

Klaus Prange

Sebstvo kot proces učenja

Povzetek: Sebstvo (*Selbst*) se pojavlja v številnih zvezah, večinoma kot samoumevnost, ki ne vzbuja pomislekov. Avtor v članku pokaže, kako se je semantika sebstva razvijala od 18. stoletja dalje in se širila v različnih disciplinah. Čeprav naj bi bil pomen tega pojma samoumeven, je zanj prej značilna pomenska praznina, ki je na pedagoškem področju povezana s programsko-etičnimi zahtevami. Prispevek tematizira razliko med programom in danostjo, pri čemer postane jasno, da sebstvo ni niti samoumevno dano niti neposredno dostopno. Je rezultat procesa najdenja samega sebe, ki je v temelju nedokončan in neskončen. Ta proces lahko pedagoško dojemamo kot učenje, in sicer kot posredovanje med samoreferenco in zunanjo referenco.

Ključne besede: učenje, najdenje samega sebe, oblikovanje značaja, samoreferenca, zunanja referenca

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Klaus Prange, zaslužni profesor, Univerza v Oldenburgu, Ammerländer Heerstraße 114-118, D-26129 Oldenburg, Nemčija; e-naslov: klaus.prange@ewetel.net

I.

Izhodišče razmišljanj o sebstvu (*Selbst*) – kot procesu učenja kot delu učnega procesa – je na prvi pogled videti zelo preprosto, tako rekoč samoumevno. To je tema, ki jo vsak dobro pozna ali bi jo vsaj moral poznati. Kaj naj bi namreč poznali bolj kot samega sebe? Tisto, o čemer razmišljamo in kar si želimo, to, kar smo doživeli in prestali, imamo bolj ali manj jasno pred očmi. Pojavlja se kot nekaj, kar je neposredno očitno, in ne kot nekaj, česar bi se morali posebej učiti. Naše sebstvo je pravzaprav področje, ki ga izmed vseh najbolj poznamo. Kdor se nameni razpravljati o razvoju svetovnega podnebja ali možnostih konjunkturne oživitve, se mora najprej izkazati kot strokovnjak za ta vprašanja. A ko gre za nas, je vsak že sam svoj strokovnjak. To bi lahko bil eden izmed razlogov, da je komajda na voljo kak drug strokovni izraz, ki bi bil tako zelo priljubljen, predvsem v malodane brezštevilnih različicah sestavljenk s predpono *samo*-¹ v navezavi na vse, kar se zdi kakor koli pomembno za človeka.

Govorimo o samozavedanju in samoodločanju, o samopodobi in samozaupanju, v starejših besedilih tudi o samorazumevanju in v zadnjem času o samopredstavitvi in samovodenju. Nadalje ima vsak »samokoncept«, tj. predstavo o tem, kaj bi rad postal in kakšen bi rad bil videti v očeh drugih. V pedagogiki vzgoja najpozneje od Diesterwegovega dela »Izobraževalni vodnik za nemške učitelje« (*Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*) iz leta 1834 gradi na samodejavnosti in si jo postavlja za cilj. Sebstva pa Adolph Diesterweg vsekakor ne obravnava le kot danost, temveč kot program, in sicer s poudarkom, da je bilo uveljavljanje lastne volje dotlej pač še šibko. Zato njegovo vodilo »Pomagaj si sam« (*Selbst ist der Mann*; Diesterweg 1957, str. 70), ki je različica Kantove zahteve, naj uporabljamo svoj razum, ne da bi nas kdo vodil (Kant 1783/1964, str. 53). Ta razsvetljenski moto se umešča v obsežen niz liberalnih emancipacijskih gibanj 18. in 19. stoletja, prostega trga, svobodne izbire poklica in svobode obrti, protesta proti tradicionalni odvisnosti od države in cerkve. Vmes so se že pojavile tudi teorije, ki so podprle zamisel, da svobodna igra sil vzpostavi sprejemljivo ureditev, to pa pomeni: ne potrebujemo modrega zakonodajalca, da bi na primer organizirali gospodarsko življenje.

¹ Nem. predpona *Selbst*- je v slovenskih tvorjenkah predpona *samo*- (op. prev.).

To je bilo novo vodilo Adama Smitha, glavnega zagovornika trga, v njegovi epohalni knjigi »Bogastvo narodov« iz leta 1776. To se sicer še ni imenovalo »samouravnavanje«, toda v bistvu je imel v mislih prav to. Od Adama Smitha je pot prek Roberta Malthusa in angleških liberalcev vodila k Charlesu Darwinu, ki je pod geslom evolucije ves naravni red utemeljil kot neke vrste samouravnavanje in s tem zadal smrtni udarec zamisli o ustvarjanju in usmerjanju od zunaj. V tem smislu lahko evolucijsko teorijo razlagamo kot razširitev in posplošitev liberalnega tržnega principa na celotno ureditev življenja. Vmes je ta zamisel o vzpostavitvi reda po zakonu velikih števil prodrla najprej v biološko in nato socialno teorijo evolucije in postala del temeljnega znanja popolnoma različnih disciplin.

