižjih razredih, ko nimajo staršev v bližini, da bi delali stvari namesto njih. Tudi pri opazovanju z udeležbo je bilo zaznati veliko primerov nedosledne družinske vzgoje ter izrazitega pokroviteljstva staršev nad otroki. Posledično smo opazili veliko problemov pri otrocih v šoli, ko so morali upoštevati šolska pravila, saj od doma niso bili navajeni nikakršnega brezkompromisnega podrejanja pravilom in avtoriteti.

4 V antropologiji je aktualna razprava o *emskem* oziroma *etskem* pristopu pri analizi terenskega dela. Emski pogled zastopa notranji zorni kot, zorni kot nativcev, medtem ko predstavlja etski zorni kot poskus objektivnega pogleda zunanjega opazovalca na določeno kulturo. Oba zorna kota sta nezvedljiva drug na drugega, saj če se opazovalec stopi z opazovano kulturo in jo zapiše na emski način, je njegov zapis kulture širšemu krogu ljudi nerazumljiv, medtem ko je nasprotno, s pozicije etskega zornega kota narejeni zapis opazovanim pripadnikom tuj in nerazumljiv (cf. Barfield, 2004: 148; Barnouw, 1985: 149).

Pridružujemo se ugotovitvam večine sogovornikov, ki pri svojem delu v šoli že zaznavajo trend negativnih posledic domače permisivne vzgoje. Večina meni, da v družinski vzgoji starši delajo veliko napak, kot so: nedosledno vztrajanje pri določenem dogovoru, nezasluženo nagrajevanje, odsotnost kaznovanja. Otroci pa so večkrat nasprotno izpostavili, da želijo sami več pravil in omejitev od staršev, saj potrebujejo, da se nekdo z njimi ukvarja, ne pa, da jim starši popuščajo iz strahu, da se jim ne bi zamerili.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali kažejo ti nedosledno vzgajani otroci v šoli narcisistične lastnosti, ali pedagoški delavci te lastnosti prepoznavajo in zaznavajo ter ali te lastnosti ogrožajo pedagoško delo. Sogovornike smo najprej spraševali o obnašanju permisivno vzgajanih učencev šoli. Današnje otroke so opisovali kot bolj sproščene, direktne, odzivne, predrzne, arogantne, samovšečne v primerjavi z otroki prejšnjih generacij. Poudarili so, da je v šoli zaznati precej razvajenosti, razkazovanja in nastopaštva z materialnimi dobrinami, egoizma, individualizma ter tekmovalnosti, učenci nočejo upoštevati splošno veljavnih pravil. Nihče od vprašanih ni samodejno uporabil izraza *narcisizem*, zato smo naknadno vse sogovornike vprašali, ali termin razumejo in ali ga opažajo pri učencih v osnovni šoli. Vsi so termin razumeli in ga znali opisati ter izpostavili, da ga v šoli sicer opažajo, a le pri redkih izjemah. Zato se večini pojav narcisizma v šoli ne zdi problematičen, saj le manjše število vprašanih meni, da je večina današnjih otrok narcisističnih. Zaznavajo pa porast narcisističnega obnašanja pri nekaterih starših, ki so osredotočeni zgolj na lastnega otroka in želijo po lastnih merilih krojiti delo šole.

V tem pogledu se mnenja večine vprašanih pedagoških delavcev razlikujejo od podatkov, pridobljenih z neposredno udeležbo. Na podlagi distancirane analize zapisov, zbranih v terenskih dnevnikih, se je na podlagi antropološkega terenskega dela izkazalo, da je dejansko večina otrok v slovenski osnovni šoli narcisističnih. In sicer: pri velikem številu učencev je prisotno nasprotovanje učiteljem, uveljavljanje lastnih zahtev, ki jih poskušajo izsiliti na različne načine: z odgovarjanjem, nespoštovanjem pravil, goljufanjem, laganjem, jokom, trmo, spogledovanjem, prikrajanjem resnice v lastno korist, nepriznavanjem lastne krivde in napak, nastopaštvom, željo po izstopanju ter usmerjanju pozornosti učiteljev zgolj nase. Pogosto lažejo brez obžalovanja, niso se sposobni vživljati v občutke drugih, zato so pogosto zelo agresivni do vseh, ki jim stojijo na poti pri uveljavljanju lastnih želja, njihov prag anksioznosti pa je zelo nizek in so zato zelo hitro prizadeti, če se poskuša kdo drug uveljavljati namesto njih. Nekateri posamezniki v razredih izraziteje izstopajo po

jakosti omenjenih lastnosti, saj se kaže grandioznost, nastopaštvo, ošabnost in aroganca že v patološki obliki. Večina učencev pa izkazuje vsaj nekaj omenjenih lastnosti, predvsem ko gre za priznavanje lastne krivde ter podrejanje splošno veljavnim normam in učiteljevi avtoriteti *per se*. Večina učencev je pri pouku nemotivirana za delo, razen če niso stimulirani s pozitivnimi motivacijami, tj. nagradami in pohvalami, pogosto so nekritični do svojega dela ter poskušajo čim bolj prikrojiti šolska pravila v lastno korist. Narcisistično obnašanje večine v skupini postane problematično predvsem takrat, ko med seboj trčijo različni narcisistični interesi in hočejo biti vsi prvi ali najboljši. Takrat se vname med njimi zelo agresivno tekmovalno obnašanje, ne glede na sredstva in posledice (pogosto pri skupinskem delu).

Šola kot ideološki aparat kapitalistične družbe[5]

Z drugo poglavitno temo smo želeli ugotoviti, ali šola kot ključna institucija kulturne transmisije s favoriziranjem permisivnosti vsaj posredno oblikuje potrošniško kulturo. Analizirali smo upadanje avtoritete ter avtonomnosti učiteljev, nad katerimi je vse bolj zaznati zunanje pritiske staršev, pogosto pogojevane s pritiski kapitala. Zanimala nas je doslednost kaznovanja v šolah in prisotnost terapevtskega pristopa k reševanju konfliktov. Raziskovali smo, ali šolski sistem posreduje učencem ustrezen odnos do znanja kot vrednote, ali jih, nasprotno, spodbuja zgolj k pridobivanju ocen. Zanimal nas je odnos pedagoških delavcev do neprestanih sprememb v šolstvu ter njihovo mnenje o povečani birokratizaciji šolskega dela. Kot osrednje smo poskušali ugotoviti, ali šolska vzgoja dopolnjuje permisivno, pogosto že vse dopuščajočo vzgojo v družinah, ki vodi k oblikovanju narcisističnih osebnostnih tipov, funkcionalnih za obstoj potrošniške družbe.

Vsi sogovorniki so se strinjali, da so demokratični vzgojni pristopi izrazito zastopani v prenovljenih kurikulih. V današnji osnovni šoli se favorizirajo demokratične oblike dela, ki vključujejo aktivno sodelovanje učencev. Gre za delo v skupinah, timsko delo, praktično eksperimentiranje pri naravoslovnih predmetih, projektne naloge, vključevanje otrok v reševanje konfliktnih situacij v šoli, upoštevanje njihovega mnenja idr., kar smo že izpostavili. Taki pristopi so se izkazali za učinkovi-

5 »Šola opravlja poleg družine temeljno socializacijsko funkcijo. Njena naloga je, da sistematično posreduje znanje in pravila vladajočega reda bodočim nosilcem družbenih odnosov. Zato je, kot pravi Althusser, šola prvi ideološki aparat države; s tem ko posameznika podreja pravilom vladajočega reda, omogoča ideološko reprodukcijo družbe. Za opravljanje te funkcije prenašanja znanj in pravil na učence pa je prvi pogoj, da je oblikovana kot enoten prostor discipliniranja in nadzorovanja.« (Salecl, 1991: 106) Cf. Althusser, 1980, 38–99.

tejše pri motivaciji permisivno vzgajanih narcisističnih otrok, predvsem zato, ker jih je s pozitivno motivacijo lažje pripraviti na delo in učenje kot z grožnjami in kaznimi, saj se ne želijo potruditi in prestopiti praga ugodja, če ne sledi nagrada, ki jim povzroči še večji občutek ugodja in hvale. Učitelji jih skušajo zato motivirati z različnimi »triki«, t. i. »pozitivno motivacijo«, oz. manipulacijo, da bi se le učili in naredili, kar se od njih zahteva.

Vprašani pedagoški delavci se v glavnem niso strinjali s pretirano permisivnostjo, ki se uvaja v današnjo osnovno šolo, saj menijo, da otroci potrebujejo jasno vodenje, omejitve in pravila, da se počutijo varne, permisivnost pa se pogosto sprevrže v nedosledno popuščanje ter vse dopuščajočo vzgojo, ki vodi v neobvladljive disciplinske situacije in kaos. Kljub temu se vsi sogovorniki zavedajo, da je potrebno slediti permisivni doktrini, zastopani v šolski zakonodaji in metodološko-didaktičnih priporočilih učnih programov, na podlagi katere je bila uvedena devetletka in nadaljnje reforme šolstva.

Vsi sogovorniki se strinjajo, da sta avtoriteta lika učitelja ter njegov ugled v družbi zelo degradirala, predvsem zato, ker otroci niso več vzgajani tako, da bi brezpogojno spoštovali odrasle. Avtoriteto učitelja sogovorniki interpretirajo kot ugled, ki si ga posamezen učitelj ustvari z lastnim delom in osebnostjo v razredu. Avtoriteto pedagoške stroke po mnenju sogovornikov izrazito rušijo pritiski staršev, njihovo vmešavanje v učiteljevo strokovno delo ter grožnje z inšpekcijami in odvetniki.

Precej sogovornikov je izpostavilo povečano birokratizacijo pedagoškega dela, ki jih časovno omejuje in jim jemlje čas ter energijo za neposredno pedagoško delo z učenci. Problematičnost birokratskih postopkov je posebej ključna pri administrativnem kaznovanju kot edinem predpisanem sankcioniranju kršitev v šoli. Vsi sogovorniki so menili, da je administrativno kaznovanje otrok v šoli neučinkovito, saj se učenci in starši zavedajo, da tem kaznim ne sledi nobena resna posledica, saj se na koncu šolskega leta vse evidentirane kazni izbrišejo. Pri izrekanju teh kazni morajo učitelji slediti strogo predpisani postopnosti, saj v nasprotnem primeru tvegajo pritožbe staršev. Veliko učiteljev je priznalo, da zaradi zapletenosti birokratskega postopka pri izrekanju administrativnih kazni pogosto ne kaznujejo dosledno, kar se odraža v zmanjševanju pomena kazni pri učencih ter v ponovnih kršitvah. Zaradi različnih vzgojnih načrtov posameznih šol ter predvsem subjektivnosti učiteljev se podobne kršitve na različnih šolah in tudi znotraj posamezne šole kaznujejo različno, kar še dodatno zmanjšuje pomen kaznovanja. V osnovnih šolah se pogosto namesto administrativnega kaznovanja prakticirajo al-

ternativni pristopi kaznovanja, t. i. terapevtski pristopi reševanja disciplinske problematike. Delavci v svetovalnih službah so poudarili, da je njihovo poglavitno orodje pri obravnavanju kršiteljev šolskih pravil pogovor z učenci, starši, svetovanje in usmerjanje k drugim svetovalnim ustanovam, ko šola nima ustreznih pristojnosti, predvsem ko so v ozadju neprimernega obnašanja otrok neustrezne družinske razmere.

Vsi sogovorniki se strinjajo, da nivo in odnos do znanja pri današnjih slovenskih šolarjih dosegata bistveno nižjo raven. Učenci znanja ne dojemajo več kot vrednote same po sebi, za katero se splača učiti, ampak so jim ključne le ocene kot nagrada, prestiž za njihov trud. Še bolj problematično pa se večini sogovornikov zdi, da želijo priti učenci do dobrih ocen s čim manj truda in vloženega dela, tudi z goljufijami. Vprašani menijo, da je k temu pripomogel hierarhični sistem šolanja, ki spodbuja surovo tekmovalnost med učenci, da se borijo za čim boljše ocene, ki so izhodišče za nadaljnje šolanje na bolj elitnih srednjih šolah ter fakultetah. V to otroke spodbujajo starši z namenom, da si bodo tako omogočili boljše možnosti za vstop na prestižnejše srednje šole in nadaljnje stopnje izobraževanja ter posledično zasedli dobro plačano delovno mesto. Večina pedagoških delavcev namreč pri današnjih otrocih zaznava upoštevanje predvsem pomena materialnih dobrin kot odločujočega pri njihovem vrednotenju sveta. K temu jih vodijo zgledi staršev, ki so zelo zaposleni s službami, pogosto nimajo dovolj časa za otroke in jih zato zasipajo z različnimi materialnimi dobrinami, da se na tak način otrokom odkupijo za pomanjkanje časa zanje.

Analiza gradiva, pridobljenega z opazovanjem z neposredno udeležbo, pri obravnavi te teme v vseh izpostavljenih vidikih sovpada z mnenji sogovornikov – antropoloških informatorjev pedagoške stroke.

Zaključek

V pričujočem prispevku smo poskušali predstaviti vzgojne vidike narcisizma kot funkcionalne libidinalne ekonomije potrošniškega kapitalizma. Osrednji namen je bil prikazati, kakšni so prevladujoči vzgojni trendi v sodobni družbi, saj predstavlja vzgoja temelj družbene reprodukcije. Pri predstavljeni empirični raziskavi smo se osredotočili predvsem na prisotnost permisivnih, oz. že *laissez-faire* vzgojnih konceptov v sodobni slovenski osnovni šoli z namenom ugotoviti, ali predstavlja šola osrednji ideološki aparat kapitalistične družbe, ki s svojimi permisivnimi vzgojnimi prijemi nadaljuje družinsko vzgojo in ključno vpliva na reprodukcijo narcisistične potrošniške družbe. Raziskava je potrdila teoretske predpostavke, da je večina otrok v današnji potrošniški družbi

doma zelo svobodno, permisivno vzgajana. Vzgojni prijemi (oz. »neprijemi«) »novodobnih« staršev pogosto drsijo v vse dopuščajočo, nedosledno vzgojo, brez jasno postavljenih omejitev za otroke.

Obnašanje permisivno vzgajanih otrok ni v skladu z linearnimi modeli socializacije,[6] saj ti »permisivno«, »pozitivno«, »demokratično« vzgajani posamezniki ne odraščajo v permisivne, umirjene in demokratične osebnosti, temveč se, nasprotno, že kot otroci obnašajo zelo agresivno, zlasti takrat, ko se jim ne izpolnijo vse njihove želje. V skladu s psihoanalitičnimi predpostavkami je namreč nujna diskontinuiteta v vzgoji, radikalna prekinitev obdobja otrokovega ugodja, ki ga je deležen v diadi z materjo. Tu je centralnega pomena avtoritarna očetova figura (oz. »moški« princip dvotirne vzgoje), ki s prepovedjo ugodja uvede otroka v simbolni svet obče veljavnih zakonov, ki se jim mora otrok brezpogojno podrediti. Večina sodobnih staršev v nasprotju s tem vzgaja otroke prijazno in poskuša prirediti vzgojno okolje tako, da otroku ne povzroča frustracij, temveč mu nudi čim več trenutnega ugodja in zadovoljitev. Otrok postane osrednja figura v družini, starši pa namesto jasnih navodil in avtoritarnih prepovedi ustvarjajo prikriti nadzor nad njim, ko mu z manipulativnim prijateljskim vzgajanjem, izrazito emocionalno navezanostjo ter čustvenim izsiljevanjem ustvarjajo iluzijo lastne avtonomije. Starši na tak način vršijo bistveno večjo kontrolo nad otrokom, kot so jo vršili v preteklosti s patriarhalno vzgojo: takrat se je otrok (v imenu moralnega imperativa) lažje uprl jasno zastopani avtoriteti očeta, medtem ko se permisivno vzgajani otrok ne more upreti manipulativni kontroli permisivne vzgoje, ker je eksplicitno ne zazna. Moderni oče otroku ne predstavlja več klasične patriarhalne avtoritete, temveč je do njega ljubeč in prijateljski, kar vodi v »neklasično« razrešitev Ojdipovega kompleksa. Namesto razvoja moralnega imperativa, ki bi ga otrok razvil ob bojevanju s starševsko avtoriteto, se razvije strogi in kaznovalni Nadjaz, temelječ na arhaični podobi staršev ter grandioznih predstavah o sebi in

6 Linearne modele socializacije so promovirali ameriški antropologi šole *»kultura-osebnost«* (M. Mead, R. Benedict, Kardiner, R. Linton), ki so na podlagi preučevanja otroštva, družinske socializacije ter različnih vzgojnih tehnik izbranih nativnih ljudstev poskušali ugotoviti vpliv kulture na posameznika in obratno. Gre za to, da *»/.../ tip družbe linearno določa tip vzgoje oziroma socializacije, torej medgeneracijskega kulturnega prenosa, le-ta pa spet linearno tip osebnosti oziroma njene strukture«* (Godina, 1998: 221, op. 35). Posplošeno povzeto, če je otrok miroljubno, permisivno vzgajan, bo odrastel v mirnega in permisivnega predstavnika določene družbe, oz. nasprotno, če je agresivno vzgajan, pa bo postal tudi sam agresiven. Te predpostavke so se pogosto aplicirale na vzgojne tehnike v zahodnih kulturah v povojnem času ter pomenile pomembne temelje za širše odobravanje permisivnega modela vzgoje kljub temu, da so te antropološke interpretacije doživele številne kritike že za časa nastanka, zaradi pregrobih posplošitev in zanemarjanja ključnega momenta diskontinuitete v linearnosti, Ojdipovega kompleksa (Barnouw, 1985: 95–109).

se izraža prek močnega besa in nekontrolirane agresivnosti (Lasch, 1991: 176–180).

Narcisistični, ojdipsko »nedorasli« posamezniki zato v šoli pogosto niso sposobni sprejemati in izpolnjevati splošno veljavnih šolskih pravil. Današnji permisivno vzgajani otroci namreč ne razumejo, da se morajo podrediti neki višji zapovedi na račun lastnega ugodja, saj jim doma to ni bilo potrebno. Z različnimi čustvenimi izbruhi in izsiljevanjem poskušajo v šoli ponavljati vzorec, ki ga prakticirajo doma, ko želijo uveljaviti svoje želje in pričakujejo, da se bodo učitelji podredili njihovim zahtevam podobno kot starši. Kernberg je opredelil več nivojev manifestiranja patološkega narcisizma (Kernberg, 1975: 328–334). Nekateri učenci, ki imajo deloma integriran moralni imperativ, se sčasoma ob doslednem izvajanju šolskega reda le podredijo šolskim normam, medtem ko določen delež posameznikov kaže izrazitejše lastnosti patoloških narcisov in se ne more prilagoditi splošno veljavnim šolskim normam. Ti posamezniki so pogosti kršitelji šolskih pravil ter dojemajo kazni kot osebni napad, so užaljeni ter prizadeti, saj ne razumejo, da so kršili pravila in so kaznovani zaradi dejanja samega. Starši pogosto, predvsem v začetnih letih osnovne šole, otroke brezpogojno zagovarjajo ter poskušajo z narcisistično užaljenostjo diskreditirati učitelje ter šolska pravila, dokler kršitve otrok na postanejo vse večje, otroci vedno bolj provokativni, agresivni in manipulativni tudi do staršev, starši pa vedno bolj nemočni in obupani.

Lasch poudari, da se pretirano popuščanje v vzgoji manifestira v želji po grandioznosti, hvali, nastopaštvu, arogantnem in ošabnem obnašanju, podcenjevanju, zasmehovanju, izkoriščanju drugih in, na drugi strani, v odsotnosti empatije. V primeru neuspeha patoloških narcisov pride na plan brezkompromisni bes in agresivnost. Splošna erozija avtoritete v potrošniški družbi, ko se otrok ne navaja več na apriorno spoštovanje vseh odraslih in predvsem pravil kot takih, ko postaja vse bolj pomemben zunanji, z materialnimi dobrinami pridobljeni blišč, saj imajo starši vse manj časa za otroke zaradi neprestanega hitenja ter službenih obremenitev, pripravlja mlade v večini na življenje v permisivni družbi, organizirani v ugodju in potrošnji. Krepi se družbeni narcisizem, ki vse bolj zajema celotno populacijo (Lasch, 1991: 231–240).

Upoštevajoč te ugotovitve ne čudi dejstvo, da večina sogovornikov, informatorjev pedagoške stroke, ne zaznava izrazite zastopanosti večinskega narcisističnega obnašanja otrok v šoli, čeprav so podatki, zbrani z opazovanjem z neposredno udeležbo, pokazali nasprotno. V tej točki se *etski* in *emski* zorni kot bistveno razlikujeta, saj so bili pri opazovanju z neposredno udeleženo opaženi izraziti elementi narcisističnega

obnašanja pri večini otrok. Antropološka analiza etnografskega gradiva je pokazala, da večina današnjih slovenskih osnovnih šolarjev kaže narcisistične lastnosti, saj niso samokritični, dosegli bi radi čim boljše ocene z minimalnim vložkom truda, ne želijo se potruditi in prestopiti praga ugodja, če ne sledi nagrada, ki jim povzroči še večji občutek ugodja in hvale, prerekajo se z učitelji in želijo uveljavljati lastno voljo, pravila poskušajo čim bolj obiti ter jih prikrojiti v lastno korist, idr. Neprepoznavanje narcisističnosti kot v šoli nesprejemljivega večinskega obnašanja učencev s strani pedagoških delavcev kaže na to, da postaja takšno obnašanje otrok že družbeno sprejemljivo, večinsko, tj. »normalno«, kar se nam zdi temeljna ugotovitev raziskave.

Posledično se celoten pedagoški proces prilagaja tej »novi narcisistični normalnosti« ter implicitno predstavlja aparat kapitalistične družbe, ki vzgaja predstavnike, funkcionalne za potrošniško družbo. Pedagoška praksa se implicitno prilagaja narcisistično socializirani večini tako, da postaja bolj prijazna, odprta, dinamična, demokratična. V šolo se vnaša elemente igre ter poskuša vse bolj ustvariti vzdušje domačnosti. Narcisistično socializirane posameznike je lažje motivirati za delo s pozitivnimi motivacijami, z »bonusi« namesto »minusi«, s pohvalami in nagradami. Empirični podatki so pokazali, da so demokratične, odprte oblike dela (delo v skupinah, problemske in projektne naloge, eksperimentalno delo, diskutiranje, idr.) permisivno vzgajanim otrokom bližje, všeč jim je dinamičen pouk z veliko novostmi, ko nimajo občutka, da so v šoli in se učijo, ampak jim učenje predstavlja veselje, igro, veča njihovo ugodje, ne na bi se trudili in » trpeli« ob »mučenju«, kot pri klasičnih oblikah učenja. Na tak način dobivajo učitelji veliko manipulativnega prostora, da učencem posredujejo znanje z različnimi »triki«, podobnimi tistim, ki jih uporablja potrošniška propaganda za doseganje lastnih ciljev. Tako se na šolah dogaja prenos iz »zunanje« javne avtoritete na »notranjo« avtonomijo, ki jo zahtevajo spremenjene družbeno-ekonomske razmere potrošniškega kapitalizma, ki deluje po principu prikrite avtoritete kapitala in manipulira s potrošniki preko množične propagande s prepričevanjem in sugestijo. Didaktični pristopi sodobne šole delujejo podobno, saj je zunanjo avtoriteto staršev in učiteljev zamenjala skrita prisila privlačnih metod in oblik dela, ki tako deluje po principih skritih ciljev kapitala (Fromm, 1988: 8).

Posledice tega so, nanašajoč se na empirično zbrane podatke, očitne v nižanju nivoja znanja v populaciji današnjih otrok, ki se iz osnovne šole prenaša v srednjo šolo in dalje, kar je funkcionalno za obstoj potrošniške družbe, ki potrebuje »nemisleče« posameznike, ki bodo sle-

dili vsakemu namigu, brez razmišljanja. Tako šola s permisivnimi didaktičnimi pristopi le nadaljuje družinsko vzgojo in s tem posredno krepi narcisizem posameznikov in jih pripravlja na življenje v narcisistični, potrošniški družbi. Permisivno vzgajani posamezniki so funkcionalni za potrošniško družbo, ki potrebuje potrošnike, nesposobne voditi svoja življenja brez pomoči terapevtskih znanj in institucij sodobne družbe. Ključen pristop pri obravnavi kršitev šolskih pravil postaja pogovor svetovalnih delavcev, »terapevtov« oz. »strokovnjakov« z učenci in starši ter usmerjanje k drugim terapevtskim institucijam, kar potrjuje domnevo o vključevanju terapevtskega načina dela v šolski prostor. Tako se ne kaznuje kršitelja zaradi dogodka, kršitve pravil, temveč se poskuša najti vzrok za njegovo obnašanje, pogosto tudi v sodelovanju z drugimi strokovnjaki v dodatnih svetovalnih, terapevtskih institucijah. Lasch je poudaril, da odvisnost od terapevtskega pogleda nad življenjem omogoča obravnavo posameznikov kot nemočnih žrtev, odvisnih od svetovalnih institucij, brez moralne odgovornosti za svoja ravnanja, kar pripomore k porastu patološkega narcisizma pri večini ljudi današnjih zahodnih družb (Lasch, 1991: 224–231). Na podlagi empiričnih podatkov lahko zato povzamemo, da terapevtski način reševanja vzgojnih problemov ter alternativne ali celo pozitivne oblike kaznovanja v današnji osnovni šoli utrjujejo permisivne trende vzgoje v družbi. Take alternativne oblike kaznovanja so dejansko uspešnejše za narcisistične posameznike, ki »klasičnih« restriktivnih kazni ne dojemajo kot posledico kršenja veljavnih norm, saj nimajo izoblikovanega klasičnega moralnega imperativa, ampak nasprotno, dojemajo kaznovanje kot napad na njihovo grandioznost. Zato lahko pozitivno orientirane oblike »posledic« dosežejo večji učinek, saj ne prizadenejo narcisistično orientiranih posameznikov, temveč nasprotno, celo večajo njihov občutek pomembnosti.

Empirični dokazi so potrdili teoretska izhodišča, da je v šoli očitna erozija avtoritete učiteljev. Demokratični didaktični pristopi, nedoslednost restriktivne kaznovalne politike, ki jo vse bolj nadomešča terapevtsko svetovanje ali pozitivno orientirane kazni, le utrjujejo permisivnost v šoli. Storilnostna naravnanost šolskega sistema sili otroke v brezkompromisno tekmovalnost med sošolci za boljše ocene, le-te pa vse manj zastopajo nivo znanja *per se*, ampak postajajo socialni prestiž – sredstvo za doseganje boljših izhodišč šolanja in s tem boljših možnosti za napredovanje v ekonomsko privlačnejšo sfero zaposlitve, ki jim bo v prihodnosti zagotovila več materialnega bogastva – vrhovne vrednote potrošniškega kapitalizma. Šola tako, namesto da bi zavirala pohlepnost potro-

šniškega kapitalizma, le pripravlja otroke na življenje v narcisistični, potrošniški družbi.

Menimo, da bi opisano narcisistično obnašanja otrok v šolah lahko omejili le z radikalnimi sistemskimi spremembami, ki ne bi več predvidevale nadaljevanja permisivnega vzgajanja v šolah, temveč bi otroke poskušale restriktivno pripraviti do spoštovanja javno veljavnih norm. To pa je v popolnem nasprotju z aktualno doktrino vzgoje v sodobni slovenski osnovni šoli in seveda v potrošniški družbi nasploh. Več doslednosti pri vzgoji bi bilo nujno uvesti predvsem v družinsko vzgojo, da bi straši spoznali, da so omejitve za vzgojo otrok nujne že v predšolskem obdobju, ter predvsem, da ne bi nasprotovali restriktivnejši vzgoji v šoli. Žal na podlagi obstoječe šolske zakonodaje, ki učitelju vse bolj zavezuje roke, staršem pa daje vedno večjo moč ter zastopa permisivne, demokratične didaktične pristope, pedagoški delavci ne morejo ravnati v nasprotju s permisivno doktrino in zato na ta način le dopolnjuje družinsko vzgojo brez omejitev.

Problem je, kot smo v prispevku poskušali pojasniti, še kompleksnejši; šola je ključna institucija družbe in ne more ravnati v nasprotju s poglavitnimi družbenimi težnjami. Iluzorno je pričakovati, da bomo dobivali v šolo otroke z integriranim moralnim imperativom, na podlagi katerega bomo lahko gradili »klasični učni in vzgojni proces«, kar je bila praksa v šoli pred leti. Današnji otroci so doma večinoma permisivno, demokratično in celo nedosledno vzgajani in so zato bolj razvajeni in zahtevni, bolj odprti, direktni, odzivni in pričakujejo od učiteljev podoben pristop kot doma, ki je sicer kratkoročno v šoli zelo učinkovit, dolgoročno pa funkcionalen za utrjevanje potrošniške kulture.

Pedagoški delavci so/smo ujeti v zanko, ki se je niti ne zavedajo/mo, kajti nadaljevanje otrokom všečnih, dinamičnih, demokratičnih pristopov v šoli le utrjuje permisivnost v družbi, strogi, avtoritarni »klasični« šolski pristopi pa niso več učinkoviti, saj so permisivno vzgojenim otrokom tuji, ker ne vedo, zakaj bi morali nekoga spoštovati samo zato, ker je učitelj, torej brezpogojna avtoriteta.

Če sklenemo, pričujoči prispevek poskuša s predstavljeno empirično antropološko raziskavo vnesti drugačen zorni kot v sodobni pedagoški diskurz, predvsem z namenom reaktualizacije teoretskih stališč narcisistične socializacije, ki jih je Lasch analiziral v ZDA že v sedemdesetih letih 20. stoletja, v slovenskem prostoru pa so mu v osemdesetih in devetdesetih sledili predvsem Žižek, Godina, Salecl, Praper in Kroflič. Ta stališča so danes pogosto označena kot »zastarel konceptualni aparat«.

Pričujoča empirična dejstva pa nasprotno pričajo o tem, da je ta konceptualni aparat tudi danes še kako pertinenten, saj izpostavlja strukturne zagate sodobnega pedagoškega diskurza. Zagate, s katerimi se slednji *de facto* ne ukvarja, nemara pa se z njimi tudi simptomatično noče srečati.

Literatura

Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države. V: Skušek-Močnik, Z. (ur.). *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 38–99.

Barfield, T. J. (ur.) (2004). *The Dictionary of Anthropology*, Oxford, Malden, Carlton: Backwell.

Barnouw, V. (1985). *Culture and Personality*, Homewood: The Dorsey Press.

Bergant, M. (1994). *Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Bernard, H. R. (1995). *Research Merthods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*, Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford: AltaMira Press.

Fromm, E. (1964). *Bekstvo od slobode*, Beograd: Nolit.

Fromm, E. (1988). Predgovor. V: Neill, A. S. *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Samostojno autorsko prevodilačko izdanje Ivana Čolovića, Ivana Masnera, Mirjane Živković i Zorana Živkovića, 5–13.

Godina, V. V. (1990). Patološki narcis in problem družbeno nujne socializacijske forme. *Anthropos*, 22/1–2, 142–175.

Godina, V. V. (1998). *Izbrana poglavja iz zgodovine antropoloških teorij*, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 26/11, 147–158.

Kernberg, O. F. (1975). *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*, New York: Jason Aronson, Inc.

Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Lasch, C. (2012). *Kultura narcisizma: ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Lasch, C. (1979/1991). *The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*, New York, London: W. W. Norton & Co.

Novak, B. (2002). Pedagoškoantropološki koncepti razvoja slovenske šole. *Didakta*, 12/66–67, 36–39.

Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*, Nova Gorica: Educa.

Praper, P. (1999). *Razvojna in analitična psihoterapija*, Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

Rousseau, J. J. (1997). *Emil ali o vzgoji*, Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*, Ljubljana: Krt.

Švab, A. (2001). *Družina: Od modernosti k postmodernosti*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Vodopivec, K. (2008). *Patološki narcis kot produkt permisivne vzgoje – analiza situacije v izbranih slovenskih šolah: magistrsko delo*, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Žižek, S. (1985). »Patološki narcis« kot družbeno-nujna forma subjektivnosti. *Družboslovne razprave*, 2/2, 105–141.

Žlebnik, L. (1978). *Obča zgodovina pedagogike*, Ljubljana: DZS.

Evalvacija: oblast, za katero se predpostavlja, da ve*

Evaluation: The Power Supposed to Know

Yves Charles Zarka

Povzetek

Namen tega članka je prikazati prikrito plat evalvacije, njeno najgloblje gonilo: oblast, za katero se predpostavlja, da ve. To je oblast, ki se – ne da bi nam to povedala – vzpostavlja ne le kot izjavljalka resnice, ampak še bolj kot postavljalka vrednot in norma resnice. Ta oblast uporablja vednosti in diskurze z znanstvenimi pretenzijami prek instrumentalizacije nekaterih njihovih akterjev – vse to z namenom zagotoviti si hegemonijo in zakriti svoje povsem arbitrarne izbire.

Ključne besede: evalvacija, oblast, visoko šolstvo, raziskovanje

Abstract

The purpose of this paper is to uncover the hidden side of evaluation, its most profound drive: the power supposed to know. This is a power that imposes itself – without admitting it, of course – not simply as the enunciator of truth but rather as the establisher of values and as the norm of truth. It is a power that employs knowledge and discourses by utilising some of their agents in order to guarantee its hegemony and to cover its arbitrary choices.

Key words: evaluation, power, higher education, research

Zdi se, da se dispozitivi evalvacije kljub številnim svarilom, ki v zadnjih letih prihajajo iz različnih koncev, danes vpeljujejo v vse sektorje družbe in institucij: v bolnišnice in zdravstveni sistem, v institucije vzgoje in izobraževanja nasploh, posebej pa na univerze in v raziskovanje, pa tudi v svet kulture in umetnosti, sodstvo (kar zade-

* Pričujoči tekst je prevod članka Yvesa Charlesa Zarke, »L'évaluation: un pouvoir supposé savoir«. *Cités*, 2009/37, 113–123. Izraz le pouvoir glede na kontekst prevajamo kot »oblast« ali »moč«. (Op. prev.)

va osrednje vprašanje razmerja med prekrški in kaznimi) in nazadnje v javne politike. Toda zakaj bi se zaradi tega vznemirjali? Mar ni evalvacija način, na katerega lahko odkrijemo morebitne pomanjkljivosti v sistemu, instituciji ali praksi? Ali ne omogoča, da jih nato odpravimo? Ali skrb za učinkovitost in primerno rabo javnih sredstev ni hvalevredna? Mar ni evalvacija dolžnost vsake odgovorne vlade ne glede na njeno politično usmeritev? Še več: ali z nasprotovanjem evalvaciji ne podpiramo trenutnega stanja stvari in si odvzamemo vsakršno možnost kritike in s tem spremembe? Ali ni evalvacija v tem smislu sredstvo prilagajanja naglim spremembam sodobnega sveta? In naposled, ali ni zavrnitev evalvacije znak konservativnosti?

