

 DARKO ŠTRAJN

VZGOJA DRUŽBE



PEDAGOŠKI INŠTITUT / 2009

DIGITALNA KNJIŽNICA / DISSERTATIONES / 2





 DARKO ŠTRAJN

VZGOJA DRUŽBE

PEDAGOŠKI INŠTITUT / 2009

DIGITALNA KNJIŽNICA / DISSERTATIONES / 2



Darko Štrajn, *Vzgoja družbe*
Znanstvena monografija

Zbirka: *Digitalna knjižnica*

Uredniški odbor: dr. Igor Ž. Žagar, dr. Jonatan Vinkler, dr. Janja Žmavc, dr. Alenka Gril

Podzbirka: *Dissertationes (znanstvene monografije)*, 2

Urednik podzbirke: dr. Igor Ž. Žagar

Urednik izdaje: dr. Jonatan Vinkler

Recenzenta: dr. Pavle Zgaga, dr. Boris Vezjak

Lektorica: Mirjana Furlan

Oblikovanje, prelom in digitalizacija: dr. Jonatan Vinkler

Fotografija na naslovnici: *Philippe Leroyer (Student Demonstration (18) – 27Nov07, Paris, France; raba po licenci Creative Commons 2.0)*

Izdajatelj: *Pedagoški inštitut*

Ljubljana 2009

Zanj: dr. Mojca Štraus

Naklada izdaje na CD-ju: 50 izvodov

Izdaja je primarno dostopna na <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=45>

Imetnik stvarnih in moralnih avtorskih pravic na tem delu je avtor Darko Štrajn. 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.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRISTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Evropski
Socialni
Sklad

Aluminijati v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema negotij in izobraževanja omogoča sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.

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

37:316.334(0.034.2)

ŠTRAJN, Darko
Vzgoja družbe [Elektronski vir] / Darko Štrajn. - El. knjiga. -
Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2009. - (Digitalna knjižnica.
Dissertationes ; 2)

Način dostopa (URL): <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=45>

ISBN 978-961-270-005-8

247003904

Uvod	9
I Družba in družina	13
Družba (ne)varnosti	15
<i>Konec utopije</i>	16
<i>Post-tradicionalna družba</i>	20
Zakonska zveza, družina in ideologija vrnitve	25
<i>Intimnost z ljubeznijo</i>	26
<i>Slovenska družina</i>	29
<i>Meščanska družina</i>	33
<i>Seksualna revolucija in razcep v kulturi</i>	36
<i>Družina, seksualnost, svoboda</i>	40
II Ideologija znanstvene resnice	43
Javna šola kot prostor svobode vzgoje	45
<i>Avtonomija v asimetriji</i>	45
<i>Iskanje konsenza, ki ga nikoli ni bilo</i>	49
Učitelj in njegova resnica	55
<i>Mozaični kamenček v veliki sliki</i>	56
<i>Diderotov paradoks in učiteljeva igra</i>	58

Subjekt in objekt etike v znanosti	61
<i>Dobro v znanosti</i>	62
<i>Ali je sploh smiselno govoriti o znanstveni etiki?</i>	66
<i>Primer bioetike</i>	68
<i>Inherentna političnost znanosti</i>	69
Kompleksnost edukacije v luči mednarodnih testov znanja	73
<i>Realisti in nominalisti</i>	74
<i>Kakšen objekt je znanje?</i>	76
<i>Konstrukcija družbe znanja</i>	80
III Družbena sprememba je šolska reforma	83
Družbene spremembe in izobraževanje	85
<i>Permanentna kriza izobraževanja</i>	86
<i>Prilagajanja univerze</i>	92
<i>Sublimno vezivo družbe</i>	94
<i>Pluralizem, vzgoja, tolerantnost</i>	96
<i>Ekskurz: Od strpnosti do spora med državo in cerkvijo</i>	98
Primer: ena izmed francoskih šolskih reform	105
<i>Reformni koncept 2004</i>	105
<i>Vračanje avtoritete</i>	107
Šolska tranzicija družbe	109
<i>Družba je organizirana z izobraževanjem</i>	112
Reformiranje ali izboljševanje šole	117
<i>Reforme pred reformami</i>	118
<i>Faze izboljševanja šol</i>	122
<i>Mreženja učecil se skupnosti</i>	126
IV Vzgoja pogleda	127
Moralna vzgoja in njena nerešljiva nasprotja	129
<i>Ekskurz: Opomba k pojmu vzgoje na koncu dobe humanizma</i>	130
<i>Cenzura morale</i>	131
<i>Durkheimova paradigma republikanske moralne vzgoje</i>	134
<i>Kako uspeti v moralni vzgoji?</i>	137

Vzgoja pogleda	145
<i>Realnost filma</i>	146
<i>Pogled kot objekt</i>	148
<i>Slovenske težave s pogledom</i>	150
V Proizvesti državljane	153
<i>Thimos in šola</i>	155
<i>Podoba državljana</i>	155
<i>Zahodne in »nove demokracije«</i>	158
<i>Moralna panika</i>	162
Domovina proti državi	165
<i>Dve modaliteti razprave</i>	166
<i>Presežna ogroženost</i>	168
<i>Vzgoja kot implementacija politike razlike</i>	171
Pozabljena razorožitvena vzgoja	175
<i>Kontekst novejše zgodovine</i>	176
<i>»Ozaveščevanje« (conscientization) in razorožitvena vzgoja</i>	180
Povzetek	187
Summary	189
Literatura	191
Imensko kazalo	197

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

povezave pomenov je v zadnji instanci mogoče povezati z zgodovinskimi označevalci, med katerimi je nedvomno najpomembnejše razsvetljenje.

Seveda si družbo v teoriji in ideologiji razlagamo tudi z bolj »negativnimi« konotacijami. Še zlasti v obdobju *postmodernizma* in *globalizacije* se množijo oznake in poimenovanja družbe nasploh v terminih, ki se navezujejo na predstavo o *krizi* in *trganju družbenih vezi*. Tako po simbolnem univerzumu krožijo oznake, kot so družba (ali kultura) strahu, družba tveganja in represivna družba, pa tudi številne po svojem predznaku bolj »nevtralne« oznake, kot npr. porabniška družba, medijska družba, starajoča se družba in multikulturna družba. Prav posebno mesto med vsemi temi oznakami je zavzela oznaka »postkomunistična družba«, ki je nasledek enega od ključnih dogodkov 20. stoletja, namreč propada, poraza ali vsaj manifestnega neuspeha družbenega sistema ali modela, ki se je nekaj deset let predstavljal kot »rešitev uganke zgodovine«. Obdobje postsocializma je še posebej intenziviralo razmišljanja o konstrukciji družbe s postopki edukacije in v tem okviru o državljanski vzgoji, ki naj bi bila agens oblikovanja aktivnega državljanstva. Le-to naj bi jamčilo reprodukcijo odprte družbe v nasprotju z modeli zaprtih družb (diktatur, avtoritarnih družb ipd.) Tudi v navezavi na te oznake znova in znova vznikata šolstvo in edukacija kot zastopnika sfere, v kateri je treba iskati rešitve za družbene probleme. Hkrati pa je vse več odzivov, izvirajočih iz okolij edukacije in kritičnih teoretskih zastavkov, ki opozarjajo, da šole vse težje tekmuje z agensi v »zunajšolskem« družbenem prostoru. Razmišljanja, ki gredo v svojih kritičnih analizah še korak naprej, pa opozarjajo – pogosto kot posledica odmevne Althusserjeve teorije, ki je šolstvo uvrstila med ideološke aparate države – na udeležnost šolstva in dejavnosti edukacije, ki poteka v njegovem okviru, v sami proizvodnji družbenih problemov.

Poglavja pričujoče knjige se ukvarjajo s temami in problematikami, ki sledijo iz vrste naštetih pojmov in poimenovanj. Knjiga je sestavljena iz vrste zapisov, ki so nastajali v obdobju zadnjih dvajsetih let in so bili objavljeni v revijah *Javnost/Public*, *Šolsko polje*, *Sodobna pedagogika*, *Ekran* in v dveh zbornikih, nekaj odstavkov pa je bilo objavljenih tudi v *Sobotni prilogi* časopisa *Delo*. Besedila, ki jih je bilo mogoče spraviti na skupni imenovalec, ki ga nakazuje naslov knjige, so kajpak predelana in na novo povezana. V metodološkem pogledu pa ne gre za nikakršen poskus zaokrožene sinteze omenjenih problematik, saj se kaj takega v *postmodernem stanju*, kot bi rekli z Lyotardom, ne zdi niti mogoče. Prav zato gre v večjem delu knjige za kritične premisleke, a hkrati tudi za poskuse, da bi nakazali konceptualne smeri, ki se vpišujejo v polje emancipacijskih družbenih praks. V takem

okviru pa igrajo svojo vlogo tudi polemični poudarki. Navsezadnje »družbo« proizvajamo skozi vrsto simbolnih praks, med katerimi imajo družboslovne in humanistične teorije posebno funkcijo in vlogo. Soočanje z realnostmi, v katerih je v ideoloških reprezentacijah zabrisana sled pojmov, ki so jih proizvedli, je seveda mogoče z raziskovanjem (ko »gre zelo zares« z metodo dekonstrukcije) samih pojmov in včasih tudi z udeležbo v dialogih znotraj ideoloških polj, v katerih se včasih zazdi, da je družba to, kar vemo o njej, da je ali da ni.



DRUŽINA IN DRUŽBA

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

Konec utopije

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

Ulrich Beck v svoji omenjeni epohalno pomembni knjigi opredeljuje razliko med razredno družbo in družbo tveganja z množice zornih kotov.¹ Četudi bi lahko nekaterim njegovim distinkcijam ugovarjali, je dejstvo, da

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

je avtor s tem svojim prispevkom postavil nekatere izmed ključnih mejnikov v sodobni teoretski sociologiji, ki je konec prejšnjega stoletja izrazito vplivala na empirično sociologijo. Beckova knjiga pa nemara še vedno ostaja opozorilo, da ob vseh možnostih dimenzioniranja družbenih pojavov, obdelovanja nekoč nepredstavljive množice podatkov, empiričnega proučevanja tudi kvalitativnih fenomenov ipd. morda tudi ob zvišujoči se ravni napovedljivosti vrste pojavov, še vedno ostaja širok prostor za »proizvodnjo« abstraktnejših konceptov – še zlasti v družbi, ki jo danes širok krog družboslovcev opredeljuje v terminih refleksivnosti. Ker nam gre tu bolj za opredelitev izhodišč za razumevanje problematike aktualnega družbenega konteksta kot za kompleksno interpretacijo Beckovega prispevka, ne bomo navajali vseh podrobnosti Beckovih distinkcij. Avtor je ugotovil, da se v tranziciji od razredne družbe k družbi tveganja »spremeni *kakovost skupnosti*.« Po Becku najdemo v »teh dveh tipih moderne družbe dva izrazito različna vrednostna sistema. Razredne družbe ostajajo zavezane idealu *enakosti* v njihovih razvojnih dinamikah (v različnih formulacijah od »enakih možnosti« do inačic socialističnega modela družbe).«² V družbi tveganja je bistveno drugače. Njena podlaga in motivirajoče gibalno je *varnost*:

»Medtem ko utopija enakosti vsebuje bogastvo vsebinskih in *pozitivnih* ciljev družbene spremembe, utopija družbe tveganja ostaja posebno *negativna* in *defenzivna*. V osnovi nas ne zanima več, da bi dosegli nekaj »dobrega«, ampak bolj da bi *preprečili* najhujše; samoomejevanje je prihajajoči cilj. Sanje razredne družbe so to, da vsakdo hoče in mora imeti *delež* potice. Utopija družbe tveganja je to, da bi vsakdo moral biti obvarovan pred zastrupitvijo.«³

Iz tega razvidno sledi, da sta za družbo tveganja določujoči psihološki kategoriji strahu in tesnobe, kar ni stvar avtorjevega pretiravanja ali nemara njegovega insistiranja na kritični drži, ampak prej označba svojevrstne paradoksnosti, ki prežema družbo tveganja. Ker se namreč poimenovanje *družba tveganja* nanaša predvsem na tako imenovane razvite zahodne demokracije, je vsekakor že na prvi pogled očitno, da doslej v zgodovini še ni bilo družb, ki bi v relativnem smislu zagotavljale toliko varnosti, kot jo prav te družbe, čeprav je neoliberalna revolucija pretežno znižala raven socialnega skrbstva. To je še bolj vidno, če upoštevamo primerjavo s tretjim sve-

² Ulrich Beck, *Risk Society*, London, Thousand Oaks, New Delhi 1992, 49.

³ N. m. Slabo poldrugo desetletje po izidu prve izdaje Beckove knjige, po izidu Fukuyamovega *Konca zgodovine* in po vmesnem padcu komunizma, je Russel Jacoby postavil podoben pesimistični poudarek v svoji knjigi *Konec utopije*: »Vse bolj od nas zahtevajo, naj izberemo med *statusom quo* in nečim slabšim. Zdi se, da druge alternative ne obstajajo. Vstopili smo v dobo vdanosti, v kateri oblikujemo svoja življenja, družine in kariere z majhnimi pričakovanji, da se bo prihodnost razlikovala od sedanjosti.« Russel Jacoby, *The End of Utopia*. New York 1999, XI.

tom, ki je glede ogroženosti z lakotami, nalezljivimi boleznimi, ekološkimi katastrofami in ne nazadnje z etničnimi konflikti neprimerljivo manj varren. Vendar pa kategorija tveganosti funkcionira še na drugih ravneh in je, med drugim, paradoksn učinek kompleksnih sistemov varnosti. Kot meni Beck, »bolj ali manj otipljive množične nevarnosti viktimizirajo vse«. ⁴ Ob tem navrzimo še epistemološki aspekt: za konstitucijo in funkcioniranje družbe tveganja ni toliko pomembno, če so mnoge njene nevarnosti dejanske ali ne! Tako dejanske nevarnosti kot tiste, ki jih pretiravajo v medijih, so dejanske zato, ker so kot take množično prepoznane ter temu ustrezno razumljene. Potemtakem tudi pomenijo podlage za dejanske politike ali, denimo, za dejavnosti gibanj v civilni družbi. Vrsta tveganj, ki jih lahko pripišemo nepovratnim motnjam v razmerjih med naravo in kulturo, se zdijo kot nekakšni zunanji izrazi tveganj, ki jih lahko vidimo na strani same družbe. Družba tveganja v nasprotju z razredno družbo pomeni razvitje principa individualizma, drugo vprašanje pa je, ali je individualizem v njej realiziran. Tako filozofi, ki se v obdobju konca humanistične ideologije ukvarjajo z abstraktnimi opredelitvami »konca subjekta«, kot psihologi in psihoanalitiki, ki se srečujejo v svojih praksah s pojavnimi empiričnimi oblikami razbite subjektivnosti, bi gotovo ugovarjali vsaki oceni o tem, da je individualizem pozitivno realiziran. Družba tveganja je družba, v kateri so v vsakdanji ideologiji posebno poudarjene priložnosti za posameznike, da se vzpnejo nad »povprečje«, da torej hitro obogatijo, da postanejo »slavni in znani« ipd., a zato morajo tvegati in slednjič tudi zmagati. Seveda pa je za večino manj ambicioznih prebivalcev še vedno ključno določujoč trg delovne sile, saj se morajo nanj vračati pogosteje kot nekoč, ko je domnevno en poklic zadoščal za celo življenje. Trg delovne sile pa je samo eno od področij, ki jih je prizadelo prestrukturiranje družbe. Učinki prestrukturiranja, s katerimi je skorajda nemogoče sistematično »racionalno« upravljati, segajo predvsem na področje reprodukcije, torej družine, vzgoje in izobraževanja, življenjskih slogov, prostega časa in ne nazadnje politike ter javne komunikacije.

Družbe tveganja pa seveda ne opredeljuje samo atribut tveganja, ki ga je v tej povezavi »izumil« Beck. To, kar imenujemo družba tveganja, je

⁴ Nevarnosti, ki so rezultat razvoja industrijske ekonomske paradigme, obsegajo vse v razponu od ugotovljenih in domnevanih ekoloških nevarnosti do tistih, ki segajo v vsakdanje življenje, kot npr. prometne nesreče, zdravstvena tveganja itn. Seveda pa je gotovo, da je zaznavanje teh nevarnosti pogosto disproportionalno glede na njihovo realno razsežnost. Barry Glassner je v knjigi *Kultura strahu* sistematično obdelal več sto primerov nesorazmernega medijskega napihovanja, napačnega interpretiranja in seveda senzacionalističnega pretiravanja posameznih dogodkov ali tipa dogodkov, ki so sami po sebi izjemni, statistično zanemarljivi ali vsaj redki.

hkrati tudi informacijska družba, družba znanja, družba pospešene globalizacije in detradicionalizirana družba, če naštejemo samo nekaj epitetov, ki imajo tudi nekaj teoretskega pomena in opustimo naštevaje množice »post« fenomenov ter različnih frivolnejših poimenovanj. V sociologijo je tako, denimo, težje uvrstljiva opredelitev, ki jo je nakazal Gilles Deleuze v terminu »družba kontrole«, ⁵ naslednico družbe discipline, ki jo je po Deleuzu opisal Foucault v svojih »zgodovinah«.

»Smo v posplošeni krizi vseh zaprtih okolij, zapor, bolnišnice, tovarne, šole, družine. Družina je nek ‚interjer‘, kakor vsi drugi interjerji – šolski, službeni itn. Pooblaščen ministri ne nehajo najavljati reforme, za katere se predpostavlja, da so nujne. Reformirati šole, reformirati industrijo, bolnišnico, vojsko, zapor; toda vsakdo ve, da so te ustanove v daljšem ali krajšem roku zapisane koncu. Gre samo za upravljanje njihove agonije in za zaposlitev ljudi do vzpostavitve novih sil, ki trkajo na vrata. Družbe kontrole nadomeščajo disciplinarne družbe. ‚Kontrola‘ je ime, ki ga Boroughs predlaga za opredelitev nove pošasti in ki ga Foucault prepozna kot našo bližnjo prihodnost.« ⁶

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

⁵ Kljub temu da se za ta Deleuzov izraz v slovenskih prevodih uveljavlja pojem »družba nadzora«, pa podpisani vztrajam pri prevodu v »kontrolo«, kajti v francoskem jeziku za »nadzor« obstaja izraz *surveillance*, ki signalizira bolj racionalne pomen kot *contrôle*.

⁶ Gilles Deleuze, *Pourparlers*, Pariz 1990, 241.

ugotavljamo družboslovci, ne gre za to, da bi mi o družbi kaj več vedeli kot npr. pripadniki večinskega srednjega sloja, ampak je le naše vedenje nekoliko bolj sistematično in zato nemara tudi bolj pesimistično.

Post-tradicionalna družba

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

je seveda posebno vprašanje. Posebno vprašanje je tudi, koliko je pojem tradicije eksplikativen za vse družbe v tistem delu zgodovine, v katerem so se oblikovali narodi in jezikovne skupnosti.

Če je industrijska družba že ob svojem nastanku razdrla ali vsaj premestila mnoge »tradicionalne« ustanove, oblike človeškega sožitja ipd., pa je mogoče pritrditi vsaj temu, da so temeljne oblike sožitja, kot je zlasti družina, bile razumljene kot posredovane s tradicijo, za kar je praktično v vseh kulturah jamčila taka tradicionalna ustanova, kot je cerkev. Dejstvo, da se »tradicija« pravzaprav postopno ali tudi hitreje spreminja in tudi sproti konstruirati, so najprej ugotovili že razsvetljenci in s tem nakazali pot v meščansko družbo ter v sekularizacijo in individualizacijo. Toda razsvetljenški intervenciji navkljub je tradicija delovala tako, da so vzorci in rituali, v katerih so se reproducirale družbene vezi, opredeljevali življenje večine članov družbe. Tako razumljena tradicija »inkorporira oblastna razmerja in teži k njihovi naturalizaciji«.⁷ Konec take družbe pa je po Giddensu

»vendar tudi začetek, izvirno novi družbeni univerzum delovanja in izkušnje. Kakšen tip družbenega reda ali kakšen red lahko postane? Kot sem že dejal, ne gre razumeti globalno družbo v pomenu svetovne družbe, ampak v pomenu 'nedoločnega prostora'. To je družbeni red, kjer je družbene vezi prej treba *narediti*, kot pa podedovati iz preteklosti. Na osebni ravni in na več kolektivnih ravneh je to težko in naporno podjetje, ampak hkrati tisto, ki obljublja velika povračila. (Ta red) je razsrediščen glede na *avtoritete*, je pa ponovno osrediščen glede na priložnosti in dileme, ker je usmerjen na nove oblike vzajemne odvisnosti.«⁸

Iz tega navedka je razvidno, da sociologija družbe tveganja z vsemi svojimi konceptualnimi inovacijami vendarle prinaša tudi obrat v pozitivno smer, ali drugače: odpira vsaj možnosti zamišljanja novih alternativ; gotovo pri tem lahko mislimo tudi na alternative, ki izvirajo iz tradicije gibanj za socialno in kulturno družbeno emancipacijo. Beck in Giddens nas torej iz svojega razumevanja o refleksivni konstituciji post-tradicionalne družbe, razumevanja, v luči katerega se pokaže nekaj, čemur bi lahko rekli samoproizvodnja družbe, usmerjata k iskanju in izumljanju (invenciji) novih družbenih vezi, pri tem pa ni dvoma, da je ta konsekvence kompatibilna s politiko leve. Investicija družboslovnega znanja v politične projekte je seveda prav tako tvegana, kot so bili vsi tovrstni podvigi doslej v zgodovini, s polomom socialistične revolucije vred. Vendar pa se zdi, da tip družbe, ki

⁷ Anthony Giddens, *In Defence of Sociology*, Cornwall 1996, 61.

⁸ N. d., 63.

se še oblikuje v postindustrijski epohi, pravzaprav niti ne more funkcionirati brez udeležbe ekspertov. V pogledu z druge strani se nam lahko prikaže to, da ta udeležba prinaša tudi določeno demistifikacijo nekoč privilegiranih znanj, vključno z družboslovnim, ki preko medija politike stopajo v dialog in izmenjavo izkušenj z drugimi tipi dejavnosti, udeleženi v reproduciranju skupnosti. Med delom teoretikov in javnosti pa ta tako imenovana scientifikacija upravljanja z družbo zbuja ostro kritiko in tudi odpor. V družbi, ki funkcionira tako, zaznavajo pomanjkanje perspektive, alternative, vizije. Obtožujejo jo kot »potrošniško družbo«, ki tlačí duhovno sfero itn. Množično kulturo, ki je nivelizirala smisel dosedanje meščanske estetike in dejansko demokratizirala kulturo, obtožujejo primitivizma in vsesplošnega razvrednotenja. Hkrati vidijo v odsotnosti transcendentnih ali eshatoloških ciljev vzroke za pojave odtujenosti, cinizma in asocialnosti med mladino. Čeprav ni dvoma, da je delo na kritični percepciji neizbežna sestavina refleksivnosti družbene realnosti, ki se že kaže v mediaciji, kakršna deluje v okviru vse bolj digitalizirane virtualne realnosti, pa v tej kritiki zlahka razberemo tudi resentimente iz registra iluzij o nekdanji »boljši urejenosti družbe«. Dejstva, ki jih sodobna empirična raziskovanja na vseh področjih z dokajšnjo zanesljivostjo predstavljajo v statistično podkrepljenih poročilih, vsekakor pričajo o izginjanju tradicij, napredujoči sekularizaciji, krizi družine in vseh ustanov, ki smo jih zgoraj omenili skupaj z Deleuzom. Za določen tip dojemanja se je zgodil »propad sveta« in najbrž tudi ne kaže zanikovati, da je potrganost družbenih vezi, še posebno na področju družinskih odnosov in spolnih praks, ustvarila probleme, ki posebej zadevajo socializacijo mladine.

»Križa družine« je v družbi tveganja tista kategorija, ki danes veliko bolj kot »zastarelo« vprašanje razrednih razlik deli politike na konservativne in liberalne, levičarske in desničarske. Vse raziskave v zahodnih demokracijah kažejo na to, da število ločitev zakonov ter enostarševskih družin bolj ali manj strmo narašča. Poleg tega je veliko indikacij, da so v visokem odstotku »urejene družine« dokaj frustrirane skupnosti, v katerih se generira vzajemna kulpabilizacija njenih članov – kategorije travmatičnosti iz psihoanalitskega polja tako nemara postajajo bolj sestavina kolektivnega zavednega kot nezavednega. Tovrstna sociološko ugotovljiva dejstva kažejo težnjo k naraščanju ne glede na ukrepe različnih državnih družinskih politik, sploh pa ne glede na »vračanja k družini«, ki jih razglajajo konservativni politiki in številne cerkve. Osnovni sorodstveni obrasci, iz katerih se oblikuje identiteta posameznikov, so vse bolj zapleteni, saj razvezljivi zakoni prinašajo vrsto nekoč izjemnih sorodstev, kot so polbrat-

stvo ali polsestrstvo itn. Čeprav družina kot forma spolnega sožitja ni in tudi ne bo povsem odmrta, pa je že temeljno spremenjena. Toda ali to nujno pomeni, da so družbene vezi potrgane in se je zato »treba vrniti v preteklost«, kar se je že pokazalo kot neizvedljivo, ali je treba »izumiti« nove oblike socializacije? Glede na to, da je že v industrijski družbi šolski sistem postal vsem dostopna javna dobrina in da je ta sistem prevzel dobršen del funkcij družine pri vzgoji otrok, je spričo »krize družine« ta sistem tarča enormnih zahtev glede socializacije mladine. Očitno je, kot meni Neil Postman, neke v svojem pretežno duhovitem esaju o »koncu izobraževanja«, da je javna šola javna po tem, da kreira javnost. Današnji državljani vseh sodobnih družb, na žalost z majhno izjemo velikih predelov dežel tretjega sveta, smo bili skoraj brez izjem socializirani v družini in v šoli. Ko zdaj eden od členov te socializacije slabi, se veliko pozornosti obrača na drugi člen, ki je pač stvar politike, ker je skupnostnega pomena. Družine z enim ali dvema otrokoma za razliko od nekdanjih večjih družin so glede socializacije (vzgoje) veliko bolj nemočne, so pa lahko veliko močnejše glede na možnosti izražanja in uveljavljanja svojih zahtev, ko jih naslavljajo na »družbo«, ki naj bi svojo skrb pokazala z organiziranjem kakovostne šole. Da pa to ni ravno lahko, dokazujejo relativni uspehi šolskih reform. Te spodbuja vrsta razlogov: dejanska potreba po širši distribuciji znanja, zvišane zahteve trga delovne sile v kontekstu »nove ekonomije«, množičnost srednjega sloja in njegova jasna percepcija vzgoje in izobraževanja kot odgovorov na vprašanje prihodnosti. Nemara je treba dodati še to, da je osnovna raven znanja (kakorkoli ga že definiramo), ki jo zahteva vsakdanje življenje v sedanjih kompleksnih družbah, precej višja, kot je bila kdajkoli doslej.

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

Čeprav ne kaže trditi, da je »družba tveganja« realizirana utopija in zato pač ne potrebuje novih utopij, pa je vse več znakov, da transformirana razmerja ustvarjajo družbo, ki je pač veliko bolj diverzificirana, kot je bila tradicionalna. Kritično poantirana Deleuzova »dividualnost« je lahko tudi obrazec izbire več različnih »subjektivnosti« v enem življenju, kar je bilo do nedavnega dostopno samo najbolj privilegiranim. In če res ni več velikih vizij, eshatologij, definitivnih alternativ, to morda ne pomeni »konca človeštva«, ampak samo to, da se posameznikom odpira drugi prostor lastne realizacije, recimo tisti, ki ga Bourdieu opredeljuje kot »socialni prostor«, kjer gre za »koeksistenco družbenih položajev, vzajemno izključujočih se stališč, ki so za tiste, ki jih zasedajo, v načelu gledišča.«⁹ Ni dvoma, da bodo mlade generacije socializirane v takem kontekstu, ki ni nič manj popoln in nepopoln, kot so bili tradicionalni. Le-ti kot »popolnejši in boljši« obstajajo samo v konservativni domišljiji. Že zdaj je razvidno, da je percepcija, ki je pri sedanjí mladini oblikovana v informacijsko nasičenem okolju vizualnih medijev in vse bolj digitaliziranega okolja, njihovo izhodišče za življenje v spremenjeni kulturi. Za množico ljudi, ki se dobro spominjajo poveljne stabilnosti države blaginje na dveh materialno različnih ravneh na obeh straneh železne zaves, je tehnološko pospešena družbena transformacija »prehitra« in se jim kaže kot razdiralna. Goto vo je sicer, da je razlogov za kritiko disproporcionalnosti sedanje globalizacije, sproščenega mednarodnega kapitala, konfliktov v teh okvirih, (ki jih ponazarja npr. *fenomen Seattle*, kasneje preimenovan v »antiglobalistična gibanja«) in mnogih aspektov kompleksnejših ter subtilnejših form dominacije v postindustrijskih družbah več kot dovolj, toda hkrati vse to pomeni tudi priložnosti za kreacijo družbenih vezi preko vseh dosedanjih meja.

⁹ Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Pariz 1994, 157.

Če računamo na to, da je zakon ena zadnjih možnosti tvorbe humanih celic v nehumani občnosti, se obče maščuje z razpadom zakona tako, da se ga polasti kot dozdevno izjemnega in ga podvrže odtujenima redoma prava in lastnine ter se roga tistemu, kar se je poprej zdelo varno.¹

Vsa vprašanja o razmerjih med ljudmi, vključujoča različne vidike spolnega odnosa, so brez dvoma eno od središčnih področij za vsakršno refleksijo družbenega življenja, kar pomeni, da je ta tematika neizbežno tudi predmet zanimanja vrste humanističnih ved, družboslovnih raziskav in, ne nazadnje, tudi naravoslovnih znanosti, še posebej medicine – iz zanimivih razlogov, ki so hkrati povsem razumljivi in simptomatični tudi v sociološkem pogledu in v političnem kontekstu. Seveda pa je to hkrati neizogibna vsebina predvsem narativnih umetnosti (literatura, opera, popularna glasba). Pravzaprav govorimo o eni od najpomembnejših tematik, okoli katere so organizirane družbene ustanove, ki vzvratno organizirajo in *oficializirajo* (izraz je Bourdiejev) spolna razmerja v ustanovo, ki je nadalje prikazana kot temeljna, večna, naravna ali pa, nasprotno, kot predvsem prostovoljna, pogodbeni in na ljubezni temelječa skupnost. Po najbolj enostavni sociološki definiciji je »družina skupnost individuov v sorodu, ki se povezujejo bodisi v zvezo s poroko, bodisi s svaštvom, bodisi bolj izjemoma s posvojitvijo (v sorodništvu), in ki živijo pod skupno streho.«² Zlasti v času modernizma z ne povsem enoznačnimi podaljševanji v čase postmodernizma, se – kot se zdi pomembno poudariti omenjenemu največjemu sociologu 20. stoletja – izraz *družina* nanaša na marsikakšno obliko sožitja, ki v čisto vseh pogledih ne ustreza navedeni definiciji navzlic njeni širini. Bourdieu tu med različnimi primeri na ravni tako imenovane nuklearne družine poleg enostarševske družine omenja še različne inačice glede na akt poroke: neporočeni pari, ki živijo skupaj in poročeni pari, ki ne ži-

¹ Theodor Adorno, *Minima Moralia*, Frankfurt am Main 1951, 41.

² P. Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Pariz 1994, 135.

vijo skupaj. Pri tem pa je treba upoštevati, da je družina tudi v okvirih povečanega individualizma urbanih družb znatno vpletena v prezentiranje simbolnih manifestiranj socialnega kapitala. Prav sklepanje zakonske zveze je tisti formalni pogodbeni akt, ki performativno dokaj opredeli individualne družbene položaje vpletenih glede na mreže družbenih razmerij, četudi za razliko od tradicionalnih družb to ni enako ključna determinanta. Vsekakor pa ne kaže spregledati ekonomskega faktorja: »Očitno je, da vse kulture vsebujejo kontinuiteto razmerij med ženskami in moškimi (ali med istospolnimi osebami), ki imajo komercialni aspekt – ta sega od priznanih primerov prostitucije do poroke za denar.«³ Tu bi morda lahko iskali povezavo med zakonsko zvezo in dominantnim redom, s čimer bi lahko razumeli, zakaj se konzervativizem (vključno z njegovimi *neo* inačicami) pri vprašanju zakonske zveze brez izjeme izreče za promocijo in propagacijo zakonske zveze, kajpak na heteroseksualnem dispozitivu, ki sledi iz zbira »samoumevnosti«, vpisanih v temelje tovrstne ideologije. Glede na učinke zakonske zveze in na njej zasnovane skupnosti, družine, na dojem družbene realnosti, je nemara lahko razumljivo zakaj je za reprodukcijo reda pomemben ritual poroke, ki sporoči in *oficializira* sklenitev zakonske zveze. Nadaljevanje v slavljenju poroke, kakorkoli že se to v različnih kulturah poimenuje, zdaj v bolj tradicionalnem okviru zdaj v kičasto porabniški obliki, večinoma oznani zvezo raznospolnega para in s pretežno ritualnimi gestami sporočanja, mladoporočenca spodbuja k seksualnemu aktu, ki mu je s samim ritualom nadet okvir družbene sprejemljivosti in reproduktivne namembnosti.

Intimnost z ljubeznijo

Ideološka igra okoli zakona, poroke in končno družine, katere del je neizbežno tudi politično prerekanje o vrednotah, je seveda izredno polimorfna in večznačna ter zajema širok spekter aparatov države in socialnih institucij, ne izključuje pa konec koncev tudi estetskih praks. Upoštevaje, da je na tem področju v vsej igri izrazito udeležena seksualnost, ki jo institucija družine udomačuje (ali dobesedno: jo naredi za del pojma doma) in ji odreja prostor ter pravila, je jasno, da so posameznikova občutljivost, ranljivost in dojemljivost tu še posebej očitno povnanjajo. Govorimo o občutljivosti na narativne prikaze njene in njegove usode, na ekstrapolacije fantazmatских momentov individualne eksistence ali na celo vrsto identifikacijskih namigov in povezav. Vse to so lahko sestavine geste, ki organizira spregled točke, na kateri se subjektivno ujame v ideološko mrežo, a hkrati so lah-

³ Martha Nussbaum, *Sex and Social Justice*, New York 1999, 280.

ko tudi, brechtovsko rečeno, potujitvene geste, ki nosijo za ideologijo subverzivna sporočila. Čeprav bi tu zdaj lahko sprožili razpravljanje o nepregledno velikem številu tematik, ki se ponujajo na mnogih področjih estetskih praks (od literature od slikarstva), izločimo samo enega od najbolj nazornih filmskih žanrov, kar jih je sploh bilo na temo družine. Govorimo o filmski melodrami, in to pretežno o hollywoodski melodrami, o žanru za ženske in o ženskah.⁴ Ta dolgo časa kritiško močno podcenjeni žanr je na eni strani že od svojih začetkov (v filmih Griffitha in Stroheima) odseval premike v formi družine, hkrati pa intrasingetno izrekal kritiko socialnih krivic skozi usode svojih junakinj in junakov na drugi strani. Z obravnavami razsežne tematike individualne sreče so melodramski filmi v največ primerih prikazali družino kot oviro sreči. Prikazali so jo kot grob čustev, včasih kot pravi pekel vzajemnega trpinčenja, pekel, ki ga je presegala samo ena še hujša groza: pekel osamljenosti. Toda tisto najpomembnejše, kar je opravil melodramski filmski žanr, sta bila prav razkrivanje iluzije o »prostoru notranje svobode« in relativizacija »družinske intimnosti«, soočene z »zunanjim« prostorom krutih družbenih pravil igre, kajpada v kapitalističnem sistemu lastnine, kompetitivnosti, družbenih hierarhij in vsakokratnega sistema dominacije. Melodrama praviloma vključuje perspektivo ženske in reprezentira njeno opeharjenost glede zaželene in pričakovane sreče, hkrati pa postopoma na svoj najpogostejše dozdevno lahkotni način, brez odvečnih psihologizacij klasične dramaturgije, v razumljivi in vendar pogosto sofisticirani filmski naraciji nazorno slika podrejenost ter eksploataranost ženske na različnih stopnjah falokratske družbene organizacije. Koliko je bila posledica teh sporočil tudi emancipacija ženske (kolikor se je je pač sploh uveljavilo), je seveda vprašanje posebne razprave, toda trditi, da ni bilo nobenega realnega učinka, najbrž ne bi bilo mogoče, kajti spomnimo se, da je prav hollywoodski film naučil številne generacije vsega od tehnik poljubljanja preko pojmovanja ljubezni v neštetih variacijah na izvirni romantični kliše do vrste vzorcev obnašanja, ki so se seveda spreminjali na trajektoriji od izhodiščnega viktorijanstva do postmoderne inačice opozicije libertinstva in moralističnega konzervativizma.

Veliko hollywoodskih filmov je dobesedno strukturiranih s podobami uprizoritev poroke. Poroke v teh filmih uprizarjajo vso zadrego, ki zadeva vprašanje tradicije. Če upoštevamo, da je bil že pojav igranega filma, tega pglavitnega agregata množične kulture industrijske dobe, v poljih simbolnih menjav in oblikovanja družbenih vezi izziv za vso kulturno tradicijo,

⁴ Podrobneje o tem žanru, o estetskih, družbenih in simbolnih vidikih sem pisal v: Darko Štrajn, *Melodrama, žanr sreče in obupa*, Ljubljana 1989.

potem je jasno, da hollywoodsko mnogokratno variiranje teme poroke ponavlja sam ta izziv in manifestira nemogočo vrnitev k tradicionalni funkciji sklenitve zakonske zveze. V filmski dramaturgiji, ki je neizbežno vzpostavljena s pogledom kamere (pogledom drugega), se razkroji vsakršna avtentičnost, poroka je celo v etnoloških filmih bolj reprezentacija dogodka za vpletene individue kot pa stališče o poroki in družini kot o mehanizmu družbene reprodukcije. Razcvet industrijske množične kulture je potemtakem uveljavil različno vrednotene posledice razsvetljenske uvedbe pojma svobode, ki skonstruiranost družbenosti naredi vidno. S tem pa se je okrušila samoumevnost ustanove družine in kajpak tudi poroke kot »edinega moralno sprejemljivega« akta sklenitve sporazuma o seksualno utemeljeni skupnosti.

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

»Za Singlyja je sodobna družina tako v središču konstrukcije individualizirane identitete. Vrača se središčni prostor za ljubezen, s tem da je z njo predpostavljeno razodetje sebstva tako za sebstvo otroka kot za sebstvo odraslega. V družini, vendar bistveno v okolju ljubezni, se razodeva intimno sebstvo. Razbremenjen blišča 'družbenega', je posameznik presojan in ljubljen zaradi samega sebe, zaradi tega, kar je.«⁵

To opažanje bi nas lahko odvedlo k nekaterim nedavnim teoretizacijam intimnosti, kamor se v tem besedilu ne bomo preveč podajali, vendar pa bi si tako nemara lahko pojasnili, kaj je za posameznice in posameznike v instituciji družine tisti presežni obet, ki učinkuje na motivacijo za formalizacijo (*oficializacijo*) spolnega razmerja. Ne enostavno ljubezen – ta se lahko aktualizira tudi brez zakonske zveze, da niti ne govorimo o seksualnem ugodju – ampak zunanje jamstvo, zunanja zapoved ljubezni, ki se naslanja na relacije intimnosti, je tisto, kar seveda ob vseh vidikih pogodbenega razmerja kot družbeno verificiranega razmerja med raznospolnima posameznikoma omogoča, lyotardovsko rečeno, vso jezikovno igro okoli nečesa, kar je vsaj v 20. stoletju postalo stvar individuov samih. Seveda je glede obeta ljubezni z opozorilom na prispevke psihoanalize treba pribiti, da je ljubezen neizbežno izhodišče za sovraštvo. Tu pa smo spet blizu podro-

⁵ Danilo Martuccelli, *Grammairies de l'individu*, Pariz 2002, 492.