Zamisel o samouravnavanju naravnih, socialnih in nazadnje tudi psihičnih sistemov je tako rekoč lebdela v zraku. Označuje konec stare Evrope in v širšem smislu vstop v novo dobo. Leta 1859, istega leta kot Darwinova knjiga »O izvoru vrst«, je izšla tudi prvovrstna uspešnica, spis Samuela Smilesa z naslovom »Samopomoč« (*Self-help*). Na pobudo zadrug Schultze-Delitzsch in Raiffeisen je bil slednji takoj preveden v nemščino (in tudi v Nemčiji doživel velik uspeh), v določeni meri kot navodilo malim podjetnikom, kako naj v lastni režiji organizirajo podjetja. Postopoma je izraz »samopomoč« postal splošno sprejeto izhodišče, tudi v pedagogiki, kjer je bila na primer vzgoja opredeljena kot pomoč za samopomoč. Zgodovinsko gledano gre za posplošitev izvirno pravnega pomena pojma samopomoči, ko posameznik sam poišče pravico, ker policija in država nista poskrbeli za uveljavitev njegove zakonite pravice. Danes slišimo govoriti o samopomoči predvsem v socialnopedagoškem kontekstu. Kaže se v široki ponudbi organizacij za medsebojno pomoč in samopomoč.

V pedagogiki semantiko sebstva² posebej poudarjajo novejši izobraževalni programi. Strokovni in socialni kompetenci se je tako pridružila še osebna (*Selbstkompetenz*), očitno v tem smislu, da sta alfa in omega dostojnega in času primernega življenja v tem, da sami odločamo o sebi, ne pa da o nas odločajo drugi. Navsezadnje bi bil ta seznam preveč nepopoln, če ne bi omenili tudi samouresničevanja, tako rekoč kot paspartu neodvisnega, samozaveznega in samoodgovornega načina življenja. Te navedbe bi morale zadoščati za predstavitev pomena in daljnosežnosti semantike sebstva. Težnja se mi zdi popolnoma jasna.

V vseh teh zvezah in različicah je beseda »sebstvo« skorajda brez izjeme pozitivno obarvana. Sebstvo ni le nekaj najbolj samoumevnega na svetu; samo po sebi umevno je tudi nekaj dobrega, vsekakor bolje, kot če bi nas usmerjal ali vodil kdo drug. Kdor je za sebstvo, neposredno in v vseh navedenih kombinacijah, je na pravi strani. Toda ob takšnih samoumevnostih je treba spomniti na Heglove besede, da ni vse, kar je znano, že tudi poznano. Nasprotno: prosta uporaba semantike sebstva zastavlja v tej luči celo vrsto vprašanj. Prav neposredna bližina in navidezna trdnost o našem lastnem sebstvu ter samoumevnost, s katero govorimo o njem, nam otežujejo ali onemogočajo, da bi morda celo lahko spoznali, kaj je sebstvo.

² Izraz »semantika sebstva« (*Selbstsemantik*) se nanaša tako na sebstvo kot na različne tvorjenke s predpono samo- (op. prev.).

Imamo preizkušeno sredstvo, s katerim lahko podrobneje pojasnimo na videz popolnoma vsakdanjo in samoumevno stvar: tako, da jo odtujimo in tako rekoč opazujemo iz nasprotne smeri ali vsaj s strani, s t. i. *régard éloigné*, tujim in oddaljenim pogledom, kakršnega je priporočal in gojil véliki sociolog in antropolog Claude Lévi-Strauss. Z opazovanjem tujih kultur, sodobnih ali nastajajočih, se razkrije posebnost naše lastne kulture. Kar zadeva sebstvo, se nam ni treba odpraviti k Indijancem v brazilski pragozd ali h kateremu izmed kavkaških gorskih ljudstev, kot je storil Lévi-Strauss, saj je tudi v kulturi, ki tako kot naša izpostavlja lastni jaz, slišati kritične, odklonilne in dvomeče glasove.