Ta vprašanja nas popeljejo v osrčje dispozitivov evalvacije. O dispozitivu evalvacije lahko govorimo kar v ednini, saj je na neki način celotna družba podvržena postopkom, ki imajo isti cilj, čeprav ga zagotavljajo različne instance. Jedro dispozitiva ima dve plati: ideologijo in sistem.

Ideologija je, kot je dobro znano, aparat, ki upravičuje sistem. Vprašanja, ki smo jih zastavili zgoraj, dovolj dobro izražajo različne vidike te ideologije. Spomnimo se poglavitnih terminov: učinkovitost, varčnost, prilagajanje, inovacija. Ti termini so med sabo očitno usklajeni: učinkovitost pomeni neposrednejšo in hitrejšo dosego cilja oziroma produkcijo maksimalnega učinka z minimalnimi sredstvi. Zato ni težko razumeti, da nam skrb za učinkovitost nalaga dolžnost odpraviti potratnost s časom, financami in tako naprej. Omogoča torej večjo prilagodljivost na svetovnem trgu, ki posega na vsa področja – ne samo na tista, ki zadevajo blago, temveč tudi na tista, ki zadevajo svet znanosti, univerze, umetnosti. Kar privarčujemo pri neučinkovitih in zastarelih šibkih členih, nato investiramo v dejavnosti ali operacije, ki so vse bolj inovativne in učinkovite. Krog ideologije in evalvacije je tako sklenjen. Lahko bi ga formulirali tudi drugače, a prišli bi do istega zaključka: njegov namen je upravičiti vpeljavo splošnega in homogenega sistema družbenega nadzora.

Toda kaj skriva ta ideološka zanka? Po definiciji je ideologija sprevrnjena podoba realnosti, ki negativno spreminja v pozitivno in obratno. Na kratko rečeno: realnost sistema evalvacije je ohromljenost, potratnost, neprilagodljivost in arbitrarnost.

Prav to bi rad na tem mestu pokazal z razkritjem prikrite strani evalvacije, njenega najglobljega notranjega gibala: oblasti, za katero se predpostavlja, da ve. To je oblast, ki se uveljavlja – ne da bi to povedala, se razume – ne le kot izjavljalka resnice, ampak celo kot postavljalka vrednosti, kot norma resnice. Oblast, ki vednosti in diskurze uporablja z znanstvenimi pretenzijami (prek instrumentalizacije določenih akterjev teh

vednosti in diskurzov), da bi si zagotovila hegemonijo in utemeljila svoje izbire, ki pa so arbitrarne. Prav to me bo še posebej zanimalo: razmerje med oblastjo in vednostjo pri vzpostavitvi enotnega sistema evalvacije vednosti v njihovi produkciji in prenosu. Razumljivo je torej, da se bom zadržal pri evalvaciji visokega šolstva in raziskovanja.

Kaj je evalvacija?

Evalvacija nikakor ni način preverjanja kakovosti, učinkovitosti ali inovativnosti nekega delovanja, prakse, raziskave, poučevanja itn. Na področju raziskovanja, na primer, že dolgo časa preverjajo delo raziskovalcev in skupin, da bi ugotovili, ali je kakovostno, ali prinaša resnične novosti in ali imamo lahko njegove rezultate za zadovoljive in usklajene z zastavljenimi projekti. Toda analize in presoje o rezultatih in dejavnostih so bile zmeraj razumljene kot presoje določenega posameznika, člana (izvoljenega ali imenovanega) nekega organa, sveta ali komisije. Presoja je imela tako nezvedljivo dimenzijo subjektivnosti. Da bi poskrbeli, da subjektivnost ne prinese arbitrarnosti, so isti dosje izročili več poročevalcem, med katerimi je lahko prišlo tudi do nestrinjanja. Subjektivnost je bila korigirana s soočenjem med subjektivnostmi in ne z iluzorično pretenzijo po absolutni (kvantitativni) objektivnosti. Poleg tega je veljalo, da kriteriji ne smejo biti prestrogo določeni, saj bi s tem lahko nemara spregledali nepričakovan, paradoksen in posebno inventiven značaj nekega rezultata. Potreben je bil torej čas, v katerem se je raziskavo, dejavnost, rezultat itn. pregledalo, se o njem razpravljalo in presojalo, ne da bi pri tem govorili o evalvaciji ali jo izvajali. Nikakor ne želim reči, da je bila to prekrasna preteklost. Kdaj pa kdaj je prišlo do nepravilnosti, krivic in arbitrarnosti. Toda kljub temu se je bilo vedno mogoče nadejati, da bo nov pregled popravil kakšno napako ali nepravično odločitev. Daleč od tega, da bi jih odpravil, sistem evalvacije mestoma hude nepravilnosti generalizira in objektivizira, tako da ponovni pregled, ki postane tako rekoč nemogoč, saj je po svojem bistvu nekoristen, več ničesar ne popravi.

Povejmo natančneje: ne trdim, da je dispozitiv evalvacije, če upoštevamo njegov izvor, nedavni izum. Vzpostavitev tega dispozitiva in njegov uvoz na drugih področjih sta skozi čas potekala z zaporednimi mutacijami. Zadnja v vrsti teh mutacij je univerzalizacija dispozitiva na vseh področjih družbenega, političnega in kulturnega življenja. Kar se tiče vednosti, torej raziskovanja in visokega šolstva, je generalizacija sistema evalvacije precejšnja novost. AERES* je bila ustanovljena šele pred štiri-

* Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Agencija za evalvacijo raziskovanja in visokega šolstva) je bila ustanovljena leta 2006. (Op. prev.)

mi leti, besednjak in postopki evalvacije pa so stari okoli deset let. V devetdesetih letih še nismo govorili o evalvaciji, ali vsaj ne toliko kot danes. To poudarjam zato, da bi se izognil pasti, ki jo svojim sogovornikom nastavljajo zagovorniki evalvacije. Če zavrnete evalvacijo, pravijo, potem ni več nobenega načina presoje delovanja, rezultata ali raziskave. Odgovoriti moramo: napaka! Ni drugih sredstev preverbe, razprav in presoj, kot so tiste, ki tvorijo dispozitiv evalvacije. Da bi ga razumeli, se moramo vrniti k izhodiščnemu vprašanju: kaj je evalvacija?

Evalvacija je določitev vrednosti. Predpostavlja torej postavitev lestvice vrednot, pozitivnih in negativnih. Brez te lestvice vrednosti ni mogoče določiti. Evalvacija nato predpostavlja postavitev evalviranega objekta ob vnaprej določeno lestvico vrednot. Ta postopek obsega tri operacije, ki nasprotujejo same sebi.

Prvo tvori določitev vrednot. Te so postavljene pred presojo in ji torej predhajajo. To pomeni, da temeljijo na predhodni oceni o tem, kaj je in kaj ni vredno. Tako se nam zastavi vprašanje o vrednosti vrednot: kaj jamči za objektivnost in univerzalnost vrednot, ki so postavljene kot kriterij? Kdo pravi, da ne pripadajo partikularnemu momentu vednosti? Kako preseči ta moment, če pa to, kar naj bi ga preseglo, ocenjujemo glede na predhodno etablirane in s tem zastarele vrednote? Še huje, te vrednote so bile stvar izbire; tisti, ki so izbrali, pa niso bili popolnoma brezinteresni duhovi, ampak so imeli partikularne interese. Kaj potemtakem zagotavlja, da te vrednote niso izraz teh partikularnih interesov, ki se poskušajo vsiliti in prevladati? Vsi poznamo analizo vrednot in njihovih lestvic Maxa Webra: »Različni redi vrednot se na svetu spopadajo v nespravljivem boju /.../. Ne vem, kako bi lahko 'znanstveno' razrešili vprašanje primerjave *vrednosti* francoske in nemške kulture; gre namreč za boj različnih bogov, ki bo brez dvoma trajal večno« (Weber, 1959: 93). Razumeti moramo, da noben sistem vrednot ne premore inherentne objektivnosti; določen sistem vrednot implicira zanikanje drugega sistema, s čimer dokazuje svojo univerzalnost. Iz tega izhaja, da je hierarhija vrednot lahko postavljena le z dejanjem. Dejanjem tistega, ki jih postavlja in vsiljuje. Gre za dejanje na podlagi volje in s tem moči. K temu se vrnem. Evalvacija tako odpira vrata neskončnemu spodbijanju vrednot, vojni vrednot.

Druga operacija maskira subjektivni in relativni značaj postavljenih vrednot v danem trenutku. Postopek je preprost: vse kvalitativne določitve spreminja v kvantitativne s pomočjo generalizacije izračuna in neke vrste numerične sholastike. Evalvacija, ki je vedno subjektivna in relativna, se poskuša skriti za slabo matematiko. Zdaj lahko razumemo razlog

generalizacije izračuna: poklican je, da priskrbi videz objektivnosti nečemu, kar je pogosto odvisno od dejanja na podlagi moči. Tu leži razlog uporabe računovodskih indikatorjev v novosholastičnem jeziku evalvacije: »skupno število citatov«, »število citatov na članek«, »*h* indeks«, »relativni *h* indeks«, »maksimalni faktor vpliva v disciplini« itn. Na ta način celotno polje vednosti in izobraževanja podvržemo vladavini novih strokovnjakov-računovodij. Cilj je pod krinko kvantifikacije upravičiti razvrstitev in hierarhijo v raziskovanju, izobraževanju ali na kakšnem drugem področju. Za izračunom torej stoji politika, surova raba moči. Red, ki ga želi prek ideologije učinkovitosti vzpostaviti ali reproducirati sistem evalvacije, je politična regulacija dejavnosti. Ko pravim politična, ne mislim na javno, temveč, paradoksno, na privatno. Politični model, ki ga poskušajo uvesti, je namreč model podjetja: narediti univerzitetnike preprosto za uslužbence podjetja, ki mu pravimo »univerza«, narediti raziskovalce preprosto za instrumente ustanov raziskovanja. To pa je tako v nasprotju z zgodovino in duhom univerze, kakor tudi uničujoče za smisel raziskovanja. Na to pot se lahko podamo le, če o univerzah in raziskovanju ne vemo ničesar. Kdo bi lahko ugovarjal, da so pogosto univerzitetniki in raziskovalci sami tisti, ki vpeljujejo te dispozitive in uravnavajo njihovo delovanje. Rekel bi, da so to prej bivši univerzitetniki in raziskovalci, ki so presedlali v administracijo. Znano je, da so sveži konvertiti v svoji novi veri najbolj radikalni. V tem primeru gre za sekularno vero menedžerskega pojmovanja univerze in raziskovanja.

Na ta način se distribuirajo človeški in finančni viri! Prvi, ki imajo od tega korist, so tisti, za katere pravimo, da so dobro misleči, konformistični ali dovzetni za konformizem, za prilagoditev predhodno določenim ciljem. Aplikacija upravnega besednjaka na svet univerze in raziskovanja ima lahko le ta cilj. To pa je tudi govorica menedžerske vizije, aplicirane na svet, ki nima ničesar opraviti s svetom podjetništva, saj so zanjo svoboda iniciative, svoboda raziskovanja in svoboda duha istovrstne. Evalvacija je instrument te menedžerske vizije. Ta vključuje natančno administriranje, birokratiziranje, normaliziranje dejavnosti in praks vednosti, ki so podvržene kriterijem proizvodne ali industrijske učinkovitosti. Obstaja torej dobro in slabo upravljanje, kakor je na prelomu 16. in 17. st. obstajal dober in slab *raison d'État*. Upravljanje je neke vrste *raison d'État*, z vso dvojnostjo očitnega in skritega, občega pravila in posebnih izjem, dostojanstvenega in nedostojanstvenega, ki jo ta pojem prinaša s sabo. Toda gre za *raison d'État*, v katerem je država privatizirana, podrejena privatnim interesom. Upravljanje ima, tako kot *raison d'État*, svojo nezgrešljivo senčno plat. Sence so nujne za oblast, ki postavlja in vsi-

ljuje sisteme vrednot in vzpostavlja splošni nadzor. K temu se kmalu vrnem. Na tem mestu zadostuje, če rečem, da za lažno objektivnostjo števil ne leži nič drugega kot konformizem, podreditev redu, kakršenkoli že je, trenutnim izbiram oblasti.

Tretjo operacijo tvori prav igra transparentnosti in senc, ki smo jo pravkar omenili. Evalvacija govori le o transparentnosti, kar pomeni, da predpostavlja nejasnost. Zmeraj je tako: dogmatični zagovorniki transparentnosti so tisti, ki imajo največjo potrebo po sencah. Govorica transparentnosti zakriva nejasnost. Slednja mora pravzaprav prekriti temelje postavljenih in vsiljenih vrednot – dejstvo, da so vzpostavljene na račun drugačnih vrednot – in jih s tem prikazati kot samoumevne. V trenutku, ko postavljajoča volja postane vidna, se razkrije arbitrarnost. Nejasnost mora prekriti tudi tiste, ki ocenjujejo. Varljiva pretveza skrbi za zagotavljanje objektivnosti narekuje anonimnost ocenjevalca. Kdo bi lahko ugovarjal, da so ocenjevalci pogosto znani, toda to so potemtakem načela evalvacije, ki to niso. Govorica evalvacije ni nikoli enoznačna – deluje na način dvojne resnice: tiste, ki je objavljena in tiste, ki mora ostati skrita.

Evalvacija je torej sistem nadzora, ki mu zase ni treba polagati računov. Kdo nadzoruje nadzornike? Kdo so nadzorniki? Pravijo, da gre za strokovnjake. Toda kdo jih imenuje? Kdo je strokovno preveril njihovo zmožnost strokovnega preverjanja in njihovo vestnost? Vse to ostaja nejasno in mora takšno tudi ostati. Sistem evalvacije lahko funkcionira sredi dvoumnosti in dvoličnosti.

Da bi poudarili dvoumnost in dvoličnost treh operacij evalvacije, bomo ponovili naslednje: 1) da se evalvacija prikazuje kot nevtralna in objektivna, čeprav je proizvod partikularne volje, ki jo poskuša vsiliti realnosti in celo v nasprotju z njo; 2) pretenzija po objektivnosti se manifestira na podlagi sodb o dejstvih, ki izhajajo iz generalizacije izračuna. Toda sodbe o dejstvih so zgolj krinka subjektivnosti, relativnosti in tudi arbitrarnosti postavljenih in vsiljenih vrednot; 3) subjektivnost in relativnost, ki sta na delu v vseh procesih evalvacije, morata ostati skriti – prav zato evalvacija uporablja govorico transparentnosti. Evalvacija deluje kot oblast, in sicer oblast, za katero se predpostavlja, da ve, oblast, ki naj bi normirala in urejala vednost.

Oblast, norma resničnega in groteska

Toda na tem mestu se lahko nenadoma pojavi dvom. Od kod naj bi pravzaprav prihajal interes oblasti za vednost? Ali ni vednost za oblast dokaj majhen vložek? Izobraženci in raziskovalci imajo vendarle zelo

majhen vpliv na populacijo. Pravi sili sta mnenje in domišljija, ki, kot pravi Pascal, vladata svetu. Ni torej težko razumeti, da se ju želi oblast polastiti in ju nadzorovati, postati njuna gospodarica. Zadeve si moramo ogledati pobliže. Videli smo, da povezava med oblastjo in vednostjo ni tako ohlapna, kot smo morda domnevali, temveč je notranja in globoka. Predvsem je naša družba družba znanja, ki je vse bolj kompleksno. Najpreprostejša dejanja pogosto zahtevajo razpolaganje s pomembnim tehničnim znanjem, ki je postalo že samoumevno: priskrbeti si elektronsko letalsko vozovnico, telefonirati s prenosnikom, uporabljati računalnik itn. Oblast zato ne more ostati indiferentna ne do tehničnih znanj, ne do temeljnih raziskav, ki stojijo za njimi. Oblast ne more ostati odmaknjena od vednosti, ne da bi se sama marginalizirala in izgubila nadzor nad družbo. Interes oblasti za vednost seveda ne temelji na čisti želji po spoznanju, ne gre torej za iskanje resnice kot takšne, ampak za nekaj, kar bi poimenoval akreditacija nekega mišljenja, mnenja ali diskurza kot resničnega. Oblast torej zanima resnica kot norma, torej kot način, na katerega določeno pravilo v danem trenutku obvelja kot norma resničnega. Proces akreditacije je za oblast zanimiv zato, ker postavlja normo, ki omogoča razlikovati med resničnim in lažnim, sprejemljivim in nesprejemljivim, normalnim in nenormalnim, učinkovitim in neučinkovitim itn. Drugače rečeno, akreditacija oblasti omogoča vpeljati določen režim resnice diskurzov. Intervencija oblasti v polje vednosti je tako imanentna intervencija. Za samo oblast pa je nepogrešljiva. Njeni učinki niso le kognitivni in intelektualni, ampak tudi socialni, pravni in politični. Oblast v vednost vnese red, ki ga lahko upravičeno razumemo kot disciplinarnega. K temu se še vrnem.

Michel Foucault je podoben proces analiziral na povsem drugem področju; analiziral je vlogo psihiatrične ekspertize na sodiščih, predvsem v zvezi z ekonomijo prekrškov in kazni. Na seminarju *Le pouvoir psychiatrique* na Collège de France med letoma 1973 in 1974 je predlagal naslednjo splošno tezo kot predmet svojega raziskovanja: »Po mojem je problem predvsem v naslednjem: najprej, ali niso prav dispozitivi oblasti – z vsem, kar je na besedi 'oblast' še enigmatičnega in kar bomo še morali raziskati – izhodiščna točka, ki ji moramo znati pripisati formacijo diskurzivnih praks. Kako tej organizaciji oblasti, njenim taktikam in strategijam, uspe odpreti prostor afirmacijam, negacijam, izkustvom, teorijam, skratka, celotni igri resnice? Dispozitivi oblasti in igra resnice, dispozitivi oblasti in diskurzi resnice – okoli tega se bodo letos vrtele moje raziskave.« (Foucault, 2003: 15) Problematika, ki jo Foucault umesti v temo psihiatrične ekspertize, se mi zdi primerna za razlago precej obšir-

nejšega dispozitiva evalvacije, ki ima prav tako svoje strokovnjake in ki poleg tega ni brez povezave s psihiatričnim poljem. Razbiranje sistema evalvacije omogoča pokazati na najbolj občutljivo, celo hiperobčutljivo točko razmerja med oblastjo in vednostjo, in sicer v njeni produkciji in njenem poučevanju.

Kar sem poimenoval akreditacija, je prav način, na katerega oblast vpelje režim resnice, zamišljen kot disciplinarni režim, torej takšen, ki vključuje nagrade in kazni. Toda storiti moramo še korak naprej. Tudi na tej točki nam bodo v pomoč Foucaultove analize. V seminarju *Les anormaux* je Foucault analiziral vlogo psihiatričnega diskurza oziroma, natančneje, psihiatričnih ekspertiz v pravosodju. Te ekspertize, ki so pred sodiščem akreditirane kot resnični diskurz in imajo neposreden vpliv na določitev stopnje odgovornosti in s tem na zadano kazen, so v večini primerov osupljive – ne le napačne, ampak že kar groteskne.[1] Gre za »diskurze resnice, ki spravljajo v smeh in imajo institucionalno moč vzeti življenje«. (Ibid.: 7) Na sodišču seveda nismo zaradi evalvacije. Institucionalna smrt za zdaj še ni fizična smrt. Kljub temu pa imajo diskurzi strokovnjakov-ocenjevalcev povsem primerljiv status s psihiatričnimi strokovnjaki na sodiščih: to so diskurzi, ki spravljajo v smeh in ki lahko obenem obsodijo celotne sektorje raziskovanja in izobraževanja. Skratka, gre za groteskni diskurz s pretenzijo po resnici, ki ima na področju produkcije in prenosa vednosti veljavo zakona. Prav to je evalvacija. Oglejmo si definicijo groteske, ki jo poda Foucault: »Dejstvo, da ima neki diskurz ali posameznik po svojem statusu učinke oblasti, za katere bi jih njegove notranje značilnosti morale prikrajšati.« (Ibid.: 15) Grotesknost se pojavi, na primer, ko ekspertize ne podajajo zgolj presoj o veljavnosti trenutnih, ampak tudi prihodnjih raziskav – ko prepoznavajo »obetajoče teme«. Strokovnjaki-ocenjevalci niso nastavljeni – z dekretom ministrstva ali le s kooptacijo – le kot bolj učeni od učenjakov, ampak tudi kot vedeževalci, ki – verjetno v usedlini kave, če ne v črtah na dlaneh raziskovalcev, ki jih pregledujejo, ali s posredovanjem glasu, ki ga slišijo le oni – vidijo, kaj bo cenjeno v prihodnosti.

Vidimo torej, kako se skozi evalvacijo oblast postavlja kot oblast, za katero se predpostavlja, da ve. Strokovnjak je posameznik, ki po zaslugi oblasti razpolaga s predpostavljeno vednostjo, ki je večja, ustreznejša in bolj veljavna od tistih, o katerih presoja. Gre za grotesko, ki lahko povzroči zelo veliko škodo. Kdo bi lahko rekel, da vsi posamezniki, ki jim pripada oblast (četudi je majhna), to oblast uporabljajo na dober ali slab

1 Primeri, ki jih na začetku svojega seminarja navaja Foucault, so nedavni, iz let od 1950 do 1974. Cf. Foucault, 1999: 6, isl.

način in da gre tu za vprašanje osebne presoje. Na to bi odgovoril, da je za institucionalizacijo evalvacije značilno, da nikakor ne preprečuje, da bi posamezniki zlorabili oblast, ki jim v danem trenutku lahko pripade, ampak jih k temu neizogibno napeljuje.

Normalizacija in izključitev: disciplina in sovražnik

Sedaj že začenjamo razumeti, tako vsaj upam, zakaj sistem evalvacije proizvede ohromljenost, potratnost, neprilagodljivost in arbitrarnost. Do razlage lahko pridemo tudi po drugi poti, z *mimesis* evalvacije. O čem govorim? Gre za dinamiko, ki se s prizadevanji za prilagoditev zahtevam evalvacije in ugajanjem ocenjevalcem vzpostavlja v ustanovah produkcije in prenosa vednosti. Namesto, da bi si za cilj postavili produkcijo vednosti – kar pomeni sprejeti tveganje in se spustiti v raziskave, katerih izid bo dolgo časa ostal negotov in katerih rezultati, ki so pogosto nepričakovani, bodo morda odločilni za odprtje novih, neakreditiranih poti v raziskovalnih poljih, ki niso neposredno produktivna –, si bodo posamezniki in skupine prizadevali za uskladitev z etabliranimi načeli in akreditiranimi vrednotami. Raziskovanje in izobraževanje se lahko v celoti okužita z grotesko. Upreti se seveda ni lahko, saj to predpostavlja osamitev in celo javno diskreditacijo.

Evalvacija je disciplinirajoča oblast, oblast sankcij, za katero je značilna čista vest. Slednjo vzdržujejo realne in navidezne vednosti, ki jih evalvacija uporablja za svojo delovanje in utemeljevanje. Tako imenovane »kognitivne znanosti« na tem področju igrajo pomembno vlogo. Potrebovali bi natančno študijo o uporabi diskurzov kognitivnosti v sistemu in ideologiji evalvacije. Naj navedem en sam primer: zadostuje, da se spomnimo na aktualna prizadevanja zagovornikov tako imenovanih »kognitivnih znanosti«, da bi iz univerze pregnali psihoanalizo. Na to sta ob različnih priložnostih opozorila predvsem Jacques-Alain Miller in Jean-Claude Milner. Širše gledano so na udaru vse discipline, ki ne služijo evalvaciji ali se ji lahko celo postavijo po robu. Takšne so historične in kritične discipline – filozofija, zgodovina, včasih sociologija in etnologija – pa tudi druge. Mnoge od teh disciplin so tarča bolj ali manj eksplicitnih poskusov kontrole s strani kognitivnih »znanosti«.

Kakšni so rezultati sistema evalvacije? Navedel bom dva: 1) sistem evalvacije povzroča splošno normalizacijo vednosti in praks. S tem je na udaru dogodek, vključno z, se razume, znanstvenim dogodkom – torej vse, kar je v določenem trenutku v polju vednosti ali, širše, v življenju duha, lahko videti kot neumestljivo, bizarno, nepričakovano; 2) norma-

lizacija, ki jo izpelje evalvacija kot praksa oblasti, iz akreditirane vednosti izključuje posameznike, skupine, pa tudi, kot smo videli, intelektualne dejavnosti, torej celotna disciplinarna polja. Normalizacijska evalvacija si tako ustvarja nasprotnike, celo sovražnike, ki jih je treba odstraniti, jih izničiti v samem redu vednosti. Slednji ni le prostor izražanja želje po spoznanju, brezinteresne želje po resnici, ampak tudi prostor konfrontacije in iger moči. Sovražnik je tisti, ki se upira, zavrača, ugovarja, torej tisti, ki se postavi po robu sistemu evalvacije. Treba je molčati. Odvzeta so mu vsa sredstva izražanja oziroma se mu jih vsaj poskuša odvzeti. Lahko si predstavljamo, kaj lahko iz tega izide: zaton in uničenje raziskovanja in univerze, katerih posledice ne bodo omejene na polje vednosti, ampak bodo mnogo širše.

Kaj pa nekateri triletni otroci? Smo že začeli ocenjevati njihovo potencialno nevarnost? Morda lahko med njimi najdemo bodoče akterje v znanstvenih uporih. Pametno bi jih bilo normalizirati že po prvih znakih.

Literatura

Foucault, M. (2003). *Le pouvoir psychiatrique*: *Cours au Collège de France, 1973–1974*, Paris: Gallimard, Le Seuil.

Foucault, M. (1999). *Les anormaux*: *Cours au Collège de France, 1974–1975*, Paris: Gallimard, Le Seuil.

Weber, M. (1959). La vocation du savant. *Le savant et le politique*, Paris: Plon.

Prevedel Rok Benčin

Ideologija evalvacije in pedagoški diskurz

The Ideology of Evaluation and the Pedagogic Discourse

Zdenko Kodelja

Povzetek

Na osnovi kritične analize ideologije evalvacije in pedagoškega diskurza lahko upravičeno sklepamo, da sta evalvacija in pedagoški diskurz med seboj povezana pojava. Tisto, kar ju povezuje, je ideologija. Do tega sklepa lahko pridemo po dveh poteh. Prvič tako, da evalvacijo šolstva obravnavamo kot eno od oblik evalvacij, ki so, kot je pokazal Zarka, ideologije. Drugič pa tako, da že samo evalvacijo razumemo kot del ali kot posebno zvrst pedagoškega diskurza, ki je po Reboulu najbolj ideološki med vsemi diskurzi.

Ključne besede: ideologija evalvacije, pedagoški diskurz, univerza, oblast

Abstract

On the basis of a critical analysis of the ideology of evaluation and of pedagogic discourse it can be reasonably argued that the evaluation and pedagogic discourse are interconnected phenomena. What connects them is ideology. This conclusion can be reached in two ways. First, by treating the evaluation of education as one of the forms of evaluations, which are – as demonstrated by Zarka – ideologies, and second, by understanding the evaluation itself as a part of, or a special kind of, pedagogic discourse, which is, according to Reboul, the most ideological of all discourses.

Key words: ideology of evaluation, pedagogic discourse, university, power

Ena od bistvenih značilnosti pedagoškega diskurza je, kot je prepričljivo pokazal Olivier Reboul, v nekritični in polemični rabi večpomenskih pedagoških terminov (Reboul, 1984: 55–76; cf. Kodelja, 2005a). Mednje nedvomno spada tudi izraz »evalvacija«. Vendar njegova raba ni omejena zgolj na pedagoški diskurz. Izraz »evalvacija« namreč najdemo tudi v drugih vrstah diskurzov, zato ta izraz sploh ni iz-

ključno pedagoški termin. Prej nasprotno, gre za izraz in koncept, ki je bil v pomenu, ki je danes prevladujoč, dokaj nekritično prevzet iz drugih diskurzov, predvsem iz menedžmentskega in političnega. Pred tem se je na šolskem področju izraz »evalvacija« sicer ponekod uporabljal, vendar je imel precej drugačen pomen. V glavnem se je uporabljal kot sinonim za ocenjevanje znanja,[1] v širšem smislu pa je pomenil tudi ovrednotenje šolskih institucij in celotnega izobraževalnega sistema.[2] Kljub temu da je tako razumljena evalvacija po svojem bistvu podobna ocenjevanju – saj je v obeh primerih končni rezultat takšna ali drugačna vrednostna sodba o tistem, kar je predmet ocenjevanja ali evalviranja –, pa se v slovenskem šolskem prostoru evalvacija le redko istoveti z ocenjevanjem. Ocenjevanje je namreč skoraj vedno razumljeno kot ocenjevanje znanja, evalvacija pa v glavnem kot posebna oblika ovrednotenja šolskega sistema ali posamezne šole.[3] Vendar razlika med njima ni mišljena kot stroga ločitev med pojavoma, ki se medsebojno izključujeta, kajti evalvacija lahko vključuje tudi ocenjevanje znanja. Toda če ga lahko vključuje, to ne pomeni, da ga nujno vključuje. Iz tega sledi, da je evalvacija možna tudi brez ocenjevanja znanja. Kljub temu pa različne oblike ocenjevanja znanja postajajo vedno bolj pomemben del evalvacije šolstva. To velja predvsem za mednarodne edukacijske raziskave, še posebej tiste, ki ugotavljajo znanje učencev pri matematiki, naravoslovju in bralni pismenosti.[4] Eden od razlogov, zakaj so izsledki teh raziskav v javno-

1 Že omenjeni Reboul, denimo, pravi, da evalvacija (*évaluation*) obsega redovanje (*notation*) in kvalitativno vrednotenje (*appréciation qualitative*) (Reboul, 1995:138).

2 To je eden od pomenov, ki ga ima izraz »evalvacija« v *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994: 416–417). Tudi angleški avtorji običajno uporabljajo termin evalvacija (*evaluation*) v širšem in ožjem pomenu. V širšem pomenu je evalvacija opredeljena kot proces vrednostnega presojanja kurikulov, v ožjem pa kot merjenje uspešnosti učenja, kar je pogosto opisano kot ocenjevanje (*assessment*) doseženega učenčevega znanja in spretnosti (Lawton in Gordon, 1996: 101).

3 V slovenskem šolstvu sta na pred-univerzitetni ravni uveljavljeni dve vrsti evalvacije: evalvacija šolskega sistema in evalvacija posamezne šole. Pri prvi gre v glavnem za evalvacijo učnih programov osnovne in srednje šole, pri drugi pa za analizo učnega uspeha ob zaključku ocenjevalnih obdobij, zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja, samo-evalvacijo kakovosti šole itd. Te evalvacije so dveh vrst. Ene so zunanje evalvacije, druge pa notranje. Pri prvih evalvator ni neposredno vključen v dejavnosti šole, pri drugih pa je, npr. kot učitelj ali učenec. V obeh primerih so možni različni koncepti evalvacije in zato tudi različni pristopi in metodologije.