čja, kjer je kaj mogoče razložiti tudi s pojmom ideologije. Da bi malo bolj pojasnili, za kaj nam tu gre, se bomo v naslednjem razdelku s pretežno sociološko usmerjenim pogledom ozrli na nekatere vidike, ki jih sugerirajo različni diskurzi o zakonski zvezi in o družini v Sloveniji.⁶

Slovenska družina

Zakonska zveza je okvir ljubezni. Družina je osnovna celica družbe. Družina je temelj naroda. Družina je življenjska skupnost moža, žene in njunih otrok. Zdrava družina je pogoj zdravja družbe. Družina je nena-domestljiva pri vzgoji otrok. Družini je treba posvetiti vso družbeno skrb. Družina je v krizi. Družina ne sme biti prepuščena sama sebi. Zakon je vrednota. Zdrava družina oblikuje moralnega in odgovornega posameznika. V družini človek postane človek. Zakonski zvezi moža in žene moramo znova priznati več pomena. Samo zdrava družina zagotavlja narodu prihodnost. Družinska sreča mora biti eden najpomembnejših ciljev posameznika in družbe. Družina mora nuditi človeku zadovoljstvo, ki ga motivira za boljše delo. Slovenci smo družinski ljudje. Božič je družinski praznik.

Ti citatni stavki, pobrani iz že dokaj vsakdanjega in tudi političnega govorjenja, pričajo, da je tematika družine nadvse primerna za izrekanje ideoloških propozicij. Po retorični stiliziranosti, po mestih, s katerih jih izrekajo, lahko sodimo, da se ustvarja vtis nekakšne singularnosti in izjemnosti te problematike; kot da je družina najbolj ogrožena prav zdaj – in ta zdajšnjost je navzoča že lep čas: vsaj od svobodnjaških šestdesetih let naprej. Po spremembi političnega sistema v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja se je perspektiva zagotovo nekoliko premaknila, sociološko ugotovljiva dejstva pa so se zameglila. Tako, denimo, konservativni govorci pogosto namigujejo na to, da je bil koren za »moralno izprijenost«⁶ socialističnega režima prav v njegovem odnosu do družine; torej do »biološke substance«⁶ naroda. Seveda ne gre za to ali je ta trditev resnična ali ne, tudi ne gre za vprašanje, ali je sploh dokazljiva, kajti gre za prisvojitve določene tematike, ki je vedno, povsod in vselej v meščanski epohi služila za poligon ideoloških bojev, ki so med drugim tudi boji za pripadnost državljanov določenemu pojmovanju form družbene (ko)eksistence. Forma sožitja med lju-

⁶ Ko je bilo konec enostrankarskega političnega sistema ali konec socializma kot družbenega reda – pustimo pa odprto vprašanje o tem, kaj se je v bolj dolgoročnem pogledu pravzaprav zgodilo s komunizmom –, so v Sloveniji vprašanja v registru spolne razlike postala poglavitni vir ideološko obarvanih grupiranj. Spremembe v konstituciji oblasti so nedvomno premaknile izhodišča njene reprodukcije v novonastali demokraciji, ko je vprašanje obvladovanja telesnosti in populacije (v navezavi z dramtizacijo narodnega vprašanja) prešlo v središče političnega diskurza. Verjetno bi dodatne razlage za to kazalo iskati v Foucaultovem pojmu biopolitike.

dmi v monogamni heteroseksualni zakonski zvezi, ki pač zajema vse aspekte družbene in hkrati biološke reprodukcije, torej predvsem proizvodnje ljudi, je ob vsej številnosti doslej znanih modalitet vsaj v meščanski epohi vendarle razmeroma stabilna. Upošteva je dejstvo, da je z njo predvsem regulirana seksualnost, vzreja in vzgoja otrok, da je posameznikova skrb za družino in njeno dobrobit realna vez, ki ga vpenja v zunajdružinska družbena razmerja, je nenehno opozarjanje ideoloških agensov na potrebo po varovanju družine razumljivo in prav tako stalno kot sam obstoj družine.

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

Podobno kot se je ob zori velikih družbenih sprememb ob koncu socializma prva demokratično izvoljena oblast desnega političnega zavezništva *Demos* zapletla v problem »vrnitve nepravilno odvzete lastnine«, se je na drugi, simbolno obteženi ravni, zapletel tudi problem vrnitve družine na stanje pred začetkom domnevno razdiralnega početja komunistov. V primeru poudarjanja vračanja nacionalizirane in zaplenjene lastnine je bilo očitno, da je prav ta zastavek blokiral uresničitev ponovne uzakonitve zasebne lastnine prav na tistem področju, kjer naj bi ta bila dejavna in po pričakovanju bolj učinkovita kot tako imenovana družbena lastnina. Proces lastninjenja v sferi produkcije, na področju lastnine zemlje, pa tudi na področjih drugih bolj kompliciranih lastnin, ni mogel steči niti toliko, koli-

kor bi lahko, ker ni bilo pojasnjeno, čigava bi lahko bila družbena lastnina, ki je nastala s famoznim podružbljanjem. Problem je bil kajpak izredno zapleten, kajti v času, ko je bila določena lastnina zaplenjena ali nacionalizirana, so bile prevladujoče oblike lastnine v primerjavi z razvitejšimi oblikami lastnine, kakršne poznamo zdaj na Zahodu, v katerega se je Slovenija zlagoma in ne brez težav integrirala ter bila pri tem med vsemi »tranzicijskimi« državam najbolj uspešna, pretežno arhaične. Ko je bil cilj vsega procesa lastninjenja razviti sistem lastnine in upravljanja z njo, kakor je to uveljavljeno v razvitih kapitalističnih družbah, smo se znašli pred pravno izredno zapletenim problemom, kako arhaično kapitalistično in kmečko lastnino vrniti nekdanjim lastnikom tako, da bo ta hkrati postala moderna in v sodobne ekonomske tokove vključena oblika lastnine, katere vrednost se spreminja iz dneva v dan na trgu glede na njen tržni, profitni in rentni potencial? Vsekakor se je, skupaj s prelivanjem nekdanje družbene lastnine (ki je prehodno prevzela forme javne in državne lastnine) v zasebno sfero, zgodil prehod k široki privatizaciji z mnogimi hotenimi in nehotenimi posledicami. Pri tem pa so glede na v osnovni kod denacionalizacijske zakonodaje vpisano »naivnost«, ostali mnogi nerešeni problemi, kot je, denimo, status stanovalcev najemnih stanovanj, ki jih je zajela denacionalizacija. Taki nerešljivi problemi izpodbijajo vero v samo možnost vrnitve na neko minulo izhodišče, torej v sistem neke neobnovljive konstrukcije družbe. Vsekakor je novonastali sistem zasebne lastnine v Sloveniji, tako kot tudi v drugih uspešnejših tranzicijskih deželah, vse prej kot sistem, v katerega naj bi se domnevno vrnili. Nemara kaže verjeti izjavi, ki jo je škof Stres v začetku l. 2006 dal medijem, ko je trdil, da je vrnjena lastnina katoliški cerkvi bolj breme kot vir dohodka in tako utemeljeval potrebo po državnem financiranju cerkvenih dejavnosti. Pred drugo svetovno vojno pa ni bilo tako, saj je takrat ta lastnina bila vir čednega dohodka. V zahtevnejših gospodarskih okoliščinah takšno premoženje, kot so gozdovi in nepremičnine, na tržno manj zanimivih lokacijah samo na sebi ne more tekmovali z aktivnejšimi oblikami lastnine.

Problem oblike družine, na kakršno bi nas rada vrnila najprej Demosova in precej kasneje neokonzervativna oblast, ki je nastala po zmagi politične desnice l. 2004, je seveda še bolj nerešljiv in zato je simptomatnost ideološke zameglitve tukaj še bolj očitna. Zagovorniki nereflektiranega koncepta zdrave družine pravzaprav priklicujejo povsem nerealistično nostalgijo po urejeni družini in pri tem vsa odstopanja od nostalgичnega ideala krščanske družine (kar je lahko izenačeno s prazno sintagmo slovenske družine) pripisujejo razdiralnemu učinku komunističnega režima in po-

rabništvu, ne odgovarjajo pa na vprašanje, ali se ne bi oblika družine spremenila tako ali tako, namreč že zaradi nekaterih splošnih premikov v načinu življenja v zahodni kulturi glede na številne dejavnike spreminjanja materialnih okvirov socialnih razmerij. Še posebno vprašanje, ki je nujno zamolčano, da bi nostalglična propozicija sploh bila izrekljiva, pa je, ali je kakršenkoli korelat ideala, ki je konstruiran v verigi enačajeve med ideološkimi označevalci, torej ideal »slovenske krščanske družine« sploh kdaj obstajal? Mar ne gre zgolj za fenotip meščanske družine, kakršen je bil še v predvojni Sloveniji prej izjema kot pravilo, ali nemara za še regresivnejšo idealizacijo idile kmečke družine, ki naj bi nemara ohranjala in obnavljala slovensko »samobitnost« od mistificiranega pokristjanjenja naprej. Dovolj je poiskati primere iz sicer kanonizirane slovenske literature (npr. Keršnikova *Mačkova očeta* ali več Cankarjevih besedil itn.), da se nam pokaže globina ideološke regresije glede na tisto socialno podobo slovenske družbe, ki bi jo bilo morda mogoče kritično-historično rekonstruirati. Vsaj del posla demistifikacije »trdne, klene in zdrave« slovenske družine je opravila Alenka Puhar v svojem orisu zgodovine otroštva v 19. stoletju na Slovenskem.⁷

In ne nazadnje: ali so vse obtožbe komunističnega režima povsem utemeljene? Če pustimo ob strani vsa poudarjanja zdrave socialistične družine in v socialistični besednjak prepesnjeni zgledni katoliški moralizem, ki je obvladoval dušebrižniški diskurz večji del petinštiridesetih let enostranskega sistema, je dovolj že, če se ozremo na prispevek tako imenovanega Zakona o zakonu s konca sedemdesetih let. Med zadnjimi samoohranitvenimi potezami socialističnega režima namreč najdemo reformo vzgoje in izobraževanja na srednji stopnji ter poskus krepitve statusa družine ali natančneje: same heteroseksualne zakonske zveze. Že uvedba obveznega strokovnega svetovanja pred sklenitvijo zakonske zveze, kar je spričo ostre reakcije v javnosti že takrat ostalo zgolj formalna obveza, priča o tem, da si je nekdanji režim prav tako prizadeval za famozno zdravje družine. Toda tisto, kar nova nacionalna ideologija iz pragmatičnih razlogov zamolčuje ali izreka le na pol, zadeva položaj ženske! To, kar se je res zgodilo v socialističnem režimu, je bila izredno visoka stopnja zaposlenosti žensk, kar je gotovo v nasprotju s tradicionalno obliko družine, v kateri žena skrbi za kuhinjo in otroke.⁸ Četudi zaposlitev žensk še zdaleč ni neposredno emancipirala žensk, pa je vendarle postala normalna in je kolikor toliko spremenila po-

⁷ Alenka Puhar, *Prvotno besedilo življenja*, Ljubljana 2004.

⁸ Seveda je tudi težko reči, da je zaposlovanje žensk bilo izključno socialistični domislek. Z nekaj variacijami, povezanimi bolj s kulturnimi kot političnimi dejavniki, se je zaposlenost žensk zviševala v vseh industrijskih deželah.

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

Meščanska družina

Družine kot prevladujoče oblike razmerja med ljudmi, seveda niso izumili Slovenci in zato si nemara lahko dovolimo trditi, da slovenski družinski problemi niso kdo ve kako specifični v primerjavi z npr. francoskimi, ki nikoli niso bili posledica komunistične vladavine ali, denimo, z ruskimi, ki so nastali v razmerah nekoliko dolgotrajnejše tovrstne vladavine. To je bilo navezadnje tudi potrjeno s pomočjo empiričnih raziskav, v katerih so ugotovili, da je prevladujoča percepcija slovenske populacije v skladu z zgornjo trditvijo: »Splošna ugotovitev, da med zahodom in vzhodom ni bistvenih razlik glede vrednotenja družine, še posebej velja za slovenske respondente, ki na prva tri in zadnja tri mesta uvrščajo iste lastnosti kot respondenti iz drugih držav.«⁹ Obstoj družine v njeni vendarle spreminjajoči se formi in stalnost ideoloških opredelitev njenega obstoja sta, kot kaže, tako re-

⁹ Veljko Rus, Niko Toš, *Vrednote Slovencev in Evropejcev*, Ljubljana 2005, 153.

koč univerzalen pojav. Ko v tem kontekstu govorimo o ideologiji, se seveda sklicujemo na širši pomen tega pojma. Če se sklicujemo na eno od razmeroma novejših določitev pojma ideologije v inačici Terryja Eagletona, gre za »skupek vrednot, predstav in verovanj, ki, udejanjeni v določenih materialnih aparatih, jamčijo za tista spregledovanja, realnega, ki prispevajo k reprodukciji vladajočih družbenih odnosov«. ¹⁰ Model ideologije, kakršnega lahko razberemo iz tega, nam potemtakem pojasnjuje tudi zgoraj obravnavani slovenski primer. Poudarjanje ogroženosti družine je, med drugim, dokaj očitna gesta premestitve pomena dejstva, da je pravzaprav ogrožena vsa družba spričo ekonomske negotovosti, bolj fiktivnega kot realnega bohotenja korupcije in sledi roparske ekonomije, ki je bila neizbežna tudi v Sloveniji. Toda v Sloveniji vendarle ni bilo tako anarhičnih razmer propada starega sistema in neizoblikovanosti novega kot v vrsti drugih nekdanjih socialističnih dežel. A vrnimo se k vprašanju, ki nas tu zanimajo.

Na splošno sprejeta forma družine v tako imenovanem civiliziranem zahodnem svetu kot institucije na nejasni meji med politično državo in civilno družbo je v historičnem pogledu ozko povezana z nastajanjem in razvojem meščanske družbe, kar pomeni, da je bila v vsem tem obdobju hkrati pravno regulirana in cerkveno posvečena, hkrati zavezana etnološko opisljivim kulturnim tradicijam in ideološkim adaptacijam nujnih sprememb njenih značilnosti glede na spreminjanje materialnih razmer. Pogled na pozitivne utemeljitvene postavke v meščanskih filozofijah 18. in 19. stol. opozarja na povezanost pojmovanja družine s pojmom svobode, utemeljenim v razumevanju svobodne privatne lastnine. Pri tem ne kaže spregledati, da je bila ideja meščanske družine vpeljana na način idejnega spopada, da je torej meščanska filozofija s svojimi vrhunskimi predstavniki utemeljila družino tako, da je terjala njeno prilagoditev novemu družbenemu redu. John Locke je tako, denimo, svoje pojmovanje družine vpeljal s polemiko proti "*Patriarchiji*" Roberta Filmerja, ki je zagovarjal popolno oblast očeta kot preneseno suverenost monarha na – kot bi rekli danes – mikroraven. Locke temu stališču ugovarja najprej z nujnostjo, da del oblasti v družini pripada tudi materi, in nato s stališčem, da je očetova oblast omejena na obdobje, v katerem otroci dosežejo sposobnost za prakticiranje tiste svobode, ki pripada vsakemu odraslemu državljanu. To, da otroci spoštujejo starše, pa jamči lastnina, ki naj bi jo otroci dedovali. ¹¹ Polemični element ni tuj niti nemški klasični filozofiji, ki s Kantovo praktično filozofijo vpelje družino v sfero naravnopravne družbene pogodbe, kar vsaj poten-

¹⁰ Terry Eagleton, *The significance of Theory*, Oxford 1990, 19.

¹¹ John Locke, *Two Treatises of Government*, Cambridge 1960, zlasti 6. poglavje II. knjige.

cialno vmešča žensko v krog pomena ključnega pojma te filozofije, pojma subjekta. Tako med drugim v Fichtejevi filozofiji zasledimo odmev na romantičnega duha časa v njegovem poudarjanju vloge ljubezni pri nastanku in obstanku zakonske zveze, kar je razvidno nasprotovanje aristokratskemu principu poroke predvsem v okviru in interesu fevdalne posesti. Vendar pa je treba pripomniti, da je Fichte hkrati našel utemeljitev za podrejenost ženske v zakonskem razmerju v formuli njene večje podvrženosti naravi, kar terja vloga matere. V tem pogledu je Fichte ostal v okvirih, ki jih je zarisalo francosko razsvetljenstvo v ožjem pomenu besede, še zlasti Rousseau. Pri Heglu je ljubezen že nekoliko zrelativizirana v »npravni vidik zakona«, nasproti kateremu sta postavljena višja politična sfera in zakon prvo-rojenstva, ki nista predmet nikakršne samovolje.¹² Po drugi strani pa Hegel postavlja »razširitev družine kot prehajanje v drugi princip /.../ v ljudstvo, nacijo«,¹³ kar seveda ni brez posledic v kasnejših pravnih teorijah. Seveda te najprezentativnejše filozofske določitve družine v starejši meščanski filozofiji, ki so izraz vzpostavljanja historično nove ureditve, temelječe na avtonomiji in svobodi subjekta, ki se nikoli ne moreta dokončno realizirati, kar je bilo Heglu sicer jasno, lahko služijo kot paradigmatske opredelitve. Kasneje te določitve učinkujejo v bolj otrdeli ideološki formi, odcepljeni od praktičnih problemov konstituiranja meščanske družbe, za katere so klasični filozofi iskali umu prilagojene rešitve.

Marxova in Engelsova kritika ideologije meščanske družbe je zaobsegla tudi kritiko meščanske družine, in sicer na eni strani glede na njeno patriarhalno formo in glede na razkrinkavanje njene »dejanske vsebine« na drugi strani. Engelsovo delo *Položaj delavskega razreda v Angliji* vsebuje na primer tudi obravnavo dekadentnega stanja delavske družine. To je bilo posledica katastrofalnih socialnih okoliščin, ki so vsekakor onemogočale uresničitev predpisanih standardov družinske spodobnosti. Teh tudi buržoazija sama ni spoštovala drugače kot na način »dvojne morale«. V poznem Engelsovem delu *Izvor družine, privatne lastnine in države*, temelječem na nekaterih Morganovih etnoloških dognanjih, ki so se kasneje sicer izkazala za napačna (predvsem podmena o matriarhatu in družinski obliki *punalua*), najdemo več kot samo izpopolnitev znanstvenega socializma s tematiko »reprodukcije ljudi«, za katero je Marxu menda ob preokupiranosti s problematiko politične ekonomije zmanjkalo časa. Kljub datiranosti tega spisa je v njem možno razumeti enega prvih resnejših poskusov kritike meščanske družine in s tem dešifriranja njene vloge v sistemu gospo-

¹² G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Werke 7, Frankfurt am Main 1970, § 180.

¹³ G. W. F. Hegel, n. d., § 181.

stva, kar je služilo upiranju vladajočim razmeram tudi zunaj okvira marksistično motiviranih gibanj, če ne sploh bolj zunaj teh z idejo razrednega boja poglavitno zaposlenih gibanj. Kot je znano, so se politične stranke delavskega gibanja v vsej svoji zgodovini večinoma ogibale natančnejšim odgovorom na vprašanje družine in enakopravnosti ženske z abstraktno frazo, da bo vse to rešeno, kakor hitro bo ukinjena ekonomska eksploatacija delavskega razreda. Idejni in politični boj za ideološke odločitve družine in proti njim je tako potekal pravzaprav zunaj okvirov ožje razumljene revolucije proti vzpostavljenemu redu.

Seksualna revolucija in razcepi v kulturi

»Pogosto pozabljajo (potlačujejo?), da je sam Freud zagovarjal reformo seksualnih običajev in kodov. Še posebno pred vojno se je Freud pogosto spraševal o ceni pretirane seksualne potlačitve; na tihem si je celo nadeval sloves emancipatorja mladine.«¹⁴ To opozorilo je zapisano v knjigi, ki bi jo lahko šteli v tisto strujo intelektualnih iskanj, bodisi socialno-filozofskih, socioloških, duhovno-zgodovinskih ipd., ki jih je sprožil nemir šestdesetih let in s tem nemirom povezana seksualna revolucija ter pojav novega feminizma. Konceptualizacija teh pojavov je vodila v odkrivanje razcepov v sami meščanski kulturi, torej v odkrivanje tradicije revolta proti meščanski morali, proti diskriminaciji žensk in represivni vzgoji otrok. Gre za tradicijo, katere družbena relevantnost je bila poprej vseskozi v senci zgodovine razrednega bojevanja sindikatov in delavskih strank. Tako na splošno lahko rečemo, da je bila ena pomembnejših teoretskih poant, ki se je izkristalizirala na podlagi refleksije o izviri, pomenih in perspektivah revolta, odkritje *druge fronte odpora sistemu dominacije*, ki se je na novo odprla novemu dešifriranju. Torej ne več kot predvsem svet »kapitalistične eksploatacije«, katerega *krivičnosti* so izvedenke te središčne razredne dominacije, ampak kot polimorfni sistem represije nad manjšinami, moške dominacije in kot sistem vrste »samoumevnih« institucij fizične ter ideološke prisile. Meščanska družina se pogledu skozi to prizmo prikaže kot institucija, ki je pač vpeta v dani sistem dominacije in ki interiorizira zunanjo prisilo, torej kot institucija ustrezne socializacije posameznika. Institucijo družine bi bilo v tej perspektivi mogoče opisati kot mehanizem perpetuiranja danega sistema dominacije. Kot je znano, je to videnje sodobne meščanske družbe vodilo v vrsto praktičnih poskusov oblikovanja drugačnih tipov skupnosti, npr. tako imenovanih komun, ki naj bi bile svobodne oblike življenja »zunaj sistema«. Komune so bile seveda ob vsej pozornosti, ki

¹⁴ Russell Jacoby, *The Repression of Psychoanalysis*, New York 1983, 38.

so jo zbudile tudi na podlagi senzacionalizma, marginalni pojav sicer širše seksualne revolucije kot dokaj disperznega spreminjanja načina življenja in prevladujoče mentalitete med urbanimi mlajšimi generacijami v okviru gibanj tako imenovane nove senzibilnosti. Z izjemo feminističnih skupin pa ta »revolucija« ni potekala kdo ve kako organizirano, saj so se njeni vplivi bolj ali manj izčrpali z nastankom permissivnejšega odnosa pravnih sistemov do seksualnih manjšin, predvsem do ženske pravice do abortusa, do estetskih in tudi manj estetskih prezentiranj seksualnih podob, simbolov ter pornografije in ne nazadnje, v anketno ugotovljivi spremembi vrednostnega sistema predvsem pri srednjem sloju kot prevladujočem sloju postindustrijske družbe. Vendar pa so bili dosežki seksualne revolucije – pripomniti pa kaže, da so mnogi njeni zagovorniki ta termin zavračali ali so ga uporabljali z veliko dozo ironije – minimalni samo, če jih merimo z njenimi v začetku deklariranimi cilji, kot so bili: konec patriarhata, dokončni konec meščanske družine, destrukcija represivnih vzgojnih sistemov ipd. Njene učinke je prej treba meriti z intenzivnostjo reakcije v okviru neokonzervativizma, ki si je med drugim zadal nalogo »moralne obnove« družbe in v tem svojem programu, mimo nekaterih bolj partikularističnih versko fundamentalističnih zahtev, tako rekoč na prvo mesto svojih prizadevanj postavil prav obnovo družine. Skupaj z njo pa naj bi »obnovil« še celotni repertoar vrednot: od patriotizma in militarizma do antikomunizma. Glede na to, da se misija neokonzervativizma v prvem desetletju 21. stol. morda le počasi izteka, ne da bi v celoti uveljavila svoje cenzorske in moralistične cilje (gotovo pa je, da ni obnovila patriarhalne družine), je mogoče reči, da je revolt šestdesetih in sedemdesetih let prispeval tudi k utrditvi pomembnih demokratičnih in kulturnih prvin ter k višji ravni tolerance nasploh. Konec koncev lahko tudi strategijo emancipatoričnih novih družbenih gibanj, zasnovano na pojmu avtonomije civilne družbe, razumemo kot nasledek »revolucije 68«.

Kot smo že rekli, je sam pojav druge fronte boja proti sistemu svetovne dominacije (ki se je v globalnih razsežnostih prikazovala med drugim tudi kot blokovski sistem militaristične dominacije) spodbudil novo refleksijo pozabljene tradicije. Christopher Lasch, ki se je v začetku osemdesetih let proslavil s svojim intelektualnim bestsellerjem *Culture of Narcissism*, je že l. 1965 v knjigi *The New Radicalism in America 1889–1963* raziskal tradicijo dejavnosti na »drugi fronti« v Ameriki. Tako je, med drugim, sodobnemu bralcu predložil nekaj pozabljenih in nekaj razvpitih primerov pretežno intelektualno in kulturno profiliranega upiranja vladajočim ideološkim vzorcem. V figuri *Randolpha Bournea* (1886–1918), pacifista, femi-

nista ter pedagoškega teoretika je tako odkril enega prvih zastopnikov generacijskega upora, zagovornika posebne mladinske kulture in seksualne osvoboditve. Lasch poudarja, da je, kar zadeva slednje, Bourne bil v sozvočju s Freudom, čeprav ni znano, koliko ga je sploh poznal.¹⁵ Proti koncu svojega kratkega življenja je bil Bourne razočaran zaradi izteka zgodnjega ameriškega feminizma v konzervativizem. Druga zanimiva figura, ki jo je prikazal Lasch v omenjeni knjigi, je bila *Mabel Dodge Luhan* (1879–1962), zaznana kot ekscentrična pisateljica in kritičarka stanja družine. Tradicionalna družina in lokalna skupnost, ki jo je ohranjala, je v Ameriki ob prelomu stoletij začela izginjati ob hkratnem uveljavljanju nacionalne ameriške identitete. Mabel Dodge Luhan se je v diskusiji o družini uvrstila med tiste, ki so zagovarjali pravice žensk in otrok ter so hkrati priznavali svobodno seksualnost. Zahvaljujoč dejstvu, da je bila iz premožne družine, si je lahko privoščila ustanovitev nekakšne sproščene umetniške kolonije v Novi Mehiki, kjer je bil eden najbolj vidnih gostov *D. H. Lawrence*. Ta podrobnost nas mimogrede opozarja tudi na pomen dilem, povezane z družino in seksualnostjo, kakor so se zrcalile v številnih literarnih delih že od konca minulega stoletja naprej in o katerih bi lahko razpravljali kot o dejavniki subverzivnega diskurza glede na ideologijo družine.

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

»Revolucije so v preteklosti propadle, je razglasil Gross, ker so revolucionarji ohranjali avtoritarnost, privzgojeno v patriarhalni družini. Na tihem so bili zaljubljeni v avtoriteto, ki so jo subvertirali in so ponovno vzpostavili dominacijo, ko so jo mogli. Predlagal je, naj psihoanaliza pomaga revolucionarjem razviti svobodnejše seksualne odnose, ki naj bi razbili okove patriarhalne avtoritarnosti. Naslednja revolucija ne bo revolucija za očetovo, pravico, marveč za materino, pravico.«¹⁶

Ko govorimo o Grossu, se ukvarjamo z obdobjem pred prvo svetovno vojno in po njej. Ta čas označuje *Jugendbewegung* – mladinsko gibanje, ki

¹⁵ Christopher Lasch, *The New Radicalism in America 1889–1963*, London 1965, 91.

¹⁶ Russell Jacoby, *The Repression of Psychoanalysis*, 43.

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

Te drobce iz genealogije idej o družini kot bodisi »preseženi« ustanovi bodisi kot ustanovi podjarmljenja posameznikov, smo izločili iz širšega proučevanja historičnih in idejnih korenin poskusov spremembe strukture meščanske družbe na področju, za katerega je po Freudu postalo jasno, da obsega kompleksno produkcijo ljudi. Toda v nasprotju z marginalizirano bistrovijo intelektualnega in kulturnega revolta proti (malo)meščanski morali, najdemo na nasprotnem polu gibanje za nadzor nad družino, ki se je skušalo prikazovati kot znanstveno utemeljeno. Govorimo o *evgeniki*, nauku o dedni determiniranosti, ki je nastal s kombiniranjem elementov socialnega darvinizma, italijanske kriminalne antropologije, frenologije in genealoških študij tako imenovanih degenerativnih družin. Kot je bolj ali manj znano, je evgenistično gibanje pomenilo zgledni pozitivistično-znanstveni ideološki odgovor na stanje pavperiziranosti delavskih množic. Izhodišče evgenike je teorija o superiornih in inferiornih rasah, ki jo je med drugimi utemeljil Darwinov sorodnik *Francis Galton*. Že v 19. stoletju začenjajoče se evgenistično gibanje se je dokaj uveljavilo v začetku stoletja v ZDA, kjer je v *roaring twenties* doseglo vrhunec. Predlagani družbeni inženiring naj bi zmanjšal število »inferiornih« oseb. Evgenična sekcija ameriške zdravniške asociacije je tako l. 1914 ugotovila, da je okoli 10 % prebival-

stva »neadekvatnega«. Metode preprečevanja rasti tega dela prebivalstva so bile tako imenovane karantene in prisilna sterilizacija. V ZDA je bilo zato na podlagi pravnih možnosti, ki jih je izsililo evgenistično gibanje, steriliziranih 45.000 ljudi, večinoma revnih žensk. Evgeniki, ki so zagovarjali tudi metode kontrole rojstev, pa so bili kasneje razočarani, saj so opazili, da so te metode vplivale na zmanjševanje številnosti članov družin v srednjih in višjih slojih, manj pa na številnost članov družin domnevno biološko inferiornih nižjih slojev, kar seveda ni bilo v skladu s projektom postopnega »ozdravljenja družbe s povečevanjem proporca rojstev superiornih posameznikov superiornim staršem«. Poleg tega pa je evgenično gibanje zamrla tudi spricho dokaj očitnih podobnosti z rasnimi teorijami v nacizmu.¹⁷

Družina, seksualnost, svoboda

Vse, kar smo do tu nanizali, opozarja na dejstvo, da je ideološko polje, označeno s pojmom družine in/ali zakonske zveze, polje konfrontacije v grobem dveh ideoloških sistemov. Na eni strani pač tistega, ki bi ga pogojno lahko imenovali konservativnega, in ki običajno deluje bodisi z zaledjem skrbniških aparatov države bodisi se odklonilno ozira na vmešavanje državnih instanc. Ne glede na inačico pa vedno zahteva zavarovanje družine, zdaj v imenu nacije, zdaj v imenu morale, zdaj v imenu ekonomije, zdaj v imenu vere itn. V optiki te usmeritve se v družini, ki kot ustanova nastane s sklenitvijo zakonske zveze, realizirajo dogmatsko postavljeni občestveni ideali ali vsaj socialna stabilnost občestva. Nasproti temu nastopa vrsta gibanj, ki pa se dandanes vse bolj navezujejo na sodobni feminizem, in kljub širokemu spektru nazorov – od radikalne zahteve po ukinitvi družine do liberalnega modela zagotavljanja uslug za sicer svobodno družino – vendarle zastopajo načela svobode ter bolj ali manj permissivne vzgoje otrok. Ta gibanja postavljajo svoje zahteve predvsem na podlago pravic ženske. Toda med obema pozicijama ni prave simetrije. Zastopniki prve smeri običajno govorijo o družini kot podrejeni kategoriji, torej o družini kot temelju družbe, kot o »celici«, v kateri naj se realizira tisto, kar »družba« (namreč sami ti konservativci) šteje za dobro. Zastopniki drugega tipa diskurza pa govorijo o družini kot o konkretni družbeni formi, o njenih problemih v konkretnem družbenem kontekstu, v danih materialnih razmerah ipd. *Toda, kot vidimo, se problem družine v obeh primerih definira predvsem kot problem ženske!* Torej je pravi naslovnik pozivov za zdravo družino pravzaprav ženska, ki naj bi se v imenu družine kot najvišje vrednote podredila določenim zahtevam, ki jih postavljajo naci-

¹⁷ O evgeniki prim. Rosalind P. Petchesky, *Abortion and Woman's Choice*, London 1986.

ja, dobrobit otrok, »naša prihodnost« itn. Čeprav ideologija zdrave družine podpira pretežno konservativno reakcijo na vrsto sprememb v družbenem statusu ženske, pa njenega dometa v družbeni praksi ne kaže podcenjevati, še zlasti, če ji uspe doseči status vsaj poluradne državne ideologije in tako pridobi v roke zakonodajna in represivna sredstva za nadzor nad vsem, kar se ji zdi povezano s »problemom družine«: torej s seksualnimi navadami, s pravico do brezplačnega in svobodnega pristopa do abortusa, s profilom televizijskih programov, ki bi lahko domnevno škodili »moralnemu zdravju otrok« itn.

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

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

ričnim spremembam. Tako kot so revolucionarji na prvi fronti obnemogli pred nalogo vzpostavitve socialistične družbe, so pa – vsaj v razvitejših demokracijah – dosegli vrsto relativnih uspehov na področju dolžine delovnega časa, dopusta, svobode tiska itn. Prav ta »notranja« svoboda, imenovana tudi družinska intimnost, je mehanizem, preko katerega se vladajoča ideologija vpisuje v subjektivnost. Da pa bi to lahko uspešno potekalo, mora biti v tej formi sožitja

»nekaj za same individuumе. Moramo biti na določene načine poplačani, kakor tudi od tega sfrustrirani; sicer bi bila država prisiljena, da bi se zatekla h goli prisili, s čimer bi utrpela izgubo svoje kredibilnosti.«¹⁸

Ni dvoma, da na področju družinske politike kar naprej poteka nenehna menjava koncesij države družini in obratno predvsem v obliki dopuščanja nedotakljive intimnosti, pa tudi v oblikah dodeljevanja prednosti družinskim ljudem (formalno poročenim) nasproti samskim v zameno za trdnejši socialni mir in za vzgojo otrok, bodočih državljanov. Glede na to, kakšne koncesije država dodeljuje družini in kakšne zahteve ji postavlja, jo lahko definiramo tudi kot *bolj* ali *manj* totalitarno. Tisto, kar je izgubljeno s prepuščanjem prostora vladajoči ideologiji na drugi fronti, denimo zaradi kakšnih drugih domnevno pomembnejših političnih zadev, se po navadi (prepozno) izkaže kot spregledano osvajanje prostora po totalitarnih agensih, kot se je pokazalo npr. ob vzpostavitvi fašizma. Zato je na mestu še eno opozorilo Terryja Eagletona: »Trditi, da je ‚notranji prostor‘ neprimerna metafora za upodabljanje človeške svobode, seveda ne pomeni, da zanikujemo obstoj te svobode. Pomeni samo zanikovanje tega, da bi kdajkoli lahko bilo koristno o človekovi svobodi misliti kot o ‚notranji‘.«¹⁹ Konec koncev ta ugotovitev zadeva tudi iztek revolucije šestdesetih let v oblikah kreiranja »svobodnih skupnosti« zunaj sistema in je obenem komentar neuspeha strategij usmerjenih v »osvoboditev odznotraj«.

¹⁸ Terry Eagleton, *The significance of Theory*, 37.

¹⁹ N. d., 37.



IDEOLOGIJA ZNANSTVENE RESNICE

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

Avtonomija v asimetriji

Toda to, da »šola mora obstajati«, ta samoumevnost šole, ki dandanašnji postaja samoumevnost tudi v najbolj zaostalih predelih planeta, je brez ostanka zgodovinska, kar pomeni, da ni razložljiva samo kot nekakšna »materialna nujnost«, ampak je doumljiva predvsem kot realizacija zgodovinsko porojene povsem določene zamisli: »Razsvetljenje, to se pravi namera po počasni, toda obči spremembi zavesti skozi več generacij, je najhumanejša praktična konsekvence občečloveške zahteve meščanskega mi-

šljenja v pravilnem spoznanju, da /.../ šele vzgoja omogoča udejanjenje revolucionarne volje.«¹ Od Locka in kajpak Rousseauja, do nekoliko poznejših meščanskih mislecev, Fichteja in celo Hegla, so dokaj določne ideje o funkciji vzgoje (in izobraževanja) na sledi uresničitve projekta, ki je z meščansko revolucijo postal legitimen kot projekt udejanjenja vrste občnih kategorij. Na eni strani je posameznik, določen s pojmom subjekta, bodisi izenačen s tem pojmom bodisi kot njegova »pojavná oblika«, na drugi strani pa so instance občestva, ki mu zagotavljajo svobodo: osvobojena privatna lastnina, pravo, nacija in država. Idealistične filozofije zgodnjega meščanskega obdobja v premišljanju kategorije svobode postulirajo vzgojo kot nujni pogoj, ki šele posreduje možnosti, da posameznikom svoboda lahko služi, namreč individuum se mora usposobiti za državljana, kar pomeni, da je zajet v pravno kategorijo subjekta. Ta kategorija se konkretizira glede na svobodno privatno lastnino, zato ni nič čudnega, da v klasičnih besedilih meščanske filozofije določitvam funkcije vzgoje do polnoletnosti in za polnoletnost, pogosto sledi tema o dedovanju lastnine.

To, kar karakterizira zgodnje ideje o funkciji vzgoje in izobraževanja, je z današnjega stališča skorajda naivni optimizem – pri sicer še zdaleč ne naivnih mislecih. Zdi se, kot da so pojmi recimo kulture, znanja in morale povsem transparentni, enoznačni ali pa se za takšne izkažejo, brž ko je beseda o prenašanju dosežkov meščanske revolucije na nove generacije. Pri Heglu kot »enciklopedičnem mislecu« meščanske epohe so vsi načelni problemi rešeni na pravno-teoretski ravni. Vzgoja otrok je določena pozitivno po *nравnosti*, ki naj jo vzgoja neposredno vsadi vanje in negativno po tem, da jih dvigne iz »naravne neposrednosti, v kateri se izvirno nahajajo, k samostojni in svobodni osebnosti ter s tem k izstopu iz naravne enotnosti družine«.² V dodatku k paragrafu, ki smo ga pravkar omenjali, pa zasledimo še namig, da je treba »slabim staršem otroke odvezeti, da bi jih bolj vzgojili«. Celo pri Heglu, za mnoge največjem filozofu vseh časov in avtorju zadnjega popolnega filozofskega sistema, je potemtakem mogoče najti isto »naivno idejo« kot tudi pri sicer cinično kritiziranih predhodnikih, torej idejo o vzgojljivosti otrok na eni strani in o vrednotah, ki naj bi jih z vzgojo na otroke prenesli na drugi strani.

Zgodovinsko je sicer jasno, da je bil čas »velikih idej o poslanstvu vzgoje in izobraževanja« hkrati čas, v katerem še ni bil realiziran šolski sistem, ki bi se obnašal v skladu s humanističnimi zahtevami pomembnih avtor-

¹ Bernard Willms, *Revolution und Protest oder Glanz und Elend des Bürgerlichen Subjekts*, Berlin 1969, 12.

² G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Werke 7, 327, 328.

jev, čeprav ne kaže podcenjevati širjenja šolanja, kolikor se je razmahnilo že v obdobju razsvetljenih absolutističnih držav predvsem v 18. stoletju. Če nič drugega so dogajanja v tem obdobju »kapitalizma pod fevdalno vladavino« (kakor ga označuje Perry Anderson) nakazala smer oblikovanja javnega šolstva, ki se kot tako konstituira tako, da posvetna država na področju šolstva prevzema iniciativo od cerkve, kar je vsaj v zametku pomenilo nadomeščanje predvsem duhovne vzgoje z izobraževanjem zaradi gospodarskih in upravnih koristi. Postopni razvoj šolstva, ki v skladu s potrebami politično-ekonomsko-vojaških sistemov res zajema vse širše sloje, je utemeljevala, vzpodbujala in predvsem od njega veliko pričakovala pedagoška veda, ki jo je v zgodnjih obdobjih pogosto težko ločiti od filozofije. Gotovo ni dvoma, da so pedagoški praktiki in teoretiki v eni osebi, kot je, denimo, Komenský že v 17. stoletju ali Pestalozzi (izvirni uresničevalec Rousseaujevih idej) v 18. in 19. stoletju, prispevali k nujnim izhodiščnim podlagam za postavljanje vsakršnega šolskega sistema. Naslonitev teh podlag na humanizem je prispevala k pojmovanju vzgoje in izobraževanja kot nekakšne občečloveške dobrine, ki je vsaj deklarativno, ob upoštevanju znamenitih pedagoških in didaktičnih načel nazornosti od enostavnega k bolj apletene-mu itn., dostopna vsakomur.