Tako je Theodor Ballauff v svojem delu »Pedagogika kot nauk o vzgoji in izobraževanju« (*Pädagogik als Bildungslehre*) posumil, da sta »'sebstvo' in umik k 'samemu sebi' zgolj posledica dolgočasje: konstituiramo in konstruiramo ju zato, da bi zaradi odsotnosti vseh stvarnih in socialnih nalog, vezi, obveznosti, ciljev imeli neko življenjsko vsebino. Kdor nima teh obveznosti ali se jim izmika, si mora tak konstrukt preprosto ustvariti, saj mu nič drugega kot 'on sam' sploh ne preostane. Praznina sebstva je danes več kot očitna, saj se povsod govori o samouresničevanju.« (Ballauff 1989, str. 60)

Ballauff opozarja, da sklicevanje na sebstvo, kakršno se dejansko kaže, prikriva že nakazano razliko med sebstvom kot danostjo in sebstvom kot programom. Sam razrešuje to razliko po programsko-etični plati: »Preprosta formulacija 'Jaz sem tisto, za čimer stojim in za kar odgovarjam' izraža vse, kar je treba povedati o človekovem sebstvu.« (Prav tam, str. 115) Ta formulacija bi lahko bila pravilna v smislu, da sebstva ni mogoče misliti brez programsko-etične plati; vendar pa sama izključuje dejanske danosti, ki so neizogibno povezane z individualnim sebstvom. V nasprotju s tem bomo poskušali v nadaljevanju obravnavati prav razliko med programom in danostjo, in sicer s pedagoškega zornega kota učenja. Iztočnica je »najdenje samega sebe« (*Selbstfindung*), kar smo obravnavali že v kontekstu »etike pedagogike« (prim. Prange 2010).

II.

Pomen izraza »najdenje samega sebe« lahko ponazorimo z opombami, za katere se lahko zahvalimo Goetheju. Morda je to presenetljivo, in sicer zato, ker je Goethe v mladih letih v himni »Prometej« zapel slavospev neodvisnemu, samostojnemu, svobodnemu jazu. Slavna je uvodna vrstica »Kaj nisi sám vse dognalo svetó plamteče srce?«. To se je vselej in povsem upravičeno interpretiralo kot sijajno pričevanje mladostniškega samouveljavljanja in sicer ni vse, kar je Goethe povedal o tematiki sebstva, toda takrat ni bil več mlad, temveč že v zrelejših letih.

Obstaja kratek Goethejev esej iz leta 1823 z naslovom »Pomembna spodbuda z eno samo bistroumno besedo« (*Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort*). Z bistroumno besedo ima Goethe v mislih dobrodošlo pripombo leipziškega psihiatra Johanna Christiana Heinrotha, ki je z naklonjenostjo pisal o posebnosti Goethejevega k predmetom usmerjenega mišljenja. V tem kontekstu Goethe pravi: »Priznam, da mi je bila velika in tako pomembno zveneča naloga,

spoznaj samega sebe, od nekdaj sumljiva, kot zvijača tajno povezanih svečnikov, ki so želeli zмести človeka z nedosegljivimi zahtevami in ga speljati proč od dejavnosti v zunanjem svetu v goljufivo notranjo kontemplacijo. Človek pozna samega sebe le, če pozna svet; sveta se zaveda le v samem sebi, samega sebe pa le v svetu. Vsak nov predmet, ki si ga dobro ogledamo, v nas odpre nov organ zaznavanja.« (Goethe 1823/1955, str. 38)

Moto »spoznaj samega sebe« poznamo iz grško-rimske tradicije kot delfsko napotilo: *gnothi seauton, nosce te ipsum*, tj. spoznaj samega sebe. Ta moto ali topos je dediščina davne preteklosti in se je pozneje predvsem krščansko obarval (pri Avguštinu in Abelardu), nazadnje pa dobil poseben poudarek v mističnem odkrivanju in doživljanju samega sebe in Boga, toda o tem zdaj ne bomo razpravljali. Prav temu motu se je uprl Goethe. Njegovo misel bi lahko strnili takole: do samega sebe, do svojega značaja nimamo neposrednega dostopa, kakor da bi šlo za objektivno danost, ki bi se nam lahko razkrila neposredno z opazovanjem samega sebe. To vodi le do »goljufive kontemplacije«. To, kar smo, se nasprotno pokaže šele v našem odnosu z drugimi in v stiku s stvarnostjo. Pokaže se v tem, kar delamo in česar ne naredimo, predvsem pa v tem, kaj zmoremo in znamo in česa ne. To misel je Goethe v prvem, didaktičnem delu svojega »Nauka o barvah« (*Zur Farbenlehre*) leta 1810 izrazil še takole: »Zaman poskušamo opisati človekov značaj; naštejmo raje njegova ravnanja in dejanja in pred nami se bo zarisala podoba njegovega značaja.« (Goethe 1810/1955, str. 315) To velja predvsem za tiste, s katerimi imamo opravka in o katerih si ustvarimo mnenje, velja pa – in v tem je prava poanta – tudi za nas same. Svojega lastnega značaja ne poznamo nič drugače kot značaj drugih ljudi. Da bi videli, kdo smo, kaj je v nas in česa smo sposobni, pa tudi to, česa nismo sposobni in kaj je za nas nedosegljivo, moramo tako rekoč izhajati iz sebe, nekaj poskusiti in se nečesa lotiti. Ni dovolj, da se opazujemo v ogledalu in si na primer domišljamo, kako duhoviti smo. To se pokaže šele, če nam uspe nasmejati druge ljudi. Sebe ne najdemo neposredno, temveč posredno z doživljanjem in uspešnim, pa tudi spodletelim ravnanjem. Goethe je sam sijajen primer vseživljenjske pripravljenosti za učenje, za zmožnost naučiti se česa novega in se preučiti, in to veliko prej, preden je bilo o vseživljenjskem učenju sploh govora. To je operativno pravilno razumljen smisel vodila »spoznaj samega sebe«. Kajti če ga ne bi bilo mogoče uresničiti, ga ne bi kar naprej ponavljali. Smisel dobi zgolj in edino tako, da postane naše napotilo za učenje in proces najdenja samega sebe.