4 Gre predvsem za raziskave TIMSS, ki se izvajajo v okviru IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), in PISA, ki potekajo v okviru OECD. Te raziskave so, kot pokaže Laval, del globalnega gibanja za institucionalizacijo in standardizacijo evalvacije. »Produkcija norm kakovosti in primerjalnih meril je – s statističnimi kategorijami – predmet pravega trga, na katerem delujejo številni nacionalni ali mednarodni organi, denimo IEA. OECD z mednarodnimi indikatorji« izobraževalnih sistemov »in velikimi primerjalnimi raziskavami kompetenc učencev (PISA) sodi v to gibanje. Evropska komisija to dejavnost spodbuja z ustanavljanjem mreže agencij za evalvacijo« (Laval, 2005: 211).

sti in politiki pogosto razumljeni celo kot najbolj objektivna evalvacija kakovosti šolstva v neki državi, je v tem, da so na osnovi enotne metodologije ugotovljeni povprečni dosežki v znanju učencev javno predstavljeni kot lestvica, na kateri so sodelujoče države razvrščene prav glede na te dosežke. Višje kot je neka država na tej lestvici, višja naj bi bila kakovost njenega šolstva. Mesto na lestvici je zato videti kot zanesljiv indikator kakovosti šolstva v neki državi. Prav zaradi tega videza se izsledki teh mednarodnih raziskav najbrž zdijo nekaterim politikom tako pomembni, da jih včasih uporabljajo kar kot nadomestek za evalvacijo nacionalnega šolskega sistema. Pri tem spregledajo, ali pa zaradi sledenja svojim partikularnim političnim interesom (upravičevanja apologije ali kritike pravilnosti in uspešnosti določene šolske politike) namenoma nočejo videti, da njihova tovrstna »evalvacija« temelji na logični napaki, na neupravičenem posploševanju, ki iz tistega, kar velja za del (dobri ali slabi rezultati pri znanju tega ali onega učnega predmeta), napačno sklepa, da velja tudi za celoto (dobro ali slabo šolstvo).[5]

Toda ne glede na to, da se evalvacija, ko je razumljena v ožjem pomenu besede, ponekod enači z ocenjevanjem znanja, je takšno razumevanje evalvacije preozko. A tudi njemu komplementarno tradicionalno pojmovanje evalvacije kot posebne oblike ovrednotenja šole ali šolskega sistema, pa naj vključuje ocenjevanje znanja ali ne, že nekaj časa ne zadošča več. Pravzaprav je celo zavajajoče. Po eni strani zato, ker – enako kot evalvacije na drugih področjih – ustvarja iluzijo, da je evalvacija neki nevtralen in objektiven znanstveni postopek, ki omogoča, da lahko odkrijemo in nato odpravimo morebitne pomanjkljivosti v šolskem sistemu, šoli ali pedagoški praksi. Po drugi strani pa je zavajajoče zato, ker nas vodi stran od ravno tistega pojmovanja evalvacije, ki je danes marsikje prevladujoče. Gre za pojmovanje, ki odraža neoliberalni pogled na šolstvo in se vsaj deloma kaže tudi v zasnovi prej omenjenih mednarodnih edukacijskih raziskav. Bistvena značilnost tako pojmovane evalvacije je njena usmerjenost na učinkovitost: učitelja, šole, šolskega sistema in predvsem uporabljenih finančnih virov. Prav zato, ker tovrstne evalvacije »upravlja imperativ ekonomske učinkovitosti« (Laval, 2005: 216), jih, kot opozarja Christian Laval, »ni mogoče ločiti od čedalje večje podrejenosti šole ekonomskim imperativom« (ibid.: 212).[6] Kot take

5 Za podrobnejšo obravnavo vpliva mednarodnih edukacijskih raziskav na vodenje šolskih politik cf. Kodelja, 2005b; 2011.

6 Po drugi strani pa je sama evalvacija v tem kontekstu mišljena hkrati kot pogoj in kot zagotovilo za učinkovito šolo. Vendar učinkovita šola še ni nujno tudi dobra šola. To se lepo vidi, če poskušamo odgovoriti na sledeče Lavalovo (2005: 218) vprašanje: če bi segregacijski model šolstva produciral

so orodje v rokah neoliberalne šolske politike, ki šolo obravnava, kot da bi bila podjetje. Zato evalvacije še zdaleč niso le nekakšen nevtralen postopek preverjanja in ovrednotenja šolstva. Vendar to ni značilno le zanje. Zdi se, da lahko enako upravičeno trdimo tudi za nekatere druge vrste evalvacij, ki so že nekaj časa predmet ostrih kritik. V prvi vrsti gre za kritike danes prevladujočega sistema evalvacije univerz in raziskovalnega dela. V eni izmed njih je francoski filozof Yves Charles Zarka opozoril prav na prej navedeno ugotovitev z besedami, da evalvacija, ki jo izvajajo nacionalne agencije za evalvacijo raziskovanja in visokega šolstva,[7] ni to, kar se na prvi pogled kaže, da je: poseben objektiven postopek ovrednotenja »kakovosti, učinkovitosti ali inovativnosti nekega dejanja, prakse, raziskave, poučevanja itd.« (Zarka, 2009a: 115). Evalvacija je zanj čisto nekaj drugega. V prvem približku lahko rečemo, da jo razume kot ideologijo. Kot taka je evalvacija nekaj slabega in zato vredna radikalne kritike. Vendar pri tem ne misli na sam pojem evalvacije, to se pravi, na evalvacijo kot določeno sodbo o vrednotah (cf. Zarka, 2012). Kajti tako razumljena evalvacija zanj sploh ni problematična. Še več, lahko je še kako subverzivna. Takšna je po njegovem mnenju Nietzschejeva filozofija, ki je, kot pravi, v bistvu »filozofija evalvacije (prevrednotenje vseh vrednot)« (ibid.). Proti taki evalvaciji nima nič. Predmet njegove radikalne kritike torej ni evalvacija sama na sebi, ampak tisto, kar imenuje bodisi režim bodisi dispozitiv evalvacije, ki je bil v zadnjem času vpeljan na univerze in raziskovalne inštitute, sestavljata pa ga dva elementa: ideologija in sistem oblasti (ibid.).[8]

Ideologija je tu bržkone mišljena v althusserijanskem smislu, to se pravi, kot »aparat, ki upravičuje sistem oblasti« (ibid.). Gre pa za ideologijo evalvacije.[9] In ta ideologija se v zadnjem desetletju ali dveh hitro širi, saj je postopkom evalvacije podvrženo vedno več človekovih dejavnosti

boljše učne dosežke kakor denimo socialno ali etnično mešane šole, ali bi ga morali v imenu učinkovitosti sprejeti?

7 V Franciji je to AERES (*Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*).

8 Ta formulacija, »*une idéologie et un système de pouvoir*«, je jasnejša od tiste, ki pravi, da gre za »ideologijo in sistem« (Zarka, 2009a: 114), pri čemer ni povsem jasno, kaj izraz »sistem« pravzaprav pomeni, čeprav je najverjetneje mišljen kot sistem evalvacije. A tudi v tem drugem primeru ostane določena dvoumnost, saj je glede na kontekst izraz »*système de pouvoir*« mogoče prevesti tudi kot »sistem moči«. Toda zdi se, da je ta sistem moči mišljen kot sistem, ki omogoča nekomu ali nečemu, da ima v družbi moč nad drugimi, ki mu omogoča odločanje o drugih, to se pravi, ki mu omogoča uveljavljanje svoje volje in interesov, skratka, ki mu daje oblast. Ta oblast je torej sistem družbene moči. Funkcija ideologije pa je v tem primeru v tem, da tej oblasti podeli legitimnost.

9 Prav ta ideologija evalvacije je zanj »ena velikih prevar«, ki smo jim priča v zadnjih dobrih desetih letih (Zarka, 2009c: 3), ker vzbuja lažen vtis, da pred uvedbo tovrstnih evalvacij ni bilo nobenih oblik nadzora nad temi institucijami, da ni bilo preverjanja in ocenjevanja kakovosti njihovega dela itd.

in družbenih ustanov: šole, bolnišnice, sodišča, kulturne ustanove, univerze, raziskovalni inštituti itd. Dogaja se torej ravno nasprotno od tistega, kar so napovedovale razvpite zgodbe o koncu ideologije. Toda če je res, da živimo v času ekspanzije ideologije evalvacije, kako potem pojasniti, da tega sploh ne opazimo in da vidimo le ekspanzijo uporabe evalvacije kot specifičnega postopka ovrednotenja prej omenjenih družbenih institucij in praks? Odgovor bi lahko bil, da je sam ta spregled že učinek ideologije evalvacije. Gre za ideologijo, ki jo Zarka v skladu z marksistično tradicijo pojmuje kot sprevrnjeno zavest,[10] kateri se stvari kažejo – tako kot v *cameri obscuri* – obrnjene na glavo (Zarka, 2009a: 114). Sprevrnjena zavest pa ni nič drugega kot lažna zavest, je zavest, ki je zaslepljena in zato nezmožna videti stvari takšne, kakršne v resnici so. Ideologija evalvacije nas torej zaslepi, a vprašanje je, kaj je v evalvaciji tisto, kar nam ideološka zaslepitev prepreči videti. Iz Zarkine analize med drugim sledi, da so to oblastna razmerja, ki se udejanjajo skozi evalvacijo. Učinek ideologije evalvacije je namreč ravno v tem, da se izvajanje oblasti kaže kot objektivno in kvantificirano merjenje tistega, kar je predmet evalvacije (Zarka, 2009c: 3). Ravno zato, ker nas ideologija evalvacije naredi slepe za ta ideološki preobrat, ne moremo videti, da je evalvacija v resnici način, kako neka oblast – politična ali administrativna – izvaja gospostvo nad vednostjo (ibid.).

Kar Zarko še posebej zanima v zvezi z evalvacijo, je prav odnos oblasti do vednosti, se pravi odnos, ki ga omogoča vzpostavitev enotnega sistema evalvacije vednosti. Ta obsega evalvacijo produkcije vednosti (raziskovanje) in njenega prenosa (poučevanje). Evalvacija je namreč postala privilegirano orodje, ki ga oblast uporablja z namenom, da si zagotovi dominacijo nad vednostjo. Ta dominacija je za Zarko oblika tiranije, ki jo Pascal, na katerega se Zarka pri tem sklicuje, definira na dva načina. Prvič pravi, da je tiranija to, »da hočeš po neki določeni poti do tistega, do česar lahko prideš le po neki drugi poti. Različnim zaslugam gredo različne časti: privlačnosti pritiče ljubezen, sili strah, znanosti verjetje« (Pascal, 1986: 143). Iz tega sledi, da je prav, če se nekoga, ki ima moč, bojimo, tistemu, ki ima vednost, pa verjamemo. Napačno in tiransko pa je, če tisti, ki ima moč, zahteva, da ga ljubimo ali da mu verjamemo. Zato Zarka trdi, da »politična oblast, ne glede na to, kakšna je njena legitimnost, nima nobene pravice nad vednostjo, ne nad njeno produkcijo ne nad njenim prenašanjem, kajti vednost spada v drugi red kot oblast. Če

10 Ideologija je »sprevrnjena podoba realnosti, ki negativno spreminja v pozitivno in obratno« (Zarka, 2009a: 114).

hoče razširiti svoj imperij na vednost, postane tiranska« (Zarka, 2009c: 6). Druga definicija tiranije, ki jo poda Pascal, pa pravi: »bistvo tiranije je v želji po gospodovanju – vsesplošnem, tudi zunaj svojega reda« (Pascal, 1986:142). Iz tega Zarka izpelje naslednji sklep: »ideologija evalvacije v svoji pretenziji, da se posploši na vsa področja dejavnosti, skriva in obenem razkriva željo po univerzalni dominaciji, oblast, ki hoče razširiti svoj nadzor nad vse vidike družbenega in duhovnega življenja« (Zarka, 2009c: 6). To pomeni, da »sistem evalvacije odpira možnost permanentne zlorabe oblasti, zlorabe oblasti, ki samo sebe potrjuje oziroma akreditira in upravičuje« (ibid.). Toda pri tem je ideologija evalvacije lahko uspešna le, če ji uspe prikriti ključni problem samo-upravičevanja oblasti prek procesa evalvacije, to se pravi problem, ki ga lahko izrazimo z vprašanjem: Kdo evalvira evalvatorje? Problem je namreč v tem, da kredibilnosti evalvacije ni mogoče upravičiti z evalvacijo kredibilnosti evalvatorjev, ki evalvacijo izvajajo, saj bi njihovo kredibilnost morali dokazati evalvatorji teh evalvatorjev, ki bi morali biti prav tako evalvirani s strani drugih evalvatorjev, in tako naprej v neskončnost.

Ne glede na to je evalvacija postala v današnjem času najbolj uveljavljen način zagotavljanja dominacije politične ali administrativne oblasti nad vednostjo. Pred tem je sicer oblast prav tako poskušala nadzorovati vednost, vendar ne prek evalvacije. Najbolj pogost način nadzora vednosti v preteklosti je bila cenzura, pozneje pa je bila cenzura v glavnem opuščena, ker je bila v nasprotju s pravico do svobode misli in posledično tudi z akademsko svobodo, ki je običajno opredeljena kot pravica univerzitetnih učiteljev do svobode raziskovanja, poučevanja in objavljanja izsledkov svojih raziskav. Ta pravica je v nekaterih državah zavarovana celo z ustavo. Zato se je v teh in tudi v drugih sodobnih demokratičnih državah možnost kontrole vednosti prek cenzure zreducirala na minimum. Ker pa se interes oblasti za kontrolo vednosti ni zmanjšal, ampak se je v tako imenovani družbi znanja močno povečal, je morala oblast najti drugačen način kontrole vednosti. Našla ga je v evalvaciji. Ta ji omogoča nadzorovanje produkcije in prenašanja vednosti, poleg tega pa ji daje tudi možnost, da sama določi normo resnice in s tem pove, »kaj je sprejemljivo in kaj ne, kaj je dobro in kaj je slabo, kaj je resnično in kaj ni resnično, kaj je uporabno in kaj ni uporabno« (Zarka v Nève, 2012). Iz tega se vidi, da oblasti ne zanima »iskanje resnice kot takšne«, ampak nekaj, kar Zarka imenuje potrditev ali

> »akreditacija nekega mišljenja, mnenja ali diskurza kot resničnega. Oblast torej zanima resnica kot norma, to se pravi način, na katerega določeno pravilo v danem trenutku obvelja kot norma resničnega. Proces akreditacije je

za oblast zanimiv toliko, kolikor postavlja normo, ki omogoča razlikovati med resničnim in neresničnim, sprejemljivim in nesprejemljivim, normalnim in nenormalnim, učinkovitim in neučinkovitim itn. Drugače rečeno, akreditacija omogoča, da oblast vpelje določen režim resnice diskurzov« (Zarka, 2009a: 120),

s čimer »oblast v vednost vnese red, ki ga lahko upravičeno razumemo kot disciplinarnega« (ibid.) v Foucaultovem pomenu besede, saj vključuje nagrade in kazni. Nagrada je, če se denimo evalvacijski postopek konča z odobritvijo financiranja prijavljenega raziskovalnega projekta, kazen pa, če se konča z zavrnitvijo. Podobno velja za habilitacijski postopek na univerzi, ki je v bistvu tudi evalvacija: pozitivna odločitev habilitacijske komisije je za kandidata nagrada, negativna pa kazen.[11] Zarka naredi še korak dalje in pokaže na podobnost evalvacije s psihiatričnimi ekspertizami v pravosodju, ki jih je analiziral Foucault in ki pred sodiščem veljajo za »resnični diskurz in imajo neposreden vpliv na določitev stopnje odgovornosti in s tem na zadano kazen« (ibid.: 121), obenem pa »so v večini primerov osupljive – ne le napačne, ampak že kar groteskne« (ibid.). Tudi diskurzi strokovnjakov, ki izvajajo evalvacije univerz in raziskovalnih inštitutov, so namreč, kot poudarja Zarka, »diskurzi, ki spravljajo v smeh in ki lahko obenem obsodijo celotne sektorje raziskovanja in izobraževanja. Skratka, gre za groteskni diskurz s pretenzijo po resnici, ki ima na področju produkcije in prenosa vednosti veljavo zakona« (ibid.). Prav to je za Zarko evalvacija. Grotesknost se na primer pojavi, »ko ekspertize ne podajajo zgolj presoj o veljavnosti trenutnih, ampak tudi prihodnjih raziskav – ko prepoznavajo 'obetajoče teme'. Strokovnjaki-evalvatorji niso nastavljeni – z dekretom ministrstva ali le s kooptacijo – le kot bolj učeni od učenjakov, ampak tudi kot vedeževalci, ki /.../ vidijo, kaj bo cenjeno v prihodnosti« (ibid.).

Navedena analiza je pomembna, ker nam jasno pokaže, »kako – skozi evalvacijo – oblast samo sebe postavlja kot oblast, za katero se predpostavlja, da ve« (ibid.: 122). Na ta način, da ustvarja iluzijo o posesti ve-

11 Že samo iz teh primerov lahko vidimo, kako veliko moč imajo evalvatorji, pa naj gre za ustanove ali posameznike. V njihovih rokah je usoda univerzitetnih učiteljev in raziskovalcev, fakultetnih oddelkov, raziskovalnih skupin in celih univerz. Spomnimo se samo, kakšen vpliv so imele nanje razne nacionalne agencije za evalvacijo, s tem ko so uvedle vrednotenje kakovosti raziskovalnega dela na podlagi bibliometričnih kazalcev, ali pa tuja ustanova, ki je naredila lestvico najboljših univerz na svetu na podlagi meril kakovosti, ki jih je sama postavila. V obeh primerih je bil odziv tistih, ki so bili objekt takšnih evalvacijskih postopkov, po svoje razumljiv, a hkrati tudi presenetljiv. Prav osupljivo je namreč, koliko znanstvenikov in univerzitetnih učiteljev vse bolj in bolj presoja svojo vrednost glede na število svojih publikacij ali citatov in kako nekritično so »avtonomne« univerze prevzele Šanghajske kriterije kot merilo lastne kvalitete in se jim začele vneto prilagajati.

dnosti, »ki je večja, ustreznejša in bolj veljavna od tistih, o katerih presoja« (ibid.), si oblast poskuša zagotoviti dominacijo nad institucijami produkcije in prenašanja vednosti. Naloga ideologije evalvacije pri tem je, da upraviči to oblast.[12]

Tu se še enkrat pokaže utemeljenost osnovne Zarkine teze, da evalvacija ni neki nevtralen in objektiven postopek preverjanja in vrednotenja, ampak ideologija. Toda trditev, da je evalvacija ideologija, je za obravnavo pedagoškega diskurza, ki je tema tega zbornika, pomembna le, če sta evalvacija in pedagoški diskurz na neki način povezana. Doslej smo že videli, da sta povezana vsaj tako, da je termin »evalvacija« lahko upravičeno obravnavan kot element pedagoškega diskurza. Poleg tega pa ne gre spregledati razlage, po kateri že evalvacija sama po sebi deluje kot Lacanov diskurz Univerze, za katerega je značilno, da je vednost umeščena na mesto Gospodarja (Miller in Milner, 2004: 58), njegova resnica, zapoved Gospodarja, pa je skrita pod črto vednosti. V nadaljevanju pa bomo poskušali pokazati še, da je tisto, kar ju povezuje, prav ideologija. Do tega sklepa lahko pridemo po dveh poteh.

Prvič, če pedagoški diskurz razumemo tako, kot ga v kontekstu filozofije vzgoje opredeli Olivier Reboul. Če namreč pomeni pedagoški diskurz – enako kot pravzaprav vsak diskurz – bodisi neko koherentno celoto izrečenih ali zapisanih stavkov o določeni temi bodisi »lingvistično enoto, ki je enakega ali višjega reda kot stavek« (npr. članek, knjiga, poročilo šolskega inšpektorja, itd.) (Reboul, 1984: 9–10),[13] potem iz tega sledi, da je tudi evalvacija, ali natančneje rečeno, evalvacijsko poročilo (v katerem so običajno v obliki bolj ali manj obsežnega besedila obravnavani cilji, metodologija in izsledki evalvacije), zvrst pedagoškega diskurza. Ker je evalvacija šolstva zvrst pedagoškega diskurza, evalvacija šol-

12 Toda pri tem je lahko uspešna le, če nas uspe prepričati, da večja in ustreznejša vednost tistih, ki evalvirajo, ni le predpostavljena, temveč dejanska. O tem nas običajno poskuša prepričati z argumentom, da so bili evalvatorji imenovani za evalvatorje ravno zato, ker takšno vednost imajo. Ali je to prepričljiv argument ali ne, puščam na tem mestu ob strani. Spomnil bi le na že prej omenjen problem, s katerim smo soočeni tudi pri tovrstni argumentaciji: *regressus in infinitum*.

13 Poleg teh pomenov diskurza pa Reboul omenja še tretjega: »skupno ime za celoto diskurzov v ožjem pomenu besede, ki jih producira bodisi ena in ista oseba (na primer Rousseaujeva dela) bodisi družbena skupina (recimo pedagoški diskurz moderne) in ki predstavljajo skupne lingvistične značilnosti. V tem smislu je diskurz umeščen med jezik in govor. Podobno kot govor ohranja tudi diskurz določeno svobodo, ki se kaže na primer v tem, da je mogoče izbirati med dvema sinonimoma, med dvema sintaktičnima oblikama. Toda ta izbira je bolj ali manj določena s pod-kodom kot sistemom prisil neke družbene skupine ali ideologije. Za razumevanje diskurza je pomembna tudi enotnost diskurza, ki izhaja tako iz enotne teme kakor tudi iz notranje organizacije diskurza: sintaktične, logične in retorične. Med njimi posveča Reboul največ pozornosti retorični organizaciji diskurza, saj je prav od nje v največji meri odvisna prepričevalnost pedagoškega diskurza« (Kodelja, 2007: 49; cf. Kodelja 2005a).

stva pa po svojih značilnostih ena od tistih vrst evalvacije, za katere Zarka pokaže, da so bistveno povezane z ideologijo, je torej tudi pedagoški diskurz bistveno povezan z ideologijo, ali z drugimi besedami povedano, je ideološki.

Do enakega sklepa pa lahko pridemo še po drugi poti: tako da sledimo analizi pedagoškega diskurza, ki jo je opravil Reboul. Ena od njegovih ugotovitev je namreč prav ta, da je pedagoški diskurz »najbolj ideološki med vsemi diskurzi« (ibid.: 9). O tem, ali je najbolj ideološki, je sicer mogoče dvomiti, saj Reboul celo sam priznava, da je resničnost te njegove trditve mogoče spodbijati z argumentom, da gre za hiperbolo, da trditev ni dovolj dokazana (na primer s primerjavo pedagoškega in drugih diskurzov: religioznega, političnega, pravnega, filozofskega itd.), in da vsi pedagoški diskurzi niso enako ideološki, da so lahko bolj ali manj racionalni, objektivni ali celo znanstveni. Toda kljub temu je po Reboulu še vedno res, da je pedagoški diskurz ideološki, ker je »v službi neke oblasti« (ibid.) in ker je njegov prikriti cilj »legitimiranje neke oblasti« (ibid.: 163–165).

V našem primeru gre, kot smo videli, za legitimiranje ali upravičenje oblasti – politične ali administrativne –, ki izvaja gospostvo nad vednostjo. Kajti ideologija evalvacije, ki to gospostvo upravičuje, »ni nič drugega kot postmoderna forma legitimiranja« (Zarka, 2011a). Iz tega bi potemtakem lahko sklepali, da je tudi ideologija evalvacije postmoderna forma ideologije. Takšen sklep podpira tudi Zarkino pojasnilo, da pri ideologiji evalvacije nimamo več opravka z »ideologijo napredka ali emancipacije, ki je prevladovala v dobi razsvetljenstva, ampak z ideologijo, ki se artikulira okrog pojmov, kot so produktivnost, uspešnost ali učinkovitost« (Zarka, 2011b). To so namreč vrednote, ki jih ideologija želi uveljaviti kot kriterije evalvacije. Zakaj? Ker zanje velja, da jih je mogoče kvantificirati, naloga kvantifikacije pa je ustvariti iluzijo znanstvenosti (Zarka, 2012). Zaradi te iluzije je namreč tudi evalvacija videti kot znanost. To pa je cilj ideologije evalvacije: prikazati evalvacijo kot znanost. Toda že Jacques-Alain Miller je razkrinkal to navidezno znanstvenost evalvacije in argumentirano branil svoje prepričanje, da »evalvacija ni znanost, ampak je veščina upravljanja« (Miller in Milner, 2004: 41).[14] Zgled zanjo pa je veščina upravljanja podjetij. Zarka to potrjuje, ko pra-

14 Miller na drugih mestih, kjer govori o specifičnosti evalvacije psihoanalize v Franciji, prav tako poudarja, da evalvacija ni znanost, vendar poda dve drugačni opredelitvi evalvacije: najprej kot iniciacijo (Miller in Milner, 2004: 53), kot mistično transmutacijo oziroma »alkimistični krst«, saj evalviranec postane po končani evalvaciji evalvator drugih (ibid.: 56), nato pa opredeli evalvacijo kot retoriko, evalvatorje pa kot sofiste današnjega časa (ibid.: 63–64).

vi, da »ideologija evalvacije prikriva sistem, v katerem je podjetje prevzeto kot model za vse družbene in institucionalne dejavnosti« (Zarka, 2009b). Univerze pri tem niso nobena izjema. Tudi pri evalvaciji univerz gre za poskus, da se pod pretvezo evalviranja uspešnosti univerzo obravnava, kot da je podjetje. Vpeljava menedžerskega modela v univerzo se med drugim kaže v tem, da so prej omenjene instrumentalne vrednote (produktivnost, uspešnost in učinkovitost), postale vrednote najvišjega ranga, čeprav nimajo nobene zveze s tem, kar je *raison d'être* univerz, kar je njihovo poslanstvo in njihova funkcija v družbi (Zarka, 2012).[15] Da se je to zgodilo, ni nobenega dvoma, vdajali pa bi se iluziji, če bi mislili, da se je to zgodilo le zato, ker je ideologija evalvacije profesorje in študente na univerzi toliko zaslepila, da niso videli, kaj se dogaja. Prej bi lahko rekli, da so nekateri še kako dobro vedeli, kaj se dogaja, pa so kljub temu ravnali, kot da ne bi vedeli. Seveda ne vsi, a izjeme žal tudi v tem primeru le potrjujejo pravilo. Nekateri pa tako ali tako v tem, kar se je zgodilo in kar se še vedno dogaja na univerzah in raziskovalnih inštitutih, ne vidijo nič slabega. Ravno nasprotno, zdi se jim prav in nujno. Zato niti pri njih niti pri onih, katerih ravnanje pojasnjujejo analize ciničnega uma, kritika ideologije evalvacije nima učinka. Kajti pri njih ne gre za ideološko zaslepljeno zavest, ki bi jo kritika ideologije evalvacije lahko razsvetlila. Je pa kritika ideologije evalvacije vseeno koristna in nujna, saj ne moremo izključiti možnosti, da je kdo lahko njen ujetnik ravno zato, ker verjame, da sploh ne gre za ideologijo, temveč za objektivno in kvantificirano merjenje tistega, kar je predmet evalvacije.

Literatura

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994). Paris: Nathan.

Kodelja, Z. (2005a). Elementi za analizo pedagoškega diskurza. *Šolsko polje*, 2005/1–2, 5–15.

Kodelja, Z. (2005b). Komparativne edukacijske raziskave in šolska politika. *Šolsko polje*, 2005/3–4, 211–226.

Kodelja, Z. (2007). Uvod v Reboulovo analizo retorike pedagoškega diskurza. *Šolsko polje*, 2007/7–8, 49–57.

Kodelja, Z. (2011). Wpływ w międzynarodowych badań edukacyjnych na politykę szkolnictwa narodowego. V: Michalski, G. (ur.). *Ewa-*

15 Poleg tega ima evalvacija za univerzo še neko drugo negativno posledico: avtonomija univerze je vse bolj ogrožena. Univerza tako postaja vse bolj odvisna od nacionalnih agencij za evalvacijo kakovosti visokega šolstva. Zato je še kako res, kar pravi nemški filozof Jürgen Mittelstrass, namreč, da bi geslo današnje univerze lahko bilo: »Sem evalvirana, torej sem« (Mittelstrass, 2010: 185).

luacja a jakość edukacji: koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiazań. Łodź: Wydawnictwo Universytetu Łódzkiego, 200–215.

Laval, Ch. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*, Ljubljana: Krtina.

Lawton, D. in Gordon, P. (1996). *Dictionary of Education*, London: Hodder and Stoughton.

Miller, J.-A. in Milner, J.-C. (2004). *Voulez-vous être évaluê?* Paris: Grasset.

Mittelstrass, J. (2010). The Future of the University. *European Review*, 18/S1, 181–189.

Nève, J. (2012). La folie évaluatrice. Entretien avec Yves Charles Zarka. *Education Santé*, 2012/282. http://www.educationsante.be/es/article.php?id=1511 (5. 4. 2013)

Pascal, B. (1986). *Misli*, Celje: Mohorjeva družba.

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*, Paris: PUF.

Reboul, O. (1995). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris: PUF.

Zarka, Y. Ch. (2009a). L'évaluation: un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 2009/37, 113–123.

Zarka, Y. Ch. (2009b). L'université n'est pas une entreprise. *Le Mensuel de l'Université*, 8. 7. 2009. http://ucr.hautetfort.com/archive/2009/07/08/l-universite-n-est-pas-une-entreprise-par-yves-charles-zark.html (5. 4. 2013)

Zarka, Y. Ch. (2009c). Qu'est-ce que tyranniser le savoir? *Cités*, 2009/37, 3–6.

Zarka, Y. Ch. (2011a). Le pouvoir sur le savoir ou la légitimation postmoderne. *Cités*, 2011/45. http://revuecites.wordpress.com/numeros-deja-parus-2/452011-lyotard-politique/452011-editorial-le-pouvoir-sur-le-savoir-ou-la-legitimation-postmoderne/ (5. 4. 2013)

Zarka, Y. Ch. (2011b). Qui veut prendre le pouvoir sur le savoir ? Entretien avec William Bourton. *Le Soir*, 16. 3. 2011. http://yvescharleszarka.wordpress.com/2011/03/20/qui-veut-prendre-le-pouvoir-sur-le-savoir/ (5. 4. 2013)

Zarka, Y. Ch. (2012). L'évaluation dans les réformes des universités. Colloque *Les nouveaux programmes de l'enseignement supérieur*, Louvain-La-Neuve, 7. 2. 2012. http://sites.uclouvain.be/col-

loque07022012/colloque/Ressources/Entrees/2012/2/7_Conference_de_Yves-Charles_Zarka_1.html (5. 4. 2013)

Črka vrača udarec: nesmisel šolske birokracije

The Letter Strikes Back: The Nonsense of School Bureaucracy

Vesna Pobežin

Povzetek

Na ozadju kafkovske podobe birokratskega aparata se prispevek povpraša o birokraciji sodobne šole. V izhodišču stoji teza o stopnjevani birokratizaciji šolstva, predvsem pa o spremenjeni logiki delovanja sodobne šolske birokracije. Analiza predpisov o šolski dokumentaciji, poročil šolske inšpekcije ter nekaterih sprememb osnovnošolske zakonodaje ilustrira sodobne administrativne tendence šolstva in vzpenjajoči se trend šolske »(u)pravnosti«. Obravnava kategorije »kakovosti« in njenega delovanja v okviru šolstva izpostavi njeno avtoreferenčnost in jo poveže s samonanašalno logiko sodobnega pedagoškega diskurza. Prispevek pokaže, kako je naraščanje in logiko delovanja sodobne šolske birokracije mogoče brati kot hrbtno plat zapovedane samonanašalnosti, ki prežema sodobni pedagoški diskurz.

Ključne besede: birokracija, šolstvo, šolska zakonodaja, dokumentacija, kakovost, subjekt, pedagoški diskurz

Abstract

Based on the background of the Kafkaesque bureaucratic apparatus, this paper inquires into the contemporary school bureaucracy. It is centered on the thesis of the increasing bureaucratization of the school system, and particularly of the changed logic of contemporary school bureaucracy. The analysis of the regulations on documentation in schools, school inspection reports and specific amendments to the elementary school legislation illustrates the contemporary administrative tendencies of the school system and the rising trend of bureaucratization and 'juridicisation' of schools. The discussion on the category of 'quality' and its performance within the school system exposes its self-reference and links it to the self-referential logic of the contemporary pedagogic discourse. The paper shows how the growth and the logic

of contemporary school bureaucracy can be read as the reverse side of the dictated self-reference that permeates the contemporary pedagogic discourse.
Key words: bureaucracy, school system, school legislation, documentation, quality, subject, pedagogic discourse

»Ko naju je poslal k tebi, je rekel – natančno sem si zapomnil, saj se prav na to sklicujeva –: 'Tja gresta kot zemljemerčeva pomočnika.' Rekla sva: 'Vendar ne veva ničesar o tem delu.' On pa nato: 'To ni najpomembnejše; če bo potrebno, vaju bo naučil. Najpomembnejše je, da ga nekoliko razvedrita. Kakor mi poročajo, jemlje vse zelo resno. Zdaj je prišel v vas, in takoj mu je to velik dogodek, medtem ko v resnici ni nič. To mu morata dopovedati.'« (Kafka, 1986: 270)

»Tajniki /.../ se neprestano pritožujejo, da so prisiljeni večino zaslišanj v vasi opraviti ponoči. Zakaj pa se pritožujejo nad tem? Ker je pri tem preveč truda? Ker bi noč rajši porabili za spanje? Ne, zaradi tega se gotovo ne pritožujejo. Med tajniki so seveda pridni in manj pridni ljudje, kakor povsod; nihče od njih pa se ne pritožuje zaradi prevelikih naporov, vsaj javno ne. To kratko malo ni naša navada. Glede tega ne poznamo nikakega razločka med navadnim časom in delovnim časom. /.../ Kaj pa imajo potem tajniki proti nočnemu zasliševanju? Je to morda obzirnost do strank? Ne, ne, tudi to ni. S strankami so tajniki brezobzirni, seveda prav nič manj brezobzirni kakor do sebe, ampak prav tako brezobzirni. Pravzaprav ta brezobzirnost ni nič drugega kakor železna podreditev službi in opravljanje službe, največje upoštevanje, ki si ga stranke sploh lahko želijo. /.../ Kolikor vidim in kolikor sem sam izkusil, imajo tajniki glede nočnih zasliševanj nekako tak pomislek: noč je zato manj primerna za pogovore s strankami, ker je ponoči težko ali naravnost nemogoče popolnoma ohraniti uradni značaj obravnave. To ni odvisno od zunanjosti, predpise je kajpada ponoči mogoče prav tako strogo spoštovati kakor podnevi. Torej to ni tisto, nasprotno pa trpi ponoči uradna presoja. Človek je ponoči nehote pripravljen presojati stvari bolj iz zasebnega stališča in izpovedi strank dobijo več teže, kakor jo zaslužijo, v presojo se pomešajo premisleki o siceršnjem položaju strank, ki sploh ne spadajo zraven, o njihovem trpljenju in skrbeh, nujna meja med strankami in uradniki, čeprav je na zunaj brezhibno ohranjena, se zabriše, in kjer so se izmenjevala samo vprašanja in odgovori, kakor mora to biti, se zdi, da pride včasih do čudne, popolnoma neprimerne zamenjave oseb.« (Ibid.: 293–294)

»Takoj je potrkalo, in vstopil je človek, ki ga v tem stanovanju ni še nikoli videl. Bil je slok, pa vendar krepkega telesa, nosil je tesno prilegajočo se črno obleko, ki je imela kakor obleke za potovanje različne gube, žepe, zaponke,

gumbe in pas in se je zaradi tega zdela še posebno pripravna, ne da bi si človek mogel priti na jasno, čemu naj to služi.« (Kafka, 2004: 5)

Za razmislek o birokraciji je Kafka precej navdihujoče čtivo. Tako v *Gradu* kot v *Procesu*, iz katerih so vzeti navedeni odlomki, se pred bralčevimi očmi razrašča podoba nepreglednega in obscenega birokratskega aparata, ki se vseskozi giblje na robu med sanjami in budnostjo. Kolikor je sanjski rob kot trenutek, »preden se ne prebudimo«, natanko moment, v katerem se nemara srečamo z realnim (cf. Lacan, 1996: 55–58), se zdi v prizadevanju, ki se želi vprašati po realnem neke birokracije, toliko primerneje začeti prav s kafkovsko referenco.