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

»Z njo imamo opraviti, ko ima neka družbena institucija malo avtonomije za notranje določanje svojega delovanja zaradi odvisnosti od druge. Treba je poudariti, da je subordinacija lastnost odnosov med institucijami in ni značilnost katerega-

koli dela družbe. To, kar je tu pomembno, pa je to, da *sta bila vzgoja in izobraževanje (education) kot monointegrirana ustanova vedno podrejeni partner* v razmerju, zaradi popolne odvisnosti od pritoka sredstev iz druge institucije ... Izobraževanje ima velike potrebe po finančnih in fizičnih virih za svoje delovanje in je zato ranljivo glede na vir vzdrževanja, ki je unitarno tam, kjer je šolstvo monointegrirano. Zgodovinsko se zdi, da obstaja vgrajena kratkoročna asimetrija med odvisnostjo izobraževalnih dejavnosti od virov in med odvisnostjo tistih, ki jih prispevajo, od izobraževalnih uslug. Kratko malo, dejavnosti druge institucije lahko shajajo brez novih izobraževalnih *outputov* daljši čas kot izobraževanje lahko shaja brez virov. Ta temeljni vzrok neravnotežja v razmerju med izobraževanjem in njegovimi vzdrževalci se je prevedel v razlike v moči, ki jih je odsevalo pomanjkanje izobraževalne avtonomije.³

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

Utemeljivitvene ideje zgodnje meščanske filozofije in na njo vezane pedagogike naj bi – v posplošitvi razsvetljske vizije širjenja izobraževanja in v uveljavljanju inherentno ideoloških (enoznačno samoumevnih) vzgojnih ciljev – s šolanjem udejanjile svobodo in avtonomijo v sferi pedagoške prakse. Paradoksi svobode in avtonomije, ki so se zazdeli teoretsko razrešljivi s Heglovo konstrukcijo relativizacije svobode v razmerju subjektivnega nasproti obćim instancam, naj bi v pedagoški »operacionalizaciji« postali obvladljivi, če ne že kar odpravljeni. Temeljni problem definicije svobode, ki je ni mogoče konstruirati drugače kot v odnosu med »mojo« svobodo in svobodo drugega, se je zdel, kakor da bi bil razrešljiv z uveljavitvijo spoznanja, naddoločenega s Kantovim moralnim zakonom. Toda takšna vizija vloge šolstva kot transmisije moralnih norm hkrati s posredovanjem vrste koristnih znanj, torej že po zgodnji liberalni ideologiji *dejavnosti, ki bi vsakemu posamezniku omogočala enake možnosti razvoja vseh dispozicij*, ni vnaprej vračunala prav razmerja, ki smo ga prikazali s citatom Margaret Archer. Ali natančneje: ni vračunala njegove konfliktnosti in ni predvidela strukturne umeščenosti šolstva v nastajajoči sistem gospostva. Preprosto razložljive koristi, ki naj bi sledile iz izobraženosti in moralne vzgojenosti državljanov, pa naj bodo le-ti pač kmetje, uradniki ali celo delavci, so se zgodnjim pedagogom verjetno zdele dovolj prepričljiv argument, ki so ga ob tem še podpirale »velike ideje« človeške emancipacije, svobode,

³ Margaret Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London, Beverly Hills, New Delhi 1984, 23.

avtonomije, moralne dobrote itn. Seveda pa ne gre zanikati učinkovanja tega ideološkega temelja na oblikovanje vrste didaktičnih napotkov, pedagoških metod in morda ne nazadnje motivacije učiteljstva, opirajočega se na idejo o svojem poslanstvu.

Iskanje konsenza, ki ga nikoli ni bilo

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

»Zares, jasno je, da je na področju vzgoje in izobraževanja več samozvanih ekspertov kot nemara na kateremkoli drugem. Vendar pa javnost zelo redko učitelje in ostale, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, pripoznava za avtoritete na temo šol in izobraževanja. V debatah veliko pogosteje dvomijo v njihovo strokovnost in strokovna mnenja kot pri drugih, vključno z avtomehaniki, inštalaterji in zdravniki. V oblikovanju in implementaciji vzgojno-izobraževalne zakonodaje običajno dodelijo vzgojno-izobraževalni stroki sedež v zadnji vrsti.«⁴

Čeprav ne bi mogli reči, da ideje zgodnejših pedagoških mislecev niso preživele obdobja svoje nastalosti ali da jih reinterpretacije niso ohranile vsaj v pglavitnih načelih, kakor tudi ne, da se vzgojno-izobraževalna praksa ni vsaj do neke mere približala idealu dostopnosti vzgojno-izobraževal-

⁴ Ivan Reid, *The Sociology of School and Education*, London 1986, 21.

nega sistema vsem, pa je gotovo, da so se mnogi odnosi zapletli. Če pustimo ob strani vse razsežne spremembe v samih konceptih vzgoje, vplive številnih spoznanj v psihologiji, sociologiji, lingvistiki in drugih vedah, ki so vplivale na preoblikovanje področja pedagogike v interdisciplinarno področje z mnogimi specializacijami, pa je gotovo tudi to, da se je razblinila »izvirna« samoumevnost in razvidnost samega pojmovanja vzgoje. Ali natančneje: če se je kdaj zdelo, da je možen nekakšen nepravljivi konsenz (to, da bi kdaj zares obstajal, je kvečjemu mit) o vlogi šole v družbi, o tem, kako, zakaj in kaj šola vzgaja in izobražuje, je vsaj v obdobju »eksplozije izobraževanja« (torej v šestdesetih letih 20. stoletja) nemožnost tega konsenza postala eno s tako imenovano krizo izobraževanja. Vključenost različnih dejavnikov v »reševanje« krize sicer nikjer ni pripomogla k temu, da bi na ravni prakse rešitev res našli, niti ni ustvarila konsenza, toda prispevala je k temu, da se je vprašanje šole vse bolj povezovalo z vprašanjem demokracije. Dejstvo, da v večini zahodnoevropskih držav sama država nikjer ni mogla v celoti uveljaviti svojih konceptov (ki poleg vsega še niso bili nikjer razviti do »operativne« faze) nasproti avtonimiziranim družbenim skupinam: študentskim organizacijam, učiteljskim sindikatom, *lobbyjem* strokovnjakov, atomiziranim, lokaliziranim, a v seštevku vendar vplivnim oblikam civilno-družbenih gibanj ipd. v sedemdesetih letih, je prispevalo k neverjetni dinamiki nenehnega reformiranja šole, kar je malodane postalo forma njenega obstoja.⁵ Vse to dogajanje je pri upravljanju šolskega sistema vodilo do nekakšne uzakonitve vzpostavljanja minimalnih konsenzov o šoli, kar ima za posledico legitimnost sorazmerne avtonomije šole, kakršne doslej v zgodovini še ni bilo. Razlogi, ki so temu botrovali, so vsekakor kompleksni, med njimi pa niso na zadnjem mestu tudi interesi vladajočih struktur, ki vse bolj potrebujejo večji in kvalitetnejši *output* iz šol zaradi znanstveno-tehnične revolucije, za katero se zdi, da jo je že vnaprej pripravila tako imenovana študentska revolucija l. 68. Problemi univerzitetnega izobraževanja, ki so se pokazali ob tej revoluciji – v njihovi strukturni pogojenosti, utemeljenosti in v njihovem globljem kontekstu pa jih je dešifriralo družboslovje, razvito iz novih paradigem – so se sčasoma razvili kot problemi produkcije znanja v spreminjajočih se družbenih okvirih.

⁵ Sedemdeseta leta, ki so bila v Evropi čas produktivnega iskanja (ko je postalo jasno, da »vsi hočejo boljše šole«, hkrati pa je bilo jasno, da nihče nima povsem sprejemljive koncepcije za vse udeležence dialoga), so bila pri nas na žalost zapravljeni zato, ker je na koncu zaradi razmerij moči v enopartijski državi prevladal unitarni koncept reforme šole. Izostala je torej faza boja za demokratizacijo šole ali pa se vsaj ni razvila v polnem spektru. Prav ta faza pa je npr. v zahodno-evropskih deželah pripeljala do vzpostavitve institucionalnih oblik za reševanje konfliktov in do implementacije stalne prisotnosti raziskovalnega spremljanja dogajanj v šolskem sistemu.

Konflikt najmanj dveh tendenc reforme univerze, ki ju je Habermas zajel s pojmom »tehnokratske in humanistične« reforme, sicer ni bil nemudoma rešen, toda osemdeseta leta so pritrdila zagovornikom »humanistične« reforme, torej zagovornikom čim bolj odprtega pristopa v izobraževalni sistem ter demokratizacije učno-vzgojnih procesov, saj se je izkazalo, da v danem trenutku sami »tehnokrati« niso dojeli pomena znanja *per se* v nastajajoči tehnologizirani in »poznanstvenjeni« paradigmi družbenosti. Na ravni celotnega šolskega sistema in hkrati ob reševanju strukturne ekonomske krize se je nemara prvič v zgodovini v posameznih deželah začelo dogajati, da so se na področje šolstva usmerili tako bogati viri, da npr. raziskovalci že niso več vedeli, kako naj jih porabijo. Postindustrijska družba se je namreč vse bolj začela kristalizirati kot družba okrepljenega izobraževanja. Že v šestdesetih letih je te tendence, med drugimi, precej jasnovidno predvidel Norman Birnbaum:

»Možnosti novih razmerij s prakso so številne in niso bile izčrpane že z določeno (ter nujno) modernizacijo vsebine izobraževanja. To, da je film mogoče šteti za enakovreden predmet estetske refleksije kot roman, da je zgodovina tehnologije tako pomembna kot zgodovina države, da politična filozofija usmerja svoj interes bolj na posledice ekonomskega načrtovanja, kot da bi se omejevala na abstraktno razlaganje o tem, kaj naj bi bila dobra družba, so razvidna navodila. Postajajo razvidna celo, ko so še nova. To pa, kar je presežno, je problem sredstev, ki naj bi jih uporabili, da bi naučili novo generacijo povezovati kulturno tradicijo z možnostmi konkretne družbe, povezovati spoznavne strukture s področji njihove uporabe. Jasno je, da za to ni enotnega recepta in da uporabna metoda variira glede na različne discipline in glede na različne situacije. Nič manj ni pomembno upoštevati problemov delovanja novih pedagoških idej, kajti ni si mogoče misliti, da bi te probleme lahko rešili s sredstvi starih.«⁶

To, kar se je v strukturalistični filozofiji izreklo kot epistemološki prekrat, je dobilo svoj korelat v družbeni praksi v globalnem obsegu. Na teoretski ravni pa je v tem času nastala rešitev, ki se je izkazala za produktivno ravno zato, ker je bila napačno razumljena na eni strani in je sprožila dekonstrukcijo vseh »večnih« pedagoških resnic na drugi strani: »Menimo, da je prav *šolski ideološki aparat* tisti ideološki aparat države, ki je po hudem političnem in ideološkem boju proti staremu vladajočemu ideološkemu aparatu države prišel na *vladajoči* položaj v zrelih kapitalističnih formacijah.«⁷

⁶ Norman Birnbaum, *La crise de la société industrielle*, Pariz 1972, 183.

⁷ Althusser, Balibar, Macherey, Pecheux, *Ideologija in estetski učinek*, Ljubljana 1980, 58.

Kaj vse je mislil sam Althusser, sicer ni tako jasno, toda gotovo je, da so njegovo opredelitev šole kot enega izmed ideoloških aparatov države razumeli kot poziv k destrukciji »buržoazne šole«. Pri tem so tisti, ki so tako dojemali Althusserjevo shematizacijo, spregledali avtorjev premik glede na klasično marksistično pojmovanje ideologije kot »lažne zavesti«. Že iz samega Althusserjevega besedila (ob vsej njegovi marksistični profiliranosti, ali pa prav spričo interpretativne reaktualizacije Marxa na teoretski ravni) je mogoče razbrati, da govori o ideologiji kot o nujni danosti, kot o nujnem vezivu družbe, kot o sklopu vrednot, predstav in verovanj, ki v zgodovinsko dani formi sploh omogočajo funkcioniranje družbe in ki seveda v teoretski osvetlitvi kaže tudi na sistem dominacije, eksploatacije itn., ali kot pravi Braco Rotar: »In kakorkoli se obrnemo, ne moremo mimo tega, da je izhodišče razpravljanja o ideologijah slej ko prej odkritje Karla Marxa, da med realnimi družbenimi razmerji in tem, kako ta razmerja vidimo, obstaja neka simbolizacijska struktura, zaradi katere ta razmerja vidimo drugačna, kakor v resnici so.«⁸

Althusserjeva označitev šole kot ideološkega aparata države pa hkrati tudi relativizira tisto poslanstvo, ki ga je šoli pripisovala klasična pedagogika. Zlasti kategorija vzgoje⁹ tako v luči te Althusserjeve definicije kot tudi v praksi »zrelih kapitalističnih formacij«, benjaminovsko rečeno, izgubi svojo *auro*. Vse zvenече in danes že vse bolj votlo doneče humanistične kategorije »vzgoje človeka v človeka«, »aspiracije k višjim vrednotam« ipd. se prikažejo v svoji datiranosti kot usklajene z danimi dejavnimi ideološkimi kategorijami in mehanizmi. Procesi, ki so se na tem področju zgodili v postindustrijski družbi, opozarjajo, da v kulturi te družbe, ki jo označujejo nazorska pluralnost in prehodnost vrednot malodane v skladu z menjavami estetskih slogov z odmevi v množični kulturi, kratko malo ni več podlage za kakršnokoli prakso vzgoje na »trdnih konceptualnih temeljih«. Vse to se lepo kaže tudi v številnih dokumentih Sveta Evrope, ki usmerjajo prilagajanje vzgojnih principov demokraciji raznolike združene Evrope. Opozarjajo na zbir idej tolerance, nenasilnega reševanja konfliktov, kooperativnosti, spoštovanja kultur drugih narodov in dojemanja legitimnosti razlik. Vzgoja se potemtaka transformira v spremenljivo pragmatično aktivnost, ki bolj kot na moralnih »pridigah«, temelji na sugeriranju določenih argumentacijskih postopkov in bolj kot na vcepljanju določenih vzorcev obnašanja na »treningu« sožitja.

⁸ Drago Braco Rotar, *Odbiranje iz preteklosti*, Koper 2007, 25.

⁹ Tu bi morali sicer razpravljati tudi o specifičnem pomenu samega termina vzgoja v slovenščini in o njegovi (ne)prevedljivosti v druge jezike. To bomo opravili v 4. poglavju te knjige in se za zdaj zadovoljimo z opombo, da je vsebina pojma vzgoje vsekakor prisotna tudi v drugih jezikih, čeprav se v izobraževanju ne pojavlja vedno v tako izločeni obliki kot se pri nas.

Če nekoliko pretiravamo z metaforo – šola postaja supermarket vrednot. To pa je gotovo v skladu z Althusserjevo definicijo, po kateri bi bilo jasno, da se ideologija reproducira v šolskem aparatu; v poudarjeno demokratični družbi se torej reproducira ideologija takšne družbe kot družbe svobodne izbire. Seveda pa je pravkar povedano bolj optimistična projekcija kot dejansko stanje, saj je področje šolstva še naprej polje idejnega boja, s katerega se že zdaleč niso umaknile nazorsko ozkogrudnejše vzgojne »teorije«. Prav tako se šolski sistemi še niso povsem prilagodili zahtevam po optimalnem *outputu*, saj še vedno bolj ali manj ostajajo segregativne, kar pomeni, da na najvišje stopnje pripuščajo v nesorazmernih proporcih učence iz imetnejših socialnih okolij, kar pa vsekakor podpira mehanizem reprodukcije dominacije v nasprotju s proklamirano enakostjo vseh in vsakogar v demokraciji glede na možnosti participacije na bogastvu ali oblasti.

Naj bo kakorkoli že, v postindustrijski družbi je izobraževanje postalo ena od mednarodno prestižnih dejavnosti. Razvoj sistemov tako imenovane- ga permanentnega¹⁰ izobraževanja ponazarja vse manjšo razvidnost meje med *produkcijo* in *reprodukcijo*. Šolski sistemi so vse bolj odprti in omogočajo doseganje kvalifikacij po različnih poteh. Nova tehnokracija ne insistira na kvotah določenih poklicev, ker pač planiranje različnih vej proizvodnje ne more računati na dolgoročno stabilnost, ampak na indeksih izobrazbe, čim višje »funkcionalne pismenosti«, na prilagodljivosti delovne sile, ki je mogoča s čim višjo povprečno ravni izobrazbe. Ta usmerjenost seveda spreminja vzorec kontrole nad družbo. Nekdanja vzgoja, ki je temeljila na indoktrinaciji z moralnimi normami vladajočega razreda, ki so vključevale patriotizem, različne ideološke naravnosti ter samodejno tudi religioznost, je bila funkcionalna kot »inženiring duš«. Kot taka je bila v obeh prevladujočih ideoloških sistemih (vsekakor pa v trših oblikah na nekdanjem socialističnem Vzhodu) ena od pomembnih opor sistemu socialne kontrole, ne glede na to, v kakšnih humanističnih formulah je prikazovala svojo dejavnost. Gotovo, da je vsebina te vzgoje bila tudi kultura v bolj ali manj instrumentaliziranih oblikah, toda tu govorimo o razlogih in motivih vzgoje v zadnji instanci. Še vedno nastajajoči sistem izobraževanja, katerega konture pa so vsaj v nekaterih razvitih deželah že kar dobro vidne, vendarle skriva svoje nevarnosti in, kot kaže, pomeni končno stopnjo v aplikaciji ideologije svobode. Ta stopnja se kaže, kot da bi šlo za realizirano svobodo individua, ki naj bi s temeljito inicialno izobraženostjo lahko v vsakem trenutku znova izbiral med »meniji« permanentnega izobraževanja.

¹⁰ Namesto izraza »permanentno izobraževanje« je nekako ob koncu tisočletja vse bolj v rabi pojem »vseživljenjsko učenje« (*lifelong learning*), ki so ga v svoje dokumente vključile take organizacije kot zlasti UNESCO, Svet Evrope in OECD.

Učitelj je komedijant, če ne, ni učitelj. »Avtentični« učitelj ni učitelj, tako kot igralec, prežet z lastno senzibilnostjo, po Diderotu, ne more nikoli postati veliki igralec.¹

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

¹ Hubert Hannoun, *Paradoxe sur l'enseignant*, Pariz 1989, 135.

Mozaični kamenček v veliki sliki

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

Za vzgojo in izobraževanje, za šolsko institucijo, za mesto učitelja v njej, za razmerje šolstva z »družbo« nasploh, ima ideološki prevrat v vseh in načih nedvomne posledice, ki jih je mogoče dešifrirati. Nemara se je v »ideološkem vakuumu«, ki je nastal po koncu socializma, šele dobila razjasnilo, kako je cel sistem vzgoje in izobraževanja temeljil na ideologiji, »tekel na ideološki pogon« in bil podprt z ideologijo, prevedeno v samo strukturo šolske institucije, v regulativna pravila sistema in ne nazadnje v »tehnologijo« učnega procesa. Za vsakim od teh elementov je delovala pedagogika, ki je bila s tem degradirana na status posebne veje ideologije, zadolžene za uravnavanje delovanja celotnega področja vzgoje in izobraževanja. Hkrati pa je pedagogika bila zmožna absorbirati prispevke drugih znano-

sti od psihologije do sociologije in jih reducirati na svoj ideološki imenovalec. S tem kajpada nočemo reči, da ta veda ni nič drugega kot ena sama ideologija, saj v svojem temelju vendarle vsebuje še kako racionalno jedro, ki se nanaša na problem posredovanja znanja.² Učitelj, niti najmanj po naključju imenovan tudi »pedagoški delavec« ali kar »pedagog«, še zdaleč ni bil samo »pod pritiskom« ideologije, ampak je bil z njo jasno definiran v svoji vlogi, v svojem poslanstvu in konec koncev je bil – ne glede na to, kaj vse porečejo danes – z njo zavarovan v svojem družbenem statusu in vlogi. Zavedajoč se nevarnosti določene poenostavitve, lahko rečemo, da je bil sistem vzgoje in izobraževanja, ki je bil v socializmu zasnovan na razvidni ideologiji, pravzaprav sistem popolnih jamstev, ki so učitelja ustrezno avtorizirala in mu nudila nekakšno udobje nasproti »negotovemu in relativnemu« svetu onkraj šolskih zidov. Znamenita pedagoška terminologija pedagoških ciljev in smotrov, ki so jim bile prilagojene metode pedagoškega dela, je pomenila vnaprej napisano vlogo, ki jo je učitelj lahko samo boljše ali slabše odigral. Vsi smotri vzgojnega in učnega procesa so se utemeljevali v obrazcu »družbeno zaželeno« osebnosti, snov poučevanja pa je z ideološko avtorizacijo postala v vsakem posameznem primeru mozaični kamenček v veliki sliki resnice.

V obeh ključnih točkah »šolske ideologije«, namreč tega, da je šola institucija, ki oblikuje osebnost in hkrati institucija, kjer domuje od ideologije za znanstveno proglašena resnica, je prišlo do preloma, ki je povzročil vrsto različnih odzivov, med katerimi nobeden ne zmore ponovno vzpostaviti nekdanje gotovosti. Če torej rečemo, da se je podrla ideologija, hkrati s tem ugotovimo, da se je podrla nekdanja gotovost smisla učiteljevega dela, torej jamstvo z idealom osebnosti in jamstvo, da je v učnem programu zapakirana resnica. Posebno vprašanje je seveda, kako je ta sistem dejansko funkcioniral, torej povsem banalno, ali je »proizvajal« takšno osebnost, kakršna je bila opisana v vzgojnih smotrih, ali je »resnico«, vsebovano v učni snovi, uspel prevesti v prepričanja in znanja učencev. Pri odgovoru na ta vprašanja je, manj kot kakorkoli že ugotovljiva dejstva, najpomembnejše to, da je vladajoča ideologija znala opraviti tudi s svojimi učinki v »šolskem polju« in da je svoj neuspeh nivelizirala s formulo prepada med idealom in stvarnostjo. Tisto, kar se je torej prikazovalo kot njen neuspeh, je samo še dodatno podpiralo njene postulate, problem pa naj bi bil v »realizaciji«.

² Pedagogika je vseskozi bila hkrati (mimo ali nasproti političnemu sistemu) tudi legitimna humanistična veda ter vsaj potencialno še družboslovna znanost. Formo kompleksne družbene vede pa je dobila zlasti v zadnjih tridesetih letih, ko je pridobila veliko empiričnih podlag. Tudi glede na zgodovinsko izkušnjo z razsvetljenstvom je treba reči, da je pedagogika neizogibno področje vednosti, brez katerega emancipatorične teoretske projekcije in prakse sploh niso mogoče.

torej v največji meri pri učiteljih in v posameznih sestavinah sistema, ki ga je bilo treba pogosto reformirati. S samim prolongiranjem obstoja šolskega sistema, ki je po zamenjavi političnega okvira pač deloval naprej, pa se je ohranila prav ta vloga učiteljev kot »krivcev«, čeprav ni več ene, edine, enotne ideologije (pedagogike) z njenimi jamstvi glede smotrov in metod. Učitelj je tako postajal žrtev »pluralizma« v najslabšem pomenu besede, saj se je nastali ideološki vakuum kaj hitro začel polniti z vrsto partikularističnih ideologij, ki se med seboj tudi močno razlikujejo glede »idealov in zahtev«, a jim je nemara skupno prav to, da nalagajo učitelju gromozansko breme, pripisujoč mu vse mogoče »lastnosti« in odgovornosti.

Diderotov paradoks in učiteljeva igra

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

Prav razmerje šola-resnica je razmerje, v katerem se riše ločnica med ideološkimi zahtevami na račun šolstva in učiteljstva ter možnimi ideološko manj obremenjenimi znanstvenimi utemeljitvami šolskega procesa. Tudi v zahodnih demokracijah še vedno prevladujoče ideološke imperativne zahteve, ki se sicer pojavljajo v obliki pluralizma idej, politik, kultur, razredov in slojev, nalagajo učitelju podobno nalogo, kot jo ima komedijant v Diderotovi analizi paradoksa igralca: čim bolj igralec laže, bolj kot mu uspeva prepričati občinstvo, da je nekaj drugega, kot on sam je, bolj mu je mogoče verjeti in bolj je mogoče njegovo laž zamenjati za resnico. »Avtentični« učitelj tako mora hkrati s tem, da je spolno bitje, državlján, ateist ali vernik, morda še filatelist ali vrtničkar, biti z vsemi svojimi atributi učitelj, »človek« in ne institucija, skratka mora biti tisto, kar je nemogoče biti, kar je mogoče misliti samo kot presežni »nekaj več«. Mora torej vzgajati »človeka« za vse situacije in morale, mora posredovati resnico, ki je v vseh znanostih dostopna kot relativna interpretacija, pri tem pa je jasno, da mora biti »resnica« na različnih stopnjah prilagojena »razvojni stopnji« učenca, torej podana kot interpretacija interpretacije, če ne govorimo še o zahtevah po »prijaznosti« šole, celo po »ljubezni« do učencev itn. Če k vsemu temu prištejemo še zahtevo po »celostnosti«, ki jo izrekajo mnoge ideologije, skozi katere se kaže nezainteresiranost za probleme vsakdanjega povprečnega učitelja (ta je kar počez »slab«), potem nam je lahko jasno, da se učitelju zaradi pluralizma zahtev na njegov rovaš, lahko samo še zmeša, če se ne opre na pozitivno znanje, ki ga je pridobil v svojem lastnem izobraževanju in na nazore, do katerih ima državljansko pravico. To pa pomeni, da se opredeli v institucionalnem okviru šole in nujno sproži vsesplošno nezadovoljstvo »družbenih« dejavnikov ter tako, namesto da bi bil agens zaželenne harmonije, postane udeleženec neizbežnih konfliktov.

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

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

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

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

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

Nadalujmo s paradoksaliko še na drugi ravni, na kateri se nam prikaže problematika funkcioniranja pojma resnice glede na znanost in razsežnosti dejavnika etike, ki razsredišči vsakršno prepričanje o »eni resnici« ali o resnici kot učinku ujemanja med zaznavo in objektom, kakršno zagovarjajo teorije korespondence. Znana zgodba iz antične Grčije iz obdobja sofistične filozofije pripoveduje o Protagori, učitelju govornišva, ki je z učencem Evatlijem sklenil pogodbo, da mu bo plačal določeno vsoto denarja, če bo dobil svojo prvo razpravo na sodišču. Če jo bo izgubil, pa bo to vsoto denarja učitelj plačal učencu. Nato Evatlij ni nastopil v nobeni pravdi, pa ga je zato Protagora tožil. zahtevajoč svoj honorar. Evatlij je na učiteljevo tožbo odgovoril takole: »Če dobim to tožbo, mi ni treba plačati, kajti sodba je proti tebi. Če pa sodbo izgubim, mi prav tako ni treba nič plačati, kajti po najini pogodbi bi moral plačati samo, ko dobim svojo prvo pravdo.« Kakorkoli preobračamo različne kombinacije, se kaže, da je primer nerešljiv in gre potemtakem za enega od paradoksov, kakršnih so v stari Grčiji veliko razvili v različnih inačicah.¹ Toda v zadevnem primeru gre še za nekaj drugega, kar vsebuje aktualno poanto. Sofisti so bili v antičnem kontekstu namreč prvi filozofi – kar je v tistih časih bilo podobno temu, kar so danes znanstveniki in intelektualci nasploh –, ki so znanje in spret-

¹ To zgodbo so ponavljali mnogi filozofi in pisci drugih intelektualnih žanrov v praktično vseh obdobjih zgodovine filozofije, a najpogosteje niti ne omenjajo imen učitelja in učenca, pa tudi ne vira, kjer so našli zgodbo. Zdi pa se, da je edini vir, sicer zanimivo, a tudi nekoliko vprašljivo delo Diogenea Laertskega o »Življenjih in mišljenju znamenitih filozofov«. Poleg mnogih drugih strani na svetovnem spletu najdemo zadevno zgodbo tudi na straneh, kjer je objavljen angleški prevod omenjenega besedila (<http://classicpersuasion.org/pw/diogenes/dlprotagoras.htm>).

nosti prodajali za denar, kar pomeni, da so zaračunavali poučevanje. S tem so si sicer, med drugim, prislužili obsodbo in zgražanje takratne javnosti, a hkrati so nakazali široko problematiko znanstvenega in izobraževalnega delovanja v družbi. Skoraj vse zgodovine filozofije, ki omenjajo slab sloves, ki so si ga sofisti pridobili tako, da so prodajali znanje za denar, poudarjajo siceršnji velik pomen sofistov, zlasti Protagore, Gorgija, Hipija in drugih v zgodovini filozofije ter v znanosti nasploh. Vsi ti filozofi so pravzaprav imeli kaj prodati, sprašujemo pa se lahko, koliko je »model proizvodnje« vednosti vplival na njihovo antropološko usmeritev, kot so zgodovinarji filozofije označili njihovo šolo. Odnos takratne javnosti, kakor se je oblikovala v *polisu* do njihove dejavnosti pa večinoma štejejo za zmotnega in celo krivičnega. Vendar bi morda lahko pripomnili, da so mnoge zgodovine filozofije spregledale problem, ki se je takrat v petem stoletju pred našim štetjem nakazal z dejstvom, da sta se uporaba znanja v družbeni praksi in njegovo mesto v konstrukciji družbe ter posredovanje znanja s pomočjo plačljivega poučevanja vpletla v ekonomijo na ekonomski način. Z nekaj spekulativne svobode si bi lahko privoščili hipotezo, da je »civilizacijski« naskok antične Grčije temeljil prav na povezavi vednosti z ekonomijo, torej na zgodnji urbanosti, ki je potemtakem pomenila inovativni obrazec družbene reprodukcije. Ko namreč znanje postane neko posebno blago, se razumljivo zelo veliko spremeni. Ne gre več za čisto ljubezen do modrosti, ki filozofu narekuje velikodušnost, da namreč svoje znanje posreduje drugim brez drugega vračila kot tistega, ki ga ponuja recimo pedagoško zadovoljstvo. Stara Grčija naj bi se, kot bi lahko ugibali, sicer po Sokratovi intervenciji vrnila k obrazcem ljubezni do modrosti, toda precej kasnejši razcvet izobraževanja in znanosti je povzel vzorce, ki so se zarisali v sofistični filozofiji.

Dobro v znanosti

Na začetku tega razdelka navedeni paradoksní zaplet nakazuje problematiko o izmenjavah in uporabah znanja, nanašajočo predvsem na etična vprašanja. Zaplet med sofistom in učencem ponazarja, kot je ob koncu 18. stoletja pokazal Johann Gottlieb Fichte,² kaj se lahko zgodi, če etični okvir izmenjave rezultatov znanja niso vnaprej jasni. Če hočemo

² Tu govorimo o zgodnjem Fichtejevem spisu *Prispevek k popraví sodb občinstva o francoski revoluciji* iz l. 1793. Vprašanje etike se skupaj z vprašanjem nravnosti postavi Fichteju v razmerju do vprašanj naravnega prava in pri tem nas pisec opozori na funkcijo oblasti pri oblikovanju samega polja dejavnosti. Fichte je kajpak videl rešitev v rousseaujevsko argumentirani pogodbeni opredelitvi polja, ki se vpisuje v širši krog vesti. Zadevni antični primer navaja Fichte kot primer prestopanja meje med krogoma pogodbe in vesti. Prim. Johann Gottlieb Fichte, *Schriften zur Revolution*, Frankfurt, Berlin, Dunaj 1967, 162.

razsoditi, ali je nemara učenec zlorabil pridobljeno znanje ali pa je vendar učitelj kriv tega, da ni predvidel, kako je zloraba vpisana v sam dispozitiv pogodbe, smo seveda v zagati. Če hočemo danes soditi, ali so znanstvena odkritja in postopki zlorabljeni na ravni aplikacije ali pa je znanost, ki bi kaj takega lahko predvidela vnaprej, za zlorabo soodgovorna, se znajdemo v podobnih zagatah. Primer iz sofistične tradicije hkrati nakazuje tudi druge vidike znanstvene etike, ki so povezani z odnosi med samimi znanstveniki. Kot je že skoraj nasploh znano, le-te bolj kot racionalnost, ki je temeljna poteza in podlaga »notranjih« pravil same znanstvene dejavnosti, označujejo ostro rivalstvo, velike in majhne intrige, zlorabe moči v znanstveniških hierarhijah, »kraja idej« in podobno. V vprašanja o tem, zakaj je tako, se tu ne moremo spuščati, saj bi nas tako spraševanje odpeljalo stran od naše osnovne teme. Antični vzorec nam nemara predvsem pomaga opredeliti problem paradoksne strukturiranosti etičnih vidikov proizvodnje in posredovanja znanja, ne pomaga pa nam artikulirati rešitve problema. Ob širšem premisleku bi se najverjetneje izkazalo, da neke končne in za vse zadovoljive rešitve ni. V zagati smo torej tudi dandanašnji, ko govorimo o etiki znanosti, čeprav o tem namreč ni nič manj – kvečjemu še veliko več – razmišljanj in pobud, kot jih je bilo nekoč. Toda videti je, da je vsaj za zdaj glede tega veliko več odprtih vprašanj kot odgovorov. Če nam primer iz stare Grčije ponazarja, da je problem etike v družbenih odnosih, ki vključujejo znanost kot dejavnik, pač neizbežen, si lahko mislimo, kako je s tem v mnogo poznejšem kontekstu, ko je znanost postala osrednje področje med gospodarskimi in družbenimi dejavnostmi. A pojdimo po vrsti!

Med filozofskimi vedami ima etika glede na druge filozofske discipline svoje mesto kot nauk o dobrem, kar v kantovskem pogledu pomeni nauk o praktičnem delovanju. Zlasti po meščanski družbeni in kulturni revoluciji se je okrepil ta kantovski vidik univerzalnosti etike kot vede, ki naj bi usmerjala ravnanja ljudi v praksi, kar tudi podpira v tem času »iznajdena« avtonomija subjekta. Na njej zasnovana Kantova etika se zdi kot dosežek, ki ga ni mogoče več preseči ali bistveno razširiti; lahko ga nekoliko različno razlagamo in »uporabljamo«, a očitno je, da bi neka povsem nova etika terjala tudi povsem novo konstrukcijo družbe, ki bi temeljila na drugem obrazcu kot meščanski avtonomni subjekt.³ Prakse na različnih področjih znanosti zadevajo na etična vprašanja zlasti z vidika dilem v zvezi s posledicami znanstvene dejavnosti, torej z vi-

³ Kot vemo, je socializem pomenil poskus v tako smer in za zdaj ta poskus velja teoretsko in še bolj praktično za neuspešnega.

dika družbenih učinkov znanstvenih odkritij. Seveda so ta vprašanja na posameznih področjih znanosti bolj pereča kot na drugih. To dokazuje že dejstvo, da so nekatera področja znanosti, kot na primer iz razumljivih razlogov medicina, veliko bolj razvila svoj lastni razmislek o svoji posebni etiki kot druga področja, ki so se jih ti problemi bolj dotaknili šele po eksplozivnem razvoju novih odkritij in kajpak tehnologij z njihovimi neizmernimi učinki na gospodarstvo in na vsakdanje življenje. Tako so se, denimo, etične dileme na področju fizike zelo jasno pokazale po eksplozijah prvih dveh atomskih bomb, na vrsti drugih naravoslovnih področij pa so se etični razmisleki odprli šele takrat, ko ni bilo več mogoče spregledati kvarnih učinkov znanstvenih odkritij in njihove uporabe v tehnologijah na okolje. Vzporedno z dejstvom, da so družboslovne in humanistične vede postale vidni dejavniki oblikovanja in porajanja političnih in ideoloških konceptov in glede na to, da so posledice prodora takšnih konceptov v družbeno stvarnost lahko, četudi nemara samo izjemoma, tudi zelo destruktivne, te vede niso nič manj, če ne še bolj kot naravoslovne, zavezane etičnim premislekom o svojih temeljnih podlagah. V luči Bourdieuevih dognanj smo tu seveda pravkar implicitno izrekli zelo naivno zahtevo, a ob tem pripomnimo, da skorajda noben etični diskurz ne more uiti dvoumnosti, ki se poraja iz kompleksnih razmerij med dejstvi in teoretskimi ali empiričnimi znanstvenimi »odslikavami«⁴ dejstev v družbeni komunikaciji. Družboslovno polje je po institucionalni logiki praviloma izpostavljeno zunanjim in še zlasti notranjim⁴ pritiskom na avtonomijo.

»Propozicije, ki so nekonistentne ali nezdružljive z dejstvi imajo v njem /namreč v polju družboslovja/ več možnosti, da se perpetuirajo in celo prosperirajo, kakor v najbolj avtonomnih znanstvenih poljih, če jim je le znotraj polja in tudi zunaj njega dana družbena teža, ki zadošča, da odtehta nezadostnost ali nepomembnost, zlasti s tem, da jim zagotovi materialne in institucionalne podpore.«⁵

Ko govorimo o etičnih vidikih v znanosti, se nam nemara dozdeva, kot da vsi nekako vemo, o čem pravzaprav govorimo. Vendar pa je veliko razlogov za to, da o tej splošni vednosti kar najresneje podvomimo. Gle-

⁴ Jasno je, da znanstveniki, ki svojo avtonomijo zamenjajo za bodisi materialne ugodnosti ali šeraje za pozicije od politične oblasti delegirane oblasti v sami raziskovalni ali univerzitetni sferi, blokirajo avtonomijo tistih, ki bi jo nemara »naivno«⁴ želeli uveljavljati. Dosledno etična ravnanja v družbenih vedah so potemtakem prej predmet posmeha kot spoštovanja. To trditev ilustrira tudi to, da je bil Bourdieu kot nemara največji sociolog minulega stoletja pogosto tarča diskvalifikacij in posmehljivih zavračanj.

⁵ Pierre Bourdieu, *Znanost o znanosti in refleksivnost*, Ljubljana 2004, 137.

de tega, kakšno vlogo sploh ima etika v znanosti, vlada velika zmeda, ki se morda šele začenja nekoliko urejati v zadnjem času, zahvaljujoč vrsti organiziranih dejavnosti na mednarodni ravni, med katerimi prednjačijo Unescovi programi, ki jih vodijo mednarodne komisije za etiko znanosti (COMEST) ter za bioetiko (IBC in IGBC). Šele te dejavnosti odlikavajo nakopičenost vrste spoznanj o pomembnosti znanstvene etike in o možnostih, da bi taka etika sploh igrala kako vlogo. Ne samo laična nestrokovna javnost, ampak tudi nemalo znanstvenih raziskovalcev – med katerimi je kajpak opazen simptom močno izraženega osebnostnega narcizma – si še vedno predstavlja znanost kot področje umske dejavnosti, kjer imajo velikansko vlogo posamezniki, še zlasti tisti domnevno bolj genialni, inovativni in kreativni. V taki predstavi se potem zdi, da je znanstveniški veleum tisti, v katerega rokah so tudi velike etične odločitve. V zadnji konsekvenci iz takega razumevanja izhaja to, da bi lahko etični oziri zahtevali od znanstvenika, da celo zamolči ali prikriva svoja odkritja. Pustimo ob strani, kako bi kaj takega sploh bilo mogoče! Tovrstna predstava v ozadju tistih etičnih naravnosti, ki največje breme odgovornosti za posledice znanstvenih odkritij nalagajo znanstvenikom kot posameznikom, je v razpravah o znanstveni etiki še vedno zelo navzoča. Žal pa gre, najmilejše rečeno, za preostanek fantazmatske romantične podobe znanstvenika, bodisi osamljenega genija bodisi aktivista lajšanja družbenih težav in problemov posameznikov. Takih znanstvenikov pa pravzaprav več ni in vprašanje je, ali so kdaj zares obstajali, če izvzamemo nekaj filozofov, ki so razvijali etiko v abstraktnih terminih. Seveda pa je prakticiranje te etike bolj zapleteno na konkretnějšíh ravneh v različnih družbenih kontekstih. Razširjena podoba osamljenih dobrih ali zlih genijev ima več zveze s pisanjem Mary Shelley o Frankensteinu in s številnimi deli, ki so se zgledovala po tem vzorcu. V književnosti je znanih preveč povsem resnih in trivialnih romanov, ki razvijajo fantazme o norih in genialnih znanstvenikih, da bi jih tu sploh mogli naštet. Gotovo pa je eno: kakorkoli že je ta literatura lahko zanimiva in zabavna, je dejstvo, da se nanaša na realnost predvsem v metaforičnem pomenu. Brati jo je mogoče v simptomalnem smislu, saj hkrati spodbuja in odseva uveljavljene imaginarije o znanosti v javnosti. Z zunajznanstvenimi razlogi pa bi kazalo pojasnjevati to, zakaj posamezni znanstveniki bodisi celo zares verjamejo v te novodobne mitologije bodisi jih sami spodbujajo. Pri tem prispevajo k učinku v javni percepciji znanosti, ki izenačuje smisel znanosti z »dognanji« paraznanosti, kot so, denimo, astrolo-

gija, bioenergetika in kdo ve kaj še, kar je v dobi množične kulture navzoče na vsakem koraku.

Ali je sploh smiselno govoriti o znanstveni etiki?