V nadaljevanju bomo izhajali prav iz te misli: iz učenja kot procesa najdenja samega sebe.

Kako predstaviti najdenje samega sebe? Opremo se lahko na Herbartov namig v delu »Estetska predstavitev sveta kot poslanstvo vzgoje« (*Ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*) iz leta 1804. Strogo vzeto je to več kot le namig; je pomemben odgovor na tako takrat kot tudi zdaj odločilno vprašanje o samoopredelitvi (*Selbstbestimmung*) subjekta. Sicer pa je bil to Herbartov odgovor na zaneseno semantiko Jaza njegovega učitelja Fichteja. V navedenem sestavku je zapisal, da si mora vsaka vzgoja postaviti za cilj, da učenci znajo »izbirati dobro in zavračati zlo«. V tem je bistvo moralnosti. »To je oblikovanje značaja, ali pa ga ni!« (Hervart 1804/1989, str. 261) Slišati je popolnoma konvencionalno in enako ali

podobno navedbo bi lahko slišali tudi od mnogih drugih – in v resnici jo ponavljajo do onemoglosti. Veliko pomembnejše so Herbartove besede o tem, kako pridobiti ta značaj in kako nastane, saj ga ne moremo vzeti za danega. Proces oblikovanja značaja temelji v tem, »da gojenec najde samega sebe« (prav tam). Rad bi se navezal na to najdenje samega sebe. Ta formulacija odlično izrazi bistvo procesa učenja v povezavi z nami samimi. Ne gre za izolirano dejavnost, pa tudi ne za samodejavnost; nasprotno, dogaja se v polju socialnih odnosov ter v soočanju s temami in vprašanji, ki se porajajo tako pri pouku kot v vsakdanjem življenju nasploh. Če se izrazimo v jeziku nemških idealistov, je odločilno to, da proces najdenja samega sebe ni enostransko ali v prvi vrsti spontano dejanje; ni nekaj, za kar bi se odločili in s čimer bi se »ustvarili« (*gründen*), kot je zapisal Kant v svojem antropološkem spisu iz leta 1798 (Kant 1798/1964, str. 636–637). Je predvsem kombinacija akcije in reakcije, nekaj, kar se dogaja in oblikuje postopoma (prim. Prange 2004).

Prav v antitezi Kantu (in Fichteju) je mogoče razbrati, kaj je posebnega in specifično pedagoškega v Herbartovem nauku o oblikovanju značaja. Kako Kant razume to dejanje samostvaritve (*Selbstgründung*), lahko ugotovimo iz opisov, s katerimi ilustrira to dejanje. Posameznik se po Kantu tako rekoč »ustvari« tako, kakor se ustanovi podjetje ali država. Danes smo morda v skušnjavi reči: kakor samostojni podjetnik posameznik (s. p.). To, kar Kant imenuje značaj, temelji na odločitvi, ne na učenju. Tistega, kar nas določa, ne pridobimo, ampak se zanj odločimo. Ne gre za najdenje, ampak za konstruktivno iznajdenje samega sebe, sicer pa se po Kantu to komajda lahko zgodi »pred 30. letom« (Kant 1798/1964, str. 637), večinoma šele s 40. letom. To je nadvse nenavadno, če ne celo protislovno, kajti očitno je za stvaritev značaja »kot absolutne enote notranjega principa našega moralnega načina življenja« (prav tam) potrebna določena značajska trdnost. Povedano drugače: da lahko ustvarimo značaj, ga moramo prej že nekako dobiti, in za to, da ga dobimo, ga moramo ustvariti. Stvaritev očitno vključuje oboje: začetek in konec hkrati; kajti gre za »brezploden poskus [...], da bi fragmentarno postali boljši človek [...]; en vtis izgine, medtem ko delamo na drugem.« (Prav tam)