V prvem navedenem odlomku se razkriva ozadje sumljivih »pomočnikov«, ki ju je K.-ju, domnevnemu zemljemercu in osrednji figuri *Gradu*, kmalu po njegovem prihodu v vas domnevno dodelila domnevna oblast domnevnega gradu.[1] Proti koncu romana, v katerem lahko na različne načine opazujemo neuporabnost, vsiljivost, infantilnost in neukrotljivost obeh »pomočnikov«, se, ko je videti, da se ju je K. dokončno iznebil, eden od njiju prvič koherentno izreče o njunem poslanstvu in vlogi. H K.-ju naj bi ju poslala natanko višja uradniška oblast, ki ji K. kljub vsem svojim prizadevanjem nikakor ne more priti blizu, za nameček pa jima je bilo naročeno, naj K.-ja, ki se po mnenju oblasti očitno jemlje vse preveč resno, vendarle malce razvedrita. V nejasnem prepletu uradnega in zasebnega, kjer se nikoli natanko ne ve, »kdo pije in kdo plača«, se razkrivata »vedrost« oblasti in njena navidezna dobronamernost, ki je ob moteči podobi pomočnikov milo rečeno dvomljiva.

Drugi odlomek prinaša tožbo predanega uradnika, h kateremu K. zaide sredi noči. Uradniška izpoved se izreka med rjuhami, v zasebnosti uradnikove gostilniške sobe, ki poleg postelje ne premore drugega pohištva in v kateri se, kot izvemo, opravlja večina »neuradno-uradnih« ur. Kaj stranke, uradniki šele trpijo pod pritiskom pravil in dolžnosti, ki jim jih nalaga njihova služba! Pri tem seveda ne gre za trpljenje ob odrekanju udobju in ugodju zasebnosti. Prave skrbi jih tarejo zaradi ogroženosti »uradne presoje«; v nočnih urah, v katerih morajo opraviti večino uradnih zaslišanj, se meja med uradnim in zasebnim, ki tvori podmeno

1 Osnovni okvir zgodbe predstavlja prihod zemljemerca K. v vas pod gradom, od koder so ga baje poklicali. Ko prispe, se izkaže, da ga, kljub temu da so vsi nekako seznanjeni z njegovim prihodom, pravzaprav nihče ne potrebuje. Uradniška oblast gradu, s katero želi K. razčistiti nejasnosti svojega položaja, se vseskozi izmika njegovim prizadevanjem po kakršnemkoli soočenju. »Domnevnost« preči vsa »dejstva« zgodbe, še najbolj pa sámo oblast; v vasi pod gradom, kjer je »v duhu« povsod prisotna, se kaže le v podobi nižjih tajnikov, v svoji »vrhovnosti« pa nikjer naravnost ne nastopi. Do gradu kot središča oblasti K. nikakor ne more priti, saj se nejasno staplja z vasjo in ostaja vseskozi zavit v plašč »domnevnosti«.

celotne uradniške strukture, toliko lažje »zabriše« in prav kolikor popustijo pritiskom »človečnosti«, je ogrožena njihova simbolna uradniška identiteta.

»Domnevnost« vseprisotne, a nikjer povsem vidno utelešene, predvsem pa na videz dobronamerne in »vedre« oblasti, domnevna ločenost uradnega in zasebnega, katere problematičnost je dodatno poudarjena z obsceno domačnostjo in sanjskim razpoloženjem nočnega prizorišča, ter jamrajoče uradništvo, ki trpi pod pritiski nemogočih pravil in pričakovanj, dajejo nadvse primerno ozadje za vpraševanje o tematiki, ki jo tukaj jemljemo v precep. K temu želimo dodati še zadrego, ki zaznamuje precej splošno izkušnjo z delovanjem birokracije in ki jo nazadnje dobro ponazarja zadnji navedeni odlomek. Na samem začetku *Procesa*, ko k Josefu K. v odgovor na njegovo zvonjenje namesto sobarice z zajtrkom vstopi eden od »stražnikov«, ki sta ga prišla »prijeti«, je »stražnikova« obleka upravičeno deležna posebne pozornosti. V njej se odraža podoba kompleksnega birokratskega aparata ter njegovih številnih postopkov, obrazcev in pravil. Birokracija ne nastopa v prepoznavni »stražniški« uniformi in ne nosi jasnih znamenj oblasti; ko te »prime«, se njena prisilnost navzven komajda opazi. V vsej svoji zapleteni razvejanosti je najprej videti kot nekaj nadvse praktičnega in uporabnega, kot obleka za potovanje, s številnimi »žepi, gumbi in zaponkami« – a kaj, ko si človek kljub temu nikakor ne more priti na jasno, čemu naj vsa ta birokratska kompleksnost pravzaprav služi.

V tovrstnem kafkovsko zapletenem in nejasnem okvirju smo nemara ravno prav opremljeni, da se vprašamo po delovanju sodobne šolske birokracije.

Šolska »birokracija« preseda predvsem »birokratom«

Na vprašanje, kaj jih najbolj moti v šoli in s čim so največje težave, učitelji, ravnatelji in drugi pedagoški delavci pogosto odgovarjajo, da je to naraščajoča količina administrativnega dela in birokracije, s katero se morajo ukvarjati, namesto da bi se posvečali poučevanju in pedagoškemu delu. Količina administrativnega dela naj bi se v zadnjih dvajsetih letih večkratno pomnožila, učitelji in ravnatelji naj bi se vse bolj spreminjali v administratorje in birokrate.

> »Najhujši problem je 'papirologija' – papir je vse. Na šolskem področju velja ogromna količina zakonov in pravilnikov, vse je normirano. Ljudem, ki bi radi delali na pedagoškem področju, vzame veliko časa ukvarjanje z zakonitostjo in papirji. Postali smo gospodarska družba, kjer ni potreben pedagog,

pač pa ekonomist in pravnik. Potrebovali bi bodisi dva ravnatelja, ki bi si razdelila naloge, bodisi bi bilo treba stvari poenostaviti kot včasih.« (*Intervju 3*)

»Danes nihče ne vpraša, kaj ali kako si naredil. Danes je važna le kontrola papirjev, važno je le, kako si kaj napisal, in papir vse prenese. V primerjavi s preteklostjo so danes vse stvari v šolstvu natančno predpisane. Je to res posledica EU? Je to zaradi nezaupanja v stroko? Učitelj je povsod zelo normiran, vse je določeno: poučevanje, ocenjevanje, metode, sredstva. Celó njegovo obnašanje je strogo predpisano. 'Avtonomije' ni – to je farsa. Včasih je bilo v šolstvu več svetovanja s strani nadzornih služb. Tega zdaj skoraj ni več. Inšpektor je le pravni strokovnjak. Lahko si sicer pomaga s pedagoškim strokovnjakom in njegovim svetovanjem, a takih izvedencev, ki bi lahko šli v razred in konkretno svetovali, je zelo malo. V zadnjih dvajsetih letih mojega ravnateljevanja je birokracija vsaj petkratno narasla. Vsak, ki mu moraš poslati papir, misli, da je mali bog in malih bogov je preveč, povrh vsega pa so nepomembni za kvaliteto šole. Prej si se lahko o glavnih vprašanjih pogovarjal z avtoritetami na ministrstvu. Zdaj na drugi strani ni več človeka, ki bi se lahko o šoli kompetentno pogovarjal. Vsi ti papirji jim nič ne pomagajo. Nihče več ne prevzema vloge tistega, ki bi vedel, nihče več ne nosi odgovornosti. Vse je preveč razdrobljeno. Danes imamo opravka z določenostjo v majhnih segmentih, ki pa skupaj pokrivajo skoraj celotno polje.« (*Intervju 1*)

»V šoli je pomembnejši osebni stik z razredom in ne papir. Inšpekcija pogleda samo papirje. V šoli se vse zapisuje, da bomo imeli dokaze – nič več se ne gradi na zaupanju, spoštovanju, dogovoru. Zbira se dokazno gradivo, s katerim bomo dokazali, da smo dobro in prav delali.« (*Intervju 2*)

V luči birokratskega ustroja celotne zahodne družbe in zlasti na ozadju dejstva, da je institucija šolstva kot javna, državno regulirana »dobrina« po svojem nastanku in predvsem razmahu zvezana z oblikovanjem moderne birokratske države, je njena birokratska uradnost njen konstitutivni in – kolikor ostaja v okvirih državne institucionalnosti – neodpravljivi element. Prav s tem elementom je, kot je videti, danes v šolah precejšen problem. Pritožbe šolnikov, ki jih ilustrirajo zgornji primeri, nakazujejo, da se recentni trend delovanja šolske birokracije srečuje s posebnim odporom na strani pedagoških delavcev. Glede na to, da nas množica predpisov in izpolnjevanja potrebnih obrazcev spremlja tako rekoč na vsakem koraku, nas domnevno naraščanje šolske birokracije niti ne bi smelo preveč presenečati. A vendar se zdi, da gre v našem »šolskem primeru« za nekaj posebnega. V nasprotju s splošnim izkustvom in najbolj razširjeno predstavo o mučnosti birokracije, ki naj bi bila najbolj zoprna predvsem uporabnikom, se namreč v šolah čeznjo

pritožujejo zgolj njeni »uradniki«. Ob vsakem obisku upravne enote ali kakega drugega birokratskega hrama si navadno želimo, da bi bilo uradništvo s svojimi posli vendar bolje prilagojeno »potrebam strank«, kolikor je, kot si radi domišljamo, nazadnje tu prav zaradi njih, predvsem pa plačano z davkoplačevalskim denarjem. Če so tovrstna razglabljanja v večini birokratskih primerov zgolj »pobožne želje«, je sodobno šolstvo kraj, kjer se tovrstne sanje uresničujejo. »Uporabniki« v šolah z birokracijo načeloma nimajo dosti opravka; zaradi njih in njihovih »potreb« se s papirji tam ukvarjajo predvsem drugi, ki jim, kot je videti, to vse bolj preseda. V svoji birokratski specifiki je sodobna šola kraj, kjer postaja birokracija neznosna prav za šolnike.

Tako sodobni trend delovanja šolske birokracije kot odpor, ki ga zbuja pri šolnikih, sta toliko zanimivejša za obravnavo, kolikor se zdi, da skupaj odgovarjata nekemu subtilnejšemu, a prav tako splošnemu družbenemu trendu, ki se najočitneje izraža prav na področju šolstva.

Dokumentacija? Še!

Da bi sledili navedenim pritožbam šolnikov in jih poskusili podkrepiti »od zunaj«, si poglejmo določila in spremembe zakonodaje. Šolsko dokumentacijo ureja Pravilnik o dokumentaciji. Na področju osnovnega šolstva je bil prvi »samostojni« pravilnik, *Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli*, ki je nadomestil prejšnji *Pravilnik o pedagoški dokumentaciji v osnovni šoli*,[2] sprejet leta 1996 (Ur. l. RS, št. 29/1996). Vključno s splošnimi in končnimi določbami je obsegal sedemnajst členov, ki so opredeljevali vse vrste šolske dokumentacije, način vodenja v skladu z varstvom osebnih podatkov, čas hranjenja, izdajanje duplikatov in ravnanje s predpisanimi obrazci. Med splošno dokumentacijo šole je uvršal matično knjigo, šolsko kroniko in letno organizacijsko poročilo o obsegu in organizaciji pouka. Trajno je bilo treba hraniti matično knjigo, šolsko kroniko in matične liste učencev. Najmanj eno leto po zaključku šolanja učencev naj bi se hranila dokumentacija o učencih. Organizacijska poročila kot tudi zapisniki sej organov (učiteljskega zbora, oddelčnih učiteljskih zborov, strokovnih aktivov itd.) naj bi se hranili najmanj pet let. Zadnja »zvrst« dokumentacije, opredeljena v 8. členu, »Spričevala, potrdila in obvestila, ki jih izdaja osnovna šola«, je obsegala enajst točk ter naštevala listine, ki jih šola izdaja učencem (spričevala, izkaz, potrdila o šolanju), in obvestila staršem (obvestilo o vzgojnem ukrepu, obvestilo o doseženem uspehu učenca ob koncu ocenjevalnega obdobja in

2 Cf. Uradni list SRS, št. 20/80, 16/82, 7/87 in 44/92.

o uspehu pri skupinskem preverjanju znanja v osmem razredu, obvestilo o prestopu ali prešolanju učenca na drugo osnovno šolo med šolskim letom ter druga obvestila staršem). Ta pravilnik je z manjšimi spremembami v letih 1999, 2002 in 2003, ki so težile v smeri dodajanja alinej ali členov, za osemletno osnovno šolo veljal do njenega izteka s šolskim letom 2007/2008.

Vmes se je zgodila devetletka. Prva poskusna uvajanja programa devetletne osnovne šole so se vršila v šolskem letu 1999/2000 in leta 1999 je bil v ta namen sprejet *Pravilnik o dokumentaciji v 9-letni osnovni šoli* (Ur. l. RS, št. 64/1999). V primerjavi s *Pravilnikom* 1996 še ni bilo večjih sprememb; členov je bilo enaindvajset in še vedno so naštevali vso dokumentacijo in določali njeno vodenje. K splošni dokumentaciji se je poleg matične knjige, šolske kronike in letnega poročila dodal letni delovni načrt, ki se je s spremembo leta 2002 uveljavil tudi v pravilniku osemletne šole (Ur. l. RS, št. 27/2002). Dokumentaciji oddelkov, ki je prej obsegala dnevnik, redovalnico in mapo vzgojnih ukrepov, se je zaenkrat dodala le »učiteljeva redovalnica v tretjem izobraževalnem obdobju«. Pomemben napredek v natančnosti predstavlja nadrobnejša porazdelitev dokumentacije, ki jo je *Pravilnik* 1996 združeval pod rubriko »Spričevala, potrdila in obvestila ...«. Namesto ene rubrike z enajstimi točkami smo dobili kar tri nove rubrike: »Javne listine« (8. člen, šest točk), »Spričevala, obvestila, potrdila in kolesarska izkaznica« (ne le točke, štirje členi!) in »Druga dokumentacija« (13. člen, osem točk), ki poleg prej znanih obvestil o uspehu, vzgojnem ukrepu, prešolanju ipd. uvaja še obvestilo o izbiri ravni zahtevnosti (nivojski pouk) in obvestilo o izbranih izbirnih predmetih. Prav tako se tu pojavi točka »soglasje staršev«, ki zadeva ponavljanje učenca v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, hitrejše napredovanje, prešolanje učenca, izbiro dveh tujih jezikov, prehajanje in odhajanje v šolo brez spremstva, če je učenec mlajši od 7 let, in zbiranje osebnih podatkov v procesu svetovanja oziroma nudenja strokovne pomoči. Omeniti velja še spremembo hrambe dokumentov. Trajno se poleg prej navedenega po novem hrani še letne delovne načrte, letna organizacijska poročila in zapisnike sej učiteljskega zbora, oddelčnih učiteljskih zborov in sveta šole (prej tri, zdaj osem vrst dokumentov!). K dokumentaciji, ki se hkrati eno leto po zaključku šolanja učencev, se dodajo soglasja staršev.

Še vedno govorimo o *manjših* spremembah pravilnika.

Večji prelom s preteklostjo predstavlja šele *Pravilnik o dokumentaciji v devetletni osnovni šoli* iz leta 2005 (Ur. l. RS, št. 61/2005). Dvaindvajset členov pravilnika ne bi predstavljalo pretiranega povečanja obsega, če

ne bi upoštevali, da je vsa našteta dokumentacija, ki je prej predstavljala glavnino členov, premeščena v tabelarično prilogo na koncu pravilnika. Prostor, ki se je na ta način sprostil v pravilniku, so zavzele podrobnejše opredelitve in razdelitve zvrsti dokumentacije, predpisi o njenem vodenju, popravljanju, posredovanju, izročanju, arhiviranju, uničevanju ipd. Tabelarično urejen pregled dokumentacije na koncu pravilnika opredeljuje po posameznih zvrsteh razvrščene dokumente po nazivu, vsebini, glede na to, ali je obrazec predpisan s strani ministrstva ali ne, ter glede na čas hranjenja. K splošni dokumentaciji, ki jo je treba hraniti trajno, se doda evidenca o izdanih spričevalih in drugih listinah. K dokumentaciji o delu organov, ki je prej obsegala le zapisnike sej, se doda razrednikova analiza pedagoškega dela v oddelku, ki se hrani eno leto po zaključku šolanja učencev. Najočitnejše spremembe so pri dokumentaciji o delu oddelkov. Kjer so še leta 1996 zadoščali dnevnik, redovalnica in mapa vzgojnih ukrepov, se »razvita« devetletka ponaša z dnevnikom, dnevnikom in redovalnico učne skupine, dnevnikom za podaljšano bivanje in jutranje varstvo, dnevnikom za druge oblike dela z učenci, dnevnikom vzgojnega dela, redovalnico z opisnimi ocenami, redovalnico s številčnimi ocenami, mapo vzgojnih ukrepov in zbirnim športnovzgojnim kartonom. »Javne listine« obsegajo sedem točk, vse ostalo je združeno pod rubriko »Druga dokumentacija«, ki obsega deset podzvrsti obvestil in potrdil brez večjih sprememb. Novost je le novo soglasje staršev o zbiranju osebnih podatkov o gibalnih sposobnostih in morfoloških značilnostih učenca.

Leta 2008 se ob dokončnem izteku osemletne osnovne šole in splošni uveljavitvi devetletke sprejme nov *Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli* (Ur. l. RS, št. 59/2008). Obsega štiriindvajset členov, tabelarični pregled dokumentacije pa je na spletu že priložen v obliki PDF-dokumenta. K splošni dokumentaciji, ki zdaj obsega že šest dokumentov s trajno hrambo, se doda vzgojni načrt šole. V dokumentaciji o delu oddelkov se »mapa vzgojnih ukrepov« preimenuje v »mapo vzgojnih opominov«. Obseg javnih listin ostaja nespremenjen, obseg rubrike »Druge dokumentacije« se poveča in dopolni z obvestilom o sodelovanju pri interesnih in drugih dejavnostih šole, potrdilom o šolanju in zapisnikom roditeljskih sestankov (še vedno imamo ob tem točko »Druga obvestila staršem«!). »Obvestilo o vzgojnem ukrepu« postane »obvestilo o vzgojnem opominu«, ki se izdaja na predpisanih obrazcih. Doda se nova zvrst dokumentacije, »Dokumentacija o vzgojno-izobraževalnem delu v bolnišničnih oddelkih«, ki obsega sedem točk in poleg osnovne-

ga seznama vključuje poseben dnevnik, redovalnice, soglasja staršev o vključitvi učenca v izobraževanje v bolnišnici, osebno mapo učenca in obvestilo o izobraževanju v bolnišnici. Seznam učencev, ki se izobražujejo v bolnišnici, se hrani trajno.

Leta 2012 je bil sprejet najnovejši *Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli* (ne le popravki, v celoti nov pravilnik), ki ne spreminja ničesar bistvenega, razen da se v tabeli o dokumentaciji pod rubriko dokumentacije o učencih doda individualiziran vzgojni načrt, ki se hrani do zaključka šolanja učenca (Ur. l. RS, št. 61/2012).

Otrokove pravice in (u)pravnost

Dokumentacija v osnovni šoli se je v prehodu iz osemletke v devetletko, kot je videti, natančneje predpisala in opredelila, znatno se je povečal njen zakonsko predvideni obseg, njena raba je podrobneje določena. Zdi se, da je pridobila na pomembnosti in da se v spremembah pravilnikov odraža (u)pravna »profesionalizacija« osnovne šole in njene dokumentacije, ki se jemlje vedno bolj resno. Ta uradniški trend je v šolah zvezan z imperativom upoštevanja in zagotavljanja otrokovih pravic in pravic ostalih »udeležencev« vzgoje in izobraževanja. Diskurz o otrokovih pravicah je v naš prostor najočitneje vstopil s sprejetjem Konvencije Združenih narodov o otrokovih pravicah (cf. Kalčina, 1999: 29–51) in pomembno določa tako idejno zasnovo kot zakonodajo slovenskega šolstva (cf. Štefanc, 2002). V luči zagotavljanja pravic se je v šolah okrepil (u)pravni moment, ki spoštovanje pravic pogojuje s transparentnostjo in zakonitostjo uradnih postopkov. O trendu napredovanja (u)pravnosti priča med drugim vnos eksplicitnega določila o rabi *Zakona o splošnem upravnem postopku* (ZUP) v *Zakon o osnovni šoli*,[3] zaradi česar se v določenih primerih ZUP uporablja *v celoti*, medtem ko se sicer v javnopravnih neupravnih zadevah (šolstvo izvaja javno službo in je zato javnopravna zadeva) uporablja le *smiselno*.[4] ZUP se pri izvajanju javne službe sicer uporablja, ko se odloča o pravicah in obveznostih posameznikov. Po znakih, ki glede na »materialni smisel« definicije »upravne zadeve« neko področje podrejajo smiselni rabi ZUP tudi, če zakon tega eks-

3 »Določbe zakona, ki ureja splošni upravni postopek, se uporabljajo v postopkih v zvezi z vpisom, prestopom, prešolanjem, odložitvijo šolanja, oprostitvijo sodelovanja pri posameznem predmetu, prepovedjo obiskovanja osnovne šole po izpolnitvi osnovnošolske obveznosti, statusom učenca, ki se vzporedno izobražuje, oziroma statusom športnika in v zvezi z dodelitvijo sredstev učencem, ki zaradi socialnega položaja ne zmorejo v celoti plačati prispevkov za materialne stroške programa (šola v naravi, prehrana, učbeniki).« (ZOsn-F, Ur. l. RS, št. 102/2007, 60.a člen)

4 »Smiselna« raba ZUP med drugim pomeni, da za zakonitost vodenja postopkov, pri katerih se ZUP uporablja zgolj smiselno in ne v celoti, ni zahtevan strokovni izpit iz ZUP (cf. Kovač, 2007: 58).

plicitno ne določa, je na področju šolstva ZUP že tako *smiselno* veljaven povsod, kjer je »predmet odločanja /.../ konkretna pravica, obveznost ali pravna korist stranke (učenca), ki sodi na področje upravnega prava« (Kovač, 2007: 55). O »smiselnosti« rabe ZUP v vseh posameznih (in ne maloštevilnih) primerih spora, v katerih se, denimo, napaka v postopku navaja kot razlog izpodbijanja določenega šolskega ukrepa, je, kot si lahko predstavljamo, najbrž mogoče precej razpravljati. Uvedba eksplicitnega zakonskega določila o (posledično celoviti) rabi ZUP v šoli vnaša v šolsko administracijo še dodatno (u)pravniško razsežnost, ko za primere aplikacije ZUP v celoti predpostavlja opravljen strokovni izpit iz ZUP pri vsaj enem od vodstvenih delavcev ali strokovnih delavcev, ki sodelujejo pri odločanju. Strokovno-(u)pravna utemeljitev rabe ZUP v šolstvu je v vsakem primeru jasna: »raba ZUP v šolstvu /.../ ni določena zaradi formalizacije same po sebi. Ključni namen upoštevanja ZUP, vsaj v poglavitnih elementih, /.../ je predvsem *varstvo ustavnih pravic in svoboščin učencev* kot državljanov oziroma prebivalcev naše države. /.../ ZUP je treba jemati kot orodje zakonitosti, kot dopolnilo in ne kot oponent strokovnim merilom pedagogike« (ibid.: 60, poudarek dodan).

O primarnosti (predvsem) otrokovih pravic in potrebi po njihovem pravnem varstvu v šoli priča tudi delovanje šolske inšpekcije. Namen šolske inšpekcije, kot ga opredeljuje zakon že od leta 1996, je v prvi vrsti zagotavljanje spoštovanja »zakonitosti in s tem zaščita pravic predšolskih otrok, učencev, vajencev, dijakov, študentov in udeležencev izobraževanja odraslih /.../ ter strokovnih delavcev« (*Zakon o šolski inšpekciji*, Ur. l. RS, št. 29/1996, 114/2005, 1. člen). Splošna skrb za zagotavljanje pravic je, ne popolnoma presenetljivo, kljub dikciji, ki na deklarativni ravni vestno vključuje pravice *vseh* vpletenih, v praksi prevedena predvsem v zagotavljanje pravic otrok. Letna poročila šolske inšpekcije v zadnjih desetih letih nenehno beležijo naraščanje pobud za izredni inšpekcijski nadzor, ki jih najpogosteje predlagajo anonimni pobudniki ali starši, očitane kršitve pa se najpogosteje nanašajo prav na uresničevanje pravic in dolžnosti učencev. Če je Inšpektorat leta 2001 prejel 219 pobud za izredni nadzor v vrtcih in šolah, pri tem pa ugotavljal, da se število pobud za nadzor od leta 1995, ko je začel Inšpektorat delovati, »ob manjših nihanjih povečuje« (*Poročilo glavnega inšpektorja 2001*: 9), je v letu 2011 prejel kar 630 tovrstnih pobud na področju šolstva (*Letno poročilo 2011*: 11). Pomenljivo je še, da število primerov, v katerih se je pobuda za izredni inšpekcijski nadzor dejansko izkazala za upravičeno, načeloma ne predstavlja niti polovice prijav.

Glavna skrb »uporabnikov« vzgoje in izobraževanja (tj. učencev in staršev) in posledično tudi šole je glede zagotavljanja pravic z (u)pravno natančnostjo postopkov in dokumentacije razumljivo usmerjena predvsem na dve ključni problematični področji: na področje vzgojnih ukrepov ter na področje ocenjevanja.[5] Podrobneje bomo izpostavili področje vzgojnih ukrepov, kjer se resnost uradniške plati šole precej očitno stopnjuje in spreminja po načinu svojega učinkovanja.

Nekoč je na tem področju veljal *Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli* (Ur. l. RS, št. 31/1996, 15/1998, 75/2004), ki je določal pravice učencev, njihovo uveljavljanje in izpolnjevanje dolžnosti ter kršitve šolskih pravil in oblike vzgojnih ukrepov. Opredeljeval je lažje in težje kršitve pravil ter predpisoval ustrezne vrste vzgojnih ukrepov ter postopek njihovega izrekanja. Vrste vzgojnih ukrepov so obsegale ustni opomin razrednika, pisni opomin razrednika, strogi opomin razrednika (t. i. »ukor« razrednika), opomin oddelčnega učiteljskega zbora, opomin ravnatelja in možnost premestitve v drug oddelek ter opomin učiteljskega zbora z možnostjo začetka postopka odločanja o prešolanju učenca (*Pravilnik o pravicah in dolžnostih*, Ur. l. RS, št. 31/1996, 33. člen). Leta 2007 se je v *Zakon o osnovni šoli* vnesla razširitev 60. člena, ki po spremembi obsega dve poglavji in devet podčlenov (ZOsn-F, Ur. l. RS, št. 102/2007). V prvem podpoglavju, »IV.A ODLOČANJE O PRAVICAH IN DOLŽNOSTIH UČENCEV«, se v 60.a členu pojavi že omenjena novost eksplicitne omembe *Zakona o splošnem upravnem postopku* (ZUP). To poglavje nadalje podrobno opredeljuje oblikovanje in sestavo pritožbene komisije, ki odloča o pritožbah v zvezi z uresničevanjem pravic in dolžnosti učencev. Pritožbena komisija ni novost. Tudi *Pravilnik o pravicah in dolžnostih* (1996) je določal, da se ob morebitnih pritožbah staršev zoper vzgojni ukrep imenuje komisija. Razlika je v tem, da je bila komisija takrat tričlanska (z enim zunanjim članom) in sklicana po potrebi, medtem ko po spremenjenem zakonu na šoli stalno deluje desetčlanska komisija, ki jo večinoma sestavljajo zaposleni in katere (za vsak primer posebej izbranih) pet članov sedaj odloča o vsakem posameznem premeru (trije predstavniki šole, dva zunanja člana).[6]

5 Letno poročilo Inšpektorata za šolstvo in šport iz leta 2003 denimo izrecno navaja, da med prevladujočimi pobudami izrednega inšpekcijskega nadzora, ki se nanašajo na izpolnjevanje pravic in dolžnosti, »močno izstopajo tiste, ki se nanašajo na pravice v zvezi z ocenjevanjem znanja in vzgojnim ukrepanjem« (*Poročilo glavnega inšpektorja 2003*: 14).

6 Mimogrede naj omenimo, da se eksplicitna uvedba pristojnosti ZUP nanaša tudi na delo in odločanje pritožbene komisije. Z vidika rabe ZUP ta »rešitev načeloma ni najbolj posrečena, ker ZUP vodenje upravnega postopka prilagaja monokratičnemu (enoosebnemu) organu« (Kovač, 2007: 59), ZOsn-F pa določa »ne le komisijo kot sestav več oseb, ampak kombinira splošno komisijo in komi-

Delo pritožbene komisije je po novem predpisano podrobneje kot prej, predvsem pa je v novem zakonu pogrešati droben, a nezanemarljiv poudarek starega *Pravilnika*: »Odločitev komisije je dokončna« (cf. *Pravilnik o pravicah in dolžnostih*).

Drugo podpoglavje, »IV.B VZGOJNO DELOVANJE ŠOLE«, opredeljuje vzgojno delovanje kot strokovno delo šole, v skladu s katerim mora šola pripraviti vzgojni načrt. Z vzgojnim načrtom določi načine doseganja svojih ciljev in vrednot *ob upoštevanju potreb in interesov učencev*. Vsebovati mora predvidene vzgojne dejavnosti in oblike sodelovanja šole s starši, ki obsegajo predvsem »proaktivne« in »preventivne« dejavnosti za razvijanje varnega in spodbudnega okolja. Pri pripravi vzgojnega načrta sodelujejo strokovni delavci šole, učenci in starši. O njegovem uresničevanju ravnatelj najmanj enkrat na leto poroča svetu staršev in svetu šole, njegovo poročilo je sestavni del letne samoevalvacije šole (cf. 60.d člen). Na podlagi vzgojnega načrta mora šola sprejeti šolski red, v katerem natančno opredeli dolžnosti učencev, pravila obnašanja in ravnanja ter vzgojne ukrepe za posamezne kršitve pravil. Ponovno morajo sodelovati vsi. Ob kršitvi dolžnosti in odgovornosti, določenih z zakonom, predpisi in akti šole, ter ko drugi vzgojni ukrepi, predvideni v šolskem redu, niso dosegli namena, lahko šola učencu izreče vzgojni opomin. Vzgojni opomin je edina oblika vzgojnega ukrepa, ki je predpisana in z obrazcem določena na državni ravni.

Istočasno se v *Zakon* vnaša dopolnilo 54. člena, ki določa primere, v katerih lahko šola iz vzgojnih razlogov učenca prešola na drugo šolo brez soglasja staršev. Poleg primerov kršitev, ki »ogrožajo življenje ali zdravje« učenca ali drugih ljudi, se učenca lahko prešola brez soglasja tudi po prejetju treh vzgojnih ukrepov v istem šolskem letu, če kljub vsem dejavnostim šole še vedno onemogoča nemoteno izvajanje pouka ali drugih šolskih dejavnosti (cf. ZOsn-F).

Leta 2008 je bil v skladu z ZOsn-F sprejet *Pravilnik o vzgojnih opominih v osnovni šoli* (Ur. l. RS, št. 76/2008), ki je podrobno določil postopek izrekanja vzgojnih opominov. Najprej mora biti razredniku s strani strokovnega delavca šole podan obrazložen *pisni* predlog za izrek vzgojnega opomina. Razrednik mora preveriti, ali je res prišlo do kršitve in katere vzgojne ukrepe je šola za domnevnega kršitelja že izvedla (in zabeležila). Nato mora opraviti razgovor z učencem in starši (ali strokov-

sije v konkretnih stvareh« (ibid.). Kolikor se sestava komisije poleg (najmanj petih) strokovnih delavcev šole kombinira s člani iz drugih šol in s predstavniki staršev, je pri izbiri konkretnih kandidatov po novem zakonu smiselno paziti še na to, »da bi vsaj nekaj kandidatov izpolnjevalo pogoj ustrezne izobrazbe in opravljenega strokovnega izpita iz upravnega postopka« (ibid.).

nim delavcem šole, ki zastopa interese učenca ob odsotnosti staršev) in po razgovoru pripraviti *pisni* obrazložen predlog za izrek opomina ter ga predloži učiteljskemu zboru, ki lahko (pisno) izreče vzgojni opomin. O poteku celotnega postopka izrekanja opomina mora šola voditi *zabeležke* (cf. 3. člen *Pravilnika*). O izrečenem vzgojnem opominu je treba (pisno) obvestiti starše. Šola izda dva izvoda, en podpisan izvod se vrne šoli in vloži v mapo vzgojnih opominov. Šola, določa nadalje *Pravilnik*, mora za vsakega učenca, ki mu je izrečen vzgojni opomin, (pisno) pripraviti *individualizirani vzgojni načrt*, v katerem mora opredeliti vzgojne dejavnosti in postopke, ki jih bo izvajala.

Individualizirani vzgojni načrt je bil v seznam dokumentacije o učencu vnesen šele s *Pravilnikom o dokumentaciji* leta 2012. V letu 2011 je bil precej skrajšani povzetek *Pravilnika o vzgojnih opominih* vnesen v 60.f člen *Zakona o osnovni šoli* (ZOsn-H, Ur. l. RS, št. 87/2011), pri čemer ostaja zgoraj opisani postopek izrekanja vzgojnega opomina enak, *Pravilnik o vzgojnih opominih* pa je sicer prenehal veljati.