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

»Od tod dalje lahko pričakujemo močno eksteriorizacijo vednosti v razmerju do vedočega, pa naj se ta v procesu spoznanja nahaja na katerikoli točki. Staro načelo, da je pridobivanje vednosti neločljivo od formacije (*bildung*) duha in cele osebe, postaja in bo postajalo vse bolj zastarelo.«⁶

Ali drugače povedano, znanstveniki v *družbi znanja* niso kaj dosti več kot pretežno mezdni delavci na državnih in zasebnih univerzah ter na različnih raziskovalnih inštitutih – prav tako v javnem in zasebnem sektorju. Akademске hierarhije, ki izvirajo še iz predkapitalistične dobe in se počasi spreminjajo ter prilagajajo spremenjenim razmeram, znanstvene publikacije, ki so namenjene predvsem drugim znanstvenikom, knjižnicam in agencijam za indeksiranje znanstvenih člankov, sistemi patentiranja itn., nekoliko zamegljujejo osnovno dejstvo, da je raziskovalno in pedagoško delo znanstvenikov vpeto v mogočne sisteme, v katerih je vloga raziskovalcev vseskozi podrejena in je v razmerju odvisnosti od različnih centrov ekonomske in politične moči. V proklamirani družbi znanja, ko kultura v širšem pomenu besede postaja pomembno ekonomsko področje, področje prestiža in polje reprezentacije simbolne moči dominantnih družbenih struktur, se instance oblasti v kulturi prav tako dejavno vključujejo v igro regulacije raznovrstnih ved in njihove institucionalizacije. Kar pomislite, za koliko sodobnih znanstvenikov veste, ki bi bili zunaj sistema znanstvenih institucij? Tudi tako imenovani uporniki med znanstveniki so mogoči ravno v takem sistemu. Za nazaj se to lepo vidi v primeru sovjetskega sistema. Kot piše Žores Medvedev, so njegova lastna nasprotja s sistemom povzročila predvsem to, da je krožil od ene raziskovalne ustanove k drugi. Tako je l. 1962 zapustil me-

⁶ Jean-François Lyotard, *Postmoderno stanje*, Ljubljana 2002, 13.

sto vodilnega znanstvenika na moskovski Agrikulturni akademiji »zaradi političnih pritiskov« spričo njegovega v *samizdatu* objavljenega dela o Lisenku. Vendar je kmalu v območju Kaluga dobil še boljše mesto na raziskovalnem inštitutu za medicinsko radiologijo. Če ne naštevamo njegovih drugih konfliktov in prehajanj med ustanovami in omenimo samo še to, da je končno pristal v malem inštitutu v provincialnem Borovsku, vidimo značilnost tega časa v sovjetski znanosti: »/D/identitski znanstveniki z bolj ali manj dobro raziskovalno reputacijo so lahko našli delo v svojih poklicih, ampak z nižjim statusom./«⁷ V času sovjetskega imperija je znanstvenik še lahko definiral politično represijo. V tržnem sistemu, v času poudarjanja učinkovitosti, uporabnosti itn., znanstvenik praktično take možnosti nima, vendar pa z insistiranjem na etičnem stališču tvega svoj položaj v instituciji.

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

⁷ Zhores A. Medvedev, *Soviet Science*, Oxford, Melbourne 1979, 184.

ne! Nasprotno! Toda treba je uvideti, na kateri ravni je sploh smiselno govoriti o etiki. Šele ko smo si kolikor toliko na jasnem o etični nalogi, postane smiselno razpravljati o sredstvih za njeno uresničevanje.

Primer bioetike

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

»Tako si nasprotujejo zagovorniki človekovega dostojanstva in pristaši bolj pragmatičnega pristopa. V prvem taboru najdemo predvsem katoliške in pravoslavne vernike ter vernike posameznih protestantskih cerkva. V drugem se mešajo množica znanstvenikov, laikov, izraeliti in tudi velik del reformiranih cerkva. Nacionalne države se močno razlikujejo in deloma nakazujejo nasprotja, ki smo jih shematizirali zgoraj.«⁸

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

⁸ Axel Kahn, Fabrice Papillon, *Le secret de la salamandre*, Pariz 2005, 205.

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

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

Inherentna političnost znanosti

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

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

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

V razsežnosti, v kateri gre tudi za vprašanje znanstvenih raziskovalcev kot družbene skupine, kot navsezadnje mezdne delovne sile, se bodo lahko etična vprašanja tematizirala v vidikih, o katerih doslej še niti razmišljali nismo. Nove generacije raziskovalcev zdaj vstopajo v znanost, ki se strukturno spreminja in jih s tem izziva k dejavnemu preoblikovanju tradicionalnih razmerij v dejavnosti. Poraja se vse več vprašanj o kakovosti izobraževanja, ki tudi zaradi velikega obsega nakopičenega znanja, kar pa pogosto pomeni tudi samo veliko novih podatkov, postaja fragmentirano in ga ni mogoče več posredovati s klasičnimi pedagoškimi in didaktičnimi metodami; s fragmentariziranim znanjem pa se težje oblikuje tudi moralna senzibilnost učencev. Ta se vendarle oblikuje tudi na ravni izkušnje in na ravni nezavednega, kar potem vpliva na drže in ravnanja ljudi, vključno s tistimi, ki proizvajajo tudi najvišje dosežke v znanosti. Sedanje, na univerzah bolj kot v »čistih« raziskovalnih organizacijah, še obstoječe zastarele hierarhije, velika tekmovalnost, ki manipulira raziskovalce v vzajemna nasprotja itn., so teme, kjer se začne razprava o etičnih vprašanjih v znano-

sti. Notranja konstitucija znanosti, njen položaj v družbi, njena razmerja s politiko, njena inherentna političnost in njena vpetost v logiko kapitalске ekonomije, so tista vprašanja, ki jih bo morala rešiti mlada generacija raziskovalcev. Ta bo tudi številnejša, kot je bila katerakoli od dosedanjih generacij in zato je mogoče pričakovati, da bo ob etičnih vprašanjih svojih strok nemara razvila svojo »razredno zavest«. Seveda je to za zdaj optimistično upanje, saj je prevladujoča mentaliteta med znanstveniki odlično vpeta v kapitalsko logiko vsenavzoče »konkurenčnosti«.

Kompleksnost edukacije v luči mednarodnih testov znanja

Dokaj očitno je, da je znanje tako kot vse človeške stvari družbeno konstruirano. Kaj velja za znanje v vzgoji in izobraževanju in kako ga poučujejo, je družbeno definirano ter variira med družbami, znotraj družb in v času.¹

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

¹ Ivan Reid, *The Sociology of School and Education*, 68.

pik, ki se umeščajo v polje filozofije in izvedenih področij politike, etike ter ne nazadnje kulture. Glede na tematiko, ki nas zanima tukaj, vse to ne more biti kaj več kot navidezno obrobna izhodiščna metodološka problematika, navzoča predvsem kot ozadje razprave ali analize. Na tem ozadju pa se pokaže pomembnost »odprte paradigme« v raziskovanju družbenih pojavov, ki praviloma zajame tudi bolj vznemirljivo vprašanje interpretacije, od katere je še razmeroma dolga pot do empirije, da niti ne govorimo o aplikaciji. Prav slednje, namreč aplikacija, pa je glede na šolske ali, širše vzeto, vzgojno-izobraževalne sisteme, nekaj dramatično pomembnega in samo zelo redko kdaj tudi nekaj povsem nespornega.

Realisti in nominalisti

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

mi mehanizmi oblasti v vzgojno-izobraževalnem sistemu in npr. vrednostnimi koncepti v edukacijskih vedah.

Pravzaprav se je v drugi polovici 20. stoletja zgodilo to, o čemer so vsaj nekateri družboslovci še pred drugo svetovno vojno zgolj sanjali, čeprav so – kot je znano – že takrat zbirali empirične podatke in jih tudi statistično obdelovali, da niti ne govorimo o teoretskih interpretacijah in ustvarjanju izhodiščnih shem za podrobnejša empirična raziskovanja. Zbiranje empiričnih dejstev se je dogajalo na več področjih družboslovja, na tistih področjih, ki so v tem okviru zanimivejša za nas – torej na področjih sociologije, edukacijskih ved ipd., pa nemara bolj v angloameriški kot evropski kulturi. Navzlic vsemu temu pa je ugotavljanje dejstev na področjih teh ved temeljilo bolj na hipotezah in subjektivnih opazovanjih kot na nedvomnih podatkih, merjenjih in izračunih. Razvoj informacijske tehnologije in hkrati s tem oblikovanje vse bolj dodelanih metodologij tovrstnega raziskovanja je kasneje omogočil vse večje zajemanje podatkov, vse bolj obsežne obdelave in skladiščenje podatkov. Čeprav ne gre dvomiti v mnoge koristi empiričnega raziskovanja, pa je hkrati zmožnost raziskovalnih ustanov, da zberejo velikanske količine informacij, sama na sebi odprla veliko metodoloških problemov, ki nas vedno znova vračajo k dilemi, ki se je že v srednjeveški evropski filozofiji zaostрила v znamenitem sporu o univerzalijah, v katerem sta bili udeleženi nespravljivi struji realistov in nominalistov. Tu se kajpak ne moremo podrobneje spuščati v to izzivalno filozofsko kontroverzno, ki je svoj čas pomenila reinterpretacijo odnosa Platonove in Aristotelove filozofije in je bila potemtakem v grobem predhodnica novoveške globalne kulturne delitve na dva tipa filozofije. Kljub temu pa vseeno kaže omeniti osnovno zagato, ki jo je prikazal zadevni spor, saj se ta zagata prepoznavno ponavlja še danes. Zadevna zagata se dandanes pokaže vselej takrat, ko gre za »zapletene« probleme razmerij med teorijo in empirijo, za vprašanje presojanja o resničnosti, stvarnosti in »uporabnosti« konceptov itn.

Kot je znano, se je v poznejšem srednjem veku tehcnica nagnila bolj v prid nominalistom, ki so menili, da *univerzalije* ne obstajajo. Tako sta Abélard in Ockham menila, da je vse, kar imajo skupnega različne posameznosti, pač skupno ime, ki ga nadenemo določenim posameznostim in ne nekim drugim. Argument, ki ga je oblikoval Ockham v izreki znanenite »Ockhamove britve«, po katerem – zelo na kratko in poenostavljeno povedano – ne kaže postulirati več entitet, če je vse mogoče razložiti z manj entitetami, je pravzaprav utemeljil raziskovalno ekonomijo predvsem naravoslovnih znanosti v njihovem zgodnejšem obdobju. Vsekakor pa ni naključje, da je pred vzponom moderne dobe Frege naznanil nov obrat v

dojemanju tega problema s ponovno afirmacijo realizma, ko je namreč postavil realnost konceptov, ki jih je mogoče razumeti kot univerzalijske. Frege je skupaj še z vrsto drugih pozneje tako poimenovanih analitičnih filozofov prispeval k dobi, ki jo označujemo za dobo znanosti. Najbrž Frege pri tem, ko je obnovil realistični pogled, ni preveč mislil na to, da se bo njegova teorija potrdila na tako neeksaktnih področjih, kot so raznolike družboslovne vede. Celo več, prav na teh področjih je problematika razmerja empirije in teorije najbolj po svoje težavna in je praviloma močno obeležena z vprašanji o posledicah, ki segajo v družbeno dejanskost. Zmota glede resničnosti empiričnega dejstva je na družboslovnem področju lahko veliko bolj usodna, kot je podobna zmota na naravoslovnem področju, še zlasti, ko govorimo o dejstvih, ki temeljijo na konceptih, ugotovitvah in izvedenih podatkih. Empirična ali v eksperimentu proizvedena zmota je v naravoslovju lahko celo epistemološko konstitutivna, kajti posplošitev partikularnih spoznanj v koncepte večinoma ohranja jasno razliko med subjektom in objektom, med opazovalcem in pojavom. V družboslovju je kajpak precej drugače. Kot bi rekli z Bourdieujem, se na tem področju srečamo s procesi »objektivacije«, kakršnih v naravoslovju ni ali jih vsaj naravoslovci sami na tak način ne vidijo. Ravno v praksi vzgoje in izobraževanja in še bolj pri raziskovanju tega področja se »objektivacija« zelo nazorno udejanja. »Vzgoja ni nikoli tako popolna, da bi šlo brez sleherne razlage,« pravi Bourdieu in nadaljuje: »Uradne predstave – kamor je poleg pravil, ki določajo navade, treba šteti tudi gnomične pesmi, izreke in pregovore, vse vrste objektivacij shem zaznavanja in dejanj v besedah, stvareh ali praksah /.../ vzdržujejo dialektično razmerje z dispozicijami, ki se prek njih izražajo, jih pomagajo proizvajati in jih krepijo.«² Veliko, če ne kar večina, »objektov« raziskovanja na vzgojno-izobraževalnem področju je v zadnji instanci proizvedenih s subjektivnim spoznavanjem in delovanjem. Dialektika, ki jo omenja Bourdieu, zadeva delovanje in funkcijo *habitusa* in »*habitusi* zaporednih rodov so opremljeni z intrinzično silo objektivacije«.³

Kakšen objekt je znanje?

Da bi nekoliko bolj pojasnili, kam s tem merimo, vzemimo kar tisto, na kar najprej pomislimo, ko sploh izrečemo besedo šola: namreč znanje. Kakšen objekt je znanje? V obliki, v kakršni nas znanje zanima in v obliki, v kateri naj bi obstajalo v kontekstu raziskovanja vzgoje in iz-

² Pierre Bourdieu, *Znanost o znanosti in refleksivnost*, Ljubljana 2004, 186.

³ N. m.

obraževanja, gre za »zapis« v možganih učencev.⁴ Kot vemo, je ta »zapis«, ki ga prispeva sistematično izobraževanje, skupek takih shem in faktov, kot so lingvistična struktura, večje ali manjše število podatkov z različnih področij znanosti in ved, obrazci presojanja, matematične formule, pravila obnašanja, npr. v obliki bontona itn. Če hočemo ugotoviti, ali šola dejansko proizvaja znanje, in če hočemo izvedeti še kaj več o tem, kakšno je to znanje, ga moramo konceptualno »objektivirati« in potem lahko opredelimo postopke, kako tako konstruiran »objekt« raziskovati. Raziskave v okviru mednarodnega združenja za evalvacijo vzgojno-izobraževalnih dosežkov (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA), sodeče med tiste velike mednarodne znanstveno utemeljene sheme, brez katerih bi si danes težko predstavljali vsebino takih pojmov, kot sta zlasti globalizacija in interkulturnost, so rešile in vedno znova rešujejo vse te velikanske metodološke probleme. Pri tem je treba omeniti, da se pri objavah rezultatov raziskav že na ravni nekoliko širših strokovnih razpravljanj, če o razpravljanju v najširši javnosti niti ne govorimo, sled za metodološkimi problemi zabriše in potlači ali pa jih udeleženci razprav iz različnih razlogov ponovno odpirajo in postavljajo pod vprašaj temeljne rešitve. To je gotovo neizogibno – vsaka nova objavljena raziskava spodbudi spraševanje o njeni »objektivnosti«. Vrnimo se še za trenutek k pravkar omenjenemu Bourdieuju, ki v smiselno podobnih povezavah govori celo o »prekletstvu objektivizma«. Namreč povsod tam, kjer se objektivizem sooča s kolektivnim verjetjem, »le s težavo vzpostavi resnice, ki so bolj *potlačene*«. Teh resnic »ne more vključiti v model, proizveden za pojasnjevanje prakse, individualne ali kolektivne, zasebne ali uradne *subjektivne iluzije*, proti kateri mora zmagati s svojo resnico, se pravi premagati mora *illusio*, verjetje in okoliščine proizvodnje ter delovanja te kolektivne denegacije«.⁵ Če od tu naprej nekoliko parafraziramo Bourdieuja, se v razmerju med »objektivističnim modelom in *habitusom*, med teoretično shemo in shemo praktičnega čuta /.../ zaplete s tretjim členom«. V primerih raziskav IEA, ki prinašajo »objektivacijo« na veliko, namreč v mednarodnem merilu, je ta »tretji člen« tisto, kar Bourdieu imenu-

⁴ Mogoče je zaradi posebnosti v slovenskem kulturno-pedagoškem prostoru ob tem treba opozoriti, da seveda »znanje« ni edino, kar proizvaja šola. Je pa to ena od tistih kategorij, ki jo je v šolskem početju mogoče vsaj približno programirati, koncipirati in meriti bodisi na tradicionalne načine (npr. z učiteljevimi subjektivnimi ocenami) bodisi z metodami raznovrstnega testiranja. Če pa bi hoteli obravnavati kompleksne učinke reproduksijske dejavnosti šole (ali kakorkoli že organiziranih institucij vzgoje in izobraževanja) v takem konceptualnem kontekstu, kot to počnemo v tem besedilu, bi nam lahko prišli prav taki pojmi, kakršen je Bourdieujev pojem *habitus*.

⁵ Pierre Bourdieu, *Znanost o znanosti in refleksivnost*, Ljubljana 2004, 185.

je uradna norma, mi pa dodajmo, da gre za nekaj lokalnega, v danih primerih, denimo, za lokalno šolsko tradicijo, ki se lahko povezuje tudi s »staroselsko teorijo«. Obe »na ravni govora s podvajanjem prispevata k *potlačitvi* ‚objektivne resnice‘ (namreč objektivistične), ki je vpisana v samo strukturo prakse in je kot taka del popolne resnice prakse«. ⁶ Če si »prakso« tu zamislimo kot variablo, ki jo lahko nadomestimo s poljubno obliko delovanja, si lahko dovolimo v ta teoretski stavek včleniti tudi pedagoško prakso. Ko se le-ta takrat, ko so rezultati raziskave IEA objavljeni, mora soočiti z neko »objektivirano resnico«, je mogoče pričakovati, da pri tem nastanejo težave, še zlasti pa, če rezultati niso ugodni; to se pravi, če so dosežki nižji od pričakovanih, če je uvrstitev posamezne dežele na hočeš, nočeš prestižni lestvici pod povprečjem vseh dosežkov sodelujočih držav ipd.

Ker gre bolj ali manj pri vseh raziskavah IEA za ugotavljanje (*assessment*) učnih dosežkov (*achievement*) učencev, je ta »*assessment*« učnega dosežka gotovo centralni pojem teh raziskav. Kot je pokazala Mojca Štraus na podlagi prispevkov več avtorjev, so osnovni metodološki problemi povezani prav z razumevanjem in določanjem tega centralnega pojma. Z našega zornega kota bi dodali, da gre tu za vir problemov, ki smo jih skušali ugledati malo prej skupaj z Bourdieujem. Pri tem Štrausova po Colu omenja dve splošni konceptiji učnega dosežka. »Prva je konceptija učnega dosežka kot *osnovnih spretnosti in dejstev*, druga pa je konceptija *višjega reda znanja in razvitejšega znanja*.« ⁷ Vprašanje, kako meriti eno ali drugo vrsto znanja, je močno zaznamovalo razvoj teh raziskav. Ker je »koncept dosežka ozko povezan z načinom merjenja,« ⁸ je jasno, da so se kopičila vprašanja in mnoge dileme, začeni s problematiko ustreznega formata testov. Kot lahko izvemo iz že kar obsežne literature, je v začetku delovanja IEA prevladoval format izbire med več odgovori (*multiple-choice*), ki pa se je sčasoma izkazal za manj primerne, ker je bil hkrati koncept znanja v prvi inačici vse bolj deležen kritike. Višji red znanja, ki vključuje npr. kritično mišljenje, reševanje problemov, razumevanje in poznavanje, je po Štrausovi ⁹ težje razložiti, ker je ta »konceptija bolj razpršena in izvira iz več različnih kontekstov«. Kljub temu so pri testiranjih skušali najti rešitve in odgovore na omenjene kritike. Tako je

⁶ N. m.

⁷ Mojca Štraus, *Mathematics Achievement of Slovene Students at the End of Compulsory Education*, Enschede 2004, 40.

⁸ N. d., 41.

⁹ N. d., 42.

»več nacionalnih (npr. NAEP¹⁰) in mednarodnih raziskav (npr. IEA in PISA) vključilo med merilne instrumente različne tipe konstruiranih formatov reakcij v posameznih točkah. Primeri se gibljejo od točk, v katerih testi zahtevajo reagiranja v obliki kratkih odgovorov, do točk, na katere je treba odgovoriti z več stavki, ki jih imenujejo razširjene točke reagiranja.«¹¹

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

»Čeprav take sposobnosti, kot je kritično mišljenje in komunikacijske spretnosti v Sloveniji in povsod drugje priznavajo za pomembne dele rezultatov izobraževanja, pa je koncepcija dosežka kot čistega višjega reda spretnosti in razvitega znanja brez jasne navezave na kurikulum in njegove osnovne spretnosti ter elemente faktov, preveč kompleksna za to študijo.«¹²

Naš namen ni, da bi se še spuščali v podrobnosti študije Mojce Štraus, ki je kljub pravkar citiranemu stavku, prikazala dosežke slovenskih učencev v matematiki zelo obsežno in z upoštevanjem »kompleksnega« konteksta. Toda pravkar citirana izjava jasno opozarja na problem, ki smo se ga lotili v prvih odstavkih te obravnave. Namreč problem, ki bi ga zdaj nemara lahko opredelili kot problem povratne zanke, torej kot problem »vrnitve« na teoretsko ali, kot tudi pravimo, konceptualno in konceptijsko raven, potem ko smo na podlagi osnovnih konceptov prodrli v empirijo, ostaja predmet nasprotujočih si pogledov in posledično zasilnih rešitev. S pomočjo Bourdieuja in še s pomočjo osvetlitve problematike skozi paradigmo spora o univerzalijah, pa smo lahko videli, da je problem te povratne zanke več kot samo »akademsko« vprašanje razmerja med empirijo in teorijo, med prakso in objektiviranim vedenjem. Pridobljeni podatki in objektivirana dejstva v študijah IEA se neizogibno soočijo z zainteresiranim branjem agensov iz pedagoške prakse. Celo ko gre za ugotavljanje učnih dosežkov na področju tako domnevno čisto znanstveno utemeljenega kurikulu, kot je matematika, se recepcija in percepcija rezultatov kontekstualizirata v polju, ki ga označujejo lokalne pedagoške tradicije, specifične poteze konstrukcije kurikulumov, didaktične sheme itn., kar bi lahko spet povzeli in vpisali v območje pojma *habitus*. Ali še drugače, v antropološkem pogledu gre za kulturo, ki se pri objavah rezultatov raziskav sooči z znanostjo, poleg vsega z znanostjo ali, bolj natančno, z znanstveno metodologijo primerjav učnih dosežkov v globalnem okviru. To ilustrira tudi ugotovitev Barbare Japelj Pavešić, da je bilo »za učitelje v vzhodni in centralni Evro-

¹⁰ Gre za agencijo v ZDA, ki izvaja podobne raziskave kot IEA.

¹¹ N. d., 44.

¹² N. d., 45.

pi manj tipično povezovanje poučevanja matematike z vsakdanjimi situacijami kot v drugih skupinah učiteljev (npr. iz angleško govorečih držav)«. ¹³ Jasno je, da je te razlike v »povezovanju matematike z vsakdanjimi situacijami« med različnimi deželami mogoče tematizirati glede na kompleksne razlike v kulturah. Pri tem pa se te razlike nikakor ne transponirajo v samo merljivo znanje, kajti »matematični dosežki /vzhodnoevropskih/ učencev niso bili slabši od dosežkov učencev, ki so poročali o pogostejšem vključevanju vsakdanjosti v pouk matematike«. ¹⁴ Glede na to niti ni tako zelo nerazumljivo dejstvo, da se marsikomu tovrstne raziskave kažejo kot nivelizacija partikularnosti in kot redukcija kulturno utemeljenih razlik. Čeprav je vsekakor gotovo, da se za raziskavami, kakršne opravlja asociacija IEA, ne »skriva nikakršen zli namen«, pa – kot smo večkrat videli tudi v Sloveniji – tudi pedagoški strokovnjaki, nosilci bourdieuevsko rečeno »staroselskih teorij«, nemalokrat izražajo kritike, ki odklanjajo ustreznost merjenj znanja s temi raziskavami. Gotovo je, da so ugotovitve raziskav na voljo komurkoli, torej pogosto tudi neutemeljeno osovraženim multinacionalnim korporacijam in mednarodnim investitorjem, ki običajno podatke o kakovosti izobrazbe jemljejo za pomembnejše indikatorje pri svojem odločanju o vlaganjih in poslovnih sodelovanjih v posameznih deželah.

Konstrukcija družbe znanja

Sodobnejše teorije v okviru refleksivne sociologije, kakor so jo v različnih terminih artikulirali predvsem Bourdieu, Beck in Giddens, so pokazale, da sodobne družbe nasploh brez tega, da njihovi člani abstraktnih pojmov, shem in konceptov ne razumejo kot nekaj realnega, ne bi mogle delovati. ¹⁵ Potemtakem je »refleksivnost« še več kot samo stvar višjega reda spretnosti in razvitejših oblik vednosti in znanosti, je stvar že bolj ali manj splošnega znanja, je kultura industrijskih in postindustrijskih družb. Kar je sociologija poimenovala za refleksivno družbo, je mogoče opredeliti tudi v danes nekoliko bolj problematičnem terminu družbe znanja. Če to bolj parolo kot pojem iz mnogih političnih diskurzov vzamemo kar se da benevolentno, pripisujoč ji neko pomenskost, bi lahko rekli, da »druž-

¹³ Barbara Japelj Pavešić, Znanje, ocene in učenje v osemletki in devetletki, *Šolsko polje*, letnik 15 (2004), št. 5/6, 114.

¹⁴ N. m.

¹⁵ Še zlasti upošteva Bourdieueve antropološko podprte študije, bi morali reči, da se v načelu glede tega tradicionalne družbe tako zelo niti ne razlikujejo od modernih (industrijskih, postindustrijskih ...). Abstraktne sheme in koncepti so na delu v vseh kulturah, v »modernih« pa je res, da se kulturni obrazci vsaj deloma oblikujejo in spreminjajo tudi z vstopanjem znanstvenih konceptov vanje.

ba znanja« označuje konstrukcijo družbe, kjer je znanje nujen pogoj samega delovanja družbe. Tega pa na drugi strani ne kaže mešati s katerimikoli koncepti emancipirane družbe, kar je zmota, ki nam je iz novejših zgodovine znana v obliki različnih tehnokratskih konceptov. Iz postmodernih diskurzov je termin *tehnokratizem* skorajda izginil bodisi kot oznaka tehniacistično utemeljenih vizij družbe bodisi kot kritični pojem.¹⁶ Ko gre za razpravljanje o konstrukciji družbe znanja, ki kot pojem sicer ne more biti nič eksaktnega, pa ne moremo zanikati, da gre vendarle za družbo, v kateri je razmeroma visoka raven splošne razširjenosti znanj in spretnosti presegla vse, kar nam je znano iz dosedanje zgodovine, da niti ne govorimo o tem, da je rast »izobraževalnega sektorja« presegla vse projekcije iz še ne tako davnih časov. Razraščanje izobraževanja kot dejavnosti in vse večja kompleksnost šolskih sistemov pa je neizbežno proizvedla veliko raznolikost tako med različnimi nacionalnimi šolskimi sistemi kot tudi precejšnjo diferenciranost znotraj samih teh sistemov.

»Vendar pa tisto, kar je najbolj predmet skrbi tako izobraževalne politike kot raziskovanja, ni raznolikost *per se* kot nekakšno absolutno stanje stvari, ampak zaželenost stopnja razlik in podobnosti v povezavi z razumevanjem sil, ki potiskajo vzgojno-izobraževalne organizacije in sisteme v eno ali drugo smer. /.../ Poleg tega je porast ali upad stopenj raznolikosti posledica tega, kako vzgojno-izobraževalne organizacije reagirajo na zunanje družbene, politične, ekonomske in druge pritiske iz okolja, pritiske, ki jih one same pomagajo priklicati in oblikovati.«¹⁷

Družba znanja, če pustimo ob strani že vse številnejše kritične in negativne konotacije, se vzpostavlja kot družba raznolikosti in prav ta raznolikost terja mehanizme izenačevanja meril in primerjanja. Raziskave IEA, PISA ipd. ponujajo ravno odgovore na vprašanje o primerljivosti v raznolikosti. Torej je napačno te raziskave jemati za dejavnik izenačevanja in nivelizacije, da ne govorimo o redukcionističnem razumevanju, ki v teh raziskavah vidi orodje negativno razumljene globalizacije. Ker te raziskave temeljijo na testiranju, je treba opozoriti, da tega testiranja ne kaže enačiti s »testiranjem z visokimi zastavki« (*high stakes testing*), kakršnega prakticirajo v ZDA v okviru, ki ga je zarisala konzervativna reforma šolstva. Takemu

¹⁶ Zdi se, da v Sloveniji ni čisto tako, saj se ohranja nekakšna kritika tehnokratizma, ki vidi za novejšimi koncepcijami šolskih sistemov »industrijsko pedagogiko« ipd. Čeprav gre za govorce in pisce, ki se precej nedvomno opredeljujejo za konservativne vrednote in se tudi povezujejo z desno usmerjenimi političnimi strankami, pa v svojih kritikah npr. slovenske šolske reforme obuja jo sheme iz časov socializma, kot denimo zamisel »vsestransko razvite osebnosti«.

¹⁷ Reynaldo A. Contreras, Diversity and Reform, v: Hunter, R. C., Brown, F. (ur.), *Challenges of Urban Education and Efficacy of School Reform*, Amsterdam, Boston 2003, 16.

testiranju, ki zajame vse učence vseh državnih javnih šol, rezultati pa potem ne vplivajo samo na razvrščanje učencev, ampak vplivajo na obstoj posameznih šol, precej strokovnjakov nasprotuje. »Trdil bom, da je sicer nekaj testiranja povsem legitimnega, sedanje prakse testiranja z visokimi zahtevki pa so nasprotni našim najbolj ubranljivim vzgojno-izobraževalnim smotrom.«¹⁸ Mednarodne raziskave, o katerih tu govorimo, torej pomenijo »nekaj tistega legitimnega testiranja«, ki shemo družbe znanja uveljavlja v globalnem okviru. Raznolike kulturno utemeljene reakcije so razumljive in, ne nazadnje, prispevajo k iznajdbi novih prijemov v šolski politiki in raziskovanju. Čeprav – kot smo opozorili v tem besedilu – ni lahko najti »povratne zanke« od pridobljenih ugotovitev do konceptov za npr. izboljšanje rezultatov do naslednjega testiranja ali za spremembo posameznih izobraževalnih pristopov, pa je velikanski prispevek teh raziskav v tem, da nazorno postavi problem »povratne zanke« in nas prisili k artikuliranju teoretskih odgovorov. Le-ti seveda nikoli ne morejo biti dovolj precizni in nazorni, vendar pa je gotovo, da poganjajo poglobitni agregat refleksivne družbe, vzgojo in izobraževanje.

¹⁸ Harvey Siegel, High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment, *Theory and Research in Education* Vol. 2, št. 3 (November 2004), 219.

**DRUŽBENA
SPREMEMBA
JE ŠOLSKA
REFORMA**

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

Eno od znanih, potrjenih in preizkušenih načel, ki naj bi določalo spreminjevalne posege v šolske sisteme, pravi, *da nikakršne spremembe znotraj šolskega sistema ne bodo uspešne, če ne bodo usklajene z družbenimi spremembami*. Med drugimi je to načelo, podprto z argumenti lastne uspešne in neuspešne prakse, zelo poudaril Torsten Husen,¹ nesporna prva sve-

¹ Čeprav je obravnava razmerja spreminjajoče se družbe in (spreminjajoče se) šole opazna malodane v vseh objavljenih Husenovih delih, jo je kot splošno pravilo (zapisano na začetku tega besedila) artikuliral v časopisnem članku, ki ga žal ne morem citirati drugače kot po spominu. Članek je bil objavljen konec osemdesetih let v izobraževalni prilogi tedenskega časopisa *European*.

rovna avtoriteta za vprašanja šolskih reform. Sâmo to načelo se nam kajpak lahko zdi povsem logično, kar v svoji abstraktni izreki gotovo tudi je. Toda če pomislimo na to, kaj ta iz prakse novodobnih načrtovanj šolskih sistemov abstrahirana resnica predvideva, in če hočemo iz tega načela izvesti kakršnakoli pravila bodisi za pedagoško delo v šoli bodisi za odločanje o obsegu vlaganj v izobraževanje, ali nemara za institucionalizacijo različnih interesov vpliva na šolanje, se znajdemo v hudih zagatah. *Kajti vprašanje, pri katerem se nam zelo zatakne, zadeva sam pojem družbene spremembe. Že na osnovni semantični ravni vidimo problem popolnega definiranja pojma, kaj pa šele, ko se znajdemo v labirintu množice političnih interesov, ki si vsak zase po svoje interpretirajo spremembe v družbi in v skladu z lastno zainteresirano interpretacijo iščejo svojo uveljavitev.*

Permanentna kriza izobraževanja

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

»/D/ružbe, v katerih živijo prebivalci visoko industrializiranih dežel – predvsem Zahodne Evrope in ZDA – so označene s tako veliko rastjo in premenami, kakršne so neznane iz poprejšnje zgodovine. V nekaj kratkih desetletjih so se življenjske razmere tako temeljito spremenile, da jim človek le težko še sledi. Prilagajanje družbi v spreminjanju je v vzgoji in izobraževanju izredno težavno, in sicer zato, ker se življenjske razmere za veliko ljudi, pa četudi so že odrasli, povsem opazno spremenijo, vzgoja pa je močno institucionalizirana in označena z razmerami, ki so vladale v neki povsem drugi družbi.«²

Ne bi mogli reči, da se vzgojno-izobraževalna praksa vsaj v industrializiranih deželah ni dokaj približala idealu dostopnosti vzgojno-izobraževalnega sistema vsem. Kot smo že zapisali v drugem poglavju tega besedila, je bila vrsti razsvetljenskih filozofov in hkrati pedagoških mislecev, Rousseauju, Condorcetu, Pestalozziju in Fichteju skupna ideja o pomembnosti vzgoje in izobraževanja, ki naj bi vsakemu posamezniku omogočili kar najvišji razvoj njegovih, a pretežno manj ali vsaj drugače *njenih* dispozicij. Tudi v liberalističnih političnih teorijah je ta zamisel blažila značilno zaganato v njih, ki se je kazala v napetosti med deklariranjem demokratičnih načel in strahom pred množicami ali nezaupanjem v njihovo zmožnost razumevanja upravljanja ter vladanja z njimi in nad njimi. Razsvetlensko prepričanje o moči vzgoje in izobraževanja, da pripomoreta k boljši družbi in s tem k uresničitvi moralnih in političnih načel porajajoče se meščanske družbe, pa je vendarle podpiralo – sicer ekonomsko utemeljeno – uvajanje splošne šolske obveznosti. Le-ta je vsaj v »civiliziranem« svetu prinesla najprej univerzalno pismenost, kasneje pa se je vse bolj zviševala izobrazbena raven prebivalstva. Toda zlasti v letih intenzivnejšega raziskovanja šolstva, v šestdesetih in sedemdesetih letih, se je močneje izrazilo vprašanje o korelaciji med nadarjenostjo učencev in njihovo uspešnostjo v izobraževanju. Ko je bilo vprašanje zastavljeno kot vprašanje socialne mobilnosti, se je kljub variabilnim podatkom vendarle kazalo, da drugi dejavniki mimo in poleg šolskega (zlasti socialni, bivanjsko okolje ipd.) veliko izraziteje učinkujejo na vzpon učencev na določeno izobraževalno stopnjo kot pa njihova nadarjenost, kar npr. kaže obsežna empirična evidenca v že citiranem delu.³ Na drugi strani pa tudi izobrazbena kvalifikacija sama na sebi ni pomenila ustrezne podlage, npr. v poklicni promociji: »Čeprav je evidenca več kot omejena, se zdi verjetno, da ne glede na pomembnost z izobrazbo

² Torsten Husen, Gunnar Boalt, *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*, Stuttgart 1968, 27.

³ Prim. Torsten Husen, Gunnar Boalt, n. d., 231–253.

pridobljenih kvalifikacij za vstop v službo njihovo pomembnost v procesu promocije najverjetneje zasenčijo drugi dejavniki.«⁴

Če pustimo ob strani vse obsežne spremembe v samih konceptih vzgoje in izobraževanja, vplive številnih spoznanj v psihologiji, sociologiji ali lingvistiki, torej vse, kar je učinkovalo na preoblikovanje področja pedagogike (predvsem v kontinentalni evropski kulturi) v interdisciplinarno področje z mnogimi specializacijami, pa je gotovo tudi to, da se je razblinila »izvirna« samoumevnost in razvidnost samega pojmovanja vzgoje in izobraževanja. Če naj nekoliko pojasnimo, za kaj sploh gre pri konsenzu o šolstvu. Odločilnega pomena je namreč dejstvo, da je šolstvo javna zadeva, kar velja tudi za oblike zasebne organiziranosti šolstva. Pravzaprav je skupaj z vzponom urbane industrijske družbe in vedno kompleksnejšimi formami njegovega upravljanja vse bolj postajalo predmet intenzivnega javnega interesa.⁵ Konsenz, ki ga potemtaka na koncu mora odsevati ali se vsaj mora nanj nanašati politično odločanje, je procesualen glede na to, da smo soočeni z nenehnim javnim dialogom o šolstvu. V ta javni dialog se vključujejo tako starši kot učitelji, tako gospodarstveniki kot politiki, tako laiki kot znanstveniki itn. »Zares, jasno je, da je na področju izobraževanja več samozvanih ekspertov kot nemara na kateremkoli drugem področju.«⁶ Interes široke javnosti za vprašanja šolstva je opazno začel naraščati prav v šestdesetih letih. Razloge za to, da šolstvo zavzema tako pomemben del interesa javnosti, seveda lahko iščemo prav v družbenih spremembah, v zadnjem času pa bi lahko ugibali tudi o tem, da končno tudi stalno poudarjanje pomena znanja v hkrati spremenjenih zaposlitvenih in poklicnih okoliščinah ter pogojih le učinkuje. Seveda pa se dilematičnost šolske problematike izraža tudi v globljih in subtilnejših kontroverzah v zvezi z »enostranostmi« učnovzgojnih procesov, ki jih zrcalijo očitki o pretirani faktografski naravnosti kurikulumov, o preobremenjevanju učencev, o zanemarjanju vzgojnih aspektov, o storilnosti naravnosti, o prehudi ali premajhni kompetitivnosti itn. Svojevrstni refleksi na to tudi ponavljajočo se debato so številne alternativne šole, ki običajno prakticirajo pouk na podlagi doktrin, ki izhajajo iz kritike »običajne« javne šole ali pa to kritiko izrekajo kot utemeljitev samih sebe. Govorimo npr. o waldorfskih šolah, modelu aktivne pedagogike Marie Montessorri ali npr. o radikalnem poskusu »svobodne šole«, kakršne edinstveni primer je *Summerhill*.

⁴ Ivan Reid, *The Sociology of School and Education*, 266.

⁵ Zasebno šolstvo – še zlasti osnovno in srednje – je praviloma z regulativnimi intervencijami države potegnjeno v sfero javnosti.

⁶ I. Reid, n. d., 21.

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

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

»‘Zlata leta’ raziskovanja vzgoje in izobraževanja v štirih preučevanih deželah so nastopila v šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih. Menili so, da bo sistematično ter izdatno financirano raziskovanje izobraževanja zmoglo to, kar je zmoglo raziskovanje v industriji: povečati učinkovitost in produktivnost. Pričakovanja glede tega, kaj da je mogoče doseči, so bila visoka tako pri raziskovalcih kot pri nosilcih odločitev (*policy-makers*).«⁷

Ob koncu sedemdesetih je že bilo jasno, da so se pričakovanja izneverila, kar je sicer prispevalo k zaustavljanju rasti vlaganj v raziskovanje in celo k redukciji sredstev. Vendar pa, kot v nadaljevanju ugotavlja T. Husen, šolsko področje karakterizira še naprej znatna vloga raziskovanja, ki sodi k širšemu področju družboslovja. Toda to raziskovanje je vpeto v razmerje »dveh kultur«,⁸ družboslovno in kulturo političnega odločanja (*policy-making*). Usmeritve raziskovanja v veliki meri določajo politične spremembe. Ministrstva za šolstvo namreč naslavljajo na raziskovalce zahteve, ki mejijo na nemogoče, kot npr.: kako doseči večji učinek z manjšimi sredstvi, kako izboljšati kakovost znanja ob hkratnem zmanjšanju delovne obremenitve učencev ...? Vsekakor pa politično motivirane težnje odredjajo raziskovanju smeri in tematike ne oziraje se na metodološko izvedljivost, kar samo raziskovanje praviloma sooča s skoraj nerazrešljivimi dilemami. Na drugi strani pa, jasno, zahteve nosilcev političnih odločitev ter

⁷ Torsten Husen, *Issues and Their Background*, v: Husen, T., Kogan, M. (ur.), *Educational Research and Policy: How do They Relate?* Oxford, New York, Pariz, Frankfurt am Main 1984, 5.