Herbart ni imel z vsem tem kaj početi. Kategorija odločitve ni pristna pedagoška kategorija, in sicer zato, ker načeloma izpodbija možnost, da bi potezo za potezo in korak za korakom oblikovali ustrezno vedenje, najsi bo z navajanjem in urjenjem, poučevanjem in opominjanjem ali pa zglednim vedenjem. Ni nas treba vzgajati, vsaj ne v moralnem smislu, če je bistvo moralnosti v dejanju odločitve. Ker je to očitno precej nerealno, če ne celo neživljenjsko, za Herbarta v središču moralnosti ni kategorija odločitve, temveč kategorija učenja, na katerega se odzove in učinkuje vzgajanje na način estetske predstavitve. Seveda moralnosti še ni v samem učenju, toda »razvoj v osebnost, ki se zaveda same sebe«, predhodi moralnim odločitvam (Herbart 1804/1989, str. 262). Odvisen je od učenja, ki je lahko zgolj postopno in neizogibno fragmentarno, če uporabimo Kantovo formulacijo. »Ta razvoj [...] mora nedvomno potekati v sami gojenčevi duševnosti in na podlagi njegove lastne dejavnosti; nesmiselno bi bilo, če bi vzgojitelj ob tem želel ustvariti posebno silo in jo preliti v dušo drugega. Toda že dano in *njeni naravi nujno zvesto silo* pripraviti do tega, da se bo zagotovo in dovolj zanesljivo razvila, si mora vzgojitelj zastaviti kot realen cilj tega, kar lahko doseže, izpolni, ustvari, uresniči, izpelje; v tem mora videti veliko nalogo svojih poskusov.« (Prav tam, str. 262–263)

Izpostavimo naslednje točke:

- Razvoj v odraščajočo osebnost, ki se zaveda same sebe, poteka v posameznikih samih. Prevedeno v naš jezik to pomeni, da gre za proces učenja.
- Proces učenja ni nekaj, na kar bi lahko vplivali po mehanskih vzročno-posledičnih zakonih.
- Učenje tudi ni nekaj nedosegljivega. Če bi to bilo res, vzgoja ne bi bila mogoča. Pedagoška vzročnost predpostavlja, da je naš vpliv mogoč, vendar tako, da je rezultat odvisen od individualnih posebnosti učenja.
- Vzgoja je poskus kombiniranja obojega: dejavnosti vzgajanja in odgovorov učenja. Obravnava pedagoško razliko med vzgajanjem in učenjem (prim. Prange 2005).

To, kar Herbarta razlikuje od Kanta in vseh drugih, tudi novejših avtorjev, ki se neupravičenim vzgojnim zahtevam uprejo s posebnostjo subjekta, je razumevanje razvojne strukture odraščanja. Oblikuje se v nikoli dokončanih procesih učenja; ni niti dana vnaprej niti ustvarjena, temveč postopoma pridobljena. Obliko tega izkupička Herbart označuje kot najdenje samega sebe ali kot pravim sam: je proces najdenja samega sebe. Najdenje samega sebe je torej na nas same usmerjena oblika učenja.

III.

Ta formulacija je najprej samo preoblikovana misel, da za samospoznanje ni idealne poti, na katero bi morali le stopiti, ko bi se za to odločili. Nasprotno, vodilo za proces najdenja samega sebe je to, da se ne poznamo. V neki razpravi o težavah razumevanja je Otto Friedrich Bollnow zapisal, da nihče ne pozna svojega značaja. To je v protislovju z vsem, kar smo uvodoma napisali o samozavedanju in samospoznanju. Toda spomniti se moramo le na ugotovitve in izsledke globinske psihologije ter na Freudov nauk o nezavednem, na procese potlačitve, transferja, motiviranega pozabljanja, na našo dovzetnost za samoprevare in iluzije, o katerih nas je temeljito poučil Nietzsche, ki dokazujejo, kako slabo in krhko je naše samospoznanje. Že pred Nietzschejem in Freudom nas je Arthur Schopenhauer opozoril na naslednje: očitno lahko hočemo to in ono in pri tem praviloma tudi vemo, kaj hočemo, toda ali lahko hočemo še hotenje sámo? Od kod izvirajo naša nagnjenja in slepe pege, simpatije in odpori, preference in idiosinkrazije? Pojavijo se in včasih tudi verjamemo, da smo odkrili njihov izvor. Vsekakor pa moramo vselej računati z vsaj delno netransparentnostjo tega, kar doživljamo kot svoje sebstvo. Ne poznamo se popolnoma, ampak vselej le fragmentarno in začasno. In da bi to odpravili, smo odvisni od učenja.