Če se na prvi pogled morda zdi, da sta nadomestitev prej razvejane palete vzgojnih ukrepov z enim samim vzgojnim opominom in precejšnja »avtonomija« šol pri določanju vzgojnih načrtov in šolskih redov korak stran od uradne določenosti in resnosti obravnavanja vzgojnih ukrepov, je v resnici obratno. Resnost obravnave vzgojnih ukrepov se je povečala, predvsem pa se je spremenila njena notranja logika. Reforme vzgojnih ukrepov so bile med drugim motivirane z zmanjševanjem njihove simbolne učinkovitosti, predvsem pa s spremembo prevladujočega ideološkega polja, v katerem je 1) logiko kaznovanja kršitev morala zamenjati logika preventivnega spodbujanja zaželenega vedenja v »pozitivnem« demokratičnem in sodelovalnem vzdušju in 2) v katerem se je odgovornost za vedenje otrok močno razširila na šolo. Vzgojni ukrep kot simbolna kazen za neprimerno vedenje z namenom ukrepanja staršev v smeri prilagoditve učenčevega vedenja in njegove podreditve šolskim pravilom je zamenjala paleta »prijaznejših« in »vzgojno učinkovitejših« *šolskih* strategij »uresničevanja vrednot in pravil«, ki naj bi delovale predvsem preventivno, svetovalno in na osnovi afirmacije zaželenega vedenja. Simbolno kazen, ki naj bi delovala predvsem »s črko«, je zamenjala logika vzgojnega ukrepanja s »praktičnimi«, otipljivejšimi sredstvi (npr. z restitucijo). Vzgojni opomin ostaja edini ukrep, ki ga predpisuje »obča avtoriteta« in ki naj bi vsaj delno učinkoval že (zgolj) na simbolni ravni, kolikor šoli pod določenimi pogoji omogoča enostransko ukrepanje s konkretnimi posledicami (prešolanje brez soglasja staršev). A tudi ta ukrep mora biti pospremljen z »individualiziranim vzgojnim načr-

tom« kot konkretno strategijo reševanja vzgojne problematike, *za pripravo, izvajanje, spremljanje in evalvacijo katere je odgovorna šola*. Vzgoja je v skladu z zakonom ena od strokovnih nalog šole in kršitve šolskih pravil ali neustrezno vedenje učencev so tudi (ali nemara predvsem) njena odgovornost, ki nakazuje neustreznost preventivnih strategij uresničevanja šolskih vrednot, opredeljenih z zakonom in vzgojnim načrtom šole. Ali drugače, če učenci kršijo šolska pravila, je šola za to kriva in odgovorna tudi sama.

Zakonsko uvajanje vzgojnih načrtov so spremljale precejšnje pedagoške polemike o pomenu in vlogi vzgoje v šoli,[7] čeravno je sprememba zakonodaje bolj kot na moralna in etična vprašanja vzgoje ali vprašanja njenega koncepta odgovarjala na spreminjajoče se disciplinske zagate šolskega vsakdana. Večja avtonomnost šol pri oblikovanju šolskih pravil se je zaradi spremenjene disciplinske situacije izrazila predvsem v precej natančnejši opredelitvi pravil vedenja ter predvidenih vzgojnih ukrepov, kot so jo kadarkoli prej podajali šolski predpisi. Med množico natančnih opredelitev »skupnih« šolskih pravil v vzgojnih načrtih se namreč pojavljajo tudi teme, ki so včasih veljale za samoumevni del osnovnega bontona javnega občevanja, denimo pravila o vljudnem pozdravljanju, vikanju, kulturi oblačenja, kulturi prehranjevanja ipd.[8] Področja, ki so jih prej določala neformalna, nenapisana pravila bontona, so sedaj eksplicitno uradno obeležena.

Resnost obravnave vzgojnega ukrepanja se je znatno povečala na vseh straneh. Na strani šole se to kaže v stopnjevanju (u)pravnega ali »uradniškega« pristopa k obravnavi vzgojnih ukrepov, pri čemer je jasno, da se natančnost in resnost obravnave zadevne dokumentacije in postopkov povečujeta predvsem zaradi pravnega aspekta. Ali drugače, to dokumentacijo se podrobneje in natančneje ureja predvsem zaradi strahu pred pritožbami staršev in grožnjami z inšpekcijo ali celo s tožbo. Ravno tovrstne grožnje, katerih dejanskost zgovorno potrjujejo poročila šolske inšpekcije, pričajo o stopnjevanju resnosti obravnave vzgojnega ukrepanja tudi na strani staršev, katerih simbolna vloga se je pri tem, kot je videti, bistveno spremenila. Če so se vzgojni ukrepi nekoč obračali k staršem, ki naj bi jih »vzeli resno« in poskrbeli za »primerno vedenje« svojih otrok, so starši danes pogosto predvsem v vlogi zagovornika otrokovih pravic v odnosu do šole, pri čemer je »resnost«, s katero spreje-

7 Cf. npr. Posebna izdaja *Sodobne pedagogike*, »Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti«, 2007, letnik 58.

8 Cf. npr. *Vzgojni načrt Osnove šole Polje*.

majo vzgojno ukrepanje šole, predvsem resnost obravnavanja morebitne ogroženosti pravic njihovega otroka. Predanost starševskih »borcev« za pravice otrok še nikoli ni bila tako velika, kot je danes in skrb za zagotavljanje (u)pravne ustreznosti dokumentacije in postopkov, ki predstavlja pomembno plat sodobne »birokratizacije« šolstva, je motivirana predvsem s centralnostjo diskurza otrokovih pravic v šolskem prostoru. Sodobna šola se je znašla v položaju, ko mora upravičenost vseh svojih dejanj in odločitev zagovarjati in pravno dokazovati pred strogim obličjem svojih »uporabnikov«.

Kakovost izpolnjevanja obrazcev

Zadostitev pravnim standardom za zagotavljanje demokratičnosti in spoštovanja pravic udeležencev vzgoje in izobraževanja je eden od osrednjih vidikov sodobne skrbi za kakovost šolstva. Diskurz o kakovosti, za katero nihče natančno ne ve, kaj pomeni, vsi pa naj bi se strinjali, da je nadvse zaželena, precej vidno soustvarja sodobno izobraževalno ideologijo. Šolstvo prežema »epidemija ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti« (Gaber in Kos Kecojević, 2011: 11), zvezana s poplavo različnih mehanizmov evalvacije.[9]

Trend zunanje evalvacije šolstva z nacionalnimi preverjanji znanja in nadzorom šolske inšpekcije je že dolgo dopolnjen z mednarodnimi preverjanji raznovrstnih »znanj« in različnimi nacionalnimi evalvacijskimi študijami.[10] A smer, ki jo diskurz kakovosti pri nas ubira zadnjih nekaj let in ki se kar najbolj sklada s sodobnim pedagoškim imaginarijem, je povezana predvsem z uveljavljanjem trenda notranje samoevalvacije. Izrecna dikcija kakovosti in samoevalvacije, ki danes vedno bolj nastopata v paru, je (kot že omenjeno v primeru vzgojnega načrta) od nedavnega prisotna tudi v šolski zakonodaji. V *Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI) 20.a člen eksplicitno ureja »ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti«,[11] medtem ko se v 49. členu,

9 Temu ustrezno narašča tudi količina literature, v kateri se je mogoče podrobneje podučiti o razumevanju kategorije kakovosti ter projektih in strategijah njenega »ugotavljanja in zagotavljanja« v šolstvu pri nas. Poleg informacij na spletni strani Urada za razvoj izobraževanja v okviru Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport lahko omenimo nekaj vidnejših naslovov: *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (Kos Kecojević in Gaber, 2011); *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce* (Brejc et al., 2011); *Samoevalvacija v šolah: Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol) – KVIZ* (Brejc in Zavašnik Arčnik, 2010); *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju* (Brejc et al., 2008); *Kazalniki kakovosti na področju ravnateljevega dela* (Erčulj, 2008); *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Mali et al., 2007).

10 Cf. spletna stran Urada za razvoj izobraževanja, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

11 »Merila in postopke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih in šolah na nacionalni ravni ter predloge nacionalnih evalvacijskih študij sprejme minister na predlog Sveta za kakovost in eval-

ki opredeljuje pristojnosti ravnatelja, pojavi alinea, ki ravnatelju dodeljuje odgovornost za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s *samoevalvacijo* ter mu nalaga dolžnost priprave letnega poročila o samoevalvaciji šole ali vrtca (Ur. l. RS, št. 16/2007 – UPB in 36/2008).

Koncepcije kakovosti in njenega »upravljanja« naj bi bile gospodarskega izvora in so del sodobnega »menedžerskega« diskurza, njihovo prisotnost v šolskem prostoru pa je po tej plati moč opazovati kot enega od izrazov trenda »popodjetjenja« šolstva v okviru sodobnih »neoliberalnih« tendenc (cf. Laval, 2005). Po drugi strani je prav v zvezi z »neoliberalnim« diskurzom mogoče govoriti o »pedagogizaciji« ekonomije in celotne družbe. Teze o »kulturnem« ali »čustvenem« kapitalizmu poudarjajo natanko »romantizacijo« in »spiritualizacijo« domnevno »trdnega« in »praktičnega« sveta človeških potreb in produkcije, s katerima se v vse plasti družbenega življenja, zlasti pa v trošenje vnaša moment samoustvarjanja in samopotrjevanja subjekta (cf. Boltanski in Chiapello, 2005; Illouz, 2010). To, kar določa »neoliberalni« diskurz, ni le usmerjenost k »oprijemljivim«, »praktičnim« rezultatom in zadovoljevanju nevprašljivih (in neprevprašanih) človekovih potreb, temveč tudi sočasna »subjektivacija« celotne »oprijemljive« sfere potreb in produktov; vedno in povsod se mora v prvi vrsti izražati, potrjevati, razvijati in zadovoljevati »izvorna« subjektivnost, dojeta kot čista polnost samonikle vsebine in imanentnega smisla. Ta trend romantizirane subjektivacije »presežnega smisla«, ki prežema vse plasti družbenega življenja, se najočitneje izraža prav na področju šolstva in v sodobnem pedagoškem imaginariju.[12]

Izrazje, v katerem danes najpogosteje nastopa logika samonanašalne subjektivnosti, zajema predvsem koncepte kreativnosti, inovativnosti, aktivnosti, različnih oblik procesnosti in, seveda, nepregledno množico »samo-konceptov«. Avtoreferenčnost se kaže tudi v sodobnem konceptu kakovosti, ki le še na videz odgovarja »od zunaj« in trdno postavljenim kriterijem, ki bi »kakšnost« kakovosti dejansko opredelili in zamejili (ter s tem napravili »končno« in dosegljivo). K temu priča tudi na prvi pogled popolnoma nasprotna logika sodobne »standardizacije kakovosti«. V natančnem in merljivem svetu standardov ISO je najti tudi pri nas vedno bolj uveljavljen standard ISO 9001 – »sistem vodenja ka-

vacije. Svet za kakovost in evalvacije imenuje minister. Natančnejše pristojnosti Sveta za kakovost in evalvacije določi minister.« (ZOFVI-G, Ur. l. RS, št. 36/2008) Natančnejše pristojnosti Sveta so določene s *Pravilnikom o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela* (Ur. l. RS, št. 74/2009).

12 Podrobnejšo analizo tega trenda v odnosu do sodobnega pedagoškega diskurza je v pričujočem zborniku najti v prispevku A. Jovanović.

kovosti«. Certificiranje v skladu s standardom »vodenja kakovosti« je pri nas v domeni *Slovenskega instituta za kakovost in meroslovje* (SIQ). Na spletni strani inštituta izvemo, da je standard, ki je »zgrajen na načelih vodenja kakovosti« uspešnih proizvodnih in storitvenih organizacij, »povzetek dobre poslovne prakse« in »v pomoč organizacijam, ki žele slediti samo najboljšemu«, da se osredotoča na učinkovitost organizacij, ki želijo povečati zadovoljstvo svojih strank, in da poleg »vodenja kakovosti« (!) določa še delovanje vodstva, ravnanje z viri, izvajanje osnovne dejavnosti organizacij in njihov nadzor (cf. Spletna stran SIQ, www.siq.si).

Ob prvem srečanju s sintagmo »sistem vodenja kakovosti« se nepoučenemu ušesu za trenutek nemara zazdi, da je prišlo do nehotenega lapsusa in da bi bilo v zvezi s tem, kar nam sintagma sporoča, treba razmišljati v smeri »kakovostnega vodenja« ali kaj podobnega. V resnici je »vodenje kakovosti«, čeravno naj se opravlja s strani vodstvenih delavcev organizacij in dejansko igra na pomensko večplastnost »vodenja«, razumeti predvsem na način, kot pedagogika »vodi dečka«.[13] Ne gre za opredeljevanje posameznih kriterijev kakovosti tega ali onega (produkta ali dejavnosti); gre za univerzalno kakovost, ki jo je bolj kot doseči treba predvsem »voditi«: beležiti, spremljati, spodbujati, ocenjevati, primerjati, certificirati, oglaševati, certifikate pa seveda redno obnavljati. Četudi se zdi, da bi morala biti vsakršna kakovost, ki se jo »vodi«, naprej kakovost *nečesa*, opredeljena in zagotovljena z nekimi drugimi, od »vodenja« ločenimi »objektivnimi« kriteriji, se prav skozi »vodenje« kakovost dejansko šele proizvaja – ugotavlja in zagotavlja. »Vodenje« kakovosti proizvaja čisto »presežno« kakovost, ki vznika na popolnoma avtoreferenčen način. Temeljna poteza sodobne koncepcije kakovosti, ki je po eni strani vedno že tu, predvsem pa v sebi smiselna in polna, saj za svojo vsebino ne rabi zunanjih določil, je po drugi strani natanko permanentno gibanje neprestanega ugotavljanja in zagotavljanja, ki nikoli ne doseže dokončne izgotovljenosti in miru; proizvaja se v neskončnem toku samopotrjevanja. Ni naključje, da pomeni implementacija sistemov vodenja kakovosti in obnavljanje certifikatov v praksi najprej in predvsem ogromno »pisarniških« poslov: zapisovanja, popisovanja, vpisovanja, opisovanja in drugega birokratskega pisnega udejstvovanja. Nekje se mora presežek čiste kakovosti vendarle (in vedno znova!) manifestirati.

13 Cf. »pedagôg – a m, *pedagôginja*, *pedagôški*, *pedagogíja*. Tujka, prevzeta po zgledu nem. *Pädagoge*, frc. *pédagogue* in lat. *paedagôgus* iz gr. *paidagôgós* 'vzgojitelj', kar je zloženka iz gr. *paîs*, rod. *paidós* 'deček, deklica, otrok' in izpeljanke iz glagola *ágô* 'vodim'. Prvotni pomen je torej 'voditelj dečkov, otrok'« (Snoj, 1997).

Naj se torej vrnemo k šolski kakovosti; ne bo odveč omeniti, da SIQ od leta 2005 ponuja poseben certifikat »*Kakovosti za prihodnost*« (KzP) na področju vzgoje in izobraževanja ter da v okviru »modela KzP« ponuja tudi usposabljanja za uspešno uvajanje »sistema vodenja kakovosti« v šolstvu. Geslo modela je zgovorno: »Izobražujemo. Izboljšujemo. Inoviramo.« Z »modelom KzP« lahko »skupaj gradimo osnovo za celovito kakovostno delovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov«, »ustvarjamo jedro kulture dobrega sodelovanja« in »širimo poslanstvo Vzgojitelja in Učitelja ter posredujemo dobro prakso« (Spletna stran SIQ, www.siq.si/solstvo). S tem »povečujemo lastno zadovoljstvo in zadovoljstvo vseh udeležencev v vzgoji in izobraževanju ter zadovoljstvo zainteresirane javnosti« (ibid.). Vsi zadovoljni, vsi kakovostni.[14]

Tudi v šolskem polju se – in tu še posebej očitno – tako pri kakovosti kot pri drugih vodilnih koncepcijah sodobnega pedagoškega imaginarija jasno izraža predvsem tendenca permanentnega uveljavljanja samonikle subjektivne smiselnosti. V novejšem čtivu o kakovosti v slovenskem šolstvu je v prispevku, ki pregledno obravnava dosedanje projekte s področja kakovosti v osnovnih šolah, zaslediti sledečo ugotovitev o prevladujočem pojmovanju kakovosti v obravnavanih projektih. »Pojmovanje kakovosti, ki ga bolj ali manj odkrijemo, je kombinacija kakovosti v relativnem pomenu (zadovoljitev potreb in pričakovanj uporabnikov) ter absolutnem pomenu (doseganje ciljev zapisanih v uradnih dokumentih).« (Milekšič in Kos Kecojević, 2011: 106) Tovrstno razločevanje je problematično, kot je problematična prevladujoča logika opredeljevanja kakovosti, ki jo skuša povzeti. Po eni strani odraža podobo raznolikih (»pluralnih«) potreb uporabnikov, ki so vedno »relativne«, različne in napolnjene s specifično vsebino individualnih stremljenj in prizadevanj, pri čemer ostaja spregledano dopolnilo, da se samoumevni zatrditvi obstoja tovrstnih potreb hkrati dodaja njihov imperativ. Trend »relativne« kakovosti, ki lahko vsakomur pomeni nekaj drugega, pač glede na njegove specifične potrebe in preference, te specifičnosti hkrati zapoveduje in ustoličuje. Da mora biti sodobna »standardizirana« kakovost predvsem avtoreferenčna, postane jasno, ko jo združimo z zahtevo, da je lahko (prav kot standardizirana!) hkrati povsem »individualna«. Po drugi strani nas razločevanje, ki skuša »relativni« kakovosti zoperstaviti njeno »absolutno« (in torej asubjektivno, formalno, občo itd.) proti-

14 Po spletnih podatkih SIQ je certifikat KzP do sedaj pridobilo triindvajset vzgojno-izobraževalnih zavodov, trije od njih pa so certifikat KzP celo »nadgradili« s certifikatom ISO 9001:2008 (cf. Spletna stran SIQ, www.siq.si/solstvo). Najbrž je na seznamu certificiranih kmalu pričakovati tudi »Ministrstvo za prihodnost«.

utež ter s tem vsaj malo uravnovesiti majavo negotovost »relativnosti«, prav v domnevno neosebnih, splošnih in skupnih ciljih sooči natanko z imperativom nestandardne, unikatne, neprestano spreminjajoče in samoustvarjajoče (»vseživljenjsko učeče«) se subjektivnosti.

V sodobnem imperativu kakovostne šole se avtoreferenčna in samonikla kakovost, porajajoča se v permanentnem samo-zapisovanju, staplja z imanenco presežnega subjektivnega smisla, ki se kot ključna splošna poteza sodobne družbenosti najočitneje »svobodno« izraža, ustvarja, razvija, uči, uživa, predvsem pa zapoveduje prav na področju sodobnega šolstva. In tukaj se najočitneje, predvsem pa najbolj masovno tudi beleži. Kakovostno, seveda.

Obrazci samoizpo(po)lnjevanja subjekta

Da je obseg zapisovanja in izpolnjevanja »dokumentov« v zadnjih dvajsetih letih v šolah vsekakor precej narasel, je razvidno že iz pregleda predpisane šolske dokumentacije. K tem dokumentom je treba dodati še druge pisne izdelke, ki jih v pravilnikih ni najti, a predstavljajo precejšen zalogaj birokratskega udejstvovanja. Dejavnosti »ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti« prinašajo, kot priznavajo celo njihovi snovalci in zagovorniki, strokovnim delavcem šol veliko dodatnega administrativnega dela.[15] Poleg ukvarjanja s samoevalvacijo in kakovostjo se morajo šole s papirji ukvarjati tudi pri prijavljanju, načrtovanju in organiziranju raznovrstnih (interdisciplinarnih, »kroskurikularnih«, »medšolskih«, mednarodnih in na druge načine sodelovalnih) projektov in dejavnosti, pri pridobivanju dodatnih sredstev njihovega financiranja in ne nazadnje pri vsakodnevnem stremljenju k izpolnjevanju strokovnih smernic svojega dela.[16]

A poleg kvantitativnih sprememb je v polju šolske birokracije zaznati predvsem nezanemarljiv kvalitativen preobrat. Zlasti tam, kjer je kul-

15 Cf. Mnenja učiteljev po rezultatih raziskave v Zavašnik Arčnik in Gradišnik, 2011: 58–59; slabosti in omejitve samoevalvacije v Brejc in Zavašnik Arčnik, 2010: 5.

16 Na spletnih straneh Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport je med drugim najti raznovrstne programske smernice in navodila za delo, namenjena posameznim segmentom šolskih dejavnosti, ki jih zakonodaja izrecno ne omenja, so pa strokovno utemeljene in obvezujoče: *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih* (Kalin et al., 2005); *Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli* (Čačinovič Vogrinčič et al., 1999); *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo: program osnovnošolskega izobraževanja: koncept* (Kolar, 2008); *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela* (Magajna, 2008); *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci* (Žagar et al., 1999) ipd. Večina tovrstnih smernic, ki podrobno določajo posamezna področja dela, predvidevajo tako ali drugačno pisno udejstvovanje strokovnih delavcev, povezano z načrtovanjem, spremljanjem in nenehnim izboljševanjem njihovega dela. Vse omenjene smernice in koncepcije dela se še očitneje kot zakonodaja ravnajo po prevladujočem pedagoškem imaginariju, ki na ta način precej neposredno vstopa v vsakdanje šolsko okolje.

tura birokratsko-pisnega udejstvovanja neposredno motivirana z zahtevami in načeli pedagoške stroke, se najočitneje izraža spremenjena logika delovanja sodobne birokracije. Če je skrb za natančnost in zakonitost postopkov in dokumentacije resda motivirana s skrbjo za upoštevanje *zakonsko* določenih pravic, stopnjevana (u)pravnost nikakor ni izraz poskusa »razosebljanja« uradnih odnosov v imenu zagotavljanja »uradnosti presoje« in ohranjanja meje med zasebnim in uradnim. Nasprotno. Takó zapisovanje in dokumentiranje kot naraščanje njune (u)pravne resnosti potekata natanko v imenu »osebnega«. Uradna forma tu ni zato, da bi vnašala red oblasti v nepregledno kaotičnost posameznih stremljenj in apetitov, temveč zato, da jih odkriva, spodbuja, spremlja, razvija, izboljšuje. Ali, če se držimo dikcije pedagoškega diskurza, da jim omogoči, da to počno samostojno in samoiniciativno. Konica uradnega peresa subjektivnosti ne popisuje zato, da bi jo omejila, temveč zato, da bi ji omogočila, da se izrazi. Naraščajoče beleženje v sodobni šoli poteka natanko v imenu »svobodnega« samoizraza vedno-že prisotnega in neskončno potentnega subjektivnega smisla.

Kot v odgovor temu vzpenjajočemu se smislu čistega vsebinskega presežka se v formalnem polju šolske birokracije komplementarno razrašča presežni *nesmisel* formalizacije. Vsem, ki se morajo z njo ukvarjati, je bolj ali manj jasno, da je kljub vsej »dobronamernosti« in svoji navidezni »uporabnosti« naraščajoča »birokracija« predvsem »sama sebi namen«. Četudi je videti nadvse pripravna (da udejanji pedagoške sanje o idealni šoli), pravzaprav »ničemur ne služi«. S tem bi lahko v kontekstu psihoanalize že »po definiciji« služila užitku nadjazovskega imperativa.[17] Vprašanje, ki se zastavlja s kvalitativnim premikom v notranji logiki šolske birokracije, se usmerja prav v to domnevno uživanje. Je sodobni nesmisel birokracije res predvsem nesmisel užitka? Kdo, če sploh kdo, danes v šolah »uživa« v zapisovanju?

Prikličimo si spet pred oči izhodiščno kafkovsko ozadje: »domnevnost« vseprisotne in nikjer vidno utelešene, dobronamerne in vedre oblasti, problem (ne)ločljivosti uradnega in zasebnega, obscenost prepleta prijazne domačnosti s strogostjo zakona o upravnem postopku, tožeče učiteljstvo, ki noče biti uradništvo in ki trpi pod pritiski nemogočih pravil in pričakovanj – videti je, da smo s sodobno šolo v središču kafkovskega romana. A kljub mnogim podobnostim se kafkovski podobi birokracije v sodobnem šolstvu vendarle dodaja nov obrat vijaka. So-

17 Cf. »Užitek je to, kar ne služi ničemur. /.../ Nič ne sili kogarkoli k uživanju, razen nadjaza. Nadjaz je imperativ užitka – *Uživaj*!« (Lacan, 1985: 6–7)

dobna oblast, kot se kaže v šoli, je vedra in dobronamerna, kot še nikoli. Če je v Kafkovem *Gradu* videti, da je tisto, kar prebija okvir budne (ali bolje, »speče«) realnosti, predvsem *užitek oblasti*, obscena podoba nadjazovskega imperativa užitka kot hrbtne plati dobrega in redoljubnega Zakona, ki (denimo v podobi »pomočnikov«) »razposajeno« uživa na račun subjekta (zemljemerca K.) in ga hkrati poziva, naj bo vendarle malo bolj »za hec« (cf. Žižek, 1988: 53–72), je v sodobni šoli vsakršna »dobronamernost« *deklarativno* namenjena zgolj *užitku subjektivnosti*. Oblast črke Zakona, za katero se v *Gradu* predpostavlja, da obstaja kot mrtvi mehanizem, ki se nato izkaže za še kako »živega«, je v sodobnem pedagoškem diskurzu popolnoma zamolčana. Opravka imamo z oblastjo, za katero se (na deklarativni ravni) predvsem predpostavlja, da je *ni* (kaj šele, da bi lahko uživala).

Če se kljub vednosti, da večine dokumentov, ki se v šolah vestno zapisujejo, nihče dejansko ne bere, vseeno dogaja množično birokratsko udejstvovanje, to ni zato, ker bi, denimo, vsaj na deklarativni ravni pedagoškega diskurza (»pa vendar«) verjeli v velikega Šolskega Nadzornika (Šolsko Oblast). »Subjekt«, ki je danes v šolah predpostavljen, ni Drugi kot varuh simbolnega reda (npr. Veliki Bralec-Ravnatelj), niti Drugi-oblastnik, ki bi predpostavljeno užival na račun prikrajšanega subjekta-učenca (npr. Despotski Učitelj)[18] – čeravno se zdi, da dikcija otrokovih pravic v prvi vrsti predpostavlja in omejuje oblastnika, ki bi lahko zlorabil moč svoje funkcije na račun otrok. V pedagoškem diskurzu (in šolski realnosti) imamo opravka predvsem s predpostavko nekakšnega »Prvega« ali »Izvornega« subjekta, Notranjega Otroka, v katerem bi se morali prepoznati vsi in ki mu prvobitnega, neomadeževanega, dobrega, predvsem pa *smiselnega* užitka nikoli nihče ne sme odvzeti ali skvariti. Ta »prvobitnost« je popolnoma »inkluzivna«; najočitneje sicer zadeva pozicijo učenca, a kolikor smo »vseživljenjski učenci« in »notranji otroci« danes tako in tako vsi, je njena pristojnost »absolutna«. Prvotni »nekastrirani« užitek se vsiljivo pripisuje vsem; subjekt, ki predpostavljeno uživa, je lociran v vsakem izmed nas, njegov užitek pa seveda ni »umazani«, orgiastični užitek despota, temveč dobri, čisti, sublimni užitek subjektivne »nedolžnosti«. Instanca »Prvega« uživa na nemoteč in sublimen način, očiščen vsakršne »umazanije«. Ne gre za »ugodje«, katerega »uporabo« bi lahko umerjeno predpisovali; ugodje, kot je izčrpno pokazal Foucault, zahteva disciplino in odrekanje (cf. Foucault,

18 Za vpeljavo sintagme »subjekta, za katerega se predpostavlja, da uživa«, na katero se tu opiramo, in njeno podrobnejšo obravnavo v luči fantazme despotske oblasti cf. Dolar, 2012: 82–104.

2010). Užitku »Prvega« se ne sme odreči ničesar, a hkrati mu na deklarativni ravni diskurza tudi ni mogoče pripisati ničesar, čemur bi se bilo odreči sploh treba. Dobronamernost pedagoškega diskurza je, kot je videti, utemeljena v »izvorni« dobronamernosti predpostavljenega (užitka) »Prvega«.

Zdi se, da mora danes na deklarativni ravni pedagoškega diskurza iz šolskega polja ostati izključeno predvsem dvoje: na eni strani vsakršna »umazanost« užitka in na drugi strani instanca »gospodarja« kot taka. Ne gre le za utajo »obscenega užitka despota« v prid dobrega in zanesljivega »gospodarja-Zakona«, s katerim bi se lahko »varno« identificirali.[19] Natanko v tem se je glede na kafkovsko konstelacijo birokracije zgodil bistven premik. Videti je, da je izločen ne le »transgresivni«, temveč prav *vsakršen* gospodar, da celotna sfera »odraslega«, »zunanjega« Drugega kot nečesa, kar bi bilo prvobitni subjektivni »substanci« vnanje in tuje in bi nad njo slučajno hotelo vršiti karkoli prisilnega in »trpnega«, v sodobnem pedagoškem diskurzu v celoti umanjka.

Nemara bi lahko rekli, da je sodobni pedagoški diskurz v »eri nenehnih družbenih sprememb« svoje edino trdno sidrišče neomajne gotovosti našel prav v prepričanju, da nadrejenemu Drugemu nikakor ne gre zaupati, kolikor je – tudi v podobi dobrega »gospodarja-Zakona« – že zdavnaj »padel«. Edini »Drugi«, ki ga je še mogoče tolerirati, mora biti zato zveden na »Prvega«; vse, kar naj bi nas povezovalo na ravni občega in v kar je na deklarativni ravni »še mogoče verjeti«, je, kot je videti, le še participacija na »izvorni substanci subjektivnosti«, katere »déležniki« smo vsi in zaradi katere smo hkrati vsi različni, posebni, individualni. Vsi smo »Prvi« in »Prvih« je mnogo. Gotovost v varljivost Drugega je v tej luči komplementarna gotovosti v čistost imanentnega »Prvega«.

Vse, kar v sodobni šoli šteje, pravijo šolniki, je gola »črka zakona«. A to ne pomeni, da se šola nahaja v trdnem primežu »simbolnega gospodarja«. Sodobna verzija pregovornega nasprotja med (imaginarnim) »duhom« in (simbolno) »črko« se danes še zdaleč ne preveša le na stran »črke«. Nasprotno. »Vladavina zapisa« se v sodobni šoli vrši natanko v imenu »duhá« kot »izvornega smisla«, ki napolnjuje predpostavljeno instanco skupnega »Prvega«. Zakonodaja subjektu nalaga le njegovo (izvorno, individualno, samoizražajočo se ...) subjektivnost. Vi-

19 Če je fantazma despotske oblasti prikrito dopolnilo »vere« v demokratično oblast »črke Zakona« (cf. Dolar, 2012: 91–92), je podobo gospodarja kot subjekta predpostavljenega uživanja mogoče brati kot komplementarno »pravilni« (na neosebnem pravilu utemeljeni) birokratski strukturi oblasti, katere »kaprioznost« razkriva kafkovski svet.

deti je, da simbolno instanco Drugega na deklarativni ravni pedagoškega diskurza nadomešča imaginarni »Prvi«. Situacija, s katero imamo opravka, je zato kafkovskemu vzdušju nadvse sorodna, a vendar na neki način obrnjena in s tem pravzaprav radikalizirana.

»To, s čimer imamo opraviti v Kafkovem univerzumu, /.../ je natanko *ponoven vdor uživanja v polje Zakona, kratek stik med Drugim Zakona in Stvarjo*. Zato je Kafkov univerzum nadjazovski /.../. Nadjazovski imperativ »Uživaj!«, obrat Zakona v nadjaz, pomeni grozljivo izkustvo, ko naenkrat opazimo, kako je tisto, kar smo imeli za »mrtvo črko« Zakona, *živo*, kako diha, utriplje« (ibid.: 61–62). Tudi v sodobnem pedagoškem diskurzu in v realnosti sodobne šole imamo opravka z logiko nadjazovskega imperativa užitka, a zdi se, da je šolska birokracija pri tem v sprevrnjeni vlogi. To, kar se na deklarativni ravni predpostavlja, ni razosebljeni Zakon ali »mrtva črka« simbolnega, na kateri naj bi slonela družbena realnost šolskega okolja, temveč natanko vseprisotno »življenje«, ki uživa in ki ga moramo obvarovati pred morebitnimi škodljivimi vplivi zunanjosti ter mu omogočiti »svoboden« razvoj. V vsakdanu sodobnega šolstva se zato kot odvečni presežek in »presenečenje realnega« kaže – ne vrnitev »potlačenega« užitka, temveč prav vztrajanje »mrtve črke« Zakona, ki je pedagoški imaginarij kljub vsej svoji dobronamernosti ne more pripraviti do tega, da bi se »samoiniciativno« razvijala v »vseživljenjsko učečem se« svetu sodobne družbe.

Predpostavka »nekastriranega«, a »dobrega« uživanja, prepoved tako rekoč vsakršne »potlačitve« in načelna averzija do pozicije gospodarja, ki mora na vsak način ostati izključena – ob tem se v nadaljnji premislek vsiljuje teza o »psihotični« potezi sodobnega pedagoškega diskurza (in s tem celotne družbe). Zdi se namreč, da noče o delovanju kakršnegakoli označevalca-gospodarja prav ničesar vedeti – niti (še najmanj!) »v smislu represije« (cf. Lacan, 1993: 149). Nezanemarljiva je tudi specifična »kuga fantazem«, ki teži sodobni šolski prostor. Medtem ko pedagoški diskurz »ljubi svojo zablodo kot samega sebe« (ibid.: 157), je videti, da pedagoško »nevednost« v vsakdanji šolski praksi preganja prav »črka Zakona«. Šola se mora kljub svoji vsesplošno razglašeni dobronamernosti in prijaznosti bolj kot kdajkoli prej soočati s strahom pred svojo (u)pravno nezadostnostjo, nezadostnostjo pred Zakonom. Zdi se, da z naraščajočim poudarjanjem in zakonskim urejanjem pravic »Prvega« (vseh »Prvih«) do neskaljenega uživanja skrb za njihovo zaščito mestoma prerašča v paranoidne razsežnosti. Če starše, kot kažejo podatki šolske inšpekcije, vedno bolj preganja fantazma Učitelja-Despota, ki tiranizira njihove otroke, se v šolah (seveda, kot je pri paranoji običajno, ne brez

razloga) dviga komplementarna fantazma o Despotih-Starših, ki v imenu užitka svojih otrok (predvsem pa v imenu lastnega užitka) tiranizirajo učitelje in šolo. Pedagoško stroko, nadalje, očitno preganja fantazma o »despotskem«, »tradicionalnem«, »represivnem« šolskem sistemu, ki še vedno na skrivaj tiranizira »sodobnost«. Videti je, da »Notranjega Otroka« kljub vsem preventivnim ukrepom z vseh strani še vedno (in vedno bolj?) ogrožajo prav fantazme »despotskega užitka«.