⁸ Torsten Husen, Gunnar Boalt, *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*, 11–27.

jajo »prave« odgovore na kontroverzne zahteve javnosti. Le-te se artikulirajo v vse bolj avtonomiziranih družbenih skupinah: študentskih organizacijah, učiteljskih sindikatih, starševskih zvezah, lobijih strokovnjakov in gospodarskih grupacij, atomiziranih, lokaliziranih, a v seštevku vendar vplivnih oblik civilnodružbenih pobud in gibanj. Vse večja javna navzočnost teh dejavnikov, ki izvira še iz začetka sedemdesetih let, je prispevala k veliki dinamiki nenehnega reformiranja (ali prenove, prilagajanja) šole, kar je malodane postalo forma njenega obstoja. Vse to dogajanje je v praksi upravljanja šolskega sistema vodilo k nekakšni uzakonitvi vzpostavljanja minimalnih in nestabilnih konsenzov, ki utemeljujejo precejšnjo legitimnost institucionalizirane sorazmerne avtonomije šole. Če odštejemo zasebne šole (v različnih državah so tudi tu zelo različne tradicije), ta avtonomija zadeva predvsem oblike kurikuluma, manj pa njegove vsebine, vendar tudi ob naraščajočem deležu tako imenovanih neodvisnih šol vse bolj postaja vzorec šolske institucije samouprava, ki vključuje participacijo staršev in vsaj omejeno možnost izbire.

»Vloga vlade v vzgoji in izobraževanju in narava njene odgovornosti se v vsej Evropi, čeprav ne povsod z enako naglico, spreminja iz vloge kontrolorja in upravljavca v omogočevalca, čigar dolžnost je poskrbeti za sredstva in logistično podporo za močno raznolik vzorec samoupravnih vzgojno-izobraževalnih ustanov, v katerih si učitelji, starši in lokalna skupnost delijo določeno mero nadzora in vpliva.«⁹

Vzroki za to so vsekakor kompleksni; med njimi niso na zadnjem mestu tudi interesi upravljavskih struktur in gospodarskih dejavnikov, ki vse bolj potrebujejo večji in kakovostnejši *output* iz šol spričo znanstveno-tehnične revolucije. Zdi se, da je bila *študentska revolucija 68* po svojem strukturnem učinku predpriprava na to inherentno »revolucijo«. Antiavtoritarni naboj študentske revolucije je v procesu, ki ji je sledil, vplival na to, da je prišlo vsaj do delne izravnosti v subordinaciji, ki je bila karakteristična za mesto šole nasproti institucijam, ki reprezentirajo družbo.¹⁰ Kot pra-

⁹ Peter Mason, *Independent Education in Western Europe*, London 1992, 3.

¹⁰ Pritrditev sem slišal na »lastna ušesa«. V septembru l. 1990 sem namreč na enotedenskem obisku v Franciji, sponzorirala ga je francoska vlada za skupine tujih ekspertov, med drugim obiskal ustanovo za spodbujanje dodatnega izobraževanja zaposlenih, v kateri so odločujoči organ tvorili predstavniki delodajalcev, sindikatov in oblasti. Zanimivo je bilo, da je ravno predstavnik delodajalcev poudaril, da so dogajanja l. 68 sprožila drugačno razmišljanje o pomenu izobraževanja, o dostopnosti izobraževanja tudi tistim, ki so iz njega prezgodaj izpadli, ga zamudili ipd. Posledica tega novega razmišljanja je bila tudi specifična francoska regulativa, ki je za svobodno (torej ne vezano na poklic) permanentno izobraževanje uzakonila posebne institucije in sklade, ki se oblikujejo iz obveznega odstotka mase mezd.

vi, že omenjena Margaret Archer, imamo opraviti s takšno subordinacijo, ko »ima neka družbena institucija malo avtonomije za notranje določanje svojega delovanja zaradi odvisnosti od druge. Treba je poudariti, da je subordinacija lastnost odnosov med institucijami in ni značilnost katerega koli dela družbe.«¹¹

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

¹¹ Margaret Archer, *Social Origins of Educational Systems*, 23.

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

Prilaganja univerze

Problemi univerzitetnega izobraževanja, skupaj z njim pa problemi izobraževanja nasploh, so se med drugim pokazali ob študentskih revolucijah konec šestdesetih in v začetku sedemdesetih let. Strukturno pogojevanost teh problemov, utemeljenost in njihov globlji kontekst pa je dešifriralo družboslovje, razvito iz novih paradig. Sčasoma so se ti problemi pokazali kot problemi (re)produkcije znanja v spreminjajočih se družbenih okvirih. Šlo je skratka za dokaj konfliktne odgovore na vprašanja o tem, koliko ljudi izobraževati na najvišji ravni, kakšno izobrazbo jim ponuditi in slednjič za problem svobode posameznika glede na birokratsko definirane družbene potrebe po izobraževanju. Vsaj v začetku polemik je predvsem v Evropi h konfliktni zaostrenosti prispevala teorija razrednega boja, ki je na eni strani v izobraževanju videla polje ideološkega spopada in na drugi strani v socialnih kazalcih simptome družbene nepravilnosti. Konflikt najmanj dveh širokih tendenc reforme univerze, ki ju je Jürgen Habermas, kot smo že omenili, zajel s pojmom *tehnokratske in humanistične reforme*,¹² sicer ni bil nemudoma rešen, toda osemdeseta leta so bolj pritrdila zagovornikom humanistične reforme, torej zagovornikom čim bolj odprtega pristopa v izobraževalni sistem ter demokratizacije učno-vzgojnih procesov, saj se je izkazalo, da v danem trenutku sami »tehnokrati« niso dojeli pomena znanja *per se* v nastajajoči tehnologizirani in poznanstvenjeni paradigmi družbenosti. Toda to ne pomeni, da »tehnokrati in birokrati« niso uveljavili vsaj nekaterih elementov zamišljene reforme, ki naj bi po Habermasu vodili k visoki šoli kot »najvišji poklicni šoli«.¹³ Še zlasti v Nemčiji je bil izid pravzaprav kompromis, v okviru katerega se je ohranila določena stopnja akademske avtonomije, hkrati pa je država implementirala omejitve vpisa.

Leta študentskih nemirov so označila razprave o reformi univerze tudi v Sloveniji. Na takrat edini slovenski univerzi v Ljubljani so se razprave o njeni vlogi pravzaprav gibale v podobnih razponih kot v vrsti držav Zahodne Evrope. V pomembnem delu je šlo za vprašanja notranje organizacije univerze, njenih metod dela, participacije študentov v upra-

¹² Jürgen Habermas, *Protestbewegung und Hochschulreform*, Frankfurt am Main 1969.

¹³ N. d., 59.

vljanju in v raziskovalnem delu, za predloge uvajanja interdisciplinarnih študijev ipd. V drugem delu je šlo za naslavljanje zahtev na »družbo« glede avtonomije univerze, njenih materialnih problemov, premajhnega števila pedagoških kadrov in urejenosti šolstva nasploh, ki naj bi »negativno selekcioniralo« socialno podprivilegirane sloje. Ti motivi so se ponavljali v vrsti dokumentov študentskega gibanja, objavljenih tudi v zborniku *Študentsko gibanje 1968–72*.¹⁴ Impulz k spremembam na univerzi je sicer prinesel nekaj novosti glede sodelovanja študentskih predstavnikov v (samo)upravljanju in mestoma prispeval k diverzifikaciji form študijskega procesa, vendar pa je bil zaustavljen v sedemdesetih letih s političnimi spremembami, ki so v družbi na sploh prinesle utrditev partijske oblasti, na univerzi pa reorganizacijo v skladu z znamenitim Zakonom o združenem delu, ki je pomenil enega od zadnjih poskusov socialistične oblasti, da bi iznašla formulo reprodukcije družbe, ki bi hkrati pomenila reprodukcijo nje same. Lahko bi rekli, da se je tako tudi na slovenski univerzi, ki je potem postala ena od dveh univerz, vse izteklo v neakšen kompromis med relativno avtonomijo univerze in tudi zunanjo politično kontrolo. Vsa vprašanja modernizacije univerze, torej tudi prilagoditve družbenim spremembam, so se zaradi skoraj dvajsetletne hibernacije, odprla na novo. Glede na naravo globokih sprememb, povezanih z opustitvijo socialističnega sistema in osamosvojitvijo Slovenije, pa so se ta vprašanja postavila v razširjeni obliki. Medtem ko so se na eni strani povezovala z znanstveno in tehnološko kompetitivnostjo na nacionalni ravni, so se na drugi strani spet zaostriili »notranji« problemi glede kakovosti študija, pedagoškega kadra, distribucije moči in pristojnosti v univerzitetni hierarhiji. Da bi v tem kontekstu bil vrhovni kriterij delovanja univerze produkcija vednosti, je lahko zgolj dobronamerna iluzija. Seveda pa niso bila rešena še vprašanja, kot so tista o »najprimernejšem modelu«, o finančnem statusu univerze, razmerjih z ekonomijo, o rahljanju ali krepitvi hierarhije, o njeni odprtosti za zunanje sodelavce, o učnih metodah. Za natančnejši uvid v problematičnost univerze v Sloveniji bi bilo kajpak treba elaborirati podrobnejšo analizo geneze njenih sedanjih problemov. Prav v tej genezi, ki je v razmerju enopartijsko dirigirane države in visokega izobraževanja porodila svojevrstno notranjo institucionalno dialektiko univerzitetnega organizma, je mogoče najti razloge za njegovo sistemsko eklektičnost, ki najverjetneje povzroča konfliktnost na univerzi, poleg tega še spodbujeno s konfliktnostjo okolja vzpostavljaajoče se demokracije.

¹⁴ Pavel Zgaga (ur.), *Študentsko gibanje 1968–72*, Ljubljana 1982.

Sublimno vezivo družbe

Morda lahko rečemo, da so povečana vlaganja v izobraževanje – tako v sektorju, za katerega praviloma skrbi država, kot tudi v sektorju, predvsem izobraževanja odraslih, kjer se uveljavljajo propulzivne gospodarske veje na eni strani in hkrati narašča obseg tako imenovanega zunajfunkcionalnega izobraževanja na drugi strani – pač odgovor na znatne spremembe v družbeni reprodukciji. Pri tem je vse to izobraževanje izpostavljeno tudi nerealno visokim pričakovanjem glede na njegove zmožnosti reševanja in blažitve kvalitativno novih socialnih problemov, porojenih z nepredvidljivimi strukturnimi spremembami v vrsti družbenih sfer, začenši s proizvodnimi tehnologijami, osrednjim mestom informacijskih agregatov in s tem rasti ekonomske moči na nekoč marginalnih področjih dejavnosti, denimo, kulture, medijev, mode ipd.

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

Bolj zaželeno kot dejanska materialna plat družbenih sprememb na poti v že prepoznano *informacijsko družbo* je bila v teh družbah prav gotovo pomemben zaviralni faktor tudi na področju spreminjanja šolskega sistema. Hkrati je bil opazen razpad enotnosti ideologije kot sublimnega veziva družbe, s tem pa v »neskončnem« procesu institucionalizacije demo-

kracije prihaja do konfliktnega razsrediščenja glede na mesta, kjer se sploh oblikujejo funkcionalne predstave družbe. Le-ta družbenim slojem in posameznikom odredjajo njihovo »družbeno« vlogo, dajejo smisel njihovim dejavnostim, jim kot »družbeno nezavedno« oblikujejo aspiracije in reakcije, ohranjajo vrednote in prav s svojo imaginarnostjo omogočajo komuniciranje z »realnostjo«. Vse to pa zadeva šola v njeni najboljčutljivejši razsežnosti, v njeni kontinuiteti, kar prizadene stabilnost šole, ki je zanjo življenjsko pomembna. Ni čudno, da že ves čas trajanja procesa izginjanja enotne ideologije in hkratnega »reformiranja« šolstva stopa v ospredje vprašanje »kakovosti« njegovega delovanja. Naj ta pojem v odnosu do šole razumemo kakorkoli že, nedvomno zadeva cel spekter vsega, kar šola v družbi sploh počne. Kot smo že pokazali, nova forma družbenega, sestojča iz fragmentariziranega družbenega vpliva, razpršenih oblik socialnih konfliktov, učinkovanja avtonomiziranih sfer in subjektov ter dinamične nestabilnosti poklicev, če niti ne govorimo še o učinkih pospešene akumulacije znanja, postavlja šolstvo, ki se vendarle ne more kar odreči svoji institucionalni tradiciji, pred vrsto zahtev, ki so večkrat raje nerealne, kakor da bi bile vsaj zmerne.

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

“Philp pravi /.../, da se je nemogoče pogovarjati o kakovosti šolskega sistema, ne da bi vedeli za njegove cilje, ki morajo pravzaprav temeljiti na ciljih, ki si jih je zastavila družba. Nihče ne more ugovarjati tej Philpovi teoriji, toda, kje naj se potem najdem kot upravljavec? Z veseljem bi smotre sistema zasnoval na družbenih ciljih, toda kdo mi bo povedal, kaj le-ti so. Družba, kakršno poznam kot politik v demokratični deželi, je pošast z glavo hidre, ki govori mnogo jezikov.”¹⁵

¹⁵ Kenneth N. Ross, Lars Mähle, *Planning the Quality of Education*, Pariz, Haddington Hill Hall, Oxford 1990, 5–6.

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

Zdaj pa smo soočeni z nenehnimi idejami »prilagoditve« šolskega sistema v celoti družbenim spremembam, ki so se nedvomno zgodile in se še kar naprej »dogajajo«, a si jih na vsakem koncu drugače razlagajo. Tako gre za prilagajanja zahtevam »zvestnih in odgovornih staršev« po »boljšem« in diferenciranem odnosu do njihovih otrok, kritikam posameznih interesnih skupin na račun učinka izobraževanja in ne nazadnje bolj ali manj konservativnim tarnanjem nad propadom vrednot – tudi v šoli. Sem in tja si v tej kakofoniji vseh mogočih samogotovih mnenj in zahtev na račun šole kakšen povišani ton izborijo še učitelji in raziskovalci šolstva, a vse se zdi, da samo zato, da bi kot končni krivci za to, »da je s šolo vse narobe«, priklicali nase proteste javnosti in politične pritiske. Posebej zagatno je pri tem vprašanje, ki mu v našem jeziku enoznačno pravimo vzgoja.

Pluralizem, vzgoja, tolerantnost

Gotovo je, da si v demokratični družbi težko predstavljamo nadaljevanje šole iz »prejšnje družbe«, temelječe na monistični paradigmi, pri tem pa tu pustimo ob strani problem kontingentnosti takšne sodbe, ki pa jo vendar lahko identificiramo kot »operativno« trditev. Kot lahko razberemo iz globalnega Unescovega poročila,¹⁶ so »nove demokracije« ravno na področju šolstva pohitele s takojšnjimi spremembami. Vsaj formalno so uvedle vse najpomembnejše zahteve iz pomembnejših Unescovih konvencij in podobnih dokumentov Sveta Evrope, ki zadevajo svobodo izbi-
re šole, pa pravice otrok in staršev, in hkrati zavarovale brezplačnost obveznega izobraževanja. Dokaj hitro so tudi adaptirale tiste dele kurikuluma,

¹⁶ *World Education Report* 1993, 48–73.

ki so bili v prejšnjem režimu opredeljeni z najbolj manifestno ideologizirano. Čeprav so bile te spremembe površne in same na sebi niso pomenile obsežnejše šolske reforme, pa jih vseeno ne kaže podcenjevati, vsaj ne kot pohvalnega prvega koraka v demokracijo na šolskem področju. Na drugi strani pa tudi ne kaže podcenjevati ugotovljenega dejstva, da po izobraževalni plati »socialistične šole« niso bile inferiorne v primerjavi z zahodnimi, ampak so jih po kakovosti znanja v marsikaterem pogledu tudi prese-gale, o čemer bomo nekaj več zapisali kasneje.

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

Če spregovorimo konkretno o Sloveniji, je z njenim vključevanjem v mednarodne primerjalne študije znanja mogoče ugotavljati ravni učinkov izobraževanja in precizirati standarde znanja.¹⁷ Najbolj simptomatično pa se neusklajenost različnih zahtev na račun šolstva kaže prav v protislovnostih diskurza o njegovem *vzgojnem poslanstvu*, za katerim kajpak lahko slutimo nasprotja ideološke in politične narave. Že v »prejšnjem režimu« sprožena dolgotrajna polemika proti vzgojnemu principu kot prevladujočemu principu šolstva, ki je še posebej prizadel družboslovne discipline z redukcijo le-teh na pouk samoupravljanja in marksizma, kot kaže, ni preprečila ponovnega množenja zahtev po vzgoji v šoli, le da je tokrat vir teh

¹⁷ V Sloveniji smo na tem področju preko Pedagoškega inštituta vključeni v takšne projekte v okviru IEA in PISA (dveh tudi tekmujočih povezav, ki organizirata sinhrono udeležbo velikega števila držav v testih znanja predvsem na nižjih stopnjah šolanja). Ti testi so že pokazali, da so vsaj na ravni osnovnega šolstva rezultati primerljivi s tistimi v visoko razvitih državah. Manj bleščeče znanje naših otrok pri matematiki »kompenzirajo« visoke uvrstitve npr. na področju pisne artikuliranosti in geografije.

zahtev treba iskati v drugačnem tipu konservativizma od »boljševističnega«. Ne govorim samo o nič kaj pluralističnih zahtevah po vzgoji v duhu »krščanskega etosa«, ampak o vseh mogočih »humanističnih« konceptih, o poudarjanju vzgajane osebnosti, ki da naj bi bilo v prejšnjem režimu odsotno. Neredko je v teh zahtevah mogoče videti nostalgijo za takšno šolo, kakršna naj bi obstajala v neki mistificirani preteklosti, ali preprosto tudi stisko spričo zamajane socialne gotovosti in relativizacije morale v ne-nadoma legitimnem pluralizmu. Ne nazadnje v teh bolj ali manj iracionalnih klicih k vzgoji zazveni ideološka poanta stopnjevane nacionalne zavesti, ki nalaga šoli proizvodnjo »pravih Slovencev«.¹⁸

EKSKURZ

Od strpnosti do spora med državo in cerkvijo

Številni slovenski politični spori, ojačeni zdaj z dejanskimi zdaj sfabriciranimi aferami, se vendarle, če jih opazujemo z vsaj nekaj skeptične distance, lahko zdijo komični in provincialni. Toda vsaj en spor se zdi, kot da bi bil nadvse resen. Tisto, kar temu sporu daje videz resnosti, je njegovo ideološko jedro, ki vsebuje »nekaj več« kot samo politiko, čeprav se zapleta ravno v sferi političnega. Govorimo seveda o sporu med državo in katoliško cerkvijo, pri tem pa vsi problemi, ki so sestavina tega spora, nimajo enake teže. Očitno je namreč, da med vsemi vprašanji, ki jih je, med drugimi, obravnavala tudi mešana krovnna državno-cerkvena komisija, kot daleč najbolj konflikten izstopa problem razmerja med cerkvijo in državno javno šolo. Zanimivo je, da se je konfliktnost tega problema najprej izrazila šele po kakšnih petih letih od začetka šolskih sprememb.

To pa pomeni, da ima spor tako neko svojo zgodovino kot tudi sociološki ter ideološki in politični okvir. Ne nazadnje tudi po zaslugi razvoja teorije vzgoje in izobraževanje, ki se je odvil začenši s kritičnih izhodišč v zgodnjih osemdesetih, se je šolski sistem, namesto z razpadom ali kakšno revolucijo, soočil z evolutivnim konceptom postopne prenove in prilagajanja. V tem kontekstu so se seveda med drugim postavile tudi dileme glede na praznino, ki jo je v po-

¹⁸ Tako je npr. pokojni Janez Svetina, ki se je v slovensko pedagoško zgodovino zapisal z vrsto pogošnih moralističnih spisov o šolstvu (npr. *Slovenska šola za novo tisočletje*, Radovljica 1990), na enem od svojih razsvetljujočih predavanj menil, da se mora šola boriti predvsem proti barbarstvu - v imenu visoke kulture kajpada. Za pglavitne fenomene tega »barbarstva« pa je razglasil rock glasbo in seksualno razuzdanost. Seveda bi ta boj proti »barbarstvu v šoli« slovenski narod dvignil na raven etične kategorije!

slanstvu šole zapustil razpad nekdanje ideologije. Kot sestavina teh dilem se je tako že takoj postavilo tudi vprašanje mesta religije v šoli.

Za razliko od vrste drugih nekdanjih socialističnih držav, zlasti izrazit pa je primer Poljske, v Sloveniji nismo hoteli z nikakršnimi politično podprtimi hitrimi spremembami kurikuluma. Namesto uvedbe verouka z dekretom je Zavod za šolstvo v šolskem letu 1991/92 izdal eksperimentalni priročnik štirinajstih avtorjev za 7. in 8. razred osnovne šole *Etika in družba*, ki je poleg vrste socioloških antropoloških in splošno političnih tematik, bolj ali manj uspešno prirejenih spoznavnim sposobnostim otrok na tej stopnji izobraževanja, ponudil tudi informacije o religijah.¹⁹

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

¹⁹ Eksperiment je razmeroma dobro uspel, saj se mu je večina šol prostovoljno pridružila, evalvacija pa je pokazala pretežno naklonjenost učiteljev, ki so se pohvalno izrazili o predlaganih metodah dela in o pluralistično koncipirani vsebini.

jam in ni naredila nobenega radikalnega koraka v nasprotju z omenjenim strokovnim konsenzom. Prav tako na drugi strani, z izjemo neavtoriziranih stališč posameznikov, cerkvene oblasti niso izražale nikakršnih imperativnih zahtev.

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

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

Če pustimo ob strani vrsto podrobnosti in drobnih pragmatičnih računov, je očitno, da je v ozadju spora strukturni prelom, ki ga je katoliška Cerkev – nepripravljena na nepričakovane spremembe – šele kasneje začela dojemati in mu tudi prilagajati svojo strategijo ter konkretna ravnanja. V času partijskega idejnega monopola je cerkvi pripadal nekakšen »anti-monopol« kot oblika sožitja med takratno državo in cerkvijo v razmerju vzajemnega izključevanja. Ko pa se je zlomil idejni monopol, se je skrhal tudi »anti-monopol«. Hkrati z liberalizacijo trga blaga, denarja, delovne sile in lastnine se je liberaliziral tudi trg duhovnih dobrin, na katerem katoliška cerkev sicer nastopa z najmočnejšo institucionalno infrastrukturo, a vendar zgolj kot samo ena izmed ponudnic odrešitvenih odgovorov na duhovna in eksistencialna vprašanja. K temu

je treba prišteti tudi univerzalne procese družbenih transformacij, pogojenih z medijsko in informacijsko revolucijo, v katerih, če uporabimo termin R. Debraya, »religiozna sintaksa kolektivnega življenja« ne deluje več.

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

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

V evropskem prostoru, ki je predvsem v svojih urbanih okoljih soočen z rastjo netolerance, rasizma ipd., med drugim tudi v delu mladinske sub-

kulture, pri tem je gotovo signifikantno, da so ti fenomeni opaznejši na območju nekdanje Nemške demokratične republike, kjer so bili pripadniki neonacističnih skupin deležni še prave socialistične vzgoje (!), se neizogibno zastavlja vprašanje o možnem vplivu šole na vrednote učencev. Odgovor, ki se oblikuje, pa ne pomeni vračanja k nikakršni klasični vzgojiteljski doktrini z omejenim repertoarjem vrednot in vzgojnih smotrov, ki naj bi bili doseženi z njihovim posredovanjem. Odgovor naj bi namreč vseboval multikulturni aspekt, človekove pravice in načelo tolerantnosti. Posredovanje teh vzgojnih vsebin naj bi potekalo z metodo diskusije, vajami v mirnem reševanju konfliktov in organiziranju otroških kolektivov na demokratičnih principih.²⁰ Že na prvi pogled je kajpak očitno, da gre v primerjavi z nekdanjo izrazitejšo ideološko podprto vzgojo, zasnovano na vzpostavljanju poslušnosti, bolj za pragmatično in časovno obeleženo obliko vzgoje, katere zastopniki poudarjajo njeno nujno prepletenost s procesom posredovanja znanja. To hkrati pomeni, da se vzgojitelj, razen na povsem začetni ravni, odpoveduje kakršnemukoli »vcepljanju« vrednot, ampak jih raje daje v diskusijo in pred očmi mu ne lebdi nikakršna vsestransko razvita osebnost ali kakšna bornirana predstava o »človeku«. Namesto tega se vzgojno delo v šoli opira na študije o npr. politični socializaciji, vplivu medijev na percepcijo učencev ipd.

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

²⁰ Veliko teh ugotovitev je bilo izrečenih tudi na 7. evropski konferenci direktorjev pedagoških raziskovalnih inštitutov v organizaciji Sveta Evrope in Unesca v Nitri na Slovaškem jeseni 1992 na temo o demokraciji in izobraževanju.

V razpravi o konceptiji osnovne šole je kar nekaj diskusije sprožila dihotomna shema, v okviru katere je bil v imenu »humane« konceptije, »ukrojene po učenčevi meri«, izpostavljen kritiki tako imenovani industrijski ali tehnični model šole, ki da nasproti emocionalni poudarja samo intelektualno in »storilnostno« plat, nasproti vzgoji osebnosti favorizira samo znanje itn.²¹ Če malo pomislimo, nam je takoj jasno, da takega modela, zasnovanega na takšnih podlagah, v realnosti sploh ni, obstaja pa seveda prepričanje, da šola pač mora posredovati določen kvantum znanja, če ne, je tudi njeno »vzgojno« ali osebnostno formativno poslanstvo zaman.

Če pravkar obravnavane kontroverze, ki kajpak transcendirajo možne, a seveda nikoli absolutne znanstvene rešitve ali vsaj recimo znanstvene paradigme, pogledamo v luči razmerja demokracija – šola, se izkaže, da se »mlada demokracija« naslavlja na šolo v obliki množice vzajemno izključujočih se zahtev. Če sicer res ne obstaja enoten in edini model šole v demokraciji, pa je gotovo vsaj to, da šola v demokraciji ne daje lažnih jamstev za končni »proizvod«, npr. v obliki »vsestransko razvite osebnosti«, za katero so se trudili reformatorji srednje šole ob koncu socialističnega sistema v zgodnjih osemdesetih letih. Edina rešitev, ki je mogoča, je pravzaprav ta, da nekako obidemo problem, da se skratka ne pustimo ujeti v past ideoloških vzorcev. Kopičenje novih spoznanj v vseh znanostih, informacijska zasičenost sodobnega okolja, oblikovanje novih pravnih razmerij v sferi civilne družbe in v njenem razmerju z državo, vrednostni pluralizem fragmentarizirane socialne strukture, v kateri se večina ustvarja v zavezništvih več manjšin,²² najbrž onemogočajo vrnitev k povsem stabilni in od zunaj trdno definirani šoli, ki daje učencem znanje in veščine za »vse življenje«. Rešitev je torej v institucionalizaciji demokratične forme, ki socialnim partnerjem, namreč staršem, učiteljem, lokalnim dejavnikom itn. v odvisnosti od stopnje in namena šole, »vsili« dialog, v katerem se izključujoča stališča morajo ujeti v strinjanju o legitimnosti pluralnosti in tolerance med nasprotujočimi si stališči in pogledi.

Seveda ta rešitev, recimo v obliki ustrezno institucionaliziranih svetov šol, konsultativnih organov tudi na splošnejši ravni (npr. odborov za poklicno šolstvo, sestavljenih iz predstavnikov delodajalcev, učiteljev, strokovnjakov in države), še vedno ne rešuje vprašanja splošno sprejemljivega modela vzgoje in izobraževanja. Problem »novega modela« celotnega sis-

²¹ Darja Piciga, Uvod, v: *Strokovna ekspertiza: Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistem, procesi, rešitve. K novi konceptiji osnovne šole*, III–VIII, Ljubljana 1992, VI.

²² V tem kontekstu pa gre upoštevati še druge znake novih form družbenosti, kot so civilno družbene skupine, omrežja in modificirane inačice socialnega kapitala.

tema se je zastavil zaradi družbenih sprememb, o naravi katerih pa si tudi nihče ni bil docela na jasnem, vse dokler nastanek bogatega sloja ni prepričljivo pokazal na to, da je zmaga demokracije utemeljila zmago kapitalizma. Vprašanje »modela« šolstva, ki je lahko bolj ali manj selektiven, kompetitiven, segregacijski ali karkoli vmes, je seveda ključno. Bistveno je, kako »model« funkcionira, ne pa, kako je deklariran. Danes skoraj ni dežele, kjer bi priznali, da izobraževanje ni vsem dostopno, svobodno itn., toda skoraj nikjer niso rešeni učinka segregacije, deprivilegiranja in favoriziranja na socialni podlagi, kar običajno potrjujejo ne ravno pogoste študije, ki se nanašajo na korelacije med socialnim izvorom učencev in njihovimi izobraževalnimi dosežki. Zelo verjetno je, da k takim učinkom pripomorejo mehanizmi izobraževanja, ki so kajpak deklarirani kot strokovno utemeljeni in kot dejavniki kakovosti. Ali je za take učinke kriv samo »model« šolanja ali pa gre za neobvladljive zunajšolske dejavnike, je seveda še posebno vprašanje. V tem pogledu se prav tako srečujemo z vrsto kontroverz, ki so dostikrat rešljive samo politično, kajti stroka lahko samo predstavi prednosti in slabosti posameznih modelov in v skrajnem primeru še opozori na njihovo uskladjivost z nacionalno šolsko tradicijo ter s sociološko ugotovljivimi danostmi.

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

Reformni koncept 2004

Francoska vlada, ki je l. 2004 najavila še eno temeljito šolsko reformo, verjetno ni razmišljala na isti abstraktni in filozofski ravni kot eden izmed večjih mislecev prejšnjega stoletja, kakršen je Deleuze nedvomno bil. A ob najavi reforme, ki jo je v njenih poglavitnih obrisih razgrnilo poročilo komisije Clauda Thélota, je očitno, da je reforma vsaj toliko vprašanj, ki naj jih bi jih domnevno rešila, tudi zapletla. Četudi je v komisiji sodeloval širok krog ljudi od vrhunskih strokovnjakov do kroga šolskih praktikov in tudi predstavnikov učencev, so predlagane spremembe in nove rešitve takoj dočakale ostre kritike in protislovni komentarji. Takratni minister za

šolstvo François Fillon je kajpak takoj razložil, da bodo ugotovitve poročila uporabili v zakonu, vendar pa je vlada glede njegove končne elaboracije povsem svobodna. Pri vsem tem Thélotovo poročilo sploh ni bilo slabo, kar mu je priznaval tudi levičarski in do desne vlade še posebej kritični *Libération*, katerega komentator Gérard Dupuy je zavrnil preveč preproste očitke o tem, da poročilo podpira nostalgijo po avtoritarizmu: »To poročilo posebno zavrača to, da bi pristalo na avtoritaristično nostalgijo na način Bushevih republikancev.«¹ S tega vidika je bilo pravzaprav škoda, ker se je vlada počutila tako svobodna pri svojem oblikovanju končne podobe zakona. Kajti jasno je bilo, da bo Raffarinova vlada skušala šolsko reformo uglasiti s potrebami prepričevanja volivcev in uskladiti z dokaj ambiciozno neokonservativno reformo, ki naj bi domnevno dvignila francosko konkurenčnost. Šolska reforma je tako hočeš, nočeš dobila svojo funkcijo v ideološkem polju, ki ga je kajpak zarisala vladajoča garnitura. Toda zaradi vrste upiranj se je pojavila reforma v spremenjeni obliki šele v naslednjem mandatu, ki ga označuje zmaga frivolnega neokonservativca in populista Nicolas Sarkozyja. Ostre gospodarske reforme naj bi s pomočjo šolske reforme tako postale bolj prebavljive za široko občinstvo, ki je po takratnih novinarskih mnenjih z one strani Atlantika živelo v eni najbolj potratnih socialnih držav.

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

¹ *Libération* (13. oktober 2004), 7.

četudi je poročilo pri tem predlagalo postopnost, saj naj bi to veljalo samo za nove učitelje, medtem ko bi se stari učitelji lahko vključili v novi način dela prostovoljno.

Za kaj je šlo pri reformi, pa nemara lahko posredno razberemo iz očitnih znakov moralne panike, ki pretresa francosko javnost glede šolstva in v tem pogledu lahko najdemo številne podobnosti z mnogimi drugimi državami, kajpak tudi s Slovenijo. Mediji, ki so svobodni v mejah, ki jih riše prosti medijski trg, postavljajo šolske tematike precej visoko na lestvici tistih, ki pritegujejo pozornost bralcev. Javnosti so ob napovedih reforme sporočili rezultate povsem resne raziskave o nasilju v šolah. Tipično, če pustimo ob strani bolj rumeni tisk, je desno nagibajoči *Le Figaro* poudaril predvsem porast nasilja in se zgrozil nad naraščanjem težjih fizičnih nasilnih dejanj zlasti na ravni srednjih šol. *Le Monde* je podatke iz poročila bral nekoliko drugače, saj je opozoril, da ugotovljeni porast nasilja in zlasti njegovih najtežjih oblik zadeva 10 % vseh šol. Pri tem pa je podatke še nekoliko relativiziralo dejstvo, da se je vmes spremenila metodologija spremljanja pojava nasilja v šolah zaradi uvedbe novega računalniškega programa za beleženje in obdelavo informacij. Ni da bi govorili o pisanju, ki se je pojavilo na še nižjih registrih javnega obveščanja, češ da sodobna šola učence nauči delati z računalnikom, potem pa srednješolke domnevno to svoje znanje uspešno uporabljajo za udejstvovanje v prostituciji. Moralna panika glede šolstva je vsekakor vse preveč priročno sredstvo krepitve politične opcije, ki prisega na red in mir, da ne bi bila ustrezno uporabljena. Tudi prepoved nošenja izrazitih verskih simbolov v šolah je po dikciji Stasijevega poročila s konca leta 2003 mogoče brati kot izraz resnega uveljavljanja koncepta ločitve religije in šole, ki jo je že l. 1882 v Franciji vpeljal Jules Ferry. Toda v politični realnosti se uvajanje zakona spreminja v vir senzacij, pri tem pa niti ni povsem jasno, kateri od političnih smeri to najbolj ustreza.

Vračanje avtoritete

Nostalgija po avtoriteti v šoli je kajpak prevedljiva v množično željo po avtoriteti oblasti nasploh. Gledano z drugega zornega kota pa se temu pravzaprav ne kaže čuditi. Modeli permissivne vzgoje, ki so se še posebej okrepili po znamenitem letu 1968, so prevladali v pedagoških doktrinah, čeprav so v sami šolski vsakdanjosti velikokrat proizvedli še več in predvsem bolj prefinjenih represij kot odkrita zunanja strogost. Ne glede na to, koliko so bili ti modeli učinkoviti, so že zato, ker so jih tudi nekoliko uporabljali, v kontekstu socialnih negotovosti in vsakovrstnih strahov sodobnih »družb tveganja« (Beck), v množičnem razumevanju družbenih dogajanj

postali eden izmed vzrokov za to, da je z otroki »vse narobe«. Nostalgija po redu in disciplini je tako lahko tudi razumljiva, drugo vprašanje pa je, ali je mogoče tak red in disciplino v sodobnih šolah uresničiti. Zlasti politična desnica rada tudi sama verjame, da je to mogoče in v to prepričuje še volivce. Hkrati s tem še zbujajo iluzijo o tem, da je v šoli mogoče uspešno proizvajati (vzgajati) ljudi po pedagoških zamislih vcepljanja arbitrarno določenih visokih vrednot v glave učencev. Kolikor tu še govorimo o Franciji, je treba tovrstno politizacijo problematike vzgoje in izobraževanja brati v kontekstu takrat napovedanih gospodarskih reform. Nemara se njihovo bistvo nazorno kaže v izjavi tedanjega finančnega ministra in kasneje uspešnega konkurenta predsednika Jacquesa Chiraca, neokonservativca Nicolas Sarkozyja. Le-ta je že takrat najavil reformo, za katero s podporo kapitala pravzaprav najbolj zares gre. Med drugim je ta reforma zajela tudi spremembo delovne zakonodaje, ki odpravlja razliko med delom za določen in nedoločen čas. Po Sarkozyju je namreč treba tistim, ki »hočejo delati več, to dovoliti.« Ni treba biti ravno sindikalist za to, da razbereš dejanski smisel te izjave, ki skoraj neprikrito objavlja krepitev prisile za povečanje obsega dela zaposlenih.

Ker se ni mogoče izogniti primerjavam, lahko rečemo, da se realnost slovenske šolske reforme, ki je šele opravila svoje prve korake v šolski praksi, razvija k podobnim okoliščinam. Zasnovala jo je ena politična opcija, druga se je morala soočiti z dilemo, kako se obnašati do že sprejetih rešitev in do vzgojno-izobraževalnega sistema nasploh. Poglavitne točke kritike, ki so izvirale iz desnih opozicijskih krogov, namreč niso bili toliko sami kurikulumi, ampak predvsem posamezne sistemske rešitve, ki so zagotavljale ideološko nevtralnost šole (to je tudi smisel odsotnosti avtoritarosti v šoli). Druga, bolj megljena tema kritike so bili resnični in domnevni vzgojni problemi. Kar se je torej nakopičilo kot kritika slovenske šolske reforme, pri tem pač ni mogoče insistirati, da pri uvajanju reforme ni bilo neizogibnih napak, je merilo prav prilagajanje šole političnim in ideološkim potrebam. Toda, če se že primerjamo: v Franciji so novo reformo, kakršna ustreza desnici, zastavili na podlagi resnega intelektualnega vložka in dialoga različnih nosilcev javnega diskurza. Iz tega, kar se je na tem področju dogajalo v Sloveniji v letih 2004–2008, pa je bilo jasno videti, da so se slovenski konservativci nekaj malega naučili. Razglašanje, da jih politična sprememba avtorizira za nujne spremembe šolskega modela, je že kmalu po zmagi desne koalicije v jeseni 2004 postalo precej manj glasno. Sledile so parcialne in negotove spremembe, okvir reforme iz devetdesetih pa je za silo preživel.

V zgoja in izobraževanje sta bila med redkimi področji, kjer je bil socialistični družbeni red sorazmerno uspešen, ker je v pretežno zaostajajočih delih sveta izpopolnil ali sploh vzpostavil sistem javnega šolstva. Ta je deloval dovolj učinkovito, da je večinoma skoraj izkoreninil nepismenost, ki je bila v mnogih od teh dežel razmeroma visoka. Poleg tega je tudi dvignil raven statistično merljive splošne izobraženosti prebivalstva. Vsaj nekaj časa je bil uspešen tudi pri »vzgoji« – torej pri vcepljanju lojalnosti državljanek in državljanov družbenemu in političnemu sistemu. Hkrati je bil razmeroma uspešen tudi pri proizvodnji vrhunskega znanja, vendar pa so razlogi zunaj izobraževalnega sistema zakrivili zaostajanje za Zahodom na področju znanosti, po tem ko se je tam izkazala znanstveno-tehnološka revolucija, ki ji socialistični svet ni mogel slediti. Vzroki za to so še vedno predmet diskusije in precej negotovih ugibanj. Socialistični sistem je bil na drugih področjih seveda manj uspešen, zlasti na ekonomskem; vendar pa lahko najdemo podatke, ki pričajo o tem, da gospodarstva v socialističnih državah niso bila ves čas in nasploh vseskozi neuspešna. Veliko prepričljivih kazalcev, ki utemeljujejo dvom v trditve o »popolni zgrešenosti« socializma, navaja sociolog Göran Therborn (1996).¹ Gotovo bo sčasoma, torej z

¹ Tu žal ne moremo izčrpno navesti vseh Therbornovih argumentov, kaj šele mnogih metodoloških neoporečnih obdelanih tabel, ampak se bomo omejili le na nekaj izrazitejših pokazateljev, ki izpodbijajo razširjene stereotipne sodbe o razlogih za konec socializma. Če najprej pogledamo gospodarske kazalce, se izkaže, da se je v dolgi periodi od leta 1913 do 1960 socializem približal Zahodu. Po zgodovinskih ocenah so vzhodnoevropske dežele leta 1913 dosegale okoli 60 % bruto nacionalnega produkta (BNP) na prebivalca v primerjavi z zahodnimi. Po prvi svetovni vojni in v času do gospodarske krize je Vzhod padel na 55 % zahodnega BNP ter se je do leta 1938 zvišal na dve tretjini zahodnega BNP. Do leta 1950 se je razmerje neznatno popravilo v prid Zahodu, toda do leta 1960 se je zopet utrdilo na dveh tretjinah zahodnega BNP. Therborn sklepa, da je bilo povojno obdobje v Evropi vse do strukturne krize v sedemdesetih letih obdobje gospo-

dovolj veliko zgodovinsko distanco, treba raziskati delovanje socialističnega sistema, in sicer ne samo z vidika njegove »zgrešenosti, napak, represivnosti« ipd. (kar je, razumljivo, tako v družbenih vedah kot v žurnalizmu, bilo v modi v času prehoda, »tranzicije«, v drugačen ekonomski in družbeni sistem), ampak tudi z vidika njegove uspešnosti. Še pomembnejši drugi aspekt je gotovo zgodovina vsega, kar je nastajalo v socialističnih družbah, ne glede na omejitve politične svobode in svobode izražanja. Taka inventura časa, ki je *bil* zgodovina, in ne – kot se sedaj kaže pogledu z Zahoda tisto, kar je na drugi strani predmet kolektivne amnezije – samo neka kšno brezčasno trajanje, diskontinuiteta, luknja v zgodovini, je naloga, na katero tu samo opozarjamo, glede na našo osrednjo temo pa se je tu ne moremo kakorkoli izčrpnje lotiti.