Naj bodo te navedbe dovolj, da se bomo lahko v nadaljevanju dotaknili iz njih izpeljanih sklepov. Najprej se moramo zato lotiti učenja, ki je medij za najdenje samega sebe. Naslednje vprašanje je: Ali je učenje, naše lastno učenje, tako transparentno, da lahko z njim odpravimo netransparentnost našega sebstva ali tega,

kar imenujemo naše »sebstvo«? Dejstvo je, da se učimo, z vzgojnim učinkovanjem ali brez njega. Dejstvo je tudi, da je učenje neizogibno, tako rekoč samoumevno, vsakokrat *naše lastno* učenje. V procesu učenja nas ne more nihče nadomestiti in se učiti namesto nas. Večinoma se sicer učimo od drugih in z drugimi, toda vendarle vsak sam zase. V tem smislu je učenje vselej osebno, z njim pa je približno tako kot s smrtjo in – če uporabimo manj drastičen primer – prehranjevanjem. Prehranjujemo se v skupnosti, a poskrbeti moramo za to, da dobimo svoj delež, pa tudi občutek, ali nam je jed vseč in nam tekne, je individualen in nezamenljiv, ne socialen.

To velja tudi za danes tako pogosto favorizirano učenje v skupinah. To, česar se posameznik nauči, doseže in usvoji, mu sicer posredujejo drugi, vendar učenje ostaja individualno. Če danes predvsem šolskopolične razprave spodbujajo skupno učenje, to še ne pomeni, da se vsi potem naučijo isto. Podobno na predavanju ali med branjem, na gledališki predstavi ali koncertu sicer vsi udeleženci zaznavajo isto, toda njihove resnične zaznave so popolnoma različne. Produkcija je socialna, a to ne velja za recepcijo; slednja se spreminja z individualno pripravljenostjo, dovzetnostjo in pričakovanji. V zvezi z našo temo to pomeni: sebstvo v procesu učenja je trivialnost, in ne nekaj, kar šele nastaja. Povedano še drugače, v jeziku systemske teorije: za vsako učenje je značilna samoreferenca – ni je treba posebej organizirati in pripravljati. Je resonančno dno za vse tiste ukrepe, pričakovanja in zahteve, ki jih pripisujemo vzgojni plati. Če se izrazimo primerno abstraktno in posplošeno: vzgoja je transformacija zunanje reference (*Fremdreferenz*) v samoreferenco (*Selbstreferenz*). Povedano konkretno: hoditi se učimo s pomočjo staršev, z roko v njihovi roki, nato pa samostojno. Tako se učimo tudi govoriti ter ocenjevati ljudi in situacije. Kulturno sporočilo stoji naproti sebstvu najprej kot nekaj zunanjega in ga usvojimo v selektivnem procesu, a vselej *modo recipientis*.

To je vsekakor popolnoma konvencionalen pogled na vzgojo in za mnoge sploh ni na ravni danes možnih spoznanj in nazorov. Na podlagi fenomena samoreference nekateri sklepajo na neučinkovitost vzgojnih vplivov. Ker ni neposrednega, linearnega prehoda z zunanje reference k samoreferenci in ker otroci oziroma učenci tudi ne poslušajo in si ne pustijo ničesar reči, vzgojna prizadevanja razglasijo ne le za brezplodna, ampak celo za nepotrebna. Iztočnica za to izvira iz poznih Luhmannovih del in se glasi »autopoiesis«. Ta izposojenka iz starogrščine dobesedno pomeni »samoprodukcija, samostvaritev« in je radikalizirana različica tega, kar že pomeni beseda »samodejavnost«, s posebnim poudarkom, da naše znanje in sposobnosti, elemente naše zavesti in našega vedenja sami konstruiramo. Tako le tisto, kar se pojavi v okviru takih konstrukcij, poznamo in razumemo. Vse drugo je motnja, nejasna iritacija, nekaj brez pomena – kot če bi pisali po vodi. V podkrepitev ni treba znova navajati veliko dokazov. Ta pojav je že zelo dolgo znan, toda zdaj imamo zanj na videz prepričljivo teorijo, ki je prav primerna za to, da nas pomiri in da relativira, če ne kar diskreditira, vzgojna prizadevanja. To naziranje ustreza temu, kar je zapisal Niklas Luhmann v članku »Sistemi razumejo sisteme« (*Systeme verstehen Systeme*): »V temelju ne gre za to, da učitelji razumejo učence. Vzgoja v šoli je veliko bolj odvisna od tega, ali učenci razumejo učitelje.« (Luhmann 1986, str. 103) Iz nabora tistega, kar jim pokažemo, rečemo ali predstavimo, bodo

nekaj že dojeli in si izbrali; kaj bo to, pa je prepuščeno *autopoiesis*. Ta se sama uravnava in organizira. Skrb zaradi »neizogibne negotovosti vzgoje« tako postane odlika svobode (Herbart 1831/1989, str. 138).