V polju birokracije, ki ji je danes naloženo, da služi za izraz imanentne subjektivnosti, ob vsem tem vztraja nesmiselna črka, s katero še vedno nihče ne ve, kaj početi. Po prevladujočem prepričanju bi morala v »sodobnosti« opisovati, ne da bi hkrati kogarkoli »zgrabila« ali določala; označevalec bi moral biti zveden zgolj na izraz imanentnega subjektivnega Pomena. A glej ga zlomka – označevalec se upira. V šolski birokraciji vztrajajo neanimirane in nesmiselne »črke«, ki v družbi »pluralizma individualnih potreb in pričakovanj« še vedno vztrajajo pri neinovativnem in statičnem okviru »abecede«. Nemara bi lahko rekli, da je presežni nesmisel birokracije, ki »vrača udarec« presežnemu smislu imaginarne subjektivnosti »Prvega«, prav označevalec-gospodar kot nesmiselni temelj simbolnega, o katerem bi prevladujoča pedagoška (in splošna družbena) miselnost najraje ostala popolnoma »nevedna«. Prav ta nesmiselna plat zavezujoče »črke Zakona« se namreč bohoti v vsakdanji realnosti šolske zakonodaje, pravilnikov in druge dokumentacije ter nastopa kot nesmiselni »motilec« vsesplošno zapovedane medsebojne šolske ljubezni.

V domišljiji pedagoškega diskurza bi bila K.-jeva zgodba danes videti nekako takole. K. pride v vas, kjer je toplo sprejet. Tako njegovi sovaščani kot grajski uradniki ga prijazno sprejmejo in spodbujajo pri vseh njegovih prizadevanjih. Celotna grajska postava je spisana tako, da služi njegovim potrebam in je v vseh pogledih smiselna in uporabna. Če mu je dolgčas ali se mu nemara karkoli zalomi, mu brž dodelijo prijazna pomočnika, ki mu skušata na vsak način olajšati delo. S Friedo stketa prisrčen odnos, ki prerase v neskaljeno srečo. Vsi so veseli, ker je vas s skupnimi močmi pridobila sredstva cesarskega socialnega sklada za obnovo šole ...

In kako bi danes začel Kafka?

Literatura

Boltanski, L. in Chiapello, E. (2005). *The New Spirit of Capitalism*, London, New York: Verso.

Brejc, M., Koren, A. in Zavašnik Arčnik, M. (ur.) (2011). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*, Kranj: Šola za ravnatelje.

Brejc, M. in Zavašnik Arčnik, M. (2010). *Samoevalvacija v šolah: Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol) – KVIZ*. Predstavitev v okviru projekta Vzpostavljanje baze znanja za kakovost v izobraževanju, RIC, 11. 11. 2010. Interno delovno gradivo. http://esf.ric.si/Data/Sites/2/samoevalvacija/samoevalvacija_v_%C5%A1olah.pdf (10. 2. 2013)

Brejc, M. et al. (2008). *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: šola za ravnatelje.

Čačinovič Vogrinčič, G. et al. (1999). *Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli*. http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf (12. 2. 2013)

Dolar, M. (2012). *Strel sredi koncerta*, Ljubljana: Cankarjeva založba.

Erčulj, J. (ur.) (2008). *Kazalniki kakovosti na področju ravnateljevega dela*, Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Foucault, M. (2010). *Zgodovina seksualnosti*, Ljubljana: ŠKUC.

Gaber, S. in Kos Kecojević, Ž. (2011). Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti. V: Koc Kecojević, Ž. in Gaber, S. (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 10–36.

Illouz, E. (2010). *Hladne intimnosti: oblikovanje čustvenega kapitalizma*, Ljubljana: Krtina.

Kafka, F. (1986). *Grad*, Ljubljana: Cankarjeva založba.

Kafka, F. (2004). *Proces*, Ljubljana: Delo d.d.

Kalčina, L. (ur.) (1999). *Otrokove pravice v Evropi*, Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Kalin, J. et al. (2005). *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih*. http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf (12. 2. 2013)

Kolar, M. (2008). *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo: program osnovnošolskega izobraževanja: koncept*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Kos Kecojević, Ž. in Gaber, S. (ur.) (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kovač, P. (2007). Raba ZUP v šolstvu. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 5/3, 47–61.

Lacan, J. (1985). *Seminar Jacquesa Lacana. Knj. 20, Še : 1972–1973*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Lacan, J. (1993). *The Seminar of Jacques Lacan. Book 3, The Psychoses: 1955–1956*, New York, London: Routledge.

Lacan, J. (1996). *Štirje temeljni koncepti psihoanalize*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Laval, Ch. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*, Ljubljana: Krtina.

Magajna, L. et al. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Mali, D. et al. (2007). *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, Ljubljana: CPI, Center RS za poklicno izobraževanje.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2005). Slovenska akademija znanosti in umetnosti: ZRC SAZU: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.

Snoj, M. (1997). *Slovenski etimološki slovar*, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Štefanc, D. (2002). O pravicah otrok v izobraževanju in o izobraževanju kot otrokovi pravici. *Sodobna pedagogika*, 53/5, 78–103.

Milekšič, V. in Kos Kecojević, Ž. (2011). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovnih šolah. V: Kos Kecojević, Ž. in Gaber, S. (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 105–137.

Zavašnik Arčnik, M. in Gradišnik, S. (2011). Dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo skozi prizmo poskusnih šol. V: Brejc, M., Koren, A. in Zavašnik Arčnik, M. (ur.). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje, 45–65.

Žagar, D. et al. (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf (12. 2. 2013)

Žižek, S. (1988). *Pogled s strani*, Ljubljana: Revija Ekran.

Viri

Intervju 1: Ravnatelj gimnazije in srednje strokovne šole (17. 11. 2011).
Intervju 2: Ravnateljica osnovne šole (22. 11. 2011).
Intervju 3: Ravnatelj osnovne šole (21. 11. 2011).
Letno poročilo Inšpektorata Republike Slovenije za šolstvo in šport za leto 2011. http://www.iss.gov.si/si/predstavitve_in_porocila/letna_porocila/ (10. 2. 2013)
Poročilo glavnega inšpektorja o izvajanju inšpekcijskega nadzorstva v letu 2001. http://www.iss.gov.si/si/predstavitve_in_porocila/letna_porocila/ (10. 2. 2013)
Poročilo glavnega inšpektorja o izvajanju inšpekcijskega nadzora v letu 2003. http://www.iss.gov.si/si/predstavitve_in_porocila/letna_porocila/ (10. 2. 2013)
Pravilnik o dokumentaciji v 9-letni osnovni šoli. Uradni list RS, št. 64/1999, 27/2002, 82/2003.
Pravilnik o dokumentaciji v devetletni osnovni šoli. Uradni list RS, št. 61/2005.
Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli. Uradni list RS, št. 29/1996, 11/1999, 27/2002, 82/2003, 59/2008, 61/2012.
Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela. Uradni list RS, št. 74/2009.
Spletna stran SIQ. http://www.siq.si/ (12. 2. 2013) in http://www.siq.si/solstvo/index.html (12. 2. 2013)
Spletna stran Urada za razvoj izobraževanja. http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/ (12. 2. 2013)
Vzgojni načrt Osnove šole Polje. http://www.ospolje.si/uploads/5/0/8/6/5086774/vzgojni_nacrt_2011_12.pdf (11. 2. 2013)
Zakon o osnovni šoli (ZOsn). Uradni list RS, št. 81/2006 – UPB3, 102/2007 (ZOsn-F), 87/2011 (ZOsn-H).
Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Uradni list RS, št. 16/2007 – UPB, 36/2008 (ZOFVI-G).
Zakon o šolski inšpekciji. Uradni list RS, št. št. 29/1996, 114/2005.

Ura pisanja, ura računanja in ura ovac – kaj pomeni biti intelektualec?

Writing, Arithmetic and Sheep – What Does It Mean to Be an Intellectual?

Goran Vranešević

Povzetek

Prispevek obravnava pojmovno dovršitev lika intelektualca. Na primeru Sovjetske zveze pokaže, da intelektualec ni zavezan samo javnemu umovanju in hranjenju vednosti, saj ima ključno vlogo pri izobraževanju občestva ter s tem tudi pri oblikovanju družbene realnosti. Intelektualec lahko to nalogo udejanji le toliko, kolikor se brezpogojno zaveže svojemu poslanstvu. S tem je neizogibno povezano tudi vprašanje, kaj pravzaprav je intelektualec.

Ključne besede: intelektualec, vednost, Fichte, izobraževanje, Sovjetska zveza

Abstract

This paper discusses the conceptual completion of the intellectual figure. It uses the example of the Soviet intellectual to show that the intellectual as such is not only committed to public reasoning and knowledge-keeping but is also pivotal in the process of educating the community and thereby in shaping the social reality. The intellectual can accomplish this task only insofar he unconditionally bounds his being to such a mission. This is inextricably linked to the question: what exactly is an intellectual.

Key words: intellectual, knowledge, Fichte, education, Soviet Union

Ko ravnamo s tematiko, pri kateri prepogosto zamahnemo z roko, najsi bo to zaradi nezainteresiranosti, samoumevnosti ali gole odvečnosti, je to znak, da smo na sledi nečemu resnemu. Lahko bi naštevali plejado takšnih ali drugačnih fenomenov, ki so izginili iz govorice, vendar bi si lahko drznili trditi, da so v sodobnosti najtemeljitejši izbris doživeli zavezniki umovanja. Sredi te čistke stoji lik intelektualca, ki se za razliko od ostalih »razumnikov« zavzema tudi za javno

dobro.[1] Intelektualec naj bi bil zavezan znanosti kot življenjski zaposlitvi, stremljenju k najvišjim idealom, javni rabi uma, izrabi retoričnih fines ter izobraženosti, zlasti slednji, saj naj bi z njo varoval svoj status nosilca vednosti. Četudi njegovi splošni opisi mestoma odstopajo od navedene formulacije, jim je skupno, da se vselej vrtijo okoli njegove vloge hranilca in zastopnika umskega dela, pri čemer brezpogojno računajo na kooperacijo »publike«. Če se držimo teh kriterijev, je danes vloga, namenjena intelektualcu, že tako samoumevna, da bi mu lahko pripisali odvečnost. Govorimo lahko o premiku v družbeni zavesti, ki je bil tako celokupen, da so bile vse odlike in dolžnosti, s katerimi naj bi se ponašal intelektualec, distribuirane med ljudstvo. V nastalih razmerah je slednje prav tako dobro opremljeno z znanjem in vednostjo o javnih stvareh kot intelektualci sami. Lik intelektualca je bil posledično situiran na obrobje družbenega pejsaža, od koder izreka le še strokovno »resnico«. Pojmovno se je bil primoran prilagoditi duhu časa in postati vsesplošna oznaka za vse-znalca svoje obrti ali dela, zaradi česar je v zadregi pristal na minimalno rabo javnega uma.

Figure intelektualca se drži ambivalentnost, ki jo je moč razvozlati z aluzijo na spetost intelektualca in pedagoškega dela, področja prenosa in širjenja vednosti. Smotra obeh se prekrivata: vzgajanje in poučevanje ljudstva. Ravno zaradi tega intelekt ni samo stvar intelektualcev, razsvetljenosti, ki izhaja iz mukotrpnega dela, temveč skupnosti. Ker je intelektualec odgovoren za človeški rod nasploh, za njegovo zasnovo, razvoj in namen, ima v končni instanci v rokah pojem človeka kot takega. Od kod torej percepcija, da lahko ljudstvo shaja tudi brez intelektualcev in celo operira z enako vednostjo kot intelektualci, čeravno so prav slednji »po definiciji« kolektorji, hranilci ter raznašalci te dobrine?

Po klasični definiciji je intelektualec tisti, ki vztraja na univerzalnosti uma. Zastopa razdor v samo-konstrukciji človeških bitij in obenem deluje kot ravnotežje, ki ni nikdar navzoče. Ne obstaja tehnika ali pravilo, na katerega bi se lahko naslonil v svojem rezoniranju. Sledi tistemu vodilu, ki ga je Foucault zarisal za razsvetljensko bit: »Kaj lahko vemo, kaj moramo narediti in česa se lahko nadejamo?« (Foucault, 2008: 257) Pri tem ne smemo pozabiti na slavno Kantovo izpeljavo *Sapere aude*, drzni si vedeti, z dodatkom nekaj vrstic kasneje: *vendar ubogaj*. To je nevralgična točka vseh sodobnih pedagogov, ki pogosto pozabljajo na ute-

1 Med »izbrisane« umovalce bi lahko uvrstili tudi šolnike, izobražence, poznavalce, razsvetljence, kritike, kulturnike in druge k umovanju naravnane duše. Ne gre za sinonime, saj pomensko nihajo med vednostjo in oblastjo. Intelektualca, ki se mu pričujoča razprava natančneje posveča, izrazito obeležuje (so)ustvarjanje javnega mnenja in posledično tudi družbene realnosti.

meljitev, s katero postavi Kant stvari na glavo. Zagato namreč umesti v kontekst razmerja med javnim in zasebnim, pri čemer se ne prime običajnega sklepanja, po katerem je svoboda namenjena zasebnemu početju in ubogljivost javnemu, temveč zveže svobodo z neomejeno rabo javnega uma, pokoravanje pa s privatnim življenjem. Samo kot ljudje razuma, neobremenjeni z lastno družbeno funkcijo, lahko svobodno in univerzalno nagovarjamo javnost kot tako, a ne brez zaveze zunanjemu zakonu, ki naredi umovanje vzdržno. Tej zagati se ne moremo ogniti, saj bi brez razpoke med zasebno in javno sfero ostali brez vsega: pokoravanje brezbrižnosti družbenega življenja ter svobodno rezoniranje v javnem forumu morata eksistirati v paru, vendar nikdar v harmoniji. Zavezanost ideji intelektualnosti, kritičnosti in spekulacijam ni zgolj »težnja k neodvisnemu povpraševanju, poizvedovanju, javnemu izražanju, artikulaciji političnega in kulturnega mnenja« (Burbank, 1986: 254), temveč vselej tudi »vdor v zasebnost« (Milner, 1984: 110), saj oblikuje posameznikovo družbeno stvarnost.

Kot dedič razsvetljenske simbolike je bil intelektualec med drugim podvržen administrativni korekciji, značilni za modernost, s čimer je v nekem smislu dobil značaj javnega delavca. Vsem spremembam navkljub je osrednja značilnost intelektualca ostala njegova politična razsežnost, ali, kot pravi Dolar, »politika vednosti« (Dolar, 1991: 51). Slednja ni stranski proizvod njegove praktične drže, vsakdanjega mesta v politični areni, ampak izraz njegovega teoretskega delovanja. S to popotnico bi bili intelektualci skorajda filozofi, vendar se ne zadovoljijo s polovičnim izplenom. Gre za ločnico, ki poteka vzdolž zaveze. Filozofa zavezuje resnica, medtem ko intelektualca ideja, ne v smislu Kantove regulativne ideje, ki nima pozitivnega pokritja v dejanskosti in nas posledično sili onstran možnega izkustva, temveč kot ideja, ki stremi k samo-aktualizaciji, ideja, ki se naredi za to, kar je. Drugače povedano, razmejuje ju odnos do vednosti, saj intelektualec v svoji neskromnosti ni poklican samo za korigiranje vprašanj o določenih tematikah, temveč skuša zajeti celoten potencial zastavljenega vprašanja. Od tod tudi inklinacija k poučevanju, ki zaobjema dovrševanje lastnega bistva skozi omiko drugih, rekli bi lahko, da je intelektualec hlapec izobraževanja. Takšna postavitev nas napeljuje k sledečemu sklepu. Intelektualec lastnega početja ne omejuje na golo prakso vedoslovja, saj bi v tem primeru ostal v luči oblasti nemočen. S svojimi dejanji namreč vselej oblikuje tudi družbeno realnost in s tem tudi oblastno strukturo.

Za prvotno razgrnitev tematike bomo skupaj s Fichtejem, ki ga lahko, z določenimi zadržki, označimo za sovjetskega misleca, stopili po

poti vprašanja, kaj je *namen* intelektualca, ali kaj pomeni *biti intelektualec*, v kakšnem razmerju je do celotnega človeštva in prav tako do posameznih razredov, ki ga tvorijo. Fichte v svojih predavanjih o namenu učenjaka oziroma intelektualca obravnava slednjega v odnosu do družbe kot njen refleksivni moment. V istem zamahu odpre tudi vprašanje, kaj je namen človeka v družbi in zlasti človeka kot takega.[2] Nepresenetljivo človeka na sebi ne obravnava brez odnosa do zunanjih elementov, kot so telo ali drugi objekti, ki tvorijo zaledje tistega, kar *je*, čeprav je zanj za razumevanje razumskega človeka sprva bistveno vzeti v obzir mišljenje človeka »izven vsakega odnosa do razumnih bitij, ki so mu enaka« (Fichte, 1984: 139). Bolj natančno, gre za obravnavo golega jaza, tistega, kar je, ker je, skupaj z njegovim določilom. Zanj ne jamči nihče drug kot lastno zagotovilo volje, brez družbene uporabnosti in namenskosti.

Če sledimo Fichteju še korak dlje, se moramo zavezati tudi rezultatom tovrstne utemeljitve, absolutni identiteti, ki ni omejena na voljo, ampak vključuje celotno polje človeških sil. S slednjimi si mora človek prizadevati neposredno učinkovati in modificirati reči same, od katerih je sicer tudi sam odvisen. Končni cilj teh procesov je ujemanje zunanje takšnosti s čisto formo jaza, za kar je potrebno več kot samo volja, namreč, določena spretnost, ki ni vnaprej zagotovljena, temveč jo je potrebno pridobiti. Pojem, ki zajema to spretnost, značilno edino za človeka, je kultura – postopek dovrševanja. Brez truda in vaje, ki ju zahteva omenjena dejavnost, se realnost jaza izkrivi in ostanemo tuji sami sebi. Pojme moramo privesti v skladnost z zunanjim svetom, pri čemer se nam najvišji smoter (Kant govori o najvišji dobrini), svoboda v podreditvi ne-umskega, vselej izmuzne iz rok in ostane nadležno nedosegljiv. Izhajajoč iz te premise je vsakršna naravnanost, ki je strukturno tuja družbenosti, najsi bo to norost ali poljubna divinizacija, zatorej fenomen, potreben korekcije. Edina, vendar nujna zaveza, rdeča nit bivanja, je »nepretrgano izpopolnjevanje« (Fichte, 1984: 143), stremljenje k idealu, ki ga uteleša izobrazba skozi prakso umovanja.

Ker je človek v temelju družbeno bitje, se je po Fichteju dalje primoran povprašati, v kakšnem razmerju je z drugimi razumnimi bitji, ki naseljujejo njegovo zavedanje (Fichte pripomni, da svoboda ne spada v to sfero). Šele mreženje z drugimi družbeno orientiranimi bitji namreč izoblikuje človeka. Imperativ permanentnega samoizpopolnjevanja pri tem implicira, da lahko vsakokratna državna formacija predstavlja samo spe-

2 Slednjega vprašanja in razlage pomenljivo *ne* vključi v javni del predavanj, čeprav tvorita hrbtenico nadaljnjih izpeljav.

cifično formacijo družbe in ne njenega dokončnega utelešenja, kaj šele absolutnega smotra. Znotraj teh parametrov je podana tudi Fichtejeva marksistična izjava, po kateri je »država, tako kot vse človeške ustanove, usmerjena k svojemu lastnemu uničenju«, k točki ko bo za »najvišjega sodnika spoznan goli um« (Fichte, 1984: 149). Mimogrede omeni, da je ta formulacija prej kot radikalna gesta zgolj korektura spekulativnega stavka, kar pa za to razpravo ni bistvenega pomena. Sledeč Fichteju je treba družbo postaviti v osrčje stvarstva in ekvivalentno mesto zagotoviti tudi delovanju zaradi delovanja samega kot vodilu družbe k njenemu dovrševanju – k tej perspektivi se še vrnemo.

Posameznik, naravnan k izpopolnjevanju, k višji in boljši ravni družbenosti, omikanosti, ima nalogo oplemenititi in razsvetliti tudi ostale, »nižje in neizobražene ljudi«, kar često, zaradi različnih obojestranskih dejavnikov, spodleti. Za razlago te maksime si bomo privoščili daljši ekskurz v komunistične arhive, »kajti tistemu, kar običajno imenujemo Zveza sovjetskih socialističnih republik, vlada prav Univerza.« (Lacan, 2008: 242) Ne v smislu akademske govorice, temveč vednosti kot diskurzivne forme modernosti. Vednost, ki jo poseduje Drugi, ni tam zato, da bi kaj vedeli o njej, kot tudi ni nevtralni moment refleksije, temveč ima dvojno naravo: deluje kot implantat pri oblikovanju nedovršenega bitja ter kot mehanizem za integriranje presežnega gradiva. Primer Sovjetske zveze kot primer kraljevanja vednosti nazorno pokaže, da vednost ni nekaj dodanega ali presežnega realnemu, temveč nekaj nemožnega (*impossible*). Preprosto povedano, funkcija vednosti ni v neposrednem odsevanju nakopičenih informacij, temveč gre za določeno prakso govorice, ki oblikuje družbeno realnost. Izbrano zgodovinsko obdobje, kjer je bilo v tem kontekstu vprašanje intelektualcev razgaljeno v vsej protislovnosti in prometejskosti, ni naključna preferenca v zagotavljanju ilustracijskega materiala, temveč strukturni moment, ki najeksplicitneje izpostavi za intelektualca usoden premik v družbeni tkanini.

***

S proletarskim prevzemom oblasti v Rusiji, ki mu je že po duhu nasprotoval tradicionalno izobraženi buržoazni razred, se je z letom 1917 ustvarila tudi potreba po spreobrnitvi izobraževalne paradigme. Ker splošna izobrazba ni bila dostopna nižjim razredom, so bili komunisti sprva primorani prenesti odgovornost tudi na tedanje »buržujske strokovnjake«. Ker je bilo z njihove strani pričakovati kvečjemu nevtralno sodelovanje, je bilo ključno politično dejanje tedanjega časa zagotovitev osnovne izobrazbe za celotno prebivalstvo, s čimer bi eventualno prido-

bili lastno intelektualno zaledje. Premisa o prihodnosti komunizma je tako temeljila na stvaritvi nove »proletarske inteligence«,[3] administrativne in strokovne skupine, ki bi vzniknila neposredno iz delavskega razreda. Delovala naj bi kot seme, s pomočjo katerega bi »vzniknil novi sovjetski človek, resnično nekontaminiran komunist, ki bi to nalogo izpolnjeval že od jaslic« (David-Fox, 1997: 102). V tem izrednem stanju, v katerem je izoblikovanje intelektualcev skozi usmerjeno izobraževanje postalo prioritetna naloga, je zavladala maksima lastnega učenja in poučevanja drugih. S to neskončno voljo po stvarjenju novega občestva, z intervencijo v bit družbe, se je odprl boj za prihodnost in osvoboditev človeštva. Lahko bi rekli, da so se partijski vodje v svojem delu v celoti poistovetili z mitološko podobo Prometeja, ki je človeku omogočil napredek, vendar za to plačal ceno mučeništva. Ta mit nam bo služil za okvirno osvetlitev zadrege intelektualca.

Težko bi zatrdili, da je interpretativni topos o Prometeju enoznačen, saj se avtorji vedno znova vračajo k tej mitološki podobi. Prva omemba (spretnega) titana Prometeja, ki mu je kot kazen za ukraden božji ogenj orel vsakodnevno skljuval nesmrtna jetra, se nahaja v Heziodovi Teogoniji. V grški mitologiji je zaslužen za človeško pridobitev civilizacijskih znanj in zvijačnosti, zlasti uporabnih ved, med drugim pisanja, matematike, kmetijstva, medicine in znanosti. Pri celotni drami okoli pridobitve vednosti in njenih nepredvidljivih posledic se vselej pozabi, da Prometej ni bil edinec, temveč je bil primoran shajati »s pogumnim Atlasom, slavljenim silakom Menojtijem ter brezupno naivnim Epimetejem« (Heziod, *Teogonija* 505–510),[4] ki sprejme Zevsovo darilo, prvo žensko, omikano Pandoro za ženo.[5] V osnovi zarišejo bratski titani strukturni okvir

3 Njen oris je odlično povzel že Fichte: to je stan, ki »posveti ves človekov čas vednosti, s katero nadzoruje in podpira dejanski napredek človeškega rodu nasploh.« (Fichte, 1984: 169)

4 Cit. po Hesiod, 2005: 42–43.

5 Etimološko izhaja Prometej iz gr. *Pro* (pred) *mantháno* (učiti se, s prakso ali izkustvom, tudi pridobiti navado ali običaj) ter označuje prvotnega misleca, tistega s predznanjem, poznavalca, človeka, ki misli misli, vendar tudi previdnega človeka. Če Prometej opisuje razumski ideal, pa imamo pri Epimeteju opravka z njegovim nasprotjem. Gre za tistega, ki misli po dejanju, oziroma spozna ali razume stvari prepozno – gr. *epí* (po) *mantháno* . Na tej pojmovni distinkciji med enim in drugim titanom temeljijo tudi običajne interpretacije njunih vlog. Nikakor ne gre za neustrezno razumevanje etimologije, vendar bi bilo mogoče tudi reči, da je Prometej že naučen, učenec, nekdo, ki deluje po vnaprej določenih vzorcih (nemščina ponuja odličen približek, *vorausdenkende* ali *vorbedacht*), medtem, ko bi za Epitemeja (*Nachbedacht*) lahko veljalo, da je tisti, ki je poučen, razmišlja in poučuje. V zadnji instanci bi za slednjega lahko celo trdili, da predstavlja dodatek k pojmovanju, nekaj nezvedljivega na golo mišljenje – njegov ostanek, odkrušek.
Pandora označuje hkrati *Allgeberin*, tisto, ki vse podarja, ter *Allbegabte*, tisto, ki je z vsem obdarjena, saj ji je vsak izmed bogov nekaj prispeval. Zanimivo že označevalna razlika pokaže na vlogo, ki jo odigra v mitu. Kot kazen za ukradeni ogenj ustvarijo bogovi prvo žensko Pandoro, ki jo skupaj s poso-

bistva intelektualca, ali drugače, s tovrstno shemo je moč zarisati očrt temeljev intelektualnega udejstvovanja. Če je intelektualec resnično produkt razsvetljenstva, potem mora poleg vednosti, oblasti in volje vzeti nase tudi breme zapeljanosti. Kadar smo soočeni z arbitrarno umsko zagato, ni dovolj imeti vsega znanja, dovoljšnje mere vpliva ter prave naravnanosti, temveč nas mora težava tudi premamiti, zvabiti. Sledeč Lacanovi produkciji diskurzov lahko v spetosti vseh štirih lastnosti razberemo obris intelektualčevega diskurzivnega aparata. Analogno se v centru dogajanja znajde vednost, ki jo je intelektualec primoran distribuirati naprej, v čemer vidi zadovoljstvo, saj pripomore k dovrševanju človeštva. Produkt te operacije je izobraženo občestvo, kar si sam interpretira kot lasten slavospev, pri čemer ima kot »vrhovni nadzornik« (Fichte, 1984: 169) v rokah vse niti. Kot bomo podrobneje videli kasneje, je ravno v vztrajanju na tem stališču vsebovana tragična drža intelektualca. Tej zvezi se pusti zapeljati, vendar ne brez posledic, saj ga zaslepi blišč slave in ne uvidi, da je gospodar drugi.

In ker smo že omenili, da intelektualec ni polovičar in je obenem zadolžen »za enakomerno napredovanje in podpiranje človeškega rodu« (Fichte, 1984: 169), vzame vse zgoraj omenjene premise zares. S tem ko v službi javnosti bdi nad človeško omiko, vztraja na tem, da morajo biti aplikabilne na celotno človeštvo, saj ni nič manj kot vzgojitelj človeštva. Znotraj tega okvira bi morali brati tudi Foucaultovo prostodušno predstavo intelektualca, kot »tistega, ki je kriv vsega po malem: da govori, da molči, da ne naredi ničesar, da se vmešava v vse« (Foucault, 2008: 232). V teh značilnostih sta pobratena z birokratom. Oba svoje življenje posvetita vse-vednosti (ki je ni enačiti z *vso* vednostjo), saj skrbita za brezhiben človeški napredek in omiko – eden po duhu, drugi po črki. Vednosti ne hranita zase, temveč za družbo. Medtem ko je intelektualec opremljen s predznanjem, materialom za izpolnitev poslednjega cilja oplemenitenja, mu birokrat ponudi transparentno in administrirano področje delovanja, ki ni na noben način zunanje obmejeno. To razmerje vseeno ne implicira, da je moč vedeti vse, temveč gre za matrico družbene forme. Zastopa tisto, kar Lacan imenuje *red vse-vednosti*, družbeno konste-

do (v 16. stoletju se zaradi prevajalske napake Erazma Rotterdamskega pojavi namesto posode škatla), napolnjeno z vsemi slabostmi in upanjem, pošljejo na svet. Za zagotovitev uspešnosti naloge jo obdarijo z vsemi karakteristikami zapeljevanja (očarljivim jezikom, lepoto, glasbenim talentom, spretnostjo, radovednostjo in nadutostjo) ter jo predstavijo Epitemeju, ki ga Prometej že pred tem posvari pred sprejemanjem kakršnihkoli daril s strani bogov. Epitemej svarilo ignorira ter se s Pandoro poroči. Takoj po poroki Pandora odpre posodo, iz katere se po vsem svetu razširijo slabosti, muke in bolezni. Svet ostane žalosten, dokler Pandora znova ne odpre posode ter med ljudi nazadnje izpusti tudi upanje.

lacijo, kjer vlada vednost. Na tej premisi se je razvila tudi sodobna zveza pedagoškega in administrativnega dela.

V Freudovi maniri izpraševanja, kaj hoče ženska (vprašanje, ki mu ne moremo zadostiti), se tukaj paralelno zastavlja vprašanje, kaj hoče intelektualec, akter, ki izhaja iz (ne)zadoščenosti zakonu uma. Ne samo v smislu večnega iskanja pogojev, pod katerimi bo družbena stvarnost pomirjena, temveč predvsem v smislu žrtvovanja lastne partikularnosti (načela zadovoljitve) v prid zakona kot takega, s čimer mora biti vsako umno dejanje utemeljeno skozi njegovo univerzalnost. Intelektualec je tako zvest Kantovemu preobratu, kjer se lahko šele na podlagi podreditve zakonu vzpostavi tudi um. Njegovo golo zmožnost mišljenja preči forma zakona, kateri se zavezuje ne glede na druge zunanje dejavnike, kot so občutje, strah, družbena potrditev, užitek in tako dalje. Tovrstno spočetje univerzalnosti pa vendarle ni brezmadežno, saj proizvede notranjo razpoko. Slednja vznikne v postopku avtonomnega rezoniranja intelektualca kot njegov odvečni moment. Ne glede na vse mišljenjske napore nekaj namreč vselej izostane, ni vključeno, hodi v napoto. Kljub videzu ne gre za preostanek operacije mišljenja, eksternalijo, ki je v domači rabi najpogosteje obravnavana kot primarno izkustvo sveta, občutje pristnega jaza ali nekaj podobno ezoteričnega, temveč za produkt same univerzalne forme. Slednja proizvede tisto, kar Lacan imenuje *jouissance,* odvečni material, ki ga ni moč univerzalizirati in obremenjuje subjektovo življenje. Kot takšen ni izpahnjeni zglob mišljenjske strukture, temveč proizvod univerzalnosti – odpoved užitku v prid zakonu uma nosi s seboj presežni užitek (*le plus de jouir*). Intelektualec, razsvetljenski ideal svobodnega izražanja, deluje na tej nemožni točki, kjer šele z odpovedjo svobodi in zavezi nujnosti zakona izpolni svojo avtonomno dolžnost.

S to popotnico je pospremljena tudi ena izmed pasti pohodništva k razsvetljenju, ki se manifestira kot subordinacija šolnikov. Četudi je človek po nujnosti nagnjen k svobodi, mora v isti sapi sprejeti podreditev goli vednosti, saj nas šele zaveza tovrstni praksi porine v usojeno svobodo. Ponovimo še enkrat razsvetljensko parolo: rezonirajte,[6] vendar bodite poslušni. Šele slednja definicija izobraževalne dejavnosti razjasni Fichtejevo opredelitev, po kateri »smo sužnji in želimo imeti sužnje« (Fichte, 1984: 151). Pri njej ne gre za redukcijo človeškega bistva na podrejanje in vladanje, temveč za zavezo družbenemu dovrševanju. Ta zaveza vsebuje tudi past, ki vodi posameznika v protislovje s samim seboj. Kadar pridobi krepost, modrost ali srečo brez lastnega prizadevanja, deluje

6 V Sovjetski zvezi je *sapere aude* kot svoj moto uporabljal inštitut za fiziko in tehnologijo.

namreč proti svoji naravi, zaradi česar mora to tendenco opustiti. V izogib temu potrebuje človek določene koordinate delovanja: sam si postavi poslednji *namen* v absolutni dovršenosti, kjer bi bili vsi členi družbe popolnoma enotni in enoglasni, česar pa ne smemo enačiti s *ciljem* človeške vrste – ta poteza obarva Fichtejevo teorijo družbe marksistično, saj implicitno temelji na predpostavki, da je moč skozi nujni, celo biološko pogojeni zakon dovrševanja poiskati mesto svobode.

S to poanto v mislih se vrnimo k našemu primeru. Za izpolnitev zastavljene naloge je sovjetska oblast ustanovila VUZ (višje izobraževalne institucije) in VTUZ (višje tehnične izobraževalne institucije). Vpeljava strukturnih sprememb nikakor ni bila vnaprej predvidena, saj so bile določene rešitve zaradi pomanjkanja uveljavljenih praks in zlasti zaradi neobstoječe teoretske baze večinoma improvizirane. Tisto, v kar so bili gotovi, je bila potreba po radikalnosti. Tako se je sprva odpravilo akademsko usmerjene gimnazije in vzpostavilo politehnične šolske centre, kjer so bile v ospredju raznovrstne praktične veščine, ki naj bi proletarca opremljale z znanjem za vsako objektivno okoliščino. S tem bi bila omogočena posameznikova svoboda odločanja o lastnem poklicu in obenem odpravljena stroga specializacija, za katero je tedaj veljalo, da predstavlja predpogoj možnosti vsake kapitalistične delitve dela. V komunizmu bi bilo to neskladje odpravljeno, saj bi bil vsakdo potencialno zmožen pridobiti praktično mojstrstvo celotnega produkcijskega sistema. Posameznik bi bil soočen s pomanjšano različico družbe, tako da bi bil v končni instanci sposoben poprijeti za vsako delo. V tem je moč prepoznati obliko »miniaturne skupnosti«, kot jo je imenoval John Dewey. Tako ne bi prišlo do bojazni, da bi delavec kdaj prišel v situacijo, kjer bi postala njegova spretnost neuporabna. Gre za proto-različico današnjega vseživljenjskega učenja, ki paradigme učenja ne obdrži samo znotraj šolskega obdobja, temveč jo razpotegne na celotno življenje in onkraj.