Ta še ne dovolj znova premišljeni zgodovinski kontekst, ki seveda vključuje tudi slovensko državo, družbo ter njen izobraževalni sistem, je lahko podlaga za ugotovitev, da šolska reforma ni bila med prvimi in najnujnejšimi nalogami, ki so se pokazale ob nastopu »tranzicije«. Kajti šolski sistem je z nekaterimi tako rekoč samoumevnimi modifikacijami² deloval »sam od sebe« tudi v spreminjajočem se in že spremenjenem družbenem kontekstu. Nadalje je pomembno evidenco, ki kaže na to, da je »socialistična šola« vendarle bila uspešna, mogoče najti v mednarodnih raziskavah učinkov izobraževanja (IEA). Ti kažejo na to, da so učenke in učenci iz nekdanjih socialističnih dežel od baltičskih držav do Bolgarije po znanju, npr. na področjih naravoslovja in matematike, pogosto prehiteli zahodne vrstnike. Govorimo o podatkih, ki so bili pridobljeni v času, ko šole v teh deželah večinoma še niso bile reformirane, v njih pa so še vedno učili »socialistični« učitelji. Lahko bi še naštevali tovrstne kazalce tega, da je socialistična šola opravljala svoje naloge, in to celo dokaj uspešno, še zlasti z vidika posredovanja znanja učencem. Kar pa zadeva drugi vidik, torej »vzgojo« v vsej nedoločnosti in večpomenskosti izraza, je mogoče v grobem soditi, da »socia-

darskega vzpona ne glede na politični sistem. Nekaj podobnega se kaže tudi v indikatorju pričakovane življenjske dobe v državah Vzhodne (brez Albanije) in Zahodne Evrope. Leta 1930 je bila ta doba na Vzhodu 49 let, na Zahodu pa 59 let, leta 1965 je bila razlika samo še dve leti (69 in 71), razlika pa se je povečala v letu konca socializma (1990): 71 let na Vzhodu in 77 na Zahodu.

² Te modifikacije so zajele tako imenovane ideološke predmete in ideološke aspekte zlasti v kurikulumu družbenih in humanističnih vednosti. Jasno je, da je zaradi dejanske spremembe ustavnega in pravnega okvira, kar je pomenilo opustitev vseh atributov socialističnega in samoupravnega, sam predmet »samoupravljanje s temelji marksizma« postal odvečen. Nekoliko bolj zapleteno je bilo (vsaj dokler niso bili napisani novi učbeniki in priročniki) v kurikulumu posameznih predmetov (zgodovina, slovenščina itn.), kar pomeni, da so šole in učitelji bili tako rekoč hočeš-nočeš čez noč avtonomni pri podajanju učnih vsebin. Nemara je ta začetna prisilna avtonomija učinkovala na uvedbo avtonomije kot pomembne kategorije reforme šolskega sistema.

listična šola« ni bila posebno uspešna, saj je družbeni sistem, ki naj bi se reproduciral s šolanjem, na koncu razpadel. Seveda je treba poudariti, da je ta sodba res groba in neanalitična in zato bi bil ugovor zaradi zamenjave vzrokov in posledic povsem utemeljen. Če to trditev vzamemo kot hipotezo in z vsemi pridržki zatrdimo njeno možno resničnost, je mogoče nanjo navezati več nadaljnjih tez, ki pa jih najbrž še zlepa nihče ne bo končno veljavno dokazal. Tako bi bilo mogoče reči, da so učenci – torej vsi tisti, ki so bili socializirani v socialistične državljane – pokazali in nemara dokazali, da socialistična vzgoja ne more biti uspešna tako, da bi učenci nauke socializma vzeli za svoje. Sklep, izveden iz take teze, bi bil lahko tudi sodba o »nenaravnosti« in nesprejemljivosti socializma ali kaj podobnega. Druga hipoteza bi lahko bila drznejša posplošitev, da s sredstvi šolanja sploh ni mogoče realizirati tako imenovanih vzgojnih smotrov tako, da bi izobrazili natančno ali vsaj približno takšne osebnosti, kakršne smo si zamislili. V območjih različnih izpeljav, ki jih tu nakazujemo, je mogoče najti množico formulacij, ki se vpisujejo v področje, ki ga poimenujmo pedagoška fantazmagorika. Le-ta meri na cilje, ki jih pogosto izreka v formulah proizvodnje »človeka« ali »osebnosti«, ³ te pa se navadno končajo v logičnih slepih ulicah in nerešljivih paradoksih. ⁴

Torej se lahko vprašamo, zakaj je bilo sploh treba šolo, ki smo jo podedovali od socializma, reformirati? Odgovor, ki je na dlani, pravi, da je šola samo del sistema, ki ga razumemo kot družbo. Če se torej spremeni »družba«, je jasno, da se morajo potem spremeniti tudi njeni subsistemi – jasno ne nazadnje tudi šolstvo. Toda takšno »načelo« ustvarja videz, da so stvari bolj preproste, kot dejansko so. V družbah s socialističnim redom, torej v mnogih deželah, ki se jih je tako ali drugače dotaknila proletarska revolucija, je bilo šolstvo pogosto predmet velike pozornosti države, saj so ga marsikje vzpostavili šele po revoluciji in ga tudi odprli najširšim slojem. Ob vseh pridržkih glede na ideološko komponento je mogoče reči, da je šolstvo v socializmu opravljalo ne tako zelo različno vlogo kot šolstvo na Zahodu, in je, dokler je trajalo, bilo instrument reprodukcije skupnosti, ki so jo označeva-

³ Seveda je jezik tovrstne pedagogike metaforičen in obvezno deontološki. Tako je na primer Janez Svetina (1990) v knjižici, ki naj bi bila kritika socialistične šole in načrt šole za prihodnost, uporabljal izraze, kot so »oblikovati«, »pomagati«, »kultivirati« ipd. učenca v »osebnost, ki bo«, npr. »znala sobivati v harmoniji z drugimi in naravo«.

⁴ Tu spomnimo na paradoks, ki smo ga v eni variaciji omenili že prej. Vzemimo zelo priljubljeno formulo o šoli, ki naj vzgaja »svobodne osebnosti«. Dosledno logično vzeto, bi se torej učenec lahko svobodno odločil tudi za to, da ne bo »svobodna osebnost«. Če bi pristal na to, da bo »svobodna osebnost«, bi se potemtakem nesvobodno podredil zahtevi vzgojitelja. Če ravna svobodno, je torej nesvoboden, in če ravna nesvobodno, je svoboden.

li vsi sociološki in antropološki atributi, kar si jih lahko zamislimo. Vprašanje, ki bi ga morali posebej raziskati (trenutno se ne zdi zanimivo drugače kot z zgodovinskega vidika), zadeva neuspešnost reprodukcije ideologije tako imenovanega birokratskega političnega sistema, ki se je opiral na – z izjemo nekdanje Jugoslavije – plansko gospodarstvo. Izkustvo celih generacij, ki so se v socialističnih šolah pretežno ustrezno poučile o znanostih in vedah, je bilo to, da tistega, kar danes imenujemo »ideološka indoktrinacija«, večinoma niso jemali prav resno. »Ideološka vzgoja«, ki pa je bila sestavljena na podlagi določenih koncepcij »dobrega«, potemtakem torej tudi moralnega, je vseeno delovala na učence tako, da jim je posredovala kodni sistem za komunikacijo s politično reprezentacijo skupnosti. Vprašanje »verjetja« v ideologijo je bilo, kot se je izkazalo kasneje, pravzaprav postransko, četudi je res, da je v »trših« obdobjih bilo nevarno izražati nejevero v politični sistem in njegove simbole. Nasploh torej lahko rečemo, da je socialistična ideologija svojo funkcijo proizvodnje družbenih vezi opravljala, dokler si, razen redkih disidentov, nihče ni upal javno izreči, da ne verjame v ideologijo. Ker je socialistična družba stavila na »zavest« državljanov in državljanov, se je ta »kodni sistem« za subjektivno prezentiranje posameznikov in prepoznavanje ter umeščanje drugih v red svojevrstne hierarhije razlikoval od »kapitalistične morale« v tem, da je posameznika bolj podrejal, kot pa da bi bil zgolj medij njegovega delovanja, ki naj bi mu prineslo družbeno uveljavitev. Ideološka indoktrinacija v socializmu je pravzaprav merila na to, da bi celotno skupnost podredila shemam, kakršnim – vsaj po formi – v meščanskem redu skušajo podrediti posameznike partikularne kulturne družbene skupine, npr. cerkve, sekte, totalitarne politične skupine ali tudi manj ambiciozna združenja, ki temeljijo na določenih tradicijah. Toda te prakse takih posebnih socializacij so ponavadi, s pomembno izjemo verskega pouka v nekaterih deželah, izvzete iz pedagoškega konteksta. Socialistična šola je na svoj način skušala reševati razcep, ki je bil artikuliran v 19. stoletju še zlasti v Humboldtovi koncepciji univerze.

Družba je organizirana z izobraževanjem

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

»jezikovno igro, ki jo porajajo denotacije, ki izhajajo zgolj iz kriterija resnice, in jezikovno igro, ki usmerja etično, družbeno in politično prakso... Poenotenje teh dveh diskurzivnih celot je kljub temu nepogrešljiva za *Bildung*, h kate-

ri stremi humboldtski projekt in ki ni le v doseganju spoznanja s strani posameznikov, temveč tudi v izoblikovanju subjekta, ki ga v celoti legitimirata vednost in družba.«⁵

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

Ko govorimo o dilemah med znanjem in hotenjem, med učenjem in npr. moralnim zorenjem ali socializacijo, imamo opravka s pojmovnimi pari v območju vedenja in delovanja pod označevalcema resnice in pravice. Skratka, vsa ta diskurzivna dediščina 19. stoletja, ki neizbežno ostaja del razumevanja vzgojno-izobraževalnega procesa, se mora soočiti z iluzoričnostjo »tretjega člena«. Poenotenje obeh strani v »produkt«, torej subjekta, se izkaže za nemogoče. Strukturalistična filozofija je že v šestdesetih in sedemdesetih letih temeljito premislila o vprašanju Subjekta z veliko začetnico in povzročila pravi prevrat v podedovanem pojmovnem sistemu. Tu sicer ne nameravamo razpravljati o tej filozofski materiji, opozarjamo samo na konceptualni odgovor, ki se zarisuje v njej. V območje filozofskega pojma subjekta se na »empirični« ravni vpisujejo take kategorije, kot so psihološka osebnost, sociološki posameznik, antropološki človek itn. Postmoderni kontekst, ki ga lahko razumemo hkrati kot transformativni preskok in napredek vsega od znanosti do tehnologije vsakdanjega življenja in ga hkrati lahko dolžimo zaradi fragmentarizacije eksistence ali ga navsezadnje razglamo za predstopnjo končne katastrofe, je v pogledih z vseh teh gledišč neobvladljivo kompleksen. Če kdaj, je prav v tem kontekstu postalo jasno, da ga ni mogoče proizvajati po načrtu iz enega središča in da ni take subjektivnosti, ki bi to mesto lahko zasedla. Pojem »celote« v takem kontekstu izgublja pomen: vsaka »celota« je samo nekaj delnega. Na politični ravni je ta kontekst pravzaprav dopolnjena demokracija.

Vsi ti vidiki, med katerimi so tudi tisti, ki jih lahko opredelimo kot *strukturne determinante*, ki dejavnikom oblikovanja in preoblikovanja šol-

⁵ Jean-François Lyotard, *Postmoderno stanje*, 58.

skih sistemov narekujejo določena in ne neka druga možna ravnanja ali določajo področja omejenega števila izbir, so se v tranzicijskih deželah prikazali kot imperativ modernizacije in demokratizacije, ki je zajela tudi vprašanje šolske reforme. Le-ta je poleg tistega, kar šola mora upoštevati že glede povečanja znanja v znanostih, morala sprejeti tudi strukturno spremembo razmerja. »Padec ideologije« je med drugim povnanjil vidik razpada osredičenosti sveta s subjektivno instanco, ki se *objektivizira* preko političnega sistema in se napolnjuje v delovanju ključnih subsistemov, med katerimi je seveda tudi šolski sistem. Glede na to se je pokazalo, da je bil socializem varuh tradicije 19. stoletja in je v svoji ideološki profiliranosti ohranjal koncept »enotnega subjekta«. ⁶ Zavedajoč se nevarnosti določene ponostavitve, lahko rečemo, da je bil sistem vzgoje in izobraževanja, zasnovan na razvidni in čitljivi ideologiji, pravzaprav sistem popolnih jamstev za učitelja. V postmodernem, dopolnjeno demokratičnem, če hočete, »odtujenem« kontekstu, se pokaže, da s padcem »enotnega subjekta« razpade tudi avtoriziranost za resnico – tudi tisto »znanstveno«, pri tem pa se pokaže notranja vez med dvema stranema, ki ju vzgojno-izobraževalno delovanje skuša zbliževati.

Če je torej najprej na Zahodu postajalo jasno, naj bo to kakorkoli neizrekljivo, da je »produkt« vzgoje in izobraževanja v obliki »osebnosti« nekaj nedosegljivega, je s tem razpadel tudi nevprašljivi konsenz »družbe« glede šole. Šolske reforme na Zahodu so zaradi tega vse bolj vpeljevale v edukacijske vede instanco pragmatičnosti: šola je vse manj zadolžena za resnico in je dobila nalogo, da učence »informira« o znanostih, vse manj je zadolžena za vcepljanje »vrednot« in vse bolj se usmerja na urjenje učenceve (etične, estetske) presoje, vse manj učence dokončno nauči, ampak jih »uči, da se bodo učili.« V območju državljske vzgoje, ki je še nedavno bila (tudi na Zahodu) predvsem dejavnost vcepljanja lojalnosti državi, domovini, sistemu gospodstva, se kurikulum spreminja v posredovanje orientacijskih shem v mrežah družbenega. Izobraževalna dejavnost glede na dejavnike, ki so zanjo zainteresirani (npr. kot socialni partnerji), tako vse bolj postaja predmet »minimalnega konsenza«, ki se vzpostavlja v institucio-

⁶ S tega stališča ni čudno to, da je v času začenjajoče se agonije družbenega sistema v nekdanji Jugoslaviji, oblast skušala zavarovati sistem prav s šolsko reformo, torej s spremembo mehanizma reprodukcije sistema. Našo trditev pa ilustrira to, da je bil ciljni koncept reforme, ki naj bi postavila sistem »usmerjenega izobraževanja«, artikuliran v (dokazljivo ideološki) kategoriji vsestransko razvite osebnosti. Nič čudnega pa potem ni bilo tudi to, da je samo nekaj let po spremembi političnega sistema pravzaprav ista kategorija »celovite osebnosti« postala poglavito geslo konservativnih nasprotnikov šolske reforme in jih opozorila na to, da zagovarjajo nekaj podobnega kot osovraženi »komunisti«, niso prav ničesar premaknila.

nalnih sferah organiziranih dialogov v različnih organih (svetih šol, strokovnih odborih ipd.), ki jih pravzaprav »servisirajo« za to področje zadolžena ministrstva.⁷

Velika družbena sprememba v socialističnih deželah je k takšnemu pogledu na reformo, ki je šolstvo z variabilnim uspehom prilagodila ne samo gospodarski dinamiki, ampak tudi razsrediščenemu sistemu predstaviške demokracije, ki vsaj potencialno spodbuja k dejavnosti tudi civilno družbo, dodala nalogo spremembe vsega systemskega okvira pedagoške prakse. To pa pomeni, da se je šolska reforma morala soočiti s popolnim preoblikovanjem vzgojno-izobraževalnega sistema, začevši z zakonodajo, ki »na novo« določi same institucije vzgoje in izobraževanja ter njihova poglobljena razmerja v družbi in na koncu odredi predelavo kurikulumuma glede na »sodobne potrebe«. Kot vemo, je taka reforma zelo zahtevna in povzroča številne spore, ki se kažejo kot različna razumevanja družbene funkcije šolstva.⁸

⁷ Obstoje take družbe oblikovanja konsenzov opredeljuje v teoretski dimenzijah svoje knjige o devetletki Mojca K. Šebart (*Samopodobe šole*, Ljubljana 2002) takole: »Taka družba bo med različnimi možnimi oziroma strokovnimi, filozofsko in znanstveno utemeljenimi rešitvami vsekar poskušala poiskati določeno stopnjo strinjanja; to praviloma pomeni, da bo iskala rešitve, ki bodo odmaknjene od skrajnih strokovnih pogledov, hkrati pa zaradi svoje kompromisne narave ne bodo izgubljale ‚boljše‘ plati vsake izmed predlaganih rešitev. To pa je težavno početje, ki ga vedno znova ‚vadijo‘ v tako rekoč vsaki demokratični državi.«

⁸ Ker tu ostajamo bolj ali manj na konceptualni ravni, naj vsaj v opombi omenim realnost slovenske šolske reforme, ki se, mimo razloga posodobitve zaradi akumulacije znanja v znanostih, legitimira ravno v prilagajanju vzgojno-izobraževalnega sistema demokraciji. Ker pa je razumevanje demokracije neizogibno politično, se tudi ni bilo mogoče izogniti političnim in ideološkim kontroverzam v stadiju formuliranja in temeljnega odločanja o okvirih in vsebinah šolske reforme. Stvar posebne analize je, koliko so se v političnih soočanjih različnih strok kazale težnje različnih družbenih skupin po osvojitvi mehanizma družbene reprodukcije in koliko so ideološko označeni termini (npr. celovita osebnost, otroku prijazna šola ...) utemeljevali partikularne interese posameznih družbenih agensov. Ne glede na to je slovenska šolska reforma uzakonila nov sistem vzgoje in izobraževanja ter prenovljeni kurikulum v osnovni in v srednjih šolah, na področju višjega in visokega šolstva pa se je uveljavila tudi zasebna pobuda. Kako je slovenska šolska reforma podobna ali različna drugim v nekdanih socialističnih državah, je zelo težko reči, saj ni prav veliko razvidnejših primerjav med njimi. Glede na izkušnjo na simpoziju o šolskih spremembah v nemškem Soestu decembra l. 2001, ki so se ga udeležili raziskovalci vzgoje in izobraževanja iz večine nekdanih socialističnih držav, lahko sklepam, da je bila takrat Slovenija s svojo reformo korak pred vsemi drugimi, ki pa so večinoma začeli pospeševati svoje reforme. Na splošno lahko opazimo precej previdnosti, saj se vsaj glede posredovanja znanja šole nekdanjega socializma ne zdijo problematične, več pa je sistemskih problemov in problemov s primerljivostjo, zlasti na področju poklicnega izobraževanja.

Strogo vzeto je nekakšna diagnoza Gillesa Deleuza, diagnoza, h kateri se v tej knjigi večkrat vračamo, s konca osemdesetih let minulega stoletja o dokončni krizi institucij, ki so nastale v univerzumu foucaultovsko opredeljene družbe discipline in zaprtih institucij, pravzaprav »neuporabna«. Del te diagnoze, ki šteje šolo v vrsto teh institucij (družina, šola, tovarna, kasarna in zapor), je tudi Deleuzova ugotovitev, da nenehne šolske reforme predvsem dokazujejo, da gre za bolj ali manj dokončno nerešljivost problema, ki je vpisan v samo konstitucijo šolske institucije. Kar se s srednje oddaljenosti recimo ekonomskega pogleda na družbene spremembe kaže kot, denimo, uvajanje večje učinkovitosti ali povečevanje šolske avtonomije, se v bolj oddaljenem filozofovem pogledu kaže kot družbena transformacija, ki spreminja tako rekoč »smisel biti« (če si izposodimo oznako iz heideggerjevskega žargona) – »ko podjetje nadomešča tovarno, *permanentno izobraževanje* teži k nadomestitvi *šole*, nenehni nadzor pa nadomešča izpit«. ¹ Že oblika, v kateri so bile Deleuzove ocene zapisane, jasno signalizira to, da filozof na »uporabnost« svojega sporočila sploh ni niti sam računal, saj gre predvsem za zaris interpretativnega okvira. Gotovo je, da je bil Deleuzov pogled na problematiko vzgoje in izobraževanja v šolski instituciji opredeljen z njegovim širšim kritičnim pogledom na družbeni razvoj, ki se je proti koncu osemdesetih let 20. stoletja začel kazati v bolj razvidnem profilu, Deleuze sam pa je odčital dolgoročne posledice za konstrukcijo celotne družbe, ki jo je poimenoval »družba kontrole«. ² Posledi-

¹ Gilles Deleuze, *Pourparlers*, Pariz 1990, 243.

² Pri tem je treba pripomniti, da zadevni Deleuzov zapis (prvič je izšel l. 1988 v efemerni reviji *L'Autre journal*) ni bil komentar sočasnih dogajanj v socialističnih deželah, ampak se je kritič-

ce za konstitucijo in svobodo posameznika pa so v njegovi viziji še posebno drastične – kajpak z vidika sedanjega kritičnega dojemanja realnosti in posebej vrednotenja s stališča kritike neoliberalizma – saj v odprti shemi takšne družbe svoboda postane instrumentalna v sistemu kontrole, svobodna izbira je zares svobodna in hkrati prisilna. Omenjeno Deleuzovo besedilo kajpak lahko jemljemo kot še en dokaz, da se filozofija, tako kot že od pamtiveka, znova in znova ukvarja z vprašanji vzgoje in izobraževanja. Če ga beremo nekoliko drugače, pa ta prispevek lahko razumemo kot sintetično percepcijo, ki poleg vsega drugega všteje šolstvo v podobo družbe kot enega od pomembnejših agregatov, katerega razvoj hkrati ponazarja in sodeloča konstrukcijo celotne družbe. Ne glede na zaostreno kritično poanto omenjenega besedila je mogoče reči, da je Deleuze zaznal šolske reforme kot splošni pojav postmoderne družbe. Iz njegovih ugotovitev izhaja tudi to, da je ob vsej raznolikosti vrste nacionalnih reform mogoče razbirati njihove skupne poteze, pravzaprav logiko transformacij šolske institucije. Evidenco, da je tako, lahko najdemo tudi na nekoliko nižji ravni abstraktnosti v vrsti študij, v katerih so avtorji skušali bodisi opredeliti pojav šolske reforme kot, denimo, sociološki pojav bodisi so se trudili s primerjalnega in/ali historičnega vidika zainteresirano povzeti izkušnje in oblikovati nauke za nove korake v uravnavanju vzgojno-izobraževalnih institucij.

Reforme pred reformami

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

Mimogrede lahko pripomnimo, da v socialističnih državah pri reformiranju vzgoje in izobraževanja niso veliko zaostajali za zahodnimi deželami. V tem kontekstu, ki ga bo treba v njegovih konkretnih obrisih prej ali slej še bolj osvetliti, je bila Jugoslavija (in v njej še posebej Slovenija) s poskusom implementacije modela »usmerjenega izobraževanja« na ravni srednjih šol ena

no refleksivno nanašal na ekonomske, politične in še zlasti tehnološke trende v takratnih globalnih razsežnostih.

od vodilnih dežel v socialističnem taboru po konceptu reforme. Glede na izid reforme, ki je bila pravzaprav predtakt razpada političnega sistema, sicer ni mogoče reči, da je bila reforma v kateremkoli pogledu uspešna. Vendar pa za zgodovino šolstva, reform in pedagoške stroke vendarle ostaja precej odprto vprašanje o tem, kaj je bilo pravzaprav zares narobe s takratno reformo. Z gotovostjo je mogoče reči predvsem to, da je bil sam poskus reforme pomemben katalizator družbene (politične, ekonomske, itn.) spremembe, da je razprava o reformi že v začetku osemdesetih let bila ena prvih javnih razprav, ki je prebila cenzuro in gotovo je tudi, da je ta razprava vplivala na preoblikovanje reforme. Če upoštevamo, da je sam koncept reforme sledil določenim skandinavskim vzorcem, da je reforma v grobem celo predvidela, četudi nemara ni uporabila natanko tega termina, sedanji že skoraj žargonski evropski koncept razvijanja »kompetenc«, da je v njej bila vsebovana projekcija neka-kšne sinteze med splošnimi, posebnimi in praktičnimi znanji, bi najbrž kazalo ponovno premisliti konceptualni domet takratne reforme. Nenazadnje je v polemikah v zvezi z reformo močno napredovala tudi stroka, v kateri so se začele vse bolj uveljavljati metode evalvacije, empiričnega raziskovanja in interdisciplinarno proučevanje fenomenov v vzgoji in izobraževanju. Vzroke za polom reforme pa bi kazalo iskati vsaj v dveh smereh. Prva smer zadeva okvir reforme, ki ni bil primerno postavljen: reformatorji so namreč prepozno začeli upoštevati metodološko načelo, ki ga je iz svoje prakse postavil Torsten Husen, da je namreč pred izvajanjem reforme treba oblikovati politični konsenz. Tudi naklonjenost učiteljev, brez katere je vsaka šolska reforma obsojena na neuspeh, si reformatorji še zdaleč niso zagotovili, da o odklonilnem odnosu strokovne in najširše javnosti niti ne govorimo. Druga smer pa zadeva Husenov koncept dveh kultur: družboslovne in politične, ki sta si v primeru naše takratne reforme prišli navzkriž. Neuspeh takratne reforme bi kazalo čim bolj nevtravno tematizirati, kar bi bilo glede na časovno distanco, navkljub še navzočim političnim občutljivostim, že mogoče. Takratno dogajanje je zapustilo vrsto posledic, o katerih bi si bilo treba priti na jasno. Pertinentno vprašanje bi potemtakem bilo to, koliko je polom reforme povzročil v Sloveniji določen »fazni zaostanek« za drugimi reformami po svetu, saj se reformni cikel, ki se je v osemdesetih letih po svetu zaokrožil, pri nas ni zaključil. Reforma šolstva v Sloveniji v devetdesetih letih je tako morala, mimo vseh nalog modernizacije kurikuluma, še nadoknaditi zaostanke iz obdobja opuščениh in z različnimi utemeljitvami zavrnjenih načrtov usmerjenega izobraževanja. Na drugi strani pa bi se lahko spraševali, koliko okvir osamosvojitve jugoslovanske republike v državo na ravni politično učinkujočih predstav o reprodukciji naroda sproža zahteve glede formiranja identite-

te, kakršnih v drugih državah na tak način skoraj ne postavljajo več. Ali to v Sloveniji nemara zavira polnejše razvitje postmoderne paradigme?

Nemara bi tu zdaj lahko tvegali hipotezo, da so vse te reforme, ki so sicer večinoma iskale ali oblikovale raznolike modele³ šolskih sistemov, njihovi načrtovalci pa so vsaj v zgodnejših fazah računali na trajnost rešitev, pripeljale do spoznanj o tem, da šolske reforme pravzaprav ni mogoče nikoli zares končati. Treba pa je upoštevati, da so spremembam paradigem šolskih reform botrovali kontekstualni premiki, glede katerih bomo, kljub pridržkom, pristali na površno in splošno opredelitev v pojmu globalizacije. Prav gotovo pa je, da so premiki v »vladajočih načelih«, kot je opozoril Thomas Popkewitz,

»v odnosu s premiki minulih desetletij v politikah družbenih gibanj, v državnih vzorcih vladanja in v ekonomiji dela. Medtem ko so bili prejšnji politični projekti zaposleni z oblikovanjem kolektivne družbene identitete in splošnega napredka, današnje politike kažejo bolj lokalizirane trajektorije. Gre za nov poudarek. V ekonomiji gre za delavca, čigar bit' poudarja fleksibilnost, reševanje problemov in naključnostno (*contingent*) osebno ali interakcijsko komunikacijo.«⁴

V globalnem pogledu so šolske reforme postale stalnica. To velja tudi za druga dogajanja v vzgoji in izobraževanju, sicer poimenovana drugače, čeprav pomenijo spreminjanje šole na katerem od omejenih področij, npr. metode pouka, kurikularne premene, administrativne spremembe različnih obsegov itn. Toda pri tem ne moremo govoriti o kontinuiranem bodisi razvoju bodisi strukturiranju šolstva, saj je vse več s historičnimi in komparativnimi metodami pridobljenih argumentov za to, da so v grobem vse reforme, ki so izhajale iz paradigem industrijske družbe, dosegle kulminacijo v osemdesetih letih. Potemtakem bi lahko zatrčili, da imamo v globalnem pogledu opraviti z reformnimi cikli, zadnji reformni cikel, ki še poteka, pa postopno prihaja v obdobje nove kulminacije. Ni dvoma, da novi cikel, katerega začetke lahko iščemo v osemdesetih letih, izrazito zaznamuje prav odločilni razvoj spektra strok: od refleksivnih disciplin, kot so filozofija, teoretska sociologija vzgoje in izobraževanja ter interdisciplinarne teorije, do seveda še posebej izrazito tistih raziskovanj, ki na podlagi uporabe kompleksnih empiričnih metod izdelujejo zelo podrobne uvide v delovanje šolskih siste-

³ Verjetno bi zdaj za nazaj lahko rekli, da je bila uporaba termina »model« tudi po svoje zavajajoča, saj so različne reformne prakse pokazale, da je vsak model bil unikat, ki se ga ni dalo nikjer v celoti posnemati.

⁴ T. S. Popkewitz, Reform, v: D. A. Gabbard (ur.), *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*, Mahwah, New Jersey, London 2000, 38.

mov. V teh koordinatah pa so se, kot vemo, že dodobra institucionalizirali kognitivni pristopi, ki so osnova za empirična raziskovanja učljivosti in predstavnega sveta otrok, koncipiranja učnih metod; nenazadnje sintezne ugotovitve s tega področja vzvratno učinkujejo na spreminjevalne posege v šolstvo. Najširše vzeto bi se razumevanje zadnjega reformnega ciklusa verjetno začelo pri konceptu postmodernizma. Če pomislimo na to, kako močno je ta termin prodrl v splošno rabo, pravzaprav tudi v vsakdanjo govorico, lahko ugotovimo, da refleksivni prispevki, kakorkoli se lahko zdijo abstraktni, izkažejo svojo »uporabnost« prav s tem, da prodrejo na različne ravni jezika, med drugim tudi na raven strokovnih terminologij. Gotovo je med najpomembnejše konceptualne prispevke v tem pogledu treba šteti Lyotardovo konceptualizacijo. »/Pri Lyotardu/ konstitucija subjekta ni v središču. Osrednja tema njegovih del veliko bolj prikazuje sociokulturno postavljenost sodobnih družb, ki jih je, kot je znano, označil kot ‚postmoderne‘. /.../ Postmoderna se po Lyotardu odlikuje s tem, da v njej zgodovinsko-filozofske legiti-macijske konstrukcije izgubijo svojo verodostojnost.«⁵ O tem, koliko je tovrstna refleksivna raven vedno navzoča »v ozadju« reformnih načrtovanj, seveda ni mogoče trditi nič gotovega, ni pa mogoče zanikati, da take opredelitve ponujajo okvir za razumevanje dogajanj. Če se še zadržimo pri Lyotardu, nam njegovo ukvarjanje s statusom vednosti, torej z vprašanji načinov proizvodnje znanosti v »postmodernem stanju«, jasno ponuja epistemološko izhodišče za konstrukcijo shem reproduciranja znanj skozi vzgojo in izobraževanje. Če navežemo na zgoraj navedeno Popkewitzovo opazko, ji Lyotardovo ugotavljanje tega, da se dogaja »eksteriorizacija vednosti v razmerju do vedo-čega«, stopa naproti kot konceptualna ilustracija. »Staro načelo, da je pridobivanje vednosti neločljivo od formacije (*bildung*) duha in cele osebe, postaja in bo postajalo vse bolj zastarelo.«⁶ Ta ugotovitev pojasnjuje in nemara komentira fragmentarizacijo, npr. v učnih načrtih ter učnih metodah in pravzaprav uvaja dobo, v kateri se razsredišči tudi šolska reforma. Novi reformni cikel v komparativnem pogledu med reformnimi procesi v različnih deželah pokaže na množico povezanih in nepovezanih pobud, na pluralizem vzgojno-izobraževalnih praks in ne nazadnje na nove podobe konfliktnosti v institucionalnih razmerjih šolstva. Vse to sproža vse višjo relevantnost šolstva v političnih programih in tudi izrazito rastočo relevantnost šolstva ali izobraževanja v ekonomskem smislu.⁷ Pri tem ne mislimo samo na »pozitiv-

⁵ Hans-Christoph Koller, *Bildung und die Dezentrierung des Subjekts*, v: B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Schmidt, A. Terooren (ur.), *Dekonstruktive Pädagogik*, Opladen 2001, 41.

⁶ Jean-François Lyotard, *Postmoderno stanje*, 13.

⁷ Ta aspekt se z največjo jasnostjo pokaže kajpak na ravni višjega izobraževanja, ki je tako kot šolstvo na nižjih stopnjah izpostavljeno nenehnemu reformiranju. Evropska bolonjska reforma,

ni« vidik ekonomskega pomena šolstva, izobraževanja in izobrazbe, ampak pravzaprav označujemo diskurzivno polje, v katerem vznikajo različne ideologije, politične pobude in projekcije družbenega razvoja. Da je vse to pogosto v ozadju šolskih reform in izboljševanja šolskega sistema, najbrž ni dvoma. Ameriška Nacionalna komisija za odličnost v vzgoji in izobraževanju je l. 1983 z razglasom *Nacija v nevarnosti* (*Nation at Risk*) po Gabbardovem mnenju sprožila pravo propagando, ki so jo orkestrirale korporativne elite in izvoljeni funkcionarji, hoteč prepričati javnost, da

»so šole hkrati vzrok in zdravilo za ekonomsko negotovost ljudi. Na značilen način so mediji pomagali pri omogočanju te prevare, s tem da so še bolj utrjevali verjetje, da je ekonomski razvoj ljudi v neposredni povezavi z njihovo ravniyo izobraževalnega uspeha. Ne samo da so mediji pomagali širiti to sekularno teologijo, ampak so jo tudi varovali pred kakršnokoli javno kritiko, s tem da so spregledovali večino elementarnih dejstev, ki bi te trditve izpostavile dvomu.«⁸

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

Faze izboljševanja šol

O skupnih značilnostih družbenih dogajanj sicer nenehno govorimo, v posameznih obdobjih pa se to govorjenje tudi strne v vse bolj splošno sprejete trditve o značilnostih opravljene poti. Kot se bo izkazalo v nadaljevanju, zadnji (postmoderni) reformni cikel proti koncu prve deкаде 21. stoletja še ni zaokrožen, vendar pa se sintezna stališča kažejo vse bolj

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

⁸ David A. Gabbard, Introduction, v: David A. Gabbard (ur.), *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*, Mahwah, New Jersey, London 2000, XIII.

jasno. Več avtorjev izmed pravzaprav mnogih, ki se ukvarjajo z vprašanji spreminjanja šole, poudarja, da ne gre za linearno spreminjanje, saj se spreminjanja gibljejo iz faze načrtovanja v fazo delovanja, pa se spet vračajo k načrtovanju, ko se pokažejo številne zavore in ovire pri implementaciji.⁹ Precej citirani prispevek Hopkinsa in Reynoldsa iz l. 2001 navaja tri faze »izboljševanja šolstva«, ki jih avtorja vidita tudi v nerigidno zarisanih časovnih koordinatah.¹⁰ Trditve, ki smo jih zapisali zgoraj s pomočjo Lyotarda in Popkewitza, je mogoče ilustrirati na drugi konkretnější ravni, čeprav gre še vedno za zelo široke posplošitve, ki bolj veljajo za angleško govoreče dežele (ZDA, Velika Britanija, Avstralija, Nova Zelandija in deloma Kanada) kot zares globalno. Ni pa mogoče reči, da se procesi reform ne povezujejo in da si niso vse bolj podobni. Zato si v zelo strnjem povzetku oglejmo shemo treh faz, kakor jih vidita Hopkins in Reynolds. Pri povzemanju si bomo deloma pomagali z interpretativnim prikazom, ki sta ga izdelali urednici zbornika *Improving Schools and Educational Systems* v uvodu v knjigo.¹¹

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

⁹ Prim. npr. Michael Fullan, *The meaning of Educational Change*, New York 2001, in Thomas Sergiovanni, *Changing change: toward a design science and art*, *Journal of Educational Change* 1 (2000).

¹⁰ Čeprav ni dvoma, da je v angleško govorečih deželah, nemara še bolj kot v vseh drugih, mogoče govoriti o rasti raziskovanja vzgoje in izobraževanja, pa je, verjetno tudi spričo prevlade angleščine kot sporazumevalnega jezika (če niti ne govorimo o dominantni globalni kulturi, ki se vse bolj izgovarja predvsem v angleščini), vpliv iz teh dežel nemara nekoliko večji kot iz drugih. Na drugi strani pa je gotovo tudi to, da se vse bolj širi prepad med deželami, ki se ukvarjajo s kompleksnimi problemi izboljševanja šol (npr. s socialno pravičnostjo, učinkovitostjo posredovanja znanja, državljansko vzgojo ipd.) in deželami, katerih šolski sistemi se že več desetletij niso razvijali ali pa so (kot recimo v delu arabskih držav) celo nazadovali in premorejo samo elementarne kapacitete. Ko govorimo o globalnih trendih, na žalost, pri tem pretežno mislimo samo na tako imenovani razviti del sveta.

¹¹ Alma Harris, Janet H. Chrispeels (ur.), *Improving Schools and Educational Systems*, London, New York 2006.

segla v projektu OECD z naslovom ISIP (*International School Improvement Project*). Po Hopkinsu in Reynoldsu¹² je bila ta prva faza izboljševanja šol »ohlapno konceptualizirana in premalo teoretska (*under-theorized*). Ni pomenila sistematičnega, programatičnega in koherentnega pristopa k spreminjanju šole«. Še ena značilnost, ki sta jo avtorja ugotovila za to fazo, priča o tem, da ni bilo izrazite povezave med mnogimi pobudami ter organizacijskimi spremembami in učnimi rezultati učencev. Iz tega pa izhaja vprašanje, ali so te prakse izboljševanja sploh pomembno vplivale na šolsko delo. Če pri tem pomislimo na dogajanja v slovenskem šolskem prostoru, bi se lahko spomnili na to, da je zlasti v drugi polovici osemdesetih let, ko je začela popuščati polemika v zvezi z usmerjenim izobraževanjem, hkrati pa je šolstvo postalo prizorišče dejavnosti gibanj civilne družbe, tudi v Sloveniji mogoče zabeležiti razpršene iniciative šol, učiteljev in raziskovalcev. Spričo družbenega konteksta vse bolj nepreklicne spremembe političnega sistema, bi za Slovenijo in verjetno še za vrsto drugih dežel v podobnem položaju, lahko rekli, da je bila ta faza »izboljševanja šole« okrepljena z osvoboditvijo iniciativnosti. Mogoče je torej domnevati, da se je ta faza v Sloveniji zavlekla v devetdeseta leta v obliki nekakšnega povsem neavtoritativno nadzorovanega in nenadzorovanega eksperimentiranja. Tu ostajamo zgolj pri okvirnih trditvah, ki pa bi jih kdaj kazalo podrobneje raziskati.