Kakšni deloma radikalni in po mojem mnenju zgrešeni sklepi so izpeljani iz razlike med vzgojnim namenom in na samega sebe naravnanim učenjem, lahko ponazorimo z opombo uglednega strokovnega kolega Dieterja Lenzena, ki je le-to navedel pred leti. Najdemo jo v sestavku, ki že v naslovu jedrnato izrazi novo pedagoško usmeritev, in sicer »Profesionalno življenjsko spremstvo. Znanost o vzgoji na poti k znanosti življenja in humane ontogeneze« (*Professionelle Lebensbegleitung. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese*). V tem sestavku Lenzen navaja: »Predstava, zasidrana v našem zgodovinskem spominu, da mora med posameznikom in njegovim okoljem stati tretja oseba (pedagog, učitelj), ki mu posreduje svet, je dokazljivo zgrešena.« (Lenzen 1997, str. 20) Zakaj? Ker moramo po Lenzenu zavest »opisati kot avtopoetični sistem, ki se sam konstituira in organizira.« (Prav tam) In nadalje: »Procesi konstituiranja zavesti so procesi učečih se človeških organizmov, ki pri tem sledijo svojim lastnim pravilom.« (Prav tam)

Če gremo v skrajnost: učitelji in tudi starši so dobri učitelji in dobri starši, če ne poučujejo in si ne domišljajo, da lahko drugim posredujejo nekaj določnega, nepoljubnega. Toda tudi po Lenzenovem mnenju pedagogi vendarle niso popolnoma nepotrebni. Njihova naloga naj bi bila vsaj še v organiziranju učnih okolij, »kajti posameznik vse življenje potrebuje učno okolje« (prav tam, str. 21). K temu velja pripomniti, da so učne spodbude tako ali tako del okolja. Čemu torej še posebni pedagogi, če so tradicionalne naloge, tj. to okolje predstaviti in pojasniti v procesu učenja, predmet nesporazuma, in sicer zato, ker se avtopoetični učenci tako ali tako sami znajdejo? Sicer pa k okolju učečih se sodijo predvsem njihovi starši ter bratje in sestre, nato pa njihovi učitelji in predavatelji, ki svoje vedenje usmerjajo tako, da lahko odraščajoči iz tega nekaj vzamejo zase.

V tej luči lahko rečemo: teza o *autopoiesis* učenja sodi k pretiravanjem in posebnostim teorij. Iz relativne samostojnosti učenja in sebstva v odnosu do vzgajanja in zunanjih referenc se sklepa na utemeljitev iz samega sebe. Tako so potem, predvsem pod geslom odgovornosti, dejansko razveljavljena namerna in načrtna vzgojna dejanja. Lenzen – pa ne samo on – v resnici niza argumente za konec profesije. Vzgojanje in vzgojitelji so, če to drži, moteč dejavnik za avtopoetično samoorganiziranje učenja. Vendar to ne drži.

IV.

Zakaj ne? Za odgovor na to vprašanje se bom za konec še enkrat vrnil k uvodu omenjeni Goethejevi kritiki delfskega »*gnothi seauton*« – zahteve »spoznaj samega sebe« (Goethe 1823/1955, str. 38). Konec citata pravi: »Človek pozna samega sebe le, če pozna svet; sveta se zaveda le v samem sebi, samega sebe pa le v svetu.« (Prav tam) Nato sledi stavek, ki bi ga lahko v resnici razglasili za glavni stavek vse didaktike: »Vsak nov predmet, ki si ga dobro ogledamo, v nas odpre nov