V ozadju vnašanja teh sprememb je bilo vselej vprašanje, komu prilagoditi zaposlitveno mesto, posameznikovim željam ali družbenim potrebam. Zaradi progresivno-liberalnega izobraževanja, ki so ga bili deležni tedanji teoretiki, je bila sprva prisotna močna inklinacija k podreditvi družbe posameznikovi realizaciji lastnega potenciala.[7] Ker se je v osnovi za vsakega posameznika pričakovalo, da bo intelektualec, je bilo potrebno reformirati celoten življenjski ciklus.[8] Čeravno sta bili krepost

7 V istem idejnem paketu so sovjetski izobraževalni teoretiki zastopali tudi odpravo domačih nalog, izpitov in kaznovanja iz šol, torej predispozicije, ki se jih ne bi sramovali niti sodobni pedagoški strokovnjaki.

8 Kot smo že izpostavili, naj bi se proces razsvetljevanja pričel že v otroštvu. S tem namenom je v istem času, ko je psihoanaliza kot samostojna disciplina pričela svobodneje dihati, Šulgin pričel s po-

in modrost še vedno rezultat neodvisnega človeškega dela in truda, se je bilo kot svobodno bitje v občestvo mogoče vpisati le z dajanjem, vplivanjem in dovzetnostjo za prejemanje. V tovrstnem prizadevanju po vednosti odmeva znanstveni aksiom »prizadevaj si vedeti, prizadevaj si vedeti vedno več, pojdi naprej, nadaljuj«, značilen za mehanicistično logiko, ki jo Lacan naznači s pojmom »*aštudirati*, kjer mora študent, tako kot je nujno za vsakega delavca, nekaj proizvesti« (Lacan, 2008: 119; poudarek dodan). V zameno za izobraževanje vrne svetovnemu duhu tisto, kar je storil zanj, ko svojo lastno omiko, ki ni nikdar zaključena, niti po smrti, uporablja v korist vseh individuov.

***

Tej miselnosti je bilo treba prilagoditi ves spekter znanosti, tako naravoslovnih kot družboslovnih. Medtem ko je bil s pomočjo prvih navdihnjen gospodarski napredek, so druge služile oblikovanju bodočih komunističnih intelektualcev imenovanih *smena*,[9] ki naj bi utelešali priho-

popularizacijo študija otrok ali pedologijo, interdisciplinarno vedo, ki je mejila na pedagogiko, sociologijo in psihologijo. Obravnavana je bila kot samostojna veja medicinskih raziskav, ki so bile za razliko od pavlovske psihologije refleksov osredotočene na kompleksno refleksno delovanje posameznika v socialnem okolju. V ospredju je bil študij zmožnosti, vedenja in ideologije, področij, ki so tvorila osrednje življenje družbene stvarnosti. Z opazovanjem revolucionarnih sprememb v okolju so zato pričakovali tudi stvarjenje novega, revolucionarnega človeka – veliki preobrat v zgodovini človeštva. Kljub perspektivnosti pa tudi zagovorniki niso bili prepričani v uspeh, saj so znanstveni napredki v genetiki obljubljali možnost bolj dovršene oziroma brezpogojne transformacije. Obe disciplini, »environmentalistična« in »dednostna«, sta imeli skupno pozitivno perspektivo za prihodnje generacije – verjeli so v radikalno spremembo (družbenih) razmer ali revolucije, ki bo vzpostavila drugačne vedenjske vzorce. Predpogoj je torej nestanovitno človeško bistvo. Nazor, da so rasne in nacionalne svojskosti nespremenljive, bi potemtakem pomenil, da je celotno delo zgrajeno na »peščenem hribu«, kot je rad opominjal Buharin. Kljub vnemi za družbene in vedenjske spremembe se je ideja novega sovjetskega človeka ali človeškega napredka v splošnem ustavila pred pragom človeškega inženirstva oziroma behavioristične pogojenosti. Eden izmed razlogov je bil v splošnem pogledu na vlogo edukatorjev, ki niso poklicani za interveniranje v družbeno okolje, temveč se morajo zavezati golemu opazovanju sprememb, ki jih proizvaja okolje samo. Razmere so tako lahko naklonjene ali nenaklonjene sovjetskemu duhu. Za razvoj mladine zato niso bile ključnega pomena izobraževalne institucije, temveč Komsomol, pionirji in druge mladinske organizacije, v katerih politično participira. V končnem koraku naj bi »šola odmrla« (izpeljanka Marxove paradigme o odmiranju države) in revolucionarno preoblikovanje komunistične družbe bi kulminiralo v neposrednem prehodu mladine na delovno mesto. Ker napredek ni bil razviden, je postal odvečen celoten sistem, ali kot se je slikovito izrazil Lunačarskij, »je Šulgin pričel plesati irokeški ples, kjer nihče ne ve, kateri skalp si želi, zato se vsi nehote držijo za glavo« (Fitzpatrick, 1979: 143). Po razcvetu konec dvajsetih let je pedologija padla v nemilost centralnega komiteja ter bila leta 1936 s posebno odredbo prepovedana. Razlog: perverzno delovanje.

9 Naziv *smena* je označeval spremembo in izmeno – ne le skupine delavcev z drugimi delavci, temveč zamenjavo celotnega sistema. Najbližja sorodna oznaka bi bila »učenjak« (nem. *Gelehrte)*, nekdo, ki razpolaga z nemajhnim znanjem o določeni stroki ter deluje v javnosti za javnost. Čeprav je v širšem pomenu pojem intelektualca tedaj označeval izobražene strokovnjake, ki so izhajali iz delavskega razreda in so pripadali komunistični partiji (posledica socialne diskriminacije pri rekrutaciji posamez-

dnost sovjetskega duha. Prvoten načrt izključnega novačenja znotraj delavskega razreda se je zaradi omejenih resursov ter neprimernih pogojev izjalovil. Vladna agencija, neposredno zadolžena za izobraževanje, je bil razsvetljenski komisariat (z akronimom *Narkompros*), neke vrste biro za oblikovanje javnega duha, nad katerim je bdel Anatolij Vasiljevič Lunačarskij, zagovornik samo-izobraževanja delavskega razreda, tedaj smatran za najbolj uglednega boljševističnega učenjaka. V nasprotju z vplivnim vrhovnim zborom za narodno ekonomijo ZSSR in njenim vztrajanjem na uporabni, sistematični in zlasti znanstveni vrednosti ter Komsomolom (komunistično mladinsko organizacijo) s *tout court* materializmom se je ta institucija postavila v bran splošni izobrazbi in proti diskriminatorni socialni politiki v šolstvu. S tem so se v isti sapi zoperstavili splošni družbeni klimi, kjer so prevladovali proti-buržujski in še pogosteje proti-intelektualni nazori, ter dogmatični marksistični liniji. K takšnemu vzdušju je pripomogel sam Narkompros, saj se niti v najmanjši meri, s priporočili ali smernicami, ni želel zavezati specifični vseobsegajoči ideologiji v izobraževanju. Umanjkanje vsakršnega državnega učnega načrta in pripadajoče metodologije je stanje konfuznosti zgolj podkrepilo.

V izogib kronični nestabilnosti sistema je Centralni komite postavil splošne smernice, prilagojene marksistični ideji šole, znotraj katerih naj bi oblikovali izobraževalni sistem. *Kompleksna metoda* je bila eden izmed odgovorov, ki je hitro postal edini pravi revolucionarni odgovor. Šlo je za poskus, ki bi »zaobšel učenje po posameznih predmetih, ter medsebojno povezal ločene šolske vede v splošno kompleksno temo« (Fitzpatrick, 1979: 20), z obveznim praktičnim poudarkom na delu in izkustvu realnega sveta. Danes bi tovrsten pristop strogo rečeno imenovali interdisciplinaren. Po pričakovanju je bil učinek katastrofalen, saj so osnovnošolski učitelji za orientacijo dobili samo tri tematske sklope (narava, delo in družba) ter nekaj osnovnih motivov – človek, ovca, parnik kot oblika prevoza, dan žensk, prvi maj itn. Obenem veliko učiteljev še nikdar ni slišalo niti za Deweya niti za Marxa kot poglavitni pedagoški referenci. Kompleksna metoda je bila formalno vsekakor na ravni lastnega izjavljanja: *Fiat complexitate*. To je naposled zahtevalo iznajdlji-

nikov v višješolsko izobraževanje), je med ljudstvom oznaka pogosto veljala tudi za nediplomirane učitelje ter industrijske praktikante, ki so zasedali mesto inženirjev – v obeh primerih je šlo za posameznike, ki so bili hkrati v dveh pripadajočih vlogah, a na napačnem mestu. Predstava, da je mnogo učiteljev tudi intelektualcev in mnogo intelektualcev tudi učiteljev, je bila v teh okoliščinah presežena. Dualnost je izginila, saj so postali vsi učitelji intelektualci in vsi intelektualci učitelji. Imeli so bodisi pravo izobraževalno stopnjo, pravo razredno pripadnost, a manjkajočo politično zanesljivost bodisi pravo razredno pripadnost, pravo politično pripadnost, a manjkajoče izobraževalno potrdilo.

vost učiteljev, ki so v nekaterih primerih dilemo zaobšli tako, da so enostavno oblikovali predmet imenovan *Kompleksnost* – Lunačarskij je ob tem pripomnil: »uro pisanja, uro računanja in uro ovac« (Fitzpatrick, 1979: 21).

Modifikacije izobraževalnega sistema so se zrcalile tudi v strukturnem razmerju javnega in zasebnega. Posameznik je bil po uradni dolžnosti do zgodovinskega duha primoran delovati pred in za celotno občestvo. Nova formulacija družbenosti se je tako glasila: »osnovni zakon komunističnega življenja se vrti okoli neločljivosti zasebnega življenja od kolektivnega.« (Kollontaj v David-Fox, 1997: 103) V tem pogledu se proletarski projekt znova ujame s Fichtejevim. V svoji dosledni izpeljavi človeškega namena Fichte spotoma reformulira Kantovo distinkcijo med javnim in zasebnim, ko pravi, da slehernik »dela tisto, kar dela že zaradi splošnega poklica kot človek« (Fichte, 1984: 174), ki se udejstvuje za javni smoter. Od umnih predlogov se tako ne zahteva verifikacije s strani javnosti, ki naj bi jim podelila zakonsko univerzalnost, ampak so vsa mnenja že obče aplikabilna. Posledično so bili intelektualci v razmerah kulturne revolucije obsojeni na paradoksno mesto človeka, ki je prečloveški. Praktične posledice te nastrojenosti so občutili zlasti učitelji. Ker so bili sinonim za intelektualce in buržuje, so bili po asociaciji označeni za razredne sovražnike, kar je posledično pomenilo nižje plače in razne oblike nadlegovanja. Nikjer niso bili zaželeni. Čeprav so jih komunisti obravnavali kot družbene sovražnike, so bili tudi za podeželsko prebivalstvo »kulturni vojščaki«. Od tod izhaja podoba Žida kot intelektualca oziroma intelekta, ki mu manjkajo korenine.[10] Vseeno so našli skupni jezik s prebivalstvom v nasprotovanju »progresivni« kompleksni metodi. Edini vidni učinek uvajanja kompleksnosti je bil torej močan kompleks proti kompleksni metodi.[11]

10 Intelektualci v tem smislu dobesedno delujejo kot neznano seme ali material. Na tej premisi temelji tudi vic o predavanju v kolhozu. Eden izmed kolhoznikov se skrije in po predavanju povpraša tovariša po vsebini. »O dveh Židih, Heglu in Feuerbachu« »Dobro, in ...?« »Torej, pri enem so našli seme, pri drugem pa material. Verjetno ju bodo postavili pred sodišče.« Čeprav sta imela v mislih plod in surovino, je bilo njuno sklepanje primerno spekulativno, kajti Heglovo seme, ki je botrovalo konceptualizaciji sil sprememb v zgodovini, ter Feuerbachova materialistična kritika sta bili tedaj že stališči, vredni obravnave pred pristojnimi organi.

11 Hitro se je razširila podoba Narkomprosa kot ležišča »fantazerjev in teoretikov«, očitek, ki je skupaj s pritiski javnosti neizbežno vodil k sestavi prvega obveznega učnega načrta s pripadajočim časovnim okvirjem in prednostno obravnavo naravoslovnih znanosti. Skupaj z vpeljavo akademskih načel se je porajalo tudi vprašanje vpeljave komunistične ideologije v študijske in šolske programe. Rešitev je bila brezkompromisna, vendar kratkotrajna. Že v prvih letih osnovnošolskega izobraževanja je bilo treba predelati natančno podobo sovjetske ekonomije in političnih institucij. Sistematično so bile podane primerjave od mesta do mesta, posamezni časovni preseki, zgodovinska pogojenost in politična teorija, pri čemer niso bila predvidena nobena vprašanja ali diskusija o posameznih

Stalinistična inačica zagotovitve enakopravnosti (sovjetski *affirmative action*) je bila navdihnjena ravno v tovrstnem čustvenem naboju. Delavskemu razredu v prid se je znižalo akademske standarde, začasno so celo odpravili potrebo po srednješolski izobrazbi, s čimer naj bi tudi neprivilegiranim skupinam omogočili višjo izobrazbo. Čeprav so bili boljševiški voditelji skoraj po definiciji intelektualci, se je »diktatura proletariata« močno oprla na delavski razred ter v manjši meri tudi na kmečko prebivalstvo. Tako eni kot drugi so bili kmalu vpeljani v administracijo in na specializirana delovna mesta. Bistveno pa se je povečalo tudi število komunističnih študentov (*smena).* To ni bila samo pozicija privilegijev, saj so bili izpostavljeni stalnemu nadzoru – možnost deviacij, marksizmu tujih ideoloških vplivov in avantgardističnih avantur je bila za oblast prevelika. Ti potencialni proletarski intelektualci kljub vsemu niso bili ne proletarci ne intelektualci. Tisti z intelektualnim ozadjem so se le-temu odpovedali v prid proletarskim načelom, medtem ko je delavsko mladino od njihovih staršev ločila izobrazba. Ujeti med dvema razredoma so poudarjali: »Le vrag ve, kaj smo.« (Fitzpatrick, 1979: 93) Kljub vsemu med mladimi ni pojenjala ambicija po višji izobrazbi.

Za razliko od eksperimentiranja na ravni nižjih izobraževalnih institucij so bile intervencije na univerzah sprva minimalne. Ena izmed prednostnih nalog sovjetske oblasti je bila vpeljava marksizma na družboslovne smeri, zlasti na pravo, zgodovino in pedagogiko. S tem naj bi v bodoče zagotovili primerno izurjeno in izobraženo »sovjetsko elito«. Pričakovano so se profesorji v imenu fakultetne neodvisnosti temu uprli in bili v tem celo delno uspešni. Še dalj časa je bilo moč tudi na Moskovski univerzi poslušati protisovjetska predavanja in celo predavanja iz zgodovine religije in cerkvenih zakonov. Obenem so bili na mesta specializiranih marksističnih profesorjev postavljeni »manjševiki«, na katere se oblast ni mogla kaj prida zanašati. Vsi zvesti kadri ter zlasti boljševistični intelektualci so se namreč nahajali na vodilnih vladnih položajih ali v administraciji. Kljub vsemu so počasi tudi univerze čutile spremembe. Obdržale so se le še uveljavljene družboslovne in humanistične univerze, kjer so bile razmere še obvladljive in tudi kadrovsko v zadostni meri zapolnjene, tako da so še vedno prevladovali »reakcionarni« profesorji.

Ideološki temelji, s katerimi so želeli ustvariti sovjetske intelektualce nove dobe, so bili v izobraževalnem sistemu bolj kot ne omejeni na srednješolski »splošni znanstveni minimum«, študij osnov marksistične so-

topikah. Kmalu je sledila vrnitev k radikalizirani obliki progresivne metode, saj je bil poskus sprejet kot kanonizacija marksizma ali sovjetski katekizem.

ciologije ter sovjetskega upravljanja in ekonomije (historični materializem, kapitalizem in proletarska revolucija). Čeprav namenjen širjenju konceptualnih temeljev komunizma, se je marksistični kurikulum kmalu sprevrgel v boj za vodenje sovjetske države. Eden izmed prvih znakov takšnega razkola v partiji je bil pojav seminarjev iz leninizma, znan kot »socialni minimum«, s katerimi je Stalin odgovoril na vedno močnejšo vlogo intelektualnega bistva trockizma. Druga plat širjenja komunističnih ideoloških temeljev in posledične nekompatibilnosti z buržoaznimi pa se je materializirala v izgonu naključno izbranih liberalnih intelektualcev – to je bila svarilna gesta, ki je bila kljub vsemu samo začasna, saj so se nekateri že kmalu za tem vrnili v domovino.[12] Kljub nepredvidljivi politični situaciji so se intelektualci znašli tudi v najvišjih sovjetskih krogih, na položaju, ki ga niso bili deležni niti v starem režimu (zlasti znane so diskusije med Buharinom in Pavlovom o družbi in politiki).

***

Te razmere so proizvedle znano javno debato o usodi intelektualcev, v kateri se je Sakulin postavil v bran intelektualni in kreativni svobodi ter proti Buharinovi poziciji vztrajal pri tem, da se morajo intelektualci upreti skušnjavi takojšnjega »teka za zmagovalno kočijo«. Istočasno je slednji še z večjo vnemo zatrjeval upravičenost vpeljevanja komunistične ideologije med »kadre intelektualcev« oziroma, da je treba potrditi njihovo primernost na enak način kot produkte v tovarni. V končni instanci bi bil to najbolj primeren približek idealu dovrševanja: že vnaprej zagotovljena funkcionalnost proizvoda, ki na svoji poti potrebuje samo še kontrolo kakovosti in odobritveni pečat.

Točka, kjer je prišlo do neposrednega stika med intelektualci in oblastjo, je bila politika. Čeprav so bili za vladajočo strukturo intelektualci le sredstvo za doseg komunističnega ideala, so intelektualci vzeli to nalogo zares. Svoje poslanstvo in stališča so celo vpeli in prilagodili sovjetski retoriki in nacionalnemu interesu, vendar s tem obenem nakazali klice prihajajočih oteženih odnosov med obema stranema – prve očitke o vstopu sovražnih vrednot v organe vladanja so namreč proizvedli sami. Ti se jasno pokažejo v primeru tedaj popularne Enchmenove teorije o fiziologiji refleksov,[13] ki se je zoperstavila »vsem oblikam abstraktnega

12 Že v času samih izgonov je imel Viktor Šklovskij celo dovoljenje objaviti revijo s spiskom vseh izginulih učenjakov v post-revolucionarnem obdobju. Kmalu za omenjenimi dogodki je nastal tudi avtonomni sindikat znanstvenih delavcev ter komisija za izboljšanje življenja učenjakov.

13 Emmanuel Enchmen je bil zaposlen v Pavlovem laboratoriju, ki se je ukvarjal z refleksivno pogojenostjo. Šlo je za novo biološko vedo, ki je temeljila na radikalni materialistični tezi, po kateri je vsa biološka kavzalnost produkt fizioloških refleksov. Skupaj z Mininom, ki je ostro zavračal vsakršno ab-

mišljenja in filozofskim sistemom, vključno z dialektičnim materializmom« (Fitzpatrick, 1979: 94). Redukcionističen pristop, kjer je prevladoval fiziološki imperativ, je bil zlasti priljubljen med mlajšo (avantgardno) generacijo komunistov, saj je vseboval implikacije, da so stari boljševiški kadri fiziološko nesposobni voditi revolucijo dalje. Tovrsten »fetiš starih« naj bi namreč vseboval liberalistične implikacije ter dualizem teorije in prakse, kar je predstavljalo ključno oviro pri širjenju revolucionarnih načel. Kot odgovor na provokacije je politbiro to deterministično teorijo uradno označil za profanacijo marksističnega in znanstvenega duha.

Napetosti znotraj partije pa so dosegle vrhunec s Trockijevo objavo pisma »Nova smer«, v kateri izpostavi bojazni mladih komunistov (birokratizacija) in zahteva »več kot ponavljanje že vzpostavljenih formul« (Trotsky, 2007). Tudi to stališče je imelo močan vtis na študentsko populacijo, zaradi česar so se uniformno postavili v bran Trockijevi opoziciji (levemu odklonu). Tokrat je bila reakcija s strani vodstvenih struktur bolj ostra. Razprava o prihodnosti partije ni privedla do dialoga, temveč do »čistk« partijskih celic, izključitev aktivnih privržencev Trockega, ki so bili najpogosteje ne-proletarskega socialnega izvora ali/in smatrani za politično neustrezne, ter okrepitev rekrutacije delavske populacije v strankine mladinske organe. Celoten podvig je bil utemeljen kot postopek odstranjevanja »tujih elementov«[14] (v statističnih podatkih označeni kot »drugi«) iz tkanine sovjetskega duha, vendar se je kmalu izkazalo, da sta imela tako namen kot učinek negativne posledice, o čemer so se kasneje izrekli tudi sami izvajalci čistk. Žinovijeva[15] reakcija je utelešala takratno vzdušje: »Sramota – dobri komunisti so«. Zaradi te praznine so bili partijski voditelji primorani vzgojiti novo intelektualno generacijo (*smena*), s katero niso bili v ideološkem konfliktu.

Vsi poizkusi normalizacije razmer med sovjetskim vodstvom in proletariatom na eni strani ter intelektualci na drugi pa so dokončno propadli s sodno obravnavo v Šaktiju. Sredi normalizacije razmer v izobraževalnih institucijah so državni pravdniki razkrili proti-revolucionarno ekonomsko zaroto proti komunističnemu sistemu, za katero so sta-

straktno mišljenje, saj naj bi tvorilo osrčje mehanizma izkoriščanja, sta bila v ospredju znanstvenega in mehanističnega trenda v zgodnjem marksizmu, ki so ga »dialektiki« imenovali »filozofobija«.

14 Kritično so bili obravnavani tudi komunistični študenti, ki so se zaradi razočaranosti nad revolucijo zatekli k promiskuiteti, pijančevanju, huliganstvu in v skrajnem primeru samomoru. Kot fenomen so dobili tudi oznako »esenančani« po moralno spornem študentskem pesniku, ki je napravil samomor. Tisti, ki so k temu najbolj pripomogli, so bili seveda trockisti, zlasti židovski.

15 Grigorij Žinovijev je bil sprva kot član trojke instrumentalen pri odstranjevanju Trockega, vendar ga je kmalu za tem doletela enaka usoda, ko so ga na »procesu proti šestnajsterici« obsodili na smrt.

li inženirji v Šaktiju. Sodili jim niso kot posameznikom, temveč kot zastopnikom razreda, buržujskim strokovnjakom-intelektualcem. Proces je bil izpeljan javno, pri čemer so obtoženi brezpogojno priznali svojo krivdo. Obsodba za posledico ni imela le legitimizacije iskanja sovražnikov med strokovnjaki, temveč je tudi spodbudila iskanje podobnih primerov sabotiranja v vseh sferah sovjetskega življenja, zlasti v izobraževanju, znanosti in kulturi (intelektualna baza buržoazije). Obravnavani so bili kot zaviralci napredovanja znanosti, od katere je odvisno celotno napredovanje človeškega rodu. Po Fichteju si takšen človek pravi: »Nočem postati bolj razsvetljen, nočem postati bolj plemenit: Tema in sprevrnjenost je moj element. Kot človeštvo se moramo odvrniti od njihove podobe.« (Fichte, 1984: 168–169)

Obenem je šaktinski proces postavil pod vprašaj smernice VTUZ-a, tvorca paradigme »proletarskega intelektualca«, kar je bilo zlasti razvidno v Stalinovem poročilu plenumu: »VTUZ vzgaja knjižne strokovnjake, odrezane od praktičnega izkustva produkcije.« (Fitzpatrick, 1979: 119) V nasprotju z Leninovim klasičnim pogledom na intelektualce kot vrhovne nadzornike napredovanja, s katerimi je ne glede na razredni status ali partijsko članstvo potrebno tesno sodelovati, je bil tokrat prelom brezpogojen – od tod tudi oznaka »Veliki prelom« (*velikii perelom*). Čas za analizo je potekel, zdaj je nastopil zakon diskurza univerze v njeni čisti obliki. Nenehno samodovrševanje je dobilo končno obliko ter svojo birokratsko metodo administriranja sveta. Čeravno je Veliki prelom idejno zastopal dokončno osamosvojitev od eksploatacijskega razreda buržujev, je bil premik v družbenem življenju bolj radikalen. Z vpeljavo proletarskih strokovnjakov v miljé buržujskega razreda je prišlo do pretvorbe temeljnega antagonizma, ki je bil izražen samo še kot notranje protislovje (nezadostna vednost v luči dovrševanja). Vednost ni bila več strukturno ločena od ljudstva, distanca se je ponotranjila, s tem pa se je redefinirala tudi osnovna paradigma izobraževanja. Slehernik ni samo potencialno zmožen biti izobraževalec, ampak se v tem udejstvuje že z golim delovanjem. Česarkoli se posameznik loti, bo tudi zmožen opravljati, potrebni sta le prava naravnanost in svobodna volja. Znotraj tega okvira je bil vsak posameznik, ki je to miselnost odklanjal, označen za zaviralca svobodnega napredovanja znanosti, Fichte pa bi jih verjetno imel za ljudomrzneže (iz te podobe človeškega dovrševanja črpa tudi pedagoška disciplina, kot jo poznamo danes).

V tem vzdušju so postale izključitve in nedostopnost višjega šolstva za »socialno tuje« otroke kot zastopnike zaviralnih sil splošno razširjen trend. V tem vzdušju so bile tudi sprejete smernice, po katerih je osred-

nje načelo urjenja delavcev lahko samo splošno proletarsko izobraževanje, kar je vodilo h krepitvi Lunačarskijeve iniciative sprejemanja večjega števila delavcev ter k oblikovanju kampanje obiskovanja tovarn, kjer so vodili razprave o nadaljnjih političnih odločitvah. S pomočjo volonterstva so se zavezali tudi boju proti nepismenosti – akcijo so vodili »likvidatorji nepismenosti«, šole za odpravo nepismenosti pa so poimenovali »likvidacijska mesta« (nekakšna napoved Stalinove politike »likvidacije kulakov kot razreda«). V splošnem je bil prehod označen kot transformacija »posameznikov birokratske institucije«[16] v »militantno osebje kulturne revolucije«, pri čemer slednji niso oznanjali odklona od prvega, temveč njegovo *dovršitev*.

Zaradi zahteve po brezpogojni zamenjavi strokovnega občestva je bilo treba hitropotezno vpeljati proletarske namestnike, ki bi s svojim razrednim instinktom in praktičnostjo nadomestili manko teoretskega ozadja. Za tovrstno politiko je bilo poleg ukrepov na ravni izobraževanja potrebno uvesti še postopke verifikacije socialnega in ideološkega ozadja, čemur pa se je mnogo študentov ognilo s preprostimi triki, kot je prepis na drugo izobraževalno institucijo. Četudi zaradi zahtevanih menjav ni bil primeren čas za zaostanke v formiranju strokovnjakov, je bila namesto prilagoditve izobraževalnih procesov prioriteta vseeno dana reorganizaciji administrativnih teles, kar je vodilo v razmah neverjetno raznovrstnih birokratskih postopkov in mehanizmov. Predvidljivo je bil rezultat paradoksen, saj so učne metode še vedno ostale progresivno navdahnjene, z neposrednim stikom učencev s proizvodnim procesom, kolektivnim izpraševanjem znanja, spremenljivim in prilagodljivim učnim načrtom, nestalnim urnikom in podobnimi inovacijami, medtem ko je ekonomsko-družbena nujnost zahtevala strogo sistematizacijo in učinkovite posameznike. Tako zastavljena institucionalna menjava je poleg organizacijskih težav obenem ustvarila poklicni vakuum, zaradi katerega je bila posamezniku dana možnost pridobiti želeno poklicno izobrazbo. Posledice so bile pričakovane, saj je »vsakdo lahko postal profesor« (Fitzpatrick, 1979: 195) in s tem tudi deležnik v javnem življenju. Takšen drastičen pristop je imel predviden učinek, saj je dejansko povečal število inženirjev ter se izognil sodobni gospodarski dilemi, kjer pravniki in družboslovci po številu precej prekašajo ostale znanosti. S tovrstnim pristopom bi se hitro poistovetili tudi sodobni znalci prihodnosti poklicne kariere in njene vpetosti v izobraževalni sistem.

16 Očitki birokratizacije (*apparatchiki*) so bili redno uporabljeni pri medinstitucionalnem obračunavanju, na primer Komsomola s sindikati.

Tisto bolj ključno pri celotnem podvigu pa je bila težnja po prilagodljivosti in kreativnosti, s katero naj bi proletarsko gibanje (re)konstruiralo sovjetsko državo. Po poti funkcionalističnega delovanja bi tedanjo parolo lahko formulirali na sledeč način: *proletarci, kreirajte, organizirajte, izobražujte (se), vendar učinkovito/hitro/mudi se/ni časa*.[17] Pri tem je bil model vsekakor sovjetski intelektualni revolucionar, posameznik, čigar sposobnosti so bile obenem prilagojene partikularnim zahtevam, podkrepljene s strokovnim znanjem in univerzalno aplikabilne na druge družbene sfere. Debata o usodi intelektualcev je bila resnično usodna, saj čez noč »biti intelektualec ni bila več pravica, temveč podeljen privilegij« (Milner, 1984: 119), vselej priročen, vendar tudi enostavno zavrgljiv.

Opisani dogodki so znova pripeljali na plan vprašanje posedovanja vednosti, a tokrat ni bilo več tretje opcije; komunisti so bili dokončno primorani izobraziti lastne kadre. Geslo, ki ga je populariziral film *Veseli fantje* (*Vesyolye rebyata*), »Ko naša država zahteva, da postanemo heroji, tedaj lahko vsakdo postane heroj«, je dobilo zdaj svojo dovršeno obliko: »Ko naša država zahteva, da postanemo intelektualci, tedaj lahko vsakdo postane intelektualec.« Ta maksima je zahtevala nadaljnje prilagoditve: če želimo zgraditi prihodnost sovjetskega življenja, moramo »zagospodariti znanosti« in si pridobiti vednost, za kar je potreben potrpežljiv in vztrajen študij – Leninovo reklo *Učiti se, učiti se, učiti se* ni bil več samo ideal, temveč je postal neizogibna obveza. Z obvladanjem tehnologije je samo boljševiško-proletarsko ljudstvo postalo strokovnjaki-intelektualci. Kakšno vlogo in značaj bo imel novi intelektualec, ni bilo več pod vprašajem, saj je tudi tu obveljal socialni minimum, torej razredna pripadnost in izobraženost. Za intelektualno delovanje se tako niso več odločali le maloštevilni navdušenci nad javnim umovanjem, saj je postala to univerzalna zahteva (človekova dolžnost je dovrševati druge ljudi), na kateri je stal ali padel celoten modernistični projekt dovrševanja bistva človeka.

Kakšno vlogo ima potemtakem še lahko intelektualec, če se mu odvzame privilegirano značilnost, ki ga definira, tj. spretnost posedovanja in razširjanja vednosti? Še poslednjič se vrnimo k Fichtejevi logiki: tu

17 Kot pokaže v svoji knjigi *O skoposti* Mladen Dolar (2010), je v teoloških razpravah intelektualec sedel zelo blizu oderuha. Slednji je imel privilegirano sposobnost, da je izigral čas, časovno razliko med posojilom in vračilom je izkoristil kot presežno vrednost, obresti *creatio ex nihilo*. Do svojega bistva je prišel s stranskim produktom, ki si ga po definiciji ne bi smel lastiti. Podobno stori intelektualec, ki posreduje med javnim in zasebnim, ter izkoristi njun presežni moment, vednost. Če je oderuh tisti, ki si od občosti/Boga prisvoji/odtuji čas, potem je intelektualec analogno odtujil občosti/Bogu vednost, ki jo ponuja dalje in zahteva zanjo oblast.

pride do očitne manifestacije intelektualčevega notranjega protislovja, ki ni značilen zgolj za Fichtejev nazor, temveč deluje kot notranji ustroj intelektualnosti kot take. Izhajajoč iz predpostavke, da človeško bistvo sestoji iz naravnanosti k umsko navdahnjenemu posredovanju in sprejemanju, ali drugače povedano, da smo kot človeška vrsta zavezani »gonu k temu, da bi vsakega drugega napravili za čim bolj enakega Nam samim, našemu boljšemu jaz, vendar hkrati puščamo biti oblikovan s tiste strani, s katere je drugi odlično izoblikovan in mi odlično neizoblikovani« (Fichte, 1984: 157), – ta naravnanost ne potrebuje (svobodne) volje, saj ne gre za stvar individualno posvečenih izbrancev, temveč za projekt dovrševanja celotnega občestva. Kljub temu, da je Fichte že sam opazil, da bi v primeru, »če bi vsi svoj čas posvečali intelektualnemu raziskovanju, tudi sami intelektualci prenehali biti intelektualci« (Fichte, 1984: 171), iz tega ni izpeljal logičnih konsekvenc. Ker je intelektualec stvarjen samo skozi nravno omiko, se z istim zamahom naredi za odvečnega. Z realizacijo svojih idejnih premis rektroaktivno ustvari pogoje lastnega izbrisa. Iz tega izhaja tudi sklep, da je mesto intelektualca vsekakor *v* družbi, vendar ne zgolj kot njen najbolj dovršen člen, temveč tudi kot odvečni, nemožni element. Ta težnja je eksplicitno razvidna na primeru vzgajanja sovjetske inteligence.