V drugi fazi je izboljševanje šole osredotočeno tako na razred kot tudi na raven šole. Ta druga faza se je začela v zgodnjih devetdesetih letih. V tem času so že akumulirane izkušnje pri izboljševanju šol omogočile oblikovanje smernic in strategij, uporabnih na ravni sprememb učnega procesa v razredu. Ta proces je, po ugotovitvah navedenih avtorjev, pospešilo razmerje med srenjama izboljševalcev šole in raziskovalcev učinkovitosti izobraževanja. Želja, da bi povezali izboljševanje šole z učnimi rezultati učencev, je v tej fazi označevala poglobitveni cilj, ki so ga skušali uresničevati s spremenljivo intenzivnostjo. Iz tega sta izvirali dve težnji. Prva, z veliko specifikami v že omenjeni skupini angleško govorečih dežel, je vodila k redukciji moči lokalnih oblasti in povečevanju vloge nacionalnih in državnih¹³ vlad. Druga težnja, kakršno bi težko v tej obliki identificirali kje drugje kot v ZDA, pa je bila rast celostnih modelov šolske reforme, namenjene posameznim šo-

¹² D. Hopkins, David Reynolds, The past, present and future of school improvement: towards the third age, v: *British Educational Research Journal* 27 (4), London 2001, 472.

¹³ Tu govorimo o »državi« v pomenu »zvezne države« v ZDA, kjer termin »nacionalno« pomeni navadi označuje raven celotne skupnosti držav.

lam.¹⁴ V slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru je to obdobje označeno z dohitevanjem faznega zamika – slovensko šolstvo se je v devetdesetih letih pripravljalo in že vstopalo v sistemsko šolsko reformo – je pa vendarle tudi korespondiralo s takšnimi šolskimi dogajanjem, kot jih omenjajo v navedeni literaturi. Še posebej je bilo v tem času pomembno, da se je tudi v Sloveniji uveljavilo merjenje učinkovitosti učnih dosežkov predvsem v okviru mednarodnih raziskav IEA. Glede na to lahko rečemo, da je slovensko šolstvo kljub prezaposlenosti z velikimi sistemskimi spremembami, te pa so zajemale tudi delno preoblikovanje vlog vladnih in lokalnih šolskih oblasti, komuniciralo s svetovnimi dogajanjem v tej fazi reformnega ciklusa ali izboljševanja šole.

*V tretji fazi izboljševanja šolstva izstopata preciziranje programov in učinkovite prilagodljivosti (scalability) reformnih pobud. V mnogih deželah so skušali popraviti delovanje šol in dvigniti standarde uspešnosti (performance). Poudarki na preverljivi uspešnosti so v mnogih sistemih proizvedli dvojno izboljševanje šol tako, da so okrepili odgovornost (nadzor, testiranja ipd.) ter standarde (postavljanje ciljev, monitoring in dviganje učinkovitosti). Dosedanje ugotovitve o uspešnosti tovrstnih ukrepov za dvigovanje uspešnosti(!) pa ne pričajo o zanesljivi evidenci njihovega uspeha. Veliko teh ugotavljanj se nanaša na širša urbana območja, kjer šolam ni uspelo doseči zastavljenih ciljev, k čemur naj bi prispevalo omenjeno izboljševanje. Zdi se, da je nauk te faze to, da je »izboljševanje šolstva vse preveč kompleksno in zato morajo oblikovalci odločitev, raziskovalci ter praktiki biti bolj občutljivi na kontekste in politične dimenzije reforme, še posebej pa na šolske skupnosti, ki se soočajo s posebno zahtevnimi okoliščinami«.*¹⁵ Nemara bi definitivno lahko rekli, da se je slovensko šolstvo soočilo tudi s to fazo. Rezultati mednarodnih testov znanja v začetku tisočletja so v Sloveniji potrdili podobno izkušnjo kot po svetu, da namreč uvajanje standardov in krepitev institucionalnih mehanizmov ni v neposredni korelaciji z učnimi uspehi ali pa je ta korelacija težko dokazljiva in preveč izpostavljena zainteresiranim interpretacijam. Slovenske razmere kajpak glede kompleksa »deprivilegiranih« šol niso tako zelo problematične, vendar pa ne bi mogli reči, da je slovensko šolstvo imuno na tovrstne izzive. Zapleti pri izobraževanju romskih otrok so značilni primeri.

¹⁴ Med drugimi omenjajo modele šol, kakršni so bili bolj ali manj avtorizirani uporabni modeli: Glickmanov *Renewing America's School*, Levinov *Model pospešene šole* ali Slavinov model *Uspeh za vse*. Tovrstnim modelom so rekli tudi »whole-school design«. Obstajali pa so tudi »designi«, ki naj bi reševali probleme posameznih kurikulumov.

¹⁵ Alma Harris, Janet H. Chrispeels (ur.), *Improving Schools and Educational Systems*, 7.

Mreženja učecil se skupnosti

Urednici zbornika o izboljševanju šolstva sta v svojem avtorskem prispevku k trem fazam izboljševanja šolstva dodali še dve fazi. Četrta faza, ki po njenem mnenju pravkar dozoreva, uvaja ponovno krepitev vloge pokrajinskih in ožjih lokalnih oblasti pri upravljanju šolstva. To se povezuje tudi z uveljavljeno avtonomijo na ravni posamezne šole. Predvidevata pa še peto fazo, v kateri pridobijo velik pomen »mreženja učecil se skupnosti«.¹⁶ Vsekakor se lahko strinjamo, da ima delitev reformnih ali izboljševalnih procesov na faze podlago v šolski realnosti, na drugi strani pa ustreza tudi potrebi po oblikovanju transparentnosti in ne nazadnje zahtevi po postavitvi metodološkega okvira za podrobnejše obravnavanje spreminjevalnih dejavnosti v šolstvu. Vsekakor tovrstna obravnava ni odveč tudi na ravni posamezne države, recimo v obliki nekakšne meta-evalvacije reformnih in drugih spreminjevalnih dejavnosti v šolstvu. Če pa se vrnemo k izhodiščnemu kritičnemu stališču o »brezupnosti in neskončnosti« šolskih reform, lahko ugotovimo, da se v takih študijah, kot so te, ki smo jih zaradi ilustrativnosti navedli v tem zapisu, precej razvidno kažejo zagate, ki zadevnemu kritičnemu stališču pritrjujejo. Ker pa radikalnega sklepa, ki bi izhajal iz take kritike realistično vendarle ni mogoče misliti povsem zares,¹⁷ je gotovo začasni izhod v nekakšni reformi samih reformnih pristopov. Izboljševanje šolstva (*school improvement*) ni preprosto druga izbira v domnevni dilemi med sistemsko reformo in postopnimi in pravzaprav nenehnimi spreminjanji, dopolnjevanji ter urejanji šole na različnih ravneh, od upravljske, preko kurikularne do raziskovalne. Izkazalo se je tudi, da je izredno povečanje udeležbe raziskovanja vzgoje in izobraževanja v času kulminacije »modela« industrijske družbe, v mnogih letih proizvedlo tudi nepričakovane učinke in celo take učinke, ki so bili nasprotni pričakovanim. »Izboljševanje šolstva« potemtakem pravzaprav ni nadomestilo za reformo, ampak je njen proizvod in nadaljevanje, je hkrati odprti proces samorevizije šolstva in gotovo tudi raziskovalnih prispevkov. Če pa ohranimo še kritični pogled, četudi v njegovi »neuporabnosti« samo kot izvir novih konceptov in invencij na področju soočanja ter prepletanja vzgojno-izobraževalnih procesov z družbeno dinamiko, ki zajema tudi politične in ekonomske premene, je jasno, da pristanemo na ravni, ki jo označuje Fichtejev aforizem, po katerem sta vzgoja in izobraževanje »neskončna naloga«.

¹⁶ N. d., 295.

¹⁷ Ko je »duh časa« to omogočal, so bile izrečene tudi radikalnejše konsekvence – če se še spomnimo na kritika »avtoritarnega« šolstva Ivana Illica in njegovega pozivanja k »ukinitvi šolstva«.



VZGOJA POGLEDA

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

benih okoljih in kontekstih na več ravneh. Ker pa je že na prvi pogled bolj ekonomično sprejeti kontingentno trditev, kot to trditev preveč podrobno utemeljevati, se lahko zadovoljimo s tem, da ta trditev (ki bi ji gotovo pritrnilo mnogo poznavalcev pedagoškega in družboslovnega področja) označuje možni vzrok omenjene razlike.

EKSKURZ

Opomba k pojmu vzgoje na koncu dobe humanizma

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

Iz pravkar zapisanega je torej razvidno, da je vzgoja lahko zelo nevarno sredstvo v rokah političnega gospostva. V takem okviru je njeno poglavitno sredstvo indoktrinacija. Seveda to lahko rečemo z gledišča, ki je (upajmo) zunaj totalitarne sistema in tudi terminologija izhaja iz zakladnice kritičnega mišljenja. Če preučimo utemeljitve, ki so jih za vzgojitelje izdelovali vodilni pedagogi totalitarnih (ali denimo nedemokratskih) družb, lahko izčitamo same »dobre namene in plemenite cilje«. Pravzaprav so se vsi totalitarni režimi namenjali vzgojiti (proizvesti) »novega človeka« in so s tem, faucaultovsko rečeno, dokončali obdobje humanizma tako, da so z uresničitvijo njegovih idealov povsem izpraznili njihovo vsebino. Že zato moramo biti pozor-

ni, kadar kaka pedagogika navaja za svoj cilj kakršenkoli ideal (abstraktnega) »človeka«. Zgodovinske izkušnje bi morale zadoščati za to, da bi resneje vzeli nauk o tem, da »človeka« ni mogoče vzgojiti (izdelati) po kakršnikoli podobi, viziji, ideji ... Kar lahko nastane, je nekaj zgrešenega, kar, denimo, odlično ilustrira roman Mary Shelley o Frankensteinu.

Ali to pomeni, da je že sam pojem vzgoje zgrešen in bi ga morali povsem pozabiti? Seveda ne! Če tu pustimo ob strani, da je sama beseda »vzgoja« v ločenosti od »izobraževanja« pretežno slovanska posebnost, vse povedano pomeni, da je pri opredeljevanju nalog vzgoje treba ohraniti zmernost. Posebno vprašanje v tem okviru so različne ekskluzivistične pedagoške doktrine ali različne vzgojiteljske prakse, ki pač legalno soobstajajo v vseh demokracijah. Sodobne demokratične družbe, ki se združujejo v Svetu Evrope, so nauke o omejenih možnostih vzgoje doumele kot refleksivni moment, ki ga vključujejo v samo razumevanje demokratične vzgoje.¹ To se pravi, da je vzgoja v demokratični družbi nujno podvržena načelom pluralnosti, kar pomeni, da ni enega samega splošno veljavnega in »edino dobrega« pojma vzgoje ter potemtakem tudi ne merodajnega lika vzgojitelja. Če pogledamo listine Sveta Evrope, se pokaže, da je mogoče formulirati neki minimalni nabor vrednot, ki predvsem utemeljujejo pluralizem, torej strpnost do »drugih in drugačnih«. Pri tem pa ni mogoče prezreti, da te listine terjajo od vzgojitelja inventivnost, odprtost in dialoškost. Demokratična vzgoja ima potemtakem precej ohlapno definirane cilje, a je zato s koncepti v okviru pojma strpnosti bolj osredotočena na sam vzgojni proces. Šolske kronike v demokratičnih državah govorijo o mnogih učiteljih, ki uspejo posredovati učencem demokratične vrednote, kot so strpnost, solidarnost, aktiven odnos do družbenih vprašanj itn. Toda upošteva je množično vzgojo, kakršno imamo zdaj, pa še izvenšolske vplive na učence, je nemogoče pričakovati, da bodo vsi učitelji najboljši možni vzgojitelji. Nekateri med njimi bodo mogoče lahko tudi »slabi« vzgojitelji, pa naj upoštevajo katerekoli doktrine ali naj uporabljajo najuspešnejše preizkušene metode. Vendar glede na zapisano na začetku tega zapisa, so tudi ti »slabi vzgojitelji« v demokratični družbi »boljši« od najboljših v totalitarnih družbah.

Cenzura morale

Po večletnem proučevanju pedagoških besedil in mnogih pogovorih s poznavalci tega področja, včasih tudi po polemičnih soočenjih s strastnimi zagovorniki ene ali druge plati edukacije, sem končno ugotovil, da je

¹ Seveda je pri tem treba upoštevati vrsto pridržkov, saj je v Svetu Evrope kar nekaj članic, ki bi jim lahko očitali kršenje dogovorjenih standardov človekovih pravic, standardov demokratične vzgoje ipd., vendar ostajajo članice – npr. Rusija – spričo svoje politične in gospodarske pomembnosti (!).

treba vsaj začeti iskati razlago bolj na površini kot v kdo ve kakšnih koncepcijah o posebnostih različnih kultur ali celo v čem tako očitno skonstruiranem in nedokazljivem, kot je projekcija nacionalnega značaja. Torej je treba pogledati terminologijo in njen pomen. Vzgojo in izobraževanje, kot vemo, v večini prevladujočih jezikov (torej v romanskih jezikih in v angleščini²) poimenujejo z eno samo besedo z latinskim korenom, ki jo pri nas poznamo kot tujko »edukacija«. Toda, ali to pomeni, da so po svetu, kjer velja ta terminologija, kratko malo rešeni vseh problemov, s katerimi se trapimo v Sloveniji, ko si kar naprej dopovedujemo, kako da je izobraževanje brez vzgoje nekaj pomanjkljivega ali, kako da je vzgoja brez izobraževanja nekaj nepojmljivega in nemogočega!? Gotovo ne! Razlika se izreka drugače. V danem primeru, ko gre na naši strani za »vzgojo« nasploh, bi se v Franciji ali v Angliji hitro sporazumeli, da gre za »moralno edukacijo«. Že površni pogled na tovrstno literaturo v Sloveniji pokaže, da je bila moralna vzgoja resno vzeta predvsem v 19. stoletju v nekaterih Slomškovih zapisih, kasneje jo najdemo v nekaterih pretežno poljudnih prevodnih publikacijah, sicer pa je, z izjemo Makarovičeve *Vzgoje za samoupravljanje*,³ v izvirnih objavljenih delih obravnavana bolj postransko ali pa je komaj kje omenjena, še največ obravnava moralne vzgoje pa najdemo v neobjavljenih diplomskih delih. Ena izmed izjem je delo Janeza Justina, ki izpostavlja vzgojno-izobraževalno problemsko polje v pojmovnem trikotniku etike, družbe in države ter pri tem obdela še vedno aktualno Kohlbergovo teorijo moralnih stopenj.⁴ Če pa beremo številna besedila, ki na mnogo načinov govorijo o vzgoji, se vedno znova lahko prepričamo, da slovenski avtorji, ki veliko pišejo, denimo, o etiki, vrednotah, vzgoji značaja⁵ ipd., pravzaprav pišejo o problematiki mo-

² Nemškega jezikovnega in kulturnega okolja v pogledu, ki nas tu zanima, ni mogoče izenačiti z romanskim in angleškim, saj je polje križanja pomenov vzgojno izobraževalnih pojmov v tem okolju spet specifično in še posebej zadeva slovensko pedagoško tradicijo, ki jo po svoje odseva tudi semantika ključnih terminov tega polja. Ker bi nas razpravljanje o podrobnostih utegnilo preveč oddaljiti od samega problema našega razpravljanja, se lahko zadovoljimo z ugotovitvijo, da tudi v nemški kulturi razmejevanje pomenov pojmov vzgoje in izobraževanja ni povsem primerljivo s slovenskim (ali tudi širše slovanskim), čeprav pa bi bilo mogoče razpravljati o razlikah, ki jih mnogi pisci, npr. z angleškega področja, prepoznajo s tem, da citatno uporabljajo besedo »Bildung« kot oznako običajno zaželenega rezultata procesa edukacije, ki ga v angleščini ali francoščini ni mogoče jasno izraziti.

³ Jan Makarovič, *Vzgoja za samoupravljanje*, Ljubljana 1975.

⁴ Janez Justin, *Etika, družba, država*, I–II, Ljubljana 1997.

⁵ Zakaj so v nekdanjih socialističnih deželah kmalu po koncu enopartijskega sistema v šolstvu z veliko zavzetostjo poudarjali »etiko« in uvajanje »etike« v kurikulum, bi lahko bilo zanimivo raziskovalno vprašanje, ki bi moralo upoštevati ideološki kontekst. V Sloveniji je bilo na področju vzgoje in izobraževanja govorjenje o »etiki«, ki pravzaprav precej razvidno nadomešča in za-

ralne vzgoje, ne da bi to odprto priznali. Pri tem se zastavi vprašanje, zakaj mnogi pisci, ki se ukvarjajo s problemi vzgoje, raje govorijo o »etiki« namesto o morali in o »etični vzgoji« namesto o moralni vzgoji. Jasno je, da v pedagoški praksi, še posebej v osnovni šoli, poučevanje etike kot filozofske discipline najbrž ne bi imelo niti posebnega učinka niti funkcije, saj njenih problemov brez podlage v razumevanju zelo kompleksnih problematik filozofije ne bi mogli zares učinkovito poučevati. Če ob tem pomislimo, koliko je iz različnih opredelitev etike v zgodovini filozofije zraslo še modernih etik različnih področij znanosti in poklicev, da ne govorimo o ne prav enostavnem problemu presečišč med etičnimi nauki in verskimi doktrinami, nam je lahko jasno, da je poučevanje etike v splošnem kurikulumu nekaj nemogočega in konec koncev nepotrebnega.

Drugače pa je z moralno, ki je, na splošno rečeno, predmet etike kot teorije praktičnega interpersonalnega in družbenega delovanja ljudi. Zakaj se torej pretežno ne pogovarjamo o moralni vzgoji, ki je nasploh ena najbolj obravnavanih tem na področju edukacije in ki se je po kulturno primerljivih deželah udeležuje tudi širša javnost? Kot smo videli, se o tem pogovarjamo, ampak se pogovarjamo bodisi predvsem o vzgoji nasploh brez pridevnika bodisi o »etični vzgoji«.⁶ Morala je potemtakem potlačena. Končno torej lahko ugotovimo, da gre pri taki rabi pojma vzgoje za retorično pomagalo, ki govorce – še zlasti vnete zagovornike primata vzgoje – odreši pred ugovori, ki bi signalizirali nedorečenost in druge težave, ki se pojavijo takoj, ko stopimo na območje pojma morale.⁷ Če pustimo ob strani zahtevno vprašanje o morebitnih »globljih« vzrokih za izogibanje razpravljanju o poučevanju morale (moralni vzgoji), bi lahko ugotovili, da gre za izogibanje potencialno kontroverznemu razpravljanju, kajti pojma morale ni mogoče nikoli povsem natančno opredeliti; vprašanja v zvezi z moralno so nenehno predmet simbolnih družbenih spopadov, da niti ne govorimo o tem, da se je tu težko izogniti dejavniku

me gljuje termin morale, zelo opazno, kar po svoje odraža tudi učbenik *Etika in družba*; začetno poimenovanje eksperimentalnega priročnika za pouk državljanske vzgoje vztraja še kar naprej tudi v poznejših aprobiranih učbenikih, med učenci pa je pogovorno uveljavljen naziv za predmet kratko malo »etika«.

⁶ V izogib nesporazumu: seveda je pojem vzgoje, kolikor ga je mogoče definirati, lahko širši, kot je pojem moralne vzgoje; vendar pa bi pregled različnih besedil, ki govorijo o vzgoji, pokazal, da se avtorji konec koncev najbolj ukvarjajo s problemom vcepljanja morale v glave učencev.

⁷ Eden od primerov, na katerem bi bilo mogoče dokazati našo trditev, je bil članek v sobotni prilogi časopisa *Delo*, v katerem avtor, povzemajoč pogovore z reprezentanti različnih pedagoških nazorov, na široko piše o vzgoji, pri tem pa pojem »moralne vzgoje« sploh ni omenjen. Da je večidel šlo prav za to, bi seveda lahko brez težav pokazali (Aleš Čakš, (Ne)vzgoja v šoli / Če država od šole še kaj hoče, naj dopolni zakonodajo, *Delo*, Sobotna priloga (13. januar 2007), 14–15).

religije kot viru zapisanih in nenapisanih moralnih kodeksov. Če pa raje rečemo »etika« namesto »morala«, se gibljemo v območju navidezno konsenzualnega splošnega spoštovanja temeljnih vrednot, ki jim v vzgoji in izobraževanju zastavimo zahtevno nalogo, da se infiltrirajo v duševnost učencev in tako proizvedejo »etičnega človeka«. Seveda tak koncept moralne vzgoje, ki ni tako poimenovana in kakršnokoli že izvajanje nekoliko »nadzemske« etične vzgoje, ne proizvedeta nič drugega kot polje neskončnih razprav, ki ugotavljajo nezadostnost in spodletelost vzgoje ter veliko pogrošne deontologije, s pomočjo katere z različnih političnih pozicij poteka javno zaničevanje šole in nepriznavanje truda učiteljev na tem področju. Nepredstavljam si, da je problematiko, ki je tako uporabna kot limanica za politizacijo vprašanj šolstva, sploh mogoče dokončno razrešiti, a iz do sedaj zapisanega izhaja, da je »strokovna« nedorečenost glede moralne vzgoje vsaj eden izmed virov in razlogov težav pri uveljavljanju kakršnekoli *vzgojne prakse*. Glede na to je torej treba jasno spregovoriti o moralni vzgoji in s tem tudi o njeni vlogi v pluralni družbi, v kateri naj bi bila avtonomija posameznika temeljna vrednota.

Durkheimova paradigma republikanske moralne vzgoje

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

»Status posameznika je bistveni vozel spraševanja: označen z vezjo na družbo, ki ga oblikuje v njegovi družbeni naravi, je posameznik dvojno zasnovan kot oseba, še preden se iztrga skupinam in tradicijam, v katerih osvaja svojo avtonomijo. V tem pogledu vzgojo in izobraževanje tvori skup napetosti med navezanostjo in iztrganostjo, povzročeno z moralnim in političnim projektom splošne emancipacije posameznika. Pedagoška misel v novem refleksivnem okviru sociologije postane sama v sebi problematična in republikansko mišljenje vzgoje in izobraževanja ustvari uzaveščenje ter povnanjenje protislovij, ki drugače oblikujejo razveljavitvene antinomije.«⁸

⁸ Éric Dubreucq, *Une éducation républicaine*, Pariz 2004, 216.

Ta navedek pravzaprav označuje kritično točko v razvoju sociologije in opredeljuje prispevke Emila Durkheima, ki nam – poleg seveda svojega neizbrisnega prispevka na področju sociologije – v današnji perspektivi predlaga še vedno aktualno paradigmo republikanske laične vzgoje, katere najizrecnejša artikulacija je prav njegova ideja moralne vzgoje. Če bi hoteli podrobneje razložiti in utemeljiti njegove opredelitve, bi se seveda morali vsaj okvirno seznaniti z njegovimi sociološkimi koncepti, česar tu ne bomo mogli zadostno postoriti. Pa vendar naj omenimo, da je Durkheim v času, ko so v Franciji uzakonili laično šolo, izdelal sociološki pogled na nastajajočo družbo, za katero se je kasneje uveljavilo poimenovanje »sekularna družba«. Problematika morale se za Durkheima izostri ravno na prehodu iz prevladujoče religiozne v vse bolj sekularno ali v francoskem primeru specifično laično družbo. V predavanjih o moralni vzgoji v letu 1902/03 na Sorbonni⁹ je Durkheim nemara postavil paradigmo tovrstne vzgoje vsaj za Zahodno Evropo in v obrisih že nekoliko anticipiral tisto, kar se je mnogo pozneje in na sledi antropologije Levi-Straussa izreklo v postkolonialni teoriji. V uvodu k predavanjem je Durkheim namreč opozoril na »zgodovinsko zmoto«, čes da primitivna ljudstva nimajo morale, saj po njegovem ni ljudstva, ki ne bi poznalo morale. Kar pa naj bi to moralo, za razliko od »naše«, bolj označevalo, je to, da je »bistveno religiozna«. V okviru take morale so bolj kot dolžnosti človeka nasproti človeku pomembne tiste dolžnosti, ki jih ima posameznik nasproti njegovim bogovom. Za razliko od te pa se »človeška morala zveja na manjše število načel, katerih kršitev je samo šibko kaznovana. Ta načela so samo na začetku morale.«¹⁰ Glede na to, da se je Durkheim intenzivno ukvarjal ne samo z opazovanjem družbe, ampak ga je v refleksivnem pogledu zanimalo tudi nastajanje družbenih vezi, ki vzdržujejo skupnost, je za šolo predvidel temeljno vlogo pri poučevanju morale. Že kakšnih sedem let pred omenjenimi predavanji je Durkheim ugotovil določeno prisilo, ki jo pomenita vzgoja in izobraževanje: »Ko opazujemo dejstva takšna, kot so in kakršna so vedno bila, uvidimo, kako vsa vzgoja in izobraževanje sestojita iz nenehnega prizadevanja vsiliti otroku načine videnja, občutenja in delovanja, do katerih sam ne bi prišel spontano.«¹¹ Če v zelo strnjeni obliki povzamemo Durkheimovo elaboracijo, je razvidno, da gre pravzaprav za neizbežno »prisilo«, če naj se moderna skupnost sploh reproducira. Skozi Durkheimova očala torej lahko uzre-

⁹ Ta predavanja so bila objavljena posthumno šele l. 1925. Če lahko verjamemo uvodničarju Paulu Fauconnetu, je besedilo predavanj Durkheim sam pripravil za objavo in je izvirno besedilo po opravljenih predavanjih precej dodelal.

¹⁰ Emile Durkheim, *L'éducation morale*, Pariz 1992, 11.

¹¹ E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Pariz 1997, 7.

mo izrazito konstitutivno vlogo šole za družbo, hkrati pa se seveda odpre vrsta že omenjenih problemov v zvezi z avtonomijo posameznika in njegovo družbenostjo. Po Durkheimu moralo sestavlja sistem določenih pravil, ki imperativno opredeljujejo posameznikovo obnašanje. Zunanja avtoriteta, ki jo pomeni instanca morale, za Durkheima ni bila tako problematična, kot se je izkazala v mnogih polemikah po vsem svetu v obdobju po drugi svetovni vojni, še posebej izrazito pa v času po dogajanjih v šestdesetih letih dvajsetega stoletja, ko je šolstvo razvidno postalo osrednja institucija postindustrijske družbe.

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

»vsaj teoretično priznavali, da nam nikoli, v nobenem primeru, nek določen način mišljenja ne sme biti obvezujoče vsiljen, pa četudi v imenu moralne avtoritete. To ni samo pravilo logike, ampak morale, da naš razum ne sme sprejeti za resnično nič drugega kot tisto, kar je spontano prepoznal kot takšno.«¹²

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

¹² E. Durkheim, *L'éducation morale*, 78.

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

Kako uspeti v moralni vzgoji?

Preden preidemo k obravnavi še ne postavljenih vprašanj, ki so bila začetni razlog za ta del našega razmišljanja, še omenimo, da je bil Durkheim znan tudi po svoji univerzalistični koncepciji, saj je v svojem postavljanju moralne vzgoje predvidel stapljanje patriotizma in kozmopolitizma. Za razliko od poprejšnjih in abstraktnejših idej nekaterih nemških idealističnih filozofov, je Durkheim kategorije nacije, patriotizma in humanističnega univerzalizma umestil v konkretnější sociološki in kajpak tudi peda-

goški okvir. To pomeni, da je njegova paradigma moralne vzgoje zanimiva tudi danes še v eni razsežnosti, ki je predmet nepreštevne številne razprav v novejšem času. Problematika moralne vzgoje se je namreč v zadnjem obdobju, še posebej pa po padcu berlinskega zidu, prepletla in povezala s problematiko državljanske vzgoje. Le-ta pa je danes vsepovsod zadolžena za odgovore na izzive globalizma, multikulturalizma in interkulturalnosti, kot osrednje vprašanje pa se postavlja problem ohranjanja in razvijanja sistema predstavniške liberalne demokracije. Ta vzgoja je danes (mimo tega, da je označuje polje obsežne in hkrati zelo polarizirane diskusije v akademskih krogih, ki se ukvarjajo z edukacijskimi vedami) predmet velikega interesa mednarodnih organizacij (zlasti Sveta Evrope in Unesca), množice nevladnih organizacij in družbenih gibanj, da niti ne govorimo o mnogih civilno-družbenih pojavih na lokalnih ravneh.

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

Devet poglavij v zborniku ni samo devet dobro osredotočenih in pretežno strokovno sprejemljivih prispevkov k razpravi o moralnih vprašanjih in demokraciji, ampak prinaša tudi veliko zamisli in sugestij za udeležence v procesih vzgoje in izobraževanja. F. Oser v zapisu *Learning from morality* zatrjuje, da je trditev »dobro poraja dobro« vsaj delno napačna. Po njegovem je dobro mogoče spoznati v luči njegovega nasprotja: slabega (zla). Oserjev pojem »negativne moralnosti« je v tem smislu spodbuden za nadaljnje razmišljanje. V tem kontekstu je zanimivo in za prakso relevantno vprašanje o tem, ali je prezentacija negativne morale (denimo s primeri iz književnosti ali, denimo, s filmi o koncentracijskih taboriščih) enaka neposredni izkušnji nemoralnega dejanja. S praktičnega vidika se poučevanje s pomočjo »negativne morale« zaplete v mejnih primerih, ki jih lahko v različnih moralnih kodeksih različno dojemajo. Sam avtor tudi na podlagi dveh preizkusov koncepta sklene, da je negativna morala najbolj običajni, ne pa edini vir morale, pa tudi, da nas vednost o negativni morali ne obvaruje pred ponovitvijo moralnih napak.¹³ Skupina avtorjev (Narvaez, Endicott in Bock) predlaga etični ekspertni model (ETHEX), ki pomeni poskus odgovora na vrsto potreb od razvoja moralnih veščin do vzgoje značaja. Tako kot na vrsti drugih področij v pedagoškem delu gre za precej podrobno razdelan model, ki ga je mogoče prakticirati in se s tem obvarovati pred »odvečnimi« vprašanji, ki zbuja dvom v uspeh moralne vzgoje pri manj definiranih pristopih, ki denimo, stavijo na intuitivne uvide in na spontanost v komunikaciji. Model ETHEX izhaja iz štirih izhodišč: »(1) skupno razumevanje tega, kaj pomeni biti dober; (2) dognanja družboslovja o tem, kaj ljudem pomaga uspevati; (3) konsenz med voditelji po svetu o nujnih značilnostih državljanov v 21. stoletju; (4) najnoveše znanje o tem, kako se ljudje česa naučijo.«¹⁴ Od tu naprej se »model«, ki mu sicer moramo priznati izvedljivost pod pogojem, da se izvajalec dobro izuri, izredno razveja. Vprašanje, ki si ga avtor ne postavi in nanj tudi ne odgovori, pa je, koliko je pouk na podlagi tega modela uspešnejši od siceršnje manj sistematične in manj podrobno opredeljene moralne vzgoje. Ni dvoma, da je večno vprašanje moralne vzgoje tudi vprašanje učitelja in na to skuša odgovoriti K. Tirri z analizo pojma integritete učitelja, ki jo skuša definirati kot psihološko in etično celostnost. T. Bergen pa skuša odgovoriti na vprašanje o učitelju s konceptom »novega profesionalizma« učiteljev, ki ga avtor nasloni na »model predanosti« (*commitment model*) in predvideva, da bi bilo »poučevanje treba jemati kot moralno dejavnost«.¹⁵ C. A. Klaassen se sprašuje o razlikah med učitelji, starši in pripravniki za učitelje.

¹³ Wiel Veugelers, Fritz K. Oser, (ur.), *Teaching in Moral and Democratic Education*, Bern 2003, 39.

¹⁴ N. d., 44.

¹⁵ N. d., 88.

To tematiko obravnava v empirični študiji, ki da nekaj presenetljivih rezultatov: npr., da se pri testu izkažejo za bolj »moralno kvalificirane« učitelji laičnih kot konfesionalnih (v tem primeru protestantskih) šol ali, da je določena stopnja konformizma pogoj za samostojnost. S. Nodie Oja vidi veliko koristi v udeležbi učiteljev v akcijskem raziskovanju glede na njihov moralni, konceptualni in medosebni razvoj. W. Althof pogleda z deweyskega gledišča »program pravična skupnost«. Pri tem kaže pripomniti – naj to ne bo razumljeno cinično –, da imajo učitelji res kar precej izbire glede napotkov, programov, modelov in nasvetov za moralno vzgojo. Trije raziskovalci, M. R. Buxarra, M. Martinez in A. Tey so razvili lestvico za evalvacijo moralnega razvoja učencev in opozorijo, da je na voljo računalniški program za izvajanje evalvacije »moralnega napredovanja« učencev. W. Veugelaers in E. de Kat pa se na koncu v empirični študiji lotita težkih vprašanj za vodje šol o moralni vzgoji in demokratičnem načinu izobraževanja v okviru proučevanja posledic reforme nizozemskih srednjih šol (na ravni »upper secondary school«), ki so jih poimenovali *study house*. Šole, ki jih je zajel program reforme, so naprosili, naj tudi posvetijo pozornost »moralnim ali pedagoškim nalogam vzgoje in izobraževanja«. ¹⁶ Nasledki reforme niso bili, kot so ugotovili v študiji, ravno enoznačni, saj naj bi reformatorji šolam in dijakom naložili naloge, ki jih ne morejo zadostno izpeljati in tudi pritožb na model *study house* je bilo kar veliko. »Dijaki nočejo samo odgovarjati glede svojih dolžnosti, ampak hočejo tudi udeležbo pri odločanju. V več šolah so dijaki izvajali pritiske na šole, v drugih pa so brez ugovorov napredovali s svojim učenjem. Bilo pa je tudi več šol, v katerih se je okrepil cinizem učiteljev in dijakov ali pa so ostali zatopljeni v svojo tehnično racionalnost.« ¹⁷

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

»Da bi bila moralno vzgojen državljan, mora oseba (a) razumeti ključna moralna načela in njihovo pomembnost, (b) prispeti do razumevanja v procesu refleksije, namesto da bi bila indoktrinirana in (c) mora se obnašati moralno v praksi. Vloga učitelja torej v državljanski in moralni vzgoji vključuje prenašanje vrednot.« ¹⁸

¹⁶ N. d., 193.

¹⁷ N. d., 212.

¹⁸ Mark J. Halstead, Mark A. Pike, *Citizenship and Moral Education*, New York 2006, 25.

Avtorja v tem delu nakažeta niti ne tako skriti paradoks, ki prežema moralno vzgojo, saj vsebuje zahtevo, da bi si učenci »nekako prisvojili« moralne vrednote in razvili »privrženost /tem vrednotam/ v praksi«. ¹⁹ Kakorkoli že poimenujemo to »prisvojitev« – pri nas mnogi udeleženci debat o vzgoji zagovarjajo »ponotranjenje« vrednot – je jasno, da je moralna vzgoja v tem pogledu v zagati. Če lahko pri izobraževalnih predmetih bolj ali manj vemo, kako je mogoče učence česa naučiti in tudi izmeriti učinek poučevanja, pa pri moralni vzgoji, glede na zaželeni rezultat, to praktično ni mogoče. Zgodovinske izkušnje celo kažejo, da je učinek lahko povsem nasproten od načrtovanega ali zaželenega. Z določenimi pridržki bi v freudovski perspektivi lahko rekli, da je prav upor posameznikov ali nima tudi kar mladih generacij proti prevladujoči morali, torej zavračanje njenih imperativov bodisi v obliki definicij dobrega bodisi v obliki prepovedi, izvir sprememb v načinih življenja, v odnosih med spoloma, v splošnem odnosu do družbenih ustanov itn.

Šinkovec v prikazu »modela ignacijske pedagogike« označi točko, v kateri se »učenec *odloči resnico vzeti za svojo* in se odpre vsemu, v kar ga ta vodi. Ta proces imenujemo interiorizacija ali ponotranjenje. Učenec ponotranja vrednote in drže.« ²⁰ Če pustimo ob strani vprašljivost pojma »ponotranjenja« in kaj vse bi ta pojem impliciral kot izraz namere po okupaciji učenčeve notranjosti, pa je očitno, da si avtor postavlja paradokсно zahtevo in se namesto razdelave problema kar »odloči« verjeti, da se »učenec odloči« ... Skratka: tako v tem kot v večini drugih podobnih primerov, vključno z durkheimovsko paradigmo, se srečamo z reševanjem nerešljive zahteve, razen če ne zagovarjamo odprtega prakticiranja indoktrinacije in discipliniranja učencev. S kakšno učno strategijo je mogoče učenca pripraviti k »ponotranjenju« ravno tistih vrednot, ki naj bi ga proizvedle v moralno osebnost po meri, ki jo postavi npr. vzgojno-izobraževalna politika? ²¹ Pri vsem tem pa še nismo niti načeli vseh vprašanj, ki izvirajo iz kompleksa tako imenovanega skritega kurikuluma ter vseh

¹⁹ N. d., 25.

²⁰ Silvo Šinkovec, Kontekst načrtovanja etične vzgoje, v: *Etična vzgoja*, ur. Angelca Žerovnik, Ljubljana 1997, 52.

²¹ V postmodernem času so te politike postale po svoje tudi subtilne, saj učitelje »zasušnjijo v model svobode«. Prav na področju moralne vzgoje je opazna zahteva po poudarjenem prakticiranju avtonomije na ravni šol. Ta razširjena praksa osupljivo zrcali Deleuzovo slutnjo o vlogi svobode v »družbi kontrole«, ki naj bi se uresničevala s tem, da se individualnost (kot nekaj nedeljivega) spreminja v »dividualnost« (torej nekaj deljivega). Posameznik v tem (nastajajočem) sistemu avtonomno izbira in menjuje identitete in s tem podpira sistem dominacije, ne da bi sistem sam generaliral potrebo po zatiranju. (G. Deleuze, *Pourparlers*, Pariz 1990, 243) Da gre »samo« za filozofsko znanstveno fantastiko pa spriči lucidnosti pokojnega Deleuza ni prav lahko zatrditi.

vprašanj, ki zadevajo razmerje šole in zunanjega vse bolj kompleksnega okolja, katerega vplivi močno relativizirajo vzgojna prizadevanja. Primer izvrstne analize ameriške evolucije potrošniške družbe in vloge šole pri tem, izvedel jo je Joel Spring, kaže na to, da šolstvo v številnih podrobnostih vzgojnega procesa pravzaprav »ponotranja« dominantne težnje družbenih dogajanj in seveda oblike družbene dominacije. V enem od vidikov se ta v sistemu neoliberalizma uresničuje prav z induciranjem apolitičnosti. Ena od zaključnih poant Springove analize pa je, da je izobraževanje vse bolj samo oblika potrošnje.²²

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

²² Joel Spring, *Educating the Consumer-Citizen / A History of the Marriage of Schools, Advertising, and Media*, Mahwah, New Jersey, London 2003, 185–188.