organ zaznavanja.« (Prav tam) Tega stavka sploh ni mogoče dovolj pogosto citirati. Preveden v pusto in brezbarvno dikcijo novejših teorij izraža dejstvo, da zunanja referenca in samoreferenca sodita skupaj; ne predstavljata namreč alternative, pri kateri bi se morali odločiti za eno ali drugo stran, ampak oblikujeta obe, medsebojno odvisni plati poznavanja sveta in ljudi, predstavitve sveta ob pomoči drugih in učenja od drugih, najsi nastopajo izrecno kot učitelji, trenerji, inštruktorji, učni spremljevalci ali prihajajo iz vrst prijateljev, pa tudi nasprotnikov. Vidimo tako, da spremljamo tisto, kar vidijo in nam kažejo drugi, na kar nas opozorijo in nam poskušajo pojasniti; razumemo, s tem ko poslušamo druge, toda vselej tako, da so ta dejanja nekako povezana z nami. Učiti se seveda moramo sami, toda to, kaj se učimo, kakšno raven dosežemo in kako poglobljeno je naše znanje, je odvisno od pozornosti, ki jo posvečamo drugim, torej »skupnemu pogledu na stvari«, kot pravi Goethe v didaktični pesmi »Metamorfoza rastlin« (*Metamorphose der Pflanzen*). Samozaupanje pridobimo s tem, ko zaupamo drugim in smo zaupanja deležni tudi sami. Odgovornost zase prevzemamo s tem, ko drugi od nas pričakujejo odgovornost, samostojno razmišljanje pa razvijamo tako, da prisluhnemo razmišljanju drugih. To je imel v mislih Goethe, ko je govoril o vzbujanju novih organov zaznavanja v nas. Ne oblikujemo jih preprosto sami, ampak nastanejo v pogovoru, stikih z drugimi in kontekstu naših socialnih in stvarnih izkušenj. To je najdenje samega sebe ob pomoči zunanje reference.

Iz vsega povedanega izhaja, da sebstva ne smemo pojmovati kot skupka nespremenljivih lastnosti in tako rekoč kot konstanto, temveč kot našo gibljivo sredino in nedokončan ter neskončen proces. Lahko ga označimo kot učenje, s katerim se znova in znova na novo uravnavamo, in to bodisi tako, da začnemo na novo, da bolj ali manj opazno spremenimo svoje razmišljanje, bodisi tako, da resneje prelomimo s preteklostjo, a vselej tako, da med seboj posredujeta samoreferenca in zunanja referenca. Učenje se nikoli ne konča – v enaki meri je odvisno tako od nas samih kot od zunanjih vplivov, in tisto, kar imenujemo sebstvo, je strogo vzeto prej epizodnega značaja, tako rekoč kot identiteta na preklic in s pridržkom.

Literatura in viri

- Ballauff, T. (1989). *Pädagogik als Bildungslehre*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Diesterweg, A. (1957). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Paderborn: Schöningh.
- Goethe, J. W. (1810/1955). Zur Farbenlehre. V: *Goethes Werke* (Hamburger Ausgabe, zv. 13). Hamburg: Wegner Verlag.
- Goethe, J. W. (1823/1955). Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort. V: *Goethes Werke* (Hamburger Ausgabe, zv. 13). Hamburg: Wegner Verlag.
- Herbart, J. F. (1804/1989). Die Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. V: K. Kehrbach in O. Flügel (ur.). *Sämtliche Werke* (zv. 1). Aalen: Scientia.
- Herbart, J. F. (1831/1989). Kurze Enzyklopädie der Philosophie. V: K. Kehrbach in O. Flügel (ur.). *Sämtliche Werke* (zv. 1). Aalen: Scientia.

- Kant, I. (1783/1964). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? V: W. Weischedel (ur.). *Werke in sechs Bänden* (zv. 6). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1798/1964). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. V: W. Weischedel (ur.). *Werke in sechs Bänden* (zv. 6). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lenzen, D. (1997). Professionelle Lebensbegleitung. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. *Erziehungswissenschaft*, 8, št. 15, str. 5–22.
- Luhmann, N. (1986). Systeme verstehen Systeme. V: N. Luhmann in K. E. Schorr (ur.). *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 72–117.
- Prange, K. (2004). Bildung oder Gründung? Zu Kants und Herbarts Lehre vom Charakter. V: K. Klattenhoff (ur.). *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität, str. 173–182.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Schöningh.

Klaus PRANGE, Ph.D. (University of Oldenburg, Germany)

THE SELF AS LEARNING PROCESS

Abstract: The concept of self (Selbst) tends to be presented in a variety of contexts, mostly without much deliberation and as something self-evident. In this article, the author shows how the semantics of the self have developed and spread through various disciplines since the eighteenth century. Although the meaning of the notion is often assumed to be self-evident, the article argues that it is in fact typified by an emptiness of meaning, which, in terms of pedagogy, is related to programmatic and ethical requirements. It discusses the difference between the program and the given, making it clear that the self is neither self-evident nor directly accessible, and arguing that it is the consequence of the process of finding oneself, which is by definition unfinished and infinite. It shows that this process can be pedagogically conceived of as learning, or more specifically as the negotiation between self-reference and external reference.

Keywords: learning, finding oneself, character formation, self-reference, external reference

Original scientific paper