***

Govor o neprecenljivi vlogi proletarskih komunističnih intelektualcev, ki so se morali izkazati z višjo izobrazbo in/ali partijskim članstvom, ni bilo zgolj leporečenje, saj so njihova dejanja nepričakovano zaznamovala usodo Sovjetske zveze in pri tem pokazala tudi na notranjo logiko intelektualca kot takega. Intelektualci ne stojijo »malo naprej in ob strani«, kamor jih je ob neki priliki umestil Foucault,[18] temveč so umeščeni med vednost in oblast, med pozicijo znanja in vpliva, kot *odgovor na njun razcep*. Na tej točki pride do izraza vsa tragičnost intelektualčeve drže. Ker se ponudi kot odgovor, se v istem zamahu naredi odvečnega, saj zaceli družbeno teksturo in napove dobo strokovnjakov. Zato nas ne sme presenečati, da so po Stalinovem nepristranskem mnenju predstavljali neuporabno funkcijo[19] in obenem pridobili politične in profesionalne sovražnike. Kako torej naprej v razmerah, ki zahtevajo z enciklopedičnim znanjem izobraženo občestvo, ki ni vezano na nič drugega kot svojo vednost? Če smatramo vednost kot objektiven sklop pridobljenih

18 Cf. *Intellectuals and Power* (Deleuze, 2004: 207).

19 Poleg svoje neuporabnosti so bili zelo pogosto obtoženi tudi spletkarjenja, radikalizacije in neupravičenega kritiziranja, zlasti znotraj izobraževalnih institucij.

znanj in dejstev, očiščenih vseh intencij, deluje kot subtrakcija od vsega družbenega: to je tudi predpogoj vseh sodobnih »nevtralnih« poklicev (npr. ekonomista), ki izhajajo iz določene distance do ideološke omadeževanosti. S tem ko ljudstvo prevzame vednost v (samo)upravljanje, ne pride samo do demokratizacije občestva, temveč tudi do objektivizacije družbenih fenomenov, situacija pa ostaja vpeta v oblastna razmerja. Ker iz prenosa vednosti ni izključen nihče, lahko govorimo o političnem dejanju *par excellence*, saj je zahteva rezoniranja in izobraževanja zdaj naslovljena na vse. Gre za skrajno nevzdržno situacijo, v kateri ne gre več za posameznikovo pravico ali razsvetljensko odločitev, temveč za odlok, s čimer postane javna raba uma vse kaj drugega kot javna. Kot smo videli, je ta distinkcija v vsej razsežnosti prišla na plan po proletarski revoluciji, enake vzorce pa lahko brez težav prepoznamo tudi v sodobnem pedagoškem diskurzu, kjer je izpeljava prilagojena birokratski logiki: vsi so izobraženi, razsvetljeni in svobodni, a za prisvojeno vednost ne odgovarjajo, saj delujejo v imenu občosti.

To prepletenost vednosti in oblasti je dobro razumel Stalin, ki je likvidacijo intelektualnega razreda in iz tega izhajajoče družbeno neskladje pragmatično prekril s pomočjo surogata (subjekta, ki ve). Stalin, ki je lastnoročno vodil vprašanje edukacije v centralnem komiteju, je zaradi potrebe po strokovnih kadrih sprožil reakcionarno »rehabilitacijo buržujskih strokovnjakov, ki so simbolno zasedali mesto starih intelektualcev« (Fitzpatrick, 1979: 211), čeprav po črki in ne po duhu. Nove razmere je najavil na konferenci podjetnikov z naslednjo utemeljitvijo:

> »/.../ pogoji razvoja so se radikalno spremenili in nove razmere zahtevajo tudi nove metode upravljanja (menedžiranja), ekonomsko dejstvo, ki ga nekateri podjetniki ne razumejo /.../ odpravili smo nezaposlenost, revščino in izboljšali življenjske razmere, zaradi česar moramo pridobiti usposobljeno delovno silo na organiziran način /.../ Dotok slednje mora biti bolj ali manj stanoviten, saj nimamo časa za njihovo vežbanje, obenem pa moramo odpraviti fluidnost delavstva, ki je že prava nadloga /.../ s čimer bomo obenem poskrbeli, da bo ZSSR dobila lastne strokovne intelektualce iz vrst delavskega razreda in kmečkega stana /.../ Zahtevnost naloge obenem pogojuje spremembo odnosa do inženirjev in strokovnjakov stare šole, jim pokazati več pozornosti in skrbi, ter pridobiti njihovo zaupanje in sodelovanje. Njihovo zavračanje bi bilo namreč nedialektično.« (Stalin, 1954: 53–78)

Četudi dejstva niso bila na Stalinovi strani, je to javno dejanje za nazaj spremenilo značaj sodnih procesov v Šaktiju, ki niso bili več smatra-

ni kot nezadosten ukrep, temveč so bili inkorporirani v družbeno zavest kot nujna odločitev za ohranitev komunistične poti.

Rehabilitirani intelektualci so bili hitro rekrutirani v vse družbene sfere ter celo pretežno brez komplikacij pridobili vpliv pri reorganizaciji in odločanju o nadaljnji usodi sovjetske države. Rehabilitacijo so najprej občutili v industriji, znanosti in zlasti v izobraževanju, kjer so bile spremembe implementirane brez doprinosa Molotova, ki je bil do tedaj odgovoren za to področje. In nemara je to tudi trenutek, ko je z namenom normaliziranja razmer Stalin sprevrnil osnovni antagonizem ter navado notranjih konfliktov v Politbiroju dokončno formaliziral. Kot bi rekel Mao, je neantagonistično protislovje znotraj ljudstva, ki ga razreši argumentacija, spremenil v antagonistično protislovje, ki loči ljudstvo od sovražnikov.

Komajda uveljavljeno, vendar, kot smo videli, skrajno nekonsistentno izvedeno strokovno izobraževanje ni bilo kompatibilno z zahtevami industrijskega ceha, ki je okrepil svoj vpliv znotraj centralnega komiteja. Tako je prišlo tudi do streznitve glav, zlasti proletarsko-revolucionarnih. Omenjena reorganizacija izobraževalnega sistema je bila namreč v jedru vrnitev k etabliranim formalnim vzorcem iz buržoaznih časov: k večjemu poudarku na teoretskih osnovah, sistematizaciji postopkov (birokratizacija), zastopanosti učiteljev in profesorjev, učnem načrtu, uvedbi diplomiranja, drastičnem zmanjšanju praktičnega dela, disciplini, akademskih kriterijih in ponovni vpeljavi statusa ter z njim povezanih finančnih spodbud. Skupaj s tem je bilo zaradi dotedanjih radikalnih rezov v izobraževalno tradicijo treba znova definirati družbeno vlogo izobraževanja. S tem namenom so pedagoške revije pričele izdajati tematske številke z nasveti »Kako nuditi dobra predavanja«, kar je v končni instanci vodilo v moto »učenje od starejših«. Kulturno revolucionarne ideje so docela izginile iz vidnega polja javnosti. Nanje pa nikakor niso pozabili v centralnem komiteju, kjer so že formalizirano teoretsko obsodili vsako »levo« ali »desno« pedagoško deviacijo, tako mehanistično kot idealistično. Ta trenja so postala javna s Stalinovo objavo pisma, naslovljenega na urednike partijskega zgodovinskega časopisa »Proletarska revolucija«, kjer je komunistične intelektualce posredno obtožil neznanstvenosti in teoretiziranja (ožigosani so bili za manjševike, trockiste in buhariniste). Posledici sta bili organiziranje »javnih« debat ter nujna vpeljava samokritike, pri čemer so bile prve bolj kot ne sholastične narave, druga pa direktiva. V širšem kontekstu je bila izobraževalna sfera idealen poligon tovrstnega obračunavanja intelektualcev s samimi seboj. Ker ni bilo jasno, v kaj naj bi bila usmerjena samokritika, je prišlo tudi

do absurdnih situacij, kjer so se pedologi opravičevali za vse intelektualne grehe, ki so se jih lahko domislili. Med bolj izvirne lahko štejemo ultra-biologizem, autogeneticizem, mehanični lamarckizem, mehanično-refleksološko pozicijo ter zlasti idealistično freudovsko izkrivljenje.

Šele kasneje je postala jasna spotika, ki ni bila toliko politična, kot je bila intelektualna oziroma teoretska. Čeprav so intelektualci v imenu kulturne revolucije ustanavljali in prenavljali izobraževalno infrastrukturo, so svoja dejanja utemeljevali na izključno družbenih temeljih, s čimer je postala vsakršna sprememba nemogoč fenomen. Človeška volja je bila reducirana na obešalnik, na katerega se obesi ta ali oni zgodovinski duh. Očitek, ki bi jim ga veljalo nasloviti, tako ne bi mogel biti bolj jasen: v imenu revolucije so podcenjevali potencial revolucionarne intervencije, s čimer so hkrati upravičili »odmiranje« šole ter lastnega mesta v družbi. V tem smislu je bila Stalinova kritika na strani občosti: teoretsko so bili intelektualci *preveč dosledni*, s čimer so razkrili resnico svojega mesta v družbi.

> »/.../ intelektualci kot razred ne obstajajo. Nekoč so ... vendar so bili relegirani na nekoristno telo; uničila jih je logika procesa zgodovine same /.../ Kaj smo torej? Amputiran ud, odvečen fragment, delec praznine, notranji emigranti – oh, k vragu! Ali nismo to?« (Ognev, 1987: 25)

Vsa teatralnost torej ni bila sama sebi namen, temveč je tvorila poslednji, samo-zadani udarec intelektualcem, s čimer so ostali brez pripadajoče funkcije v komunističnem sistemu. Preroško se je izpolnil teorem odmiranja, vendar ne države ali šole, temveč njih samih – pojav, ki je bil z novo ustavo iz leta 1936 tudi formalno vpisan v komunistično tkanino.

> »/.../ razredna struktura Sovjetske zveze se je spremenila /.../ vsi izkoriščevalski razredi so bili odstranjeni. Ostaja delavski razred, ostaja kmečki razred, ostajajo intelektualci. Vseeno pa bi bila napaka, če bi menili, da so te družbene skupine ostale nespremenjene /.../ ločnice med njimi so zbledele, kar obenem pomeni, da se tudi razlike med njimi počasi brišejo. Antagonizem je izginil /.../ vsi so preprosto sovjeti.« (Stalin, 1954: 157–160)

Vednost je tudi formalno postala »ljudska vlačuga«; vsakomur se je ponudila v rabo in izrabo. Kmalu za omenjenimi dogodki je veliko očiščenje v letih 1937/38 tudi materialno odpravilo odvečni razred iz družbenega stvarstva. Intelektualcu je ob tem uspela svojevrstna zvijačnost uma, saj je s svojo odpravo dovršil svoje poslanstvo izobraženega občestva – utelesil je spodletelo dejanje, ki po definiciji edino uspe. Tisto, kar ni uspelo na ravni države, razredov, šole in želje, je njemu uspelo.

Za dodatno ilustracijo tega obrata se nazadnje vrnimo k prometejski pripovedi. V enem izmed krajših Kafkovih tekstov je najti štiri vari-

acije pripovedi o Prometeju. Sledeč prvi, klasični, ga Bogovi zaradi izdaje prikujejo na Kavkaz, kjer mu orli vsak dan žrejo njegova vedno rastoča jetra. Po drugi se Prometej zaradi neznosne kljuvajoče bolečine sčasoma potisne v skalo ter postane z njo eno. V tretji različici se po tisočletjih pozabi na njegovo izdajo, »Bogovi pozabijo, orli, on sam« (Kafka, 1988: 273). S četrto se vsi udeleženci utrudijo neosnovanosti, »Bogovi se utrudijo, orli se utrudijo, rana se utrujeno zapre. Ostane le še skalno gorovje« (Kafka, 1988: 273). Tako kot je Prometej tukaj parabola o interpretaciji, ki se sama izčrpa, je intelektualec parabola o izobraževanju. Z realizacijo ideje o splošni omiki namreč ne izčrpamo samo te ideje, temveč tudi njenega nosilca.

Literatura

Burbank, J. (1986). *Intellegentsia and Revolution: Russian Views of Bolshevism, 1917–1922*, Oxford: Oxford University Press.

David-Fox, M. (1997). *Revolution of the Mind: Higher Learning Among the Bolsheviks, 1918–1929*, New York: Cornell University Press.

Deleuze, G. (2004). *Desert Islands and Other Texts*, Los Angeles: Semiotext(e).

Dolar, M. (1991). The Legacy of the Enlightenment: Foucault and Lacan. *New Formations*, 1991/14, 43–56.

Dolar, M. (2010). *O skoposti in o nekaterih z njo povezanih rečeh: tema in variacije*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Fichte, J. G. (1984). *Izbrani spisi*, Ljubljana: Slovenska matica.

Fitzpatrick, S. (1979). *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934*, Cambridge: Cambridge University Press.

Foucault, M. (2008). *Vednost – oblast – subjekt*, Ljubljana: Založba Krtina.

Hesiod (2005). *Theogonie*, Stuttgart: Philipp Reclam.

Kafka, F. (1988). *The Complete Stories by Franz Kafka*, New York: Schocken Books.

Lacan, J. (2008). *Hrbtna stran psihoanalize*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Milner, J. C. (1984). *De l'École*, Paris: Éditions du Seuil.

Ognev, N. (1987). *Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew*, Berlin: Verlag Kultur und Fortschritt.

Stalin, J. V. (1954). *Works: Volume 13*, Moscow: Foreign Languages Publishing House.

Trotsky, L. *The New Course*. http://www.marxists.org/archive/trotsky/1923/newcourse/x01.htm (10. 2. 2013)

O avtorjih

Ana Jovanović je doktorska študentka filozofije in mlada raziskovalka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Ukvarja se s področjem filozofije vzgoje in izobraževanja.

Boštjan Nedoh je mladi raziskovalec na Filozofskem inštitutu ZRC SAZU v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja predvsem s sodobno italijansko in francosko filozofijo, deloma pa tudi z lacanovsko psihoanalizo.

Peter Klepec je znanstveni svetnik na Filozofskem inštitutu ZRC SAZU.

Primož Krašovec (1979) je trenutno nezaposleni doktor sociologije, nekdanji raziskovalec na Pedagoškem inštitutu, prevajalec (Keynes, Schumpeter, Jameson), publicist, najemniški predavatelj in neodvisni raziskovalec, ki se ukvarja s prvotno akumulacijo, politiko skupnega, visokotehnološkim kapitalizmom, financializacijo vsakdanjega življenja, kritiko politične ekonomije EU, družbo znanja in teorijami človeškega kapitala.

Klemen Miklavič je asistent raziskovalec na Centru za edukacijske strategije pri Univerzi v Ljubljani. Njegovo osrednje delo je posvečeno analizi idej in konceptov na področju visokošolske politike, raziskovanju diskurzivnega pomena visokega šolstva v Evropi ter študiju vloge izobraževanja v (post)konfliktnih družbah. Nedavno objavljena dela so med drugim: *Academic values against the commodification of higher education*, objavljeno v monografiji *European higher education at the Crossroads* (Springer, 2012); *Reforming higher education in transition between national and international reform initiatives: the case of Slovenia*, objavljeno v znanstveni reviji *European education* (M.E. Sharpe, 2012); *Europeani-*

sation in action: the (re)construction and role of higher education in post--conflict settings, objavljeno v strokovni reviji *Journal of the European higher education area* (Raabe, 2012). Kot svetovalec, samostojni raziskovalec ali strokovnjak je sodeloval z nevladnimi, medvladnimi organizacijami in raziskovalnimi centri kot so Svet Evrope, Center za izobraževalne politike (Beograd) in OVSE misija na Kosovu.

Janez Krek je študiral filozofijo in primerjalno književnost na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in doktoriral iz filozofije (2000). Zaposlen je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani kot izredni profesor na področju filozofije edukacije in od leta 2008 kot dekan fakultete. Ukvarja se s teorijo subjekta in vzgojo, kjer povezuje področja psihoanalize, filozofije in kulturne antropologije, in s specifičnimi vprašanji edukacije, kot so delovanje šolskega sistema, zagotavljanje kakovosti, državljanska vzgoja, multikulturnost, ocenjevanje znanja itd. V letih od 2009 do 2011 je vodil pripravo *Bele knjige v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*.

Katarina Vodopivec Kolar je profesorica biologije, kemije in naravoslovja na Osnovni šoli Domžale. S pedagoškim delom na osnovni šoli se ukvarja že desetletje, prej je še kot študentka sodelovala v različnih vzgojno-izobraževalnih projektih (prostovoljno delo, učna pomoč, inštruiranje, mentorstvo v kolonijah ter strokovnih taborih, izvajanje delavnic in strokovnih predavanj na temo odraščanja in mladostniške spolnosti). Delo z mladimi ter njihov odnos do učenja, dela, pravil, avtoritete jo je spodbudil k poglobljenemu študiju narcisističnega obnašanja mladostnikov v potrošniški družbi, ki ga je zaključila z magistrskim delom na podiplomskem študiju antropologije. Izsledki raziskave so predstavljeni v prispevku.

Y. C. Zarka je profesor politične filozofije na Univerzi Paris Descartes (Sorbonne).

Zdenko Kodelja je raziskovalec in vodja centra za filozofijo vzgoje na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.

Vesna Pobežin je študentka doktorskega študija Humanistika in družboslovje, Teoretska psihoanaliza na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Ukvarja se z raziskovanjem šolskega polja.

Goran Vranešević je doktorski študent interdisciplinarnega študija teoretske psihoanalize in filozofije na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Imensko in stvarno kazalo

A

Adamič, Milan 39
Adamson, Morgan 97
Adorno, Theodor W. 55, 56
Agamben, Giorgio 49, 50, 52, 53, 57, 59
Althusser, Louis 30, 31, 159
Aristotel 63, 66
Arnsperger, Christian 87
Atkinson, Dan 89

B

Bahovec, Eva D. 21
Barfield, Thomas Jefferson 157
Barnouw, Victor 157, 162
Baskar, Bojan 37
Batory, Agnes 123
Becker, Gary S. 83, 94, 98, 99
Bell, Daniel 93, 100
Benedict, Ruth 162
Bergant, Milica 151, 152, 153
Bernal, John Desmond 90
Bernard, H. Russell 156
Biemans, Harm 41
birokracija 156, 193, 194, 195, 196, 210, 212, 214
šolska birokracija 194, 195, 196, 209, 210, 213, 214
birokratizacija 159, 160, 205, 233, 235, 239
bolonjski proces 108, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129
Boltanski, Luc 206
Bowles, Samuel 100
Brejc, Mateja 205, 209
Brown, Wendy 83
Bryan, Dick 101
Buharin, Nikolaj Ivanovič 89, 90, 92, 228, 232
Burbank, Jane 221

C

Chiapello, Eve 206
Chiesa, Lorenzo 50
Cockshott, Paul W. 84
Cokan, Peter 48
Corbett, Anne 108, 121

Cottrell, Allin 84

Č

Čačinovič Vogrinčič, Gabi 24, 209
človeški kapital 29, 81, 82, 83, 94, 97, 98, 99, 100, 101
Ćurković, Stipe 101

D

David-Fox, Michael 224, 230
De Angelis, Massimo 88
Deleuze, Gilles 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 237
Derrida, Jacques 63
Descartes, René 64, 66, 67
Dewey, John 138, 139, 227, 229
diskurz 18, 19, 32, 62, 63, 78, 109, 110, 112, 113, 119, 121, 123, 126, 127, 128, 136, 137, 139, 140, 143, 170, 171, 175, 176, 179, 184, 185, 186, 187, 225
bolonjski diskurz 115, 117, 118, 119, 124, 126, 127, 128
diskurz Evropske komisije 117, 119, 122, 123, 124, 127
diskurz kakovosti 205
diskurz kognitivnosti 177
diskurz kompetenc 25, 40, 135
diskurz kot družbena vez 62, 139
diskurz otrokovih pravic 199, 205
diskurz Sveta Evrope 124, 125
diskurz univerze 62, 186, 234
družbeni diskurz 144
ekonomski diskurz 22
izobraževalni diskurz 17, 19, 22, 40
kognitivni diskurz 119
komunikativni diskurz 109, 112, 123
koordinativni diskurz 109, 127
marketinški diskurz 22, 30
menedžerski diskurz 22, 206
neoliberalni diskurz 206
normativni diskurz 112, 115, 119, 128
pedagoški diskurz 16, 21, 22, 24, 33, 34, 39, 41, 61, 62, 67, 83, 134, 137, 139, 140, 141, 144, 151, 166, 167, 179, 186, 187, 210, 211, 212, 213, 214, 238
politični diskurz 124
psihiatrični diskurz 176
diskurzivni institucionalizem 109, 110, 128
dobronamernost 21, 30, 64, 66, 67, 193, 210, 211, 212, 213
dokumentacija 196, 197, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 209, 210, 214
Dolar, Mladen 23, 31, 139, 211, 212, 221, 236
Drucker, Peter Ferdinand 83, 89, 94, 95, 96, 97, 100
Drugi 22, 27, 31, 35, 37, 49, 57, 58, 59, 63, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 80, 81, 114, 128, 144, 193, 211, 212, 213, 223
družba nadzora 53, 54, 55
družba znanja 22, 46, 94, 95, 96, 97, 100, 113, 114, 117, 122, 123, 125, 128, 129, 175, 184
družbena vez 48, 62, 139

E

Egan, Kieran 134, 138
Elliott, Larry 89
Enchmen, Emmanuel 232
epistemologija 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 99

Epstein, Gerald A. 78
Erčulj, Justina 205
evalvacija 31, 120, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 205, 206
sistem evalvacije 170, 171, 173, 174, 177, 178, 182, 183, 184
Evropska komisija 25, 82, 92, 94, 96, 102, 108, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 180

F

Fairclough, Norman 110
fantazma 24, 27, 57, 66, 67, 138, 139, 211, 212, 213, 214
Feuerbach, Ludwig 62, 230
Fichte, Johann Gottlieb 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 234, 236, 237
Fine, Ben 85, 86, 91
Fitzpatrick, Sheila 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 238
Foucault, Michel 50, 51, 53, 55, 62, 81, 175, 176, 185, 211, 220, 225, 237
Freud, Sigmund 28, 29, 35, 36, 48, 58, 62, 66, 67, 226
Friedman, Milton 83, 94, 98
Froment, Eric 111
Fromm, Erich 149, 164

G

Gaber, Slavko 205
Gavin Marshall, Andrew 82
Gintis, Herbert 100
Glyn, Andrew 78
Godina, Vesna V. 150, 162, 166
gon 58, 59
Gordon, Peter 180
gospodarstvo znanja 113, 114, 115, 117, 121, 123, 125, 128
Gradišnik, Sanja 209
Grm Pevec, Slava 40
Guattari, Félix 65, 72, 73

H

Hartmann, Eva 126
Harvey, David 78, 83, 127
Hayek, Friedrich 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 98, 99
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 19, 20, 22, 23, 25, 32, 37, 56, 70, 71, 230
Heidegger, Martin 52, 53, 63
Heziod 224
Hill, Dave 127
Hull, Richard 84
Hume, David 72

I

ideologija 31, 71, 72, 80, 90, 92, 124, 139, 143, 170, 173, 182, 183, 186, 187, 188, 205, 228, 229, 230, 232
ideologija evalvacije 177, 182, 183, 184, 186, 187, 188
Illouz, Eva 206
intelektualec 89, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241
izobraževanje 17, 22, 29, 37, 40, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 69, 71, 72, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 110, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 152, 153, 161, 169, 173, 176, 177, 185,

199, 200, 201, 205, 208, 221, 224, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 238, 239, 241

J

Jamieson, Ian 126
Jessop, Bob 115, 122, 125
Johnston, Deborah 83
Jovanović, Ana 64, 206

K

Kafka, Franz 52, 192, 193, 211, 213, 214, 240, 241
kakovost 25, 114, 116, 118, 123, 126, 136, 171, 181, 182, 205, 206, 207, 208, 209, 232
Kalčina, Liana 199
Kalin, Jana 209
Kant, Immanuel 26, 30, 47, 49, 71, 72, 88, 151, 220, 221, 222, 226, 230
Kardiner, Abram 162
Kernberg, Otto F. 163
Klepec, Peter 48
Kodelja, Zdenko 55, 56, 67, 71, 179, 181, 186
Kolar, Metoda 209
Kollontaj, Aleksandra Mihajlovna 230
kompetence 21, 24, 25, 29, 40, 41, 115, 119, 123, 135, 180
ključne kompetence 40, 41
Komsomol 228, 229, 235
Kos Kecojević, Živa 205, 208
Kovač, Polonca 199, 200, 201
Kovač Šebart, Mojca 136, 138, 139, 154
Krašovec, Primož 99, 102
kreativnost 98, 206, 236
Krek, Janez 72, 135, 139, 141
Kroflič, Robi 26, 33, 154, 155, 166
kulturni vzorci 136, 137, 139, 140, 150

L

Lacan, Jacques 32, 36, 57, 58, 62, 63, 66, 67, 73, 135, 139, 186, 193, 210, 213, 223, 225, 226, 228
Lange, Oskar 84, 85, 86, 88
Lasch, Christopher 134, 139, 148, 149, 150, 151, 155, 163, 165, 166
Laval, Christian 180, 181, 206
Lawton, Denis 180
Lažetić, Predrag 108
Lenin, Vladimir Iljič 234, 236
Lewis, Tyson E. 49
Liessmann, Konrad Paul 55, 56
Lindstrom, Nicole 123
Linton, Ralph 162
Lippman, Walter 81
Livingstone, David W. 100
Lunačarskij, Anatolij Vasiljevič 228, 229, 235

M

Machlup, Fritz 83, 89, 94, 98, 99, 100, 101, 102
Magajna, Lidija 209
Mali, Darko 205
Marić, Barbara 141
Marn, Urša 38
Marx, Karl 62, 84, 85, 88, 89, 228, 229
McNay, Ian 122
Mead, Margaret 162
Mekina, Borut 80
Melo, Susana 124
Menger, Carl 90
metafizika 19, 20, 25, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 59

konec metafizike 52, 53
metafizika izobraževanja 47, 49, 52, 56
prekoračitev metafizike 57, 59
Metljak, Mira 135
Milekšič, Vladimir 208
Miller, Jacques-Alain 31, 58, 177, 186, 187
Milner, Jean-Claude 177, 186, 187, 221, 236
Milonakis, Dimitris 85, 86, 91
Minin, S. K. 232
Mirowski, Philip 80, 82, 87, 89
Mises, Ludwig von 83, 84, 86, 99
mišljenje 17, 19, 20, 22, 23, 30, 33, 37, 42, 48, 63, 64, 65, 69, 97, 138, 143, 153, 175, 222, 224, 226, 233
kritično mišljenje 33, 37, 48, 64
odpor do mišljenja 19, 20
Mittelstrass, Jürgen 188
Molotov, Vjačeslav Mihajlovič 239
Mont Pelerin 80, 83, 93, 98
Morley, Louise 122

N

nagon 23, 36, 37, 58, 63, 66, 68, 73, 74, 75
Naidoo, Rajani 126
narcisizem 148, 149, 150, 158, 161, 163, 165
Narkompros 229, 230
Nedoh, Boštjan 31, 64
neoliberalizem 25, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 93, 100
Nietzsche, Friedrich 63, 65, 70, 72, 182
Nokkala, Terhi 122
Novak, Bogomir 39, 153
Novak, Marta 153

O

objekt 21, 32, 36, 48, 57, 58, 64, 68, 69, 70, 172, 185, 222
objet petit a 57, 58, 63
oblast 30, 31, 50, 51, 52, 53, 62, 109, 126, 140, 156, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 193, 194, 210, 211, 212, 220, 221, 223, 225, 231, 236, 237, 238
OECD 25, 116, 135, 180
Ognev, Nikolaj 240

P

Pascal, Blaise 175, 183, 184
Pavlov, Ivan Petrovič 232
pedagogika 18, 20, 21, 24, 25, 26, 32, 40, 61, 62, 68, 138, 140, 141, 151, 200, 207, 228, 231
pedagoški proces 41, 58, 66, 67, 68, 164
perverzija 31, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 57, 58, 59, 228
Platon 20, 63, 66, 69
Plehwe, Dieter 82, 83
Polanyi, Karl 89
Polanyi, Michael 89, 90, 91, 92, 93, 98, 99
Popper, Karl Raimund 89, 90, 92, 93, 101
Postone, Moishe 88
poučevanje 21, 38, 39, 58, 102, 138, 139, 143, 151, 152, 153, 155, 171, 176, 182, 183, 184, 194, 195, 220, 221, 224
Praper, Peter 149, 166
psihoanaliza 22, 36, 57, 62, 74, 149, 177, 187, 210, 227

R

Rafferty, Michael 101
Rancière, Jacques 74, 88
Ravinet, Pauline 111
Reagan, Ronald 80, 100
Reboul, Olivier 179, 180, 186, 187
Ricardo, David 84, 85
Robertson, Susan 115, 119, 125, 126
Rončević, Borut 80, 81, 102
Rousseau, Jean-Jacques 151, 154, 186
Ruda, Frank 50
Ruigrok, Winfried 78
Rutar Ilc, Zora 38, 41

S

Saad-Filho, Alfredo 83
Salecl, Renata 56, 153, 155, 156, 159, 166
samoevalvacija 140, 202, 205, 206, 209
samorealizacija 22, 27, 30, 31
Scherrer, Christoph 126
Schmidt, Vivien A. 109
sebstvo 21, 24, 25, 26, 32
vseživljenjsko razvijajoče se sebstvo 21
zmožnostno sebstvo 37
Semen, Erika 135
Sentočnik, Sonja 38
Skrt, Bojana 38
smena 228, 231, 233
Smith, Adam 80, 84, 85, 88
Smith, Tony 78
Snoj, Marko 207
Sokrat 20, 63, 64, 73
Spinoza, Baruch de 71, 72
Stalin, Josip Visarijonovič 232, 234, 235, 237, 238, 239, 240
Stiegler, Bernard 23
subjekt 21, 24, 28, 30, 31, 36, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 74, 135, 136, 138, 140, 143, 151, 206, 211, 212
Svet Evrope 110, 111, 118, 123, 124, 125, 127, 128, 129

Š

Šklovskij, Viktor 232
šolska zakonodaja 136, 153, 160, 166, 196, 199, 204, 205, 209, 214
šolski sistem 134, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 148, 154, 157, 159, 165, 180, 181, 214
Štefanc, Damijan 38, 135, 199
Štok-Vojska, Nelda 18
Šulgin, Viktor Nikolajevič 227, 228
Šušteršič, Janez 79, 80, 81
Šuvar, Stipe 71
Švab, Alenka 150

T

Taylor, Fred 84
Thatcher, Margaret 80, 101, 102
transfer 74
Trocki, Lev Davidovič 233
Troha, Tadej 52
Tulder, Rob 78
Turing, Alan 19
Turk, Žiga 80

U

učenje 20, 21, 22, 24, 29, 30, 31, 37, 38, 41, 46, 66, 68, 69, 70, 71, 138, 141, 142, 151, 152, 153, 154, 160, 164, 180, 224, 227, 229, 239
učenje učenja 59

vseživljenjsko učenje 21, 29, 31, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 58, 59, 97, 100, 113, 115, 152, 227
UNESCO 29, 116
ustvarjalnost 20, 25, 27, 33, 37, 39
ustvarjanje 24, 30, 63, 64, 71, 72, 73, 74, 118, 220
samoustvarjanje 206
soustvarjanje 24
užitek 30, 31, 57, 138, 139, 142, 210, 211, 212, 213, 214, 226

V

vajeništvo 61, 62, 63, 68, 70, 72, 73, 74
Varoufakis, Yanis 81, 85, 87
vednost 19, 23, 34, 35, 36, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 51, 56, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 84, 86, 135, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 183, 186, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 228, 234, 236, 237, 238, 240
absolutna vednost 56, 70
predpostavljena vednost 73, 176
prenos vednosti 62, 63, 66, 71, 176, 177, 184, 185, 186, 220, 238
produkcija vednosti 62, 65, 176, 177, 183, 184, 185, 186
red vse-vednosti 225
vednost Drugega 35, 37, 223
vednost in diskurz univerze 186, 223
vednost in oblast 171, 174, 175, 176, 183, 184, 185, 186, 187, 220, 237, 238
želja po vednosti 67
Verger, Antoni 126
Verhaeghe, Paul 141
visoko šolstvo 171
visokošolski sistem 108, 112, 116, 120, 127
visoko šolstvo 80, 92, 97, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 171, 182, 188
Vodopivec Kolar, Katarina 156
Vojyska, Sandena 18
vzgoja 21, 22, 25, 26, 33, 37, 48, 51, 54, 62, 67, 70, 136, 137, 138, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 169, 186, 199, 201, 204, 205, 208
permisivna vzgoja 148, 153, 155, 157, 158, 159

W

Weber, Max 172
Wodak, Ruth 110

Z

Zarka, Yves Charles 169, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188
Zavašnik Arčnik, Mihaela 205, 209
Zedong, Mao 239
Zgaga, Pavel 111, 121
zmožnost 20, 24, 25, 27, 37, 40, 65, 67, 68, 69, 97, 136, 174, 226, 228
izmislitvene zmožnosti 20, 42
znanje 20, 22, 25, 30, 34, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 54, 56, 62, 65, 66, 79, 83, 86, 87, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 99, 108, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 126, 129, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 150, 152, 153, 154, 155, 159, 164, 165, 175, 180, 181, 205, 220, 224, 225, 227, 228, 235, 236, 237

človek znanja 96
delo znanja 95, 96
Evropa znanja 113
objektna razsežnost znanja 25, 40
ocenjevanje znanja 135, 139, 180, 181, 201
odnos do znanja 159, 161
osnovna znanja in kompetence 40
pluralnost znanja 24, 153
posredovanje znanja 38, 141, 144
preverjanje znanja 197, 205
produkcija znanja 122, 129
sebstveno dojeto znanje 25, 40
skrito znanje 90
uporaba znanja 25, 37, 40
uporabnost znanja 40
uporabno znanje 24, 152
znanje kot blago 126
znanje kot kapital 95
znanjska teorija vrednosti 96
znanjski delavec 94, 95, 97
Zupanc, Darko 135
Zupančič, Alenka 65

Ž

Žagar, Drago 209
želja 36, 63, 67, 68, 73, 135, 137, 150, 240
Žinovijev, Grigorij 233
Žižek, Slavoj 30, 74, 148, 166, 211
Žlebnik, Leon 151

9 789612 701673 >

VAD