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

V Franciji sta 14. decembra 2000 takratna ministrica za kulturo in komunikacijo Catherine Tasca ter takratni minister za vzgojo in izobraževanje Jack Lang objavila načrt »film v šoli« (*Cinéma à l'école*).¹ Načrt se je vpisal v širši okvir razvijanja umetnostne in kulturne vzgoje v otroških vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. V petletnem obdobju naj bi potemtakem v francoskem šolstvu pripravili nove programe te vzgoje, prenovili naj bi srednješolske programe, opravili naj bi posebna izobraževanja učiteljev in vzpostavili partnerska razmerja med svetom umetnosti ter svetom vzgoje in izobraževanja. Izvajanje načrta se je začelo leta 2001 in takrat sta oba ministra – kot je razvidno iz različnih sporočil za javnost – poudarila, da se glede umetnostne in kulturne vzgoje načrt naslanja na dotedanje izkušnje in pravzaprav zagotavlja kontinuiteto tovrstnega izobraževanja. Cilj načrta »film v šoli« je bil formuliran dokaj enostavno kot posredovanje osnovne kulture filma kot umetnosti. Do tega »enostavnega« cilja pa vodi epistemološko, pedagoško in organizacijsko dokaj podrobno premišljena in elaborirana vzgojno-izobraževalna dejavnost. Med drugim je kajpak takoj opazna poudarjena raba digitalne tehnologije. Če ne naštevamo veliko zanimivih podrobnosti, je opazno, da je hrbenica celotnega fleksibilno zastavljenega načrta serija posebnih DVD-diskov, ki pa so zasnovani na način »multiplih horizontov«. To pomeni, da so posamezni diski, ki naj bi jih uporabljali tudi v povezavi z obiski kinematografov, narejeni predvsem tako, da bodo različni aspekti prišli v poštev na različnih stopnjah izobraževanja. Filmi na DVD naj bi ne bili tako imenovani otroški

¹ Vir informacij o načrtu *Film v šoli* in o njegovem uvajanju so kajpak internetne strani francoskega Ministrstva za vzgojo in izobraževanje: <http://www.education.gouv.fr/>.

filmi, ampak naj bi posredovali najvišjo in najuniverzalnejšo idejo o filmu. Hkrati so ti »učni pripomočki«, kot bi jim nemara rekli v slovenski pedagoški latovščini, uporabni tudi za bolj klasične vidike vzgoje in izobraževanja, kot so pouk jezikov, ustno izražanje in spoznavanje drugih civilizacij. V drugi razsežnosti posamezni DVD-diski posredujejo razlage »filma kot jezika«. S pomočjo ilustracij torej pojasnjujejo pojme, kot so plan, zorni kot itn. V tretji razsežnosti pa – kot si lahko mislimo – so učenci, »zahvaljujoč novim sredstvom digitalne produkcije, mini DV-kameri in preprostim programom računalniške montaže«, seznanjeni s prakso izdelave avdiovizualnih proizvodov. K temu je treba prišteti še vrsto drugih vidikov, kot npr. serijo knjižic v sodelovanju s *Cahiers du cinéma*, ki naj bi v sintetičnih študijah vzgajale gledalčev pogled, posebne pripomočke za učitelje itn.

Realnost filma

Tu nimamo namena podrobneje poročati o dogajanjih na področju filmske vzgoje v francoskem šolskem sistemu, kjer je vedno bilo tovrstni vzgoji posvečeno veliko več pozornosti kot v večini drugih držav. Prenova te vzgoje v okviru vse »umetnostne in kulturne vzgoje«² signalizira vrsto pomembnih vprašanj in ugotovitev, ki označujejo odločilno vlogo filma (in vseh njegovih nadaljevanj ter tehnoloških premen na področju proizvodnje avdiovizualnega) za konstitucijo družbenosti – če se izrazimo zelo na splošno. Francoska država je med tistimi redkimi, ki to jemljejo dokaj resno, predvsem pa se odlikuje z ne povsem utilitarnim pristopom k problematiki tovrstne vzgoje. Vsekakor je gotovo, da je tovrstna državna pozornost za film vzniknila iz dejanskosti, v kateri sta film kot tak in njegov strukturno determinantni položaj v reprodukciji simbolnega univerzuma industrijskih in postindustrijskih družb neizogibno postala »vzgojno-izobraževalna vsebina«. Pojem »dejanskosti« je v tej zvezi kajpak treba jemati predvsem kot oznako prostora, v katerem pač figurirajo simbolno opredeljena *družbena razmerja/razmerja družbenosti*. V tem smislu torej govorimo o »dejanskosti« kot o predvidenem okviru, kot o hipostazirani »zunajsubjektivnosti«, kjer se odigravajo: vzpostavljanje realnosti preko simbolnih posredovanj, dejavnost prepoznavanja realnosti, spregledovanja konstitucije realnega..., vse to skupaj je v seštevku pravzaprav realnost – kakor se postavlja nasproti fikciji. Govorimo seveda o dialektiki, ki jo je filozofija s svojimi spoznavnimi teorijami praviloma zaključevala z odprtimi vprašanji ali z wittgensteinovsko samoomejitvijo, freudovska psihoanaliza pa ji je v strukturalni dešifraciji nemara dokončno oporekla trdnost v ilu-

2 Julia Kristeva, *Sens et non-sens de la révolte*, Pariz 1996, 72.

zorični samogotovi postavljenosti subjekta, ki samega sebe vidi kot objekt. Za kaj gre v tem pogledu, Julija Kristeva dovolj razvidno pojasnjuje v razlagi Freudovih pogledov na jezik: »Freud ugotavlja neustreznost (*inadéquation*), neravnotežje med seksualnim in verbalnim. To, kar govoreče bitje *pravi*, ne zajema seksualnosti. Seksualnosti se ne more izreči ali se vsekakor ne more izreči povsem. Lacan povzame to idejo, ko zatrdi, da »užitek ni cel« in da »se ne da izreči cele resnice«.«³ Glede na temeljnost in konstitutivnost seksualnosti za »govoreče bitje«, ni čudno, da se neustreznost med jezikom in seksualnostjo takoj razume v daljnosežnih posledicah za pojem resnice, ki lahko deluje hkrati kot vez in kot temeljni razcep med subjektivnim in realnim nasploh. Kako se v ta razcep umešča (torej hkrati, kako se postavlja kot vez) reprezentacija »besed in stvari«, je bilo že velikokrat na veliko načinov razloženo, ob tem pa na nobenem koncu razlage ni usahnila potreba po ponovni in ponovni elaboraciji. Za naš tukajšnji nekoliko skromnejši namen je pomembno, da je reprezentacija realnosti (besed in stvari ...) hkrati produkcija, še zlasti »ne nazadnje« estetska produkcija. Če je le-ta večinoma proizvodnja fikcije, proizvodnja domišljjskih objektov ipd., se nam fikcija v zgoraj omenjeni dialektiki pokaže v svoji nenadomestljivi produktivni funkciji za razsežnost realnosti. Prav v tem, da je fikcija proizvodnja »ne-realnosti«, da je neizbežno brez izjeme in vedno reprezentacija, je torej tudi oznaka »resnice« v njeni končni in »celostni« neizrekljivosti.

Ali bi se nam ta dialektika kazala tako brez obstoja filma in reprezentacijske prakse, ki jo reproducira filmska in vsa avdiovizualna produkcija? To je tisto retorično vprašanje, ki je postavljeno ravno zato, ker realnosti, ki je nastala skupaj z nečim, »brez tega« sploh ni. »To« je v našem primeru prav film in reprezentacijska praksa, ki jo filmska produkcija pač omogoča. Če na prvi naivni ravni rečemo, da gre za reprezentacijsko prakso, ki »podvaja realnost«, smo naredili prvi korak k temu, da uvidimo, kako je to »podvajanje« veliko več kot golo razmerje upodobljenega in podobe. Ne nazadnje je vpisano v red stvari kot kompleksna proizvodnja realnosti, ki je usmerjena na perceptivni aparat. V primeru filma – vse skupaj se kajpak začne s fotografijo – je reprezentacijska praksa zelo posebna in po svoji neizmerljivi kompleksnosti presega zmožnosti prejšnjih reprezentacijskih praks, kar je seveda posledica objektivirajočega učinka kinematograf-

³ Na strani filma je ta vidik velikokrat našel svoj izraz v vrsti bolj ali manj posrečenih upodobitev, ki so z namenom ali brez njega ironično odslikavale »šolsko realnost«. Spomnimo se zlasti Sternbergovega *Plavega angela*, čeprav je dejstvo, da gre za *filmsko* upodobitev sesutja pedagoške realnosti preko subjektivne destrukcije osebe profesorja Unratha, kajpak zelo pomenljivo za doslednejši razmislek o razmerju filma in pedagoških sistemov.

ske mašinerije. To je kajpak šele začetek, od katerega naprej deluje kinematografska mašinerija, ki je vpletena v konstrukcijo družbenosti. Le-to se da še najbolje razložiti s pomočjo koncepta kulture. Skratka, delovanje kinematografske mašinerije, ki je zgodovinska podlaga za delovanje vsega pogona avdiovizualne produkcije in porabe, odločilno zaznamuje epoho, v kateri je mogoče govoriti o naravnem, spontanem itn. samo še kot o minulih fantazmatskih objektih nedokumentiranega spomina. Adorno je to dejstvo zaznal v terminih izgube spontanosti subjekta, zaznal je destrukcijo subjekta in paradokso ni videl prepričljivosti rešitve, ki jo je predlagal Benjamin v svojem dialektičnem konceptu množične kulture. Njegov problem je bil seveda v tem, da se je z Benjaminovim konceptom spremenilo področje relevantnosti estetike, ki bi ob konsekventnem upoštevanju Benjaminovih premis o »izginjanju avre« pravzaprav izgubila umetnost kot svoj objekt. Na tej točki Adorno ni mogel popustiti.

Pogled kot objekt

Kot vemo, je vsaj od časov gramatikalizacije jezikov »vse« ujeta v »umetne« konstrukcije. Percepcija, ki je ne bi pogojevali koncepti, okvirji, konteksti, pravila – pogosto in zdaj vse bolj tudi v refleksivni kognitivni formi – ni več mogoča, to »dejstvo« pa nam lahko postane očitno prav spričo filma. Koliko je film, ki je na področju družbene reprodukcije vzpostavil, dopolnil in aktualiziral konstitutivnost reprezentacijske prakse za vse zvrsti pojmov realnosti od konsenzualne do ideološke, vplival na razkritje mnogih pedagoških iluzij, je seveda težko natančno reči; gotovo je samo to, da nedvomno *je* vplival. Kljub še vedno navzočemu vztrajanju številnih pedagoških nazorov na pojmu resnice in s tem na stališču postavljenosti in obvladljivosti ciljnosti pedagoške prakse pa je že povsem razvidna za taka stališča »subverzivna« dekonstrukcija; avtoriziranega mesta posedovanja in izrekanja resnice ni več in izginilo je tudi od tam, kjer je še najdlje vztrajalo: iz šole. Od tega je ostala samo še konstrukcija razmerja med učitelji in učenci, podlaga same organizacije učnega procesa, ob tem pa je že jasno, da so »šolske resnice« samo ene od mnogih plasti mnogovrstne ponudbe na trgu resnic. Če bralcu ni povsem jasno, o čem pravzaprav govorim, naj si prikljče v spomin nenehne tožbe, ki se v različnih inačicah ponavljajo od samih začetkov vizualne in avdiovizualne produkcije realnosti. Kolikokrat je bil film (pozneje televizija, še pozneje računalniki itn.) obtožen za »kvarjenja mladine«, za motenje njenega delovanja, kajti šoli je tako rekoč spontano izpodbijal njeno avtoriziranost glede na »resnico« z vse-

bovanim etičnim ali moralističnim poudarkom.⁴ To pomeni, da je »šola« spričo filma in kasneje spričo vsega avdiovizualnega »univerzuma« izzvana k temu, da se sooči s to zunajšolsko realnostjo in da se hkrati sooči z učenci, ki so vse bolj (in v dobi vseprisotnosti televizije pa skoraj povsem) akulturirani v družbeni kontekst, ki je tako rekoč eno s svojimi avdiovizualnimi reprezentacijami – bodisi s fiksijskimi bodisi z dokumentarističnimi. Učenci torej vstopijo v šolo, ko so že gledalci filmov, televizije, uporabniki računalnikov ter mobilnih telefonov itn. in v nasprotju z, denimo, branjem in računanjem jih šola ne more »šele naučiti« gledati filmov. Kar šola lahko počne, zadeva območje refleksivnosti. Gre za to, da pravi objekt njene pedagoške dejavnosti ni toliko predvsem razlaganje in pojasnjevanje tistega, »kar vidimo«, ampak je njen objekt sam pogled, kar je oznaka subjektivne dejavnosti z vsebovanimi učinki delovanja nezavednega in zavednega. Pogled je torej neposredno neujemljiv v verbalno razlago. Ampak to ne pomeni, da ga ni mogoče uriti in ostriti zlasti posredno, torej tako, da ga prakticiramo. Kolektivni okvir, ki ga zagotavlja šola, to prakso lahko omogoči v formi, ki se lahko kar najbolj približa razumevanju »pogleda drugega«, kar pomeni, da bi se šola lahko prav preko filmske vzgoje približala temu, da bi opravila s problemom »razsrediščenega subjekta«. Kot vemo, ob siceršnjem zavedanju tega, da je obdobje humanistično razumljenega subjekta minilo, šole še vedno vzgajajo »osebnost«, kar je pač surogatna konkretizacija koncepta subjektivnosti, ki se je izoblikovala v meščanski epohi. Pedagoški tradicionalizem je potemtakem neizbežno ovira vzgoji pogleda v refleksivni praksi filmske vzgoje, kakor so jo za zdaj najboljše koncipirali v francoskem šolstvu.

Glede na to, da se v šolski kurikulum na vseh področjih vednosti in znanj vedno »prevede« teorija, je jasno, da za oblikovanje filmske vzgoje kot šolskega predmeta ni dovolj samo obstoj filma, kinematografa, filmske industrije, televizije itn., dokler tega obstoja, delovanja in učinkovanja refleksivno ne zajame vsaj minimalna teorija. Seveda je teorija filma glede na vrsto drugih teorij nekoliko specifična, pa ne samo zato, ker je skupaj z objektom svojega preučevanja pač »mlada«, ampak zato, ker pri filmski vzgoji ne gre za poučevanje in preučevanje same teorije (kot npr. v primeru gimnazijske filozofije), ampak za aplikacijo njenih uvidov za pedagoško

⁴ Pravzaprav je bila državljanska vzgoja do sedaj veliko bolj nekakšna patriotska vzgoja kot pa vzgoja, namenjena avtonomni, k politični participaciji usmerjeni subjektivni naravnosti učenec. Tako imenovana demokratična državljanska vzgoja je za zdaj, z izjemo nekaterih dežel v Evropi, večinoma še podvržena različnim »identitetnim« interpretacijam. Podrobnejša primerjava med šolskimi kurikulumi različnih dežel bi najbrž pokazala korelacijo med filmsko vzgojo in demokratično državljansko vzgojo

interakcijo, ki šele v predvidenem učinku proizvede refleksivnost pogleda. Taka refleksivnost se nato lahko vpiše v slehernikovo razumevanje družbenega, v dojemanje njegove lastne družbenosti in individualnosti, v njegove »kognitivne zemljevide«, po katerih se sploh orientira v socialnem kontekstu. Glede na to seveda filmska vzgoja ne more funkcionirati na podlagi finalističnega koncepta; vsakršna zamisel o proizvodnji (vzgoji) osebnosti v okviru tako ali drugače ideološko motivirane konstrukcije subjekta, jo seveda zanika v njenem pojmu. Kolikor tovrstni pedagoški koncepti, ki so vladali v razmeroma kratkem času (pravzaprav v večjem obsegu kaknega poldruga stoletja) obstoja javnega šolstva, ravno v svoji deontološki nameri proizvodnje subjekta (kar povzema termin »vzgoje«) pravzaprav težijo k določitvi mesta ciljane osebnosti v družbenem kontekstu, pa vzgoja pogleda odpira predvsem družbeni prostor za samoidentifikacijo subjekta. Če s prvega stališča vzgoja predpisuje okus, je le-ta z drugega stališča relativiziran.

Slovenske težave s pogledom

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

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

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



PROIZVESTI
DRŽAVLJANE

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

Podoba državljana

Za določenimi zahtevami in pričakovanji lahko od državljanske vzgoje največkrat slutimo iskanja tiste formule, v kateri strokovni, politični, civilno-družbeni in drugi udeleženci razprav vidijo možnost, da bi šolski sistem izravnal strukturna neskladja, kontradikcije, paradoksne zagate in dileme, ki so jih domnevno prinesle družbene spremembe. Negativni aspekti sprememb se seveda, kot že tolikokrat v meščanski zgodovini, najbolj nanašajo na mlade generacije. Kolikor negativni učinki sprememb niso že očitni, pa jih vsaj predvidevajo kot možnost. Od tu naprej je seveda mogo-

če razpravljati, v kolikšni meri gre za negativne vplive, ki jih je npr. mogoče opredeliti kot regresivne pojave in v kolikšni meri je »negativnost« po-sameznih pojavov med mladino pravzaprav samo stvar percepcije v nekem danem vrednostnem sistemu, v neki dani politični kulturi ipd. V vsakem primeru je jasno, da se kakršnekoli že percepcije družbenih sprememb pre-vajajo v zahteve na račun šole, ki naj z odzivom na sedanje probleme razre-ši vprašanje prihodnosti mladine. Pri tem niti ni toliko pomembno, koli-ko gre ravno za državljansko vzgojo (*citizenship education*) in koliko za *dis-kurz o posebnem poslanstvu šole*, ki naj bi v presežku posredovanja znanja recimo oblikovala osebnosti, reproducirala tradicije in vplivala na zmanj-ševanje socialno nezaželenih pojavov. To, kar smo imenovali zagate, dileme in kontradikcije, ki se vpisujejo v polje intenzivnih dialogov o mestu, vlogi in poslanstvu šole, pa seveda ni nekaj tem dialogom zunanjega. Nasprotno! Prav ta dialoška kontroverznost odseva širok spekter socialnih premikov, razkrajanja in utrjevanja ideoloških predstav ter iz tega izvirajočih naspro-tujočih si strategij prisvajanja prihodnosti. Slej ko prej torej pogled s točke šole, v kateri se križajo različne strategije in interesi, ki te strategije uteme-ljujejo, odkriva premeščanje in razmeščanje družbenih dejavnikov, katerih soočanje se mora vsaj občasno reševati preprosto v sferi političnega odloča-nja. Če je le-to demokratično in torej pluralistično, se nam glede na nara-vo predmeta diskusije in odločanja lahko pokaže, da se problem državljan-ske vzgoje umešča v samo jedro različnih razumevanj demokracije in nje-nih funkcij. Iz tega pa sledi, da določanje ciljev, smotrov, vloge in funkcij te vzgoje v politični sferi opravlja hkrati vlogo razmeščanja v demokratič-nem sistemu reprezentiranih družbenih subjektov in vlogo objekta, okoli katerega se odvija oblikovanje konsenza. »Objekt« je tu pravzaprav priho-dnost, ki pa je »po naravi stvari« opredeljena s subjektivno poanto. Obli-kovanje konsenza potemtakem povnanja različne subjekte in njihove po-zicije, kar na drugi – recimo filozofski – ravni ponazarja abstraktna do-gnanja o koncu enotnega subjekta in o vzponu subjektivnega kot predvsem oznake možnih bežnih, začasnih diskurzivnih pozicij z, denimo, sociolo-ško opaznimi vsebinami in posledicami. Pri tem je jasno, da taka vzajemna določenost subjektno-objektnih razmerij vpliva na to, da je konsenz vedno samo začasen in morda nikoli uravnotežen ter v svoji začasnosti določen s posameznimi trenutno bolj dominantnimi političnimi pozicijami in s po-gledi na prihodnost prav tako ne nespremenljivih subjektov, vzpostavljajo-čih se v npr. javnem diskurzu.¹

¹ Srečevanje javnih diskurzov je namreč tisto, kar nas tu zanima, jasno pa je, da teorija subjektiv-nega s takšnim izhodiščem odpira vrsto drugih dimenzij, ki lahko zadevajo npr. estetiko, upra-vljanje proizvodnje, individualno psihološke aspekte itn.

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

Kako torej potemtakem definirati državljansko vzgojo, ki se na koncu vendarle mora vzpostaviti znotraj šolskega prostora kot odgovor na najsplošnejše zahteve in pričakovanja širokega spektra zaznavnih družbenih interesov, ki se navadno prevedejo v politično in pravno opredelitev šolskega sistema? Na abstraktni ravni, na kakršni se običajno izrekajo takšne opredelitve (recimo v obliki zakonodaje, odločitev strokovnih in upravnih teles državnega aparata), gre potemtakem za neko *podobo državljanja*. Glede na nujnost obvezne šole kot sestavine družbe v večjem delu sveta, je torej že v samem pojmu *državljanja* vsebovana kategorija, v katero je vpisano neko vsaj minimalno obdobje šolanja. Ali drugače: državljani se med seboj razpoznavajo tudi kot nekdanji učenci šole, v njihov državljanski status je praktično povsem neizogibno vpisano šolanje. Med drugim je nas vse šola pomembno kvalificirala za državljane hkrati s tem, ko nas je kvalificirala še za kaj drugega, kot npr. predvsem za poklic. Pa tudi nasprotno je v ne tako neopaznem marginalnem pojavu asocialnih oblik vedenja, hočeš-nočeš udeležena šola – če nič drugega kot prostor, kjer se simptomi asocialnosti pri posameznikih navadno najprej razvidno pokažejo. Posebna državljanska vzgoja, ki v vsej zgodovini obveznega šolstva ni bila vedno izrecno kurikularno organizirana, je v novejših gibanjih bodisi za dopolnitev bodisi za reformo šole postala ravno v tej obliki, torej kot del celotnega šolskega kurikulumu, objekt zahtev, pričakovanj in mnogih problematizacij, ki jo ponazarjajo tudi mnoge polemike. Državljanška vzgoja kot sestavina kurikulumu potemtakem ni izčrpno definirana, ampak je definirano samo njeno mesto, njena funkcija pa samo *in abstracto*. Upošteva vsebo-

vanost šolanja v kategoriji državljanstva bi potemtakem bilo mogoče govoriti o dokončni definiciji državljske vzgoje samo v primeru, če bi bilo mogoče skonstruirati enotno in končno veljavno definicijo šole nasploh. Kljub posameznim poskusom izdelave takih definicij šole in njenega smisla, ki so »uspele« samo v strogo vzeto ideološkem kontekstu, je definicijska odprtost državljske vzgoje torej jasen indikator nemožnosti dokončnega dogovora o »najbolj pravi šoli« in konsenza o njenem smislu. Na drugi strani pa je, kot smo zgoraj že namignili, državljska vzgoja domnevni odgovor na dileme, ki jih prinašajo družbene spremembe.

Zahodne in »nove demokracije«

Na preseku med pozitivnim sociološkim diskurzom in legalističnim ter politološko obarvanim diskurzom bi lahko govorili o sistemsko pogojeni vlogi in funkcijah šole ali vzgoje in izobraževanja. Tovrstni diskurz, ki se kaže kot racionalen, ki je hkrati produktiven v tem smislu, da omogoča artikulacijo in formuliranje bodisi točk konsenza bodisi spornih točk, pravzaprav ponazarja instanco, na kateri gre za obvladovanje družbenih razmerij. Na mesto te instance se lahko umesti z monistično ideologijo podprto gospodstvo, lahko pa tudi mehanizmi demokratičnega odločanja. Na kratko bi lahko rekli, da se v tej determinirajoči instanci niti prva niti druga inačica ne moreta realizirati v čisti obliki. Preprosto povedano gre za pobčeno resnico modernističnih družb, po katerih ni mogoča takšna diktatura, ki bi povsem izkoreninila težnje k demokraciji niti ne takšna demokracija, ki bi povsem izkoreninila težnje k diktaturi, ali h kakršnikoli še monopolizaciji oblasti. Pustimo konceptualne probleme, ki se nakazujejo od tu naprej ob strani, in povzemimo sintezno ugotovitev Francisa Fukuyame, ki je ob zgodovinskem padcu berlinskega zidu z optimizmom, ki je pri mnogih bralcih zbudil skepso, ugotovil, da je svetovna zgodovina dosegla točko univerzalnosti, na kateri si ni mogoče več misliti alternative liberalni demokraciji.² Ta diagnoza »stanja svetovne zgodovine«, ki jo je kot kategorijo Fukuyama izrecno povzel po Heglu (pravzaprav po Kojevovi interpretaciji Hegla) je kajpak sploh postala možna spričo *dogajanj*, v katerih je propadla politična alternativa zahodni demokraciji in ekonomska alternativa kapitalizmu. Ali so ta *dogajanja* – namreč razpad socializma (s hkratnim umikom z oblasti vrste diktatur predvsem v Latinski Ameriki) – ustrezen nadomestek konceptov, ki bi prepričljivo utemeljili realiteto pojma univerzalne zgodovine, je seveda stvar razprave, ki se je mi tu ne bomo podrobneje lotili.

² Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, Harmondsworth 1992.

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

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

»Želja po pripoznanju se nam na prvi pogled lahko zdi nenavaden koncept, vendar pa je tako star kot tradicija zahodne politične filozofije in tvori običajni del človeške osebnosti. Najprej jo je opisal Platon v *Državi*, ko je pripomnil, da je duša sestavljena iz treh delov, želečega, razumskega in iz dela, ki ga je poimenoval *thimos*, ali, duhovnost. Veliko človeškega obnašanja bi lahko razložili kot kombinacijo prvih dveh delov, želje in razuma: želja vodi ljudi k iskanju stvari zunaj sebe, medtem ko jim razum ali kalkulacija kaže poti k temu, da si jih pridobijo. Toda poleg tega človeška bitja iščejo pripoznanje svoje lastne vrednosti ali vrednosti ljudi, stvari ali načel, v katera investirajo vrednost. Težnjo k investiranju sebstva z določeno vrednoto in k zahtevi po pripoznanju te vrednote v današnjem poljudnem jeziku imenujemo „samospoštovanje“. Nagnjenje k občutenju samospoštovanja izvira iz tistega dela duše, ki se imenuje *thimos*.«³

Glede na to, da Fukuyama dosledno poudarja, da se je na raven univerzalne zgodovine plasirala *liberalna* demokracija, ostaja zvest izročilu tradicionalnega in pravzaprav tudi sodobnejšega liberalizma, po katerem sta *svoboda* in *enakost* vrednoti, ki ju ni mogoče nikoli povsem uravnotežiti, ob tem pa ne gre zgolj za načelo enakosti pred zakonom. Imperativ svobode (posameznika) izključuje izenačevanje ljudi na ekonomskem področju

³ Fr. Fukuyama, n. d., XVI–XVII.

glede njihovih družbenih vlog itn. Izpolnitev *thimosa*, ki je mogoča v demokraciji, je tako hkrati izvir razcepov in konfliktov:

»Obstoj moralne dimenzije človekove osebnosti, ki nenehno vrednoti sebe in druge, pa ne pomeni, da gre za kakršnokoli strinjanje o bistvenih sestavinah moralnosti. V svetu *thimičnih* moralnih sebstev gre za stalno nestrinjanje, prepir in za jezo drugih na druge spričo množice velikih in majhnih vprašanj. Torej je *thimos*, celo v svojih skromnejših manifestacijah, začetna točka za konflikt med ljudmi.«⁴

Še v skladu s Fukuyamovim besedilom lahko govorimo o transponiranju *thimosa* z individualne na kolektivno raven. Razpravljanje o konturah državljanske vzgoje vključuje obe ravni problema *thimičnega*. Vendar je tu potrebna aktualna distinkcija. Čeprav se tako zahodne demokracije kot tako imenovane nove demokracije soočajo s problemi reformulacije pojma državljanstva spričo globalnih sprememb, pa je med obema skupinama demokratičnih sistemov pomembna razlika. Medtem ko v zahodnih demokracijah vsaj v načelnem pogledu socialna neenakost (z izjemo njenih drastičnih manifestacij, npr. glede problemov brezdomcev) ni predmet večjih sporov, ampak je kvečjemu stvar kanalizirane in obvladane konfliktnosti, pa so »nove demokracije« kot »prehodne družbe« vse po vrsti podvržene bolj in manj radikalnim procesom *nastajanja* novih velikih socialnih razlik. Če k temu prištejemo še dejstvo, da ta proces v mnogih pogledih spominja na zgodnji kapitalizem, je razumljivo, da je to vir nezadovoljstva ogrožene večine, ki nahaja svojo artikulacijo prav v dimenziji moralnega, ali kot bi rekli s Fukuyamo, v območju *thimosa*. Spričo tega je jasno, da je v takih okoliščinah težje izoblikovati konsenz o državljanski vzgoji. Kako naj ta v najboljšem primeru omogoči posamezniku razumevanje družbenih kompleksnosti, ga oboroži s sposobnostjo participacije v demokratičnem sistemu, vključno z zmožnostjo, da se individualno ali kolektivno postavi za svoje pravice človeka in državljana in ga nauči tolerantnega obravnavanja razlik? Pri tem naj bi šlo za to, da državljan svoje samospoštovanje uveljavlja s spoštovanjem drugih in drugačnih.

Če so pravkar strnjeno označeni smotri državljanske vzgoje pragmatični okvir, ki vsaj omogoča tvorbo osnovnega konsenza, pa je v »novih demokracijah« tako opredeljena državljanska vzgoja razlog za sumničenja, da so »v ozadju« takega koncepta neki skriti nameni. Na podlagi razraščajoče se družbene neenakosti se potemtakem tvorijo nove ideologije, ki računajo ravno na moralno ogorčenje in seveda ponujajo poudarjene vzor-

⁴ N. d., 181–182.

ce identitete za ranjeno množično samospoštovanje in nabuhle moralne imperativne za obvladovanje »nemoralnih posameznikov«, ki se vzpenjajo nad družbo. Če pri tem še upoštevamo, da so vse »nove demokracije« hočeš-nočeš morale, veliko bolj vseobsežno kot zahodne, reformirati svoje šolske sisteme, je jasno, da se je prav šolsko polje odprlo hudim političnim spopadom. Področje državljanske vzgoje pa je tisto, ki v novih razmerah vendarle veljavnih političnih svoboščin in svobode govora, priključuje na dan politične in tudi druge (npr. cerkev) zagovornike »moralne odrešitve«. Skupni imenovalac tovrstnih družbenih subjektov je sklicevanje na paradigme vrednot iz časov pred uvedbo socializma, kar seveda vključuje verske tradicije, ruralne ideale in patriarhalnost, kar se v političnem kontekstu navadno spaja z ideologijo nacionalizma.

Če je torej aktualna razprava o državljanski vzgoji – recimo v Evropi – na zahodni strani osrediščena z vprašanji posredovanja liberalno-demokracijskih vrednot, pa je v kontekstu novih demokracij na delu spor o pomenu same demokracije. Čeprav je gotovo, da se tudi v razprave na Zahodu vmešavajo zagovorniki tradicionalizma in prepoznavnega moralizma, pa gre vendarle predvsem za diskusijo o registrih splošno sprejemljivih vrednot. Zato se v nadaljevanju razprava tudi lahko bolj usmeri k problematiki, ki v večji meri zadeva vprašanja same zmožnosti šole, da v demokraciji funkcionira demokratično. Postavitev dialoških pozicij v »novih demokracijah« se od navedenih razlikuje tako, da zagovorniki vzgojnih konceptov hkrati s svojo projekcijo državljanske vzgoje ponujajo tudi lastno definicijo demokracije, ki izključuje druge tovrstne definicije. V tem dialogu se nadalje jasno kaže prav konfliktni učinek *thimičnega* aspekta na ozadju socialistične preteklosti: v dialoških pozicijah se kažejo *razmerja nepripoznavanja med nasprotniki*. Tako v Sloveniji zagovorniki katoliškega koncepta vzgoje, ki ga prikazujejo kot stvar kulturne tradicije naroda, kot edinega pristopa z jasno duhovno komponento ipd., vse druge nekatoliške pristope reducirajo na skupni imenovalac »komunizma«. Tu gre za specifično artikulacijo dokaj splošnega pojava v nekdanjih socialističnih državah, kjer v velikem delu spektra dialoga o državljanski vzgoji v šoli naletimo na stališča o nujnosti »spremembe človeka«, ki da ga je socializem skazil. V takšnem diskurzu torej lahko v otipljivi obliki razpoznamo strukturne zakonitosti, četudi nemara ne bi hoteli verjeti v njihov obstoj. V diskurzivni formi namreč vidimo enake koncepte in formule, kot so bile tiste, ki so jih izoblikovali nekdanji socialistični ideologi in apologeti, ki so prav tako vseskozi »spreminjali človeka«. Po padcu komunizma se je spremenil samo ideološki predznak. Ta »vzgojni pri-

stop celovite spremembe človeka« pa tudi tvori jedro politične ambicije po homogenizaciji družbe.

Moralna panika

V diskusiji o državljanski vzgoji, ki se konec koncev izreka tudi kot diskusija o zmožnosti šol nasploh, da oblikujejo »socialno in moralno kvalificirane ljudi«, potemtakem v »novih demokracijah« odmevajo nekdanja ideološka nasprotja. Lahko bi rekli, da se ideološka hladna vojna nadaljuje znotraj nekdanjih socialističnih držav. Pri tem se ne izgublajo samo tisti redki pozitivni aspekti predstav o družbi, ki jih je nedvomno vseboval tudi socializem, ampak žal tudi elementi solidarnostnih in liberalnih vrednot, ki so spontano vzniknile v tako imenovanih gibanjih civilne družbe proti enopartijskim sistemom v osemdesetih letih. Vendar pa se na obeh straneh nekdanje železne zaveso določenost diskusije o državljanski vzgoji v neki točki vendarle izenačuje. Pritisk na šolo spregleda, da v *spremenjeni sintaksi družbenih razmerij* šola kratkomalo nikoli ne more zadovoljivo odgovoriti na obsežne zahteve glede »oblikovanja državljanov«, ker šola pač ni več to, kar je pred strukturnimi spremembami bila. Na zunaj bi ta položaj šole lahko pojasnili z Debrayevo konstatcijo o »prehodu iz grafosfere v videosfero«, ⁵ kar pomeni, da sam pedagoški proces ne more več delovati, če še poteka kot zgolj verbalno in nemara celo kot avtoritativno prepričevanje. S prilagojenimi novimi dialogskimi pristopi in drugimi novimi strategijami, ki spreminjajo šolanje v nekakšen trajen eksperiment, pa je težko jamčiti karkoli vnaprej. Predvsem ni mogoče jamčiti nikakršne »trdne morale« tudi, če bi si jo zastavili za cilj, ki ga je treba doseči.

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

⁵ Régis Debray, *Manifestes médiologiques*, Pariz 1994, 24.

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

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

»Naj pojasnimo, da takrat, ko Cohen govori o vlogi medijev v moralni paniki, pravzaprav govori o tem, kako pride do tega, da so nekatere dejavnosti etiketirane kot deviantne, druge pa ne. Kar vse to oziranje po deviantnosti in podobah deviantnosti pomeni, je to, da je Cohenova analiza moralne panike dokaj depolitizirana. Cohen posveča malo ali nič pozornosti možnosti, da ima moralna panika lahko kaj opraviti s širšimi družbenimi, političnimi in ekonomskimi dejavniki in ostaja zgolj preprosto pri naravi in pomenu deviantnosti (kakorkoli že je ta široka in pomembna).«⁶

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

⁶ Keith Tester, *Media, Culture and Morality*, London, New York 1994, 84.

V novih demokracijah, v katerih je rez med preteklostjo in prihodnostjo nedvomno ostrejši kot na Zahodu, pa se v polje *moralne panike* – kot recimo množično-psihološkega fenomena – investirajo odrešujoče formule konservativne ali vsaj tradicionalistične provenience. Te pa se spopadajo z bolj pragmatični pobarvanimi projekcijami, ki izvirajo iz liberalnih delov javnosti in nemara ne nazadnje iz vrst samih vzgojno-izobraževalnih dejavnikov, ki jim je domet učno-vzgojnega procesa bolj razviden. Ta proces nikakor ne more več inducirati unificirane »slike sveta« in ne more vsiliti nobene povsem določene trdne morale. Novejši razvoj pedagoških postopkov pa pritrjuje temu, da se za zidovi šol utrjuje spoznanje o tem, da poleg bolj ali manj učinkovitega posredovanja znanja, šola predvsem razmešča poudarke, organizira komunikacijo, se *vključuje v igro*, ki postaja dominanten obrazec sodobne tehnološke civilizacije.

»Cela desetletja je igra vlog v pedagoškem univerzumu ostajala nespremenjena in definirana. Profesor je govoril in učenci so poslušali. Vsakdo je imel svoje določeno mesto. Stvari pa so se začele hitro razvijati od trenutka, ko je skolarizacija postala množična. Igra vlog se je začela diverzificirati, toda v temelju je ostala neko razmerje pozicij, to se na kratko pravi igra v pomenu »illusio«, ki karakterizira delovanje celotne družbe: igra v ludičnem smislu, igra, vpeta v igro na način mehanizma zobatih koles.«⁷

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

⁷ Louis Porcher, *Télévision, culture, éducation*, Pariz 1994, 227.

Natančnejši pogled na idejo države in nacije, ki kroži po političnem in zgodovinskem okolju, pokaže, da je oslABLJENA vdanost nacionalni državi, ki jo zelo pogosto dojemajo v splošnem kontekstu objokovane izgube državljanske vrline in zavračanja solidarnosti, izredno protisloven pojav, ker ga pravzaprav podpirajo novi imaginariji pripadnosti. V tem kontekstu pridevnik „nacionalno“ deluje hkrati tako kot limanice za vsakogar in kot začasna prijetost na določeno mesto, ki kaže svoje porozno pletivo že s samo gesto sklicevanja nanj. Toda nacija je, tako kot družina, stalno bojno polje nasprotujočih si zahtev in urgentnih pozivov k spremembi. In vendar se kaže kot opazno od-porna, upoštevana celo zato, ker vprašanja o identiteti, vdano-sti, solidarnosti in pripadnosti kratko malo ne izginejo.¹

Državljska vzgoja ali domovinska vzgoja? Domovinska vzgoja proti državljanski vzgoji ali narobe? Ali pa si je vendarle mogoče zamisliti državljansko in domovinsko vzgojo kot sestavini istega pojma? Ali domovinska vzgoja bolj izključuje državljansko ali narobe? Da so s tem v nič manj kot globalnem mednarodnem razponu velike težave, katerih iz-vire je mogoče iskati v vselej obnavljajočih se »klasičnih« ideoloških opo-zicijah, je v času po padcu berlinskega zidu nemara še nazorneje razvidno, kot je bilo prej. Pri tem mislimo na opozicije, kot so: liberalno – konserva-tivno, emancipatorično – represivno, lokalno – kozmopolitsko, nacional-no – internacionalno itn. Takšne opozicije vznikajo v raznolikih diskur-zih, ki se nanašajo na tematiko vzgoje in izobraževanja v okvirih spet ra-znoliko opredeljene skupnosti, države, naroda (*etnije*) ali nadnacionalnih povezav. Kot zmeraj, kadar so sfere diskurzivno reprezentiranih realnosti označene s pojmovnimi (ideološkimi, nazorskimi, epistemološkimi, vre-dnostnimi) opozicijami, je treba o teh različnih realnostih vsaj podvomiti, se vprašati o njihovem kontekstu – kot bi lahko rekli z zdaj že skoraj obra-bljeno Adornovo frazo, ki se nanaša na »*conflicting facts behind conflicting ideas*«. Seveda si pri tem ne kaže delati utvar, da gre za karkoli enostavnega in hitro rešljivega, da je mogoče z nekaj smisla za dialektiko in z nekaj pri-vajene dialoščnosti razrešiti dileme, ki se izrekajo v omenjenih opozicijah; kajti »*conflicting facts*« so v primerih, kjer govorimo o vzgoji, ki jo danes pretežno označuje atribut »državljska« (se pa v posebnih družbenih in političnih kontekstih obuja atribut »domovinska« ipd.), pravzaprav dejst-

¹ Thomas Elsaesser, *European cinema face to face with Hollywood*, Amsterdam 2005, 25.

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

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

Dve modaliteti razprave

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

- a) *kot o vzgoji državljanek in državljanov*
- b) *kot o pouku o ustanovah države*

Oba aspekta se bistveno razlikujeta in ta razlika prispeva tudi k mnogim nesporazumom med udeleženci razprav o šolstvu ali o vzgoji in izobraževanju, o pomenu obojega v okviru širših pojmov, ki opisujejo skupnost, institucije in njihovo reprodukcijo. Bližina enemu ali drugemu aspektu praviloma odseva pozicijo govornika v realni/simbolni mreži družbenih shem, torej v socialnem institucionalnem prostoru. Prva modaliteta se največkrat nanaša na celotni vzgojno-izobraževalni učinek javne šole, torej na njeno reprodukcijsko funkcijo, ki ji jo odreja omenjeni predvideni temeljni (družbeni) dogovor.² Dravljljanska vzgoja je v tem pogledu dojeta kot

² O »dogovoru« tu govorimo, le kako bi drugače?, z upoštevanjem rousseaujevske paradigme. Glede na to se institucija šole tudi v vsakdanjem razumevanju umešča v družbenem imaginariju v razmik, ki je pri Rousseauju opredeljen v njegovi določitvi prehoda od »l'état de nature« v »l'état civil«.

»bistvena sestavina javne vzgoje«. ³ S posebnim kurikulumom državljan-ske vzgoje – ali tudi brez njega – je šola pač zadolžena za »proizvodnjo državljanov«, ob tem najbrž ni treba posebej poudarjati, da se v vsaki liberalno demokratični državi različne predstave o tem, kaj sta državljan in državljan-ka, razvrščajo po vsem ideološkem in političnem spektru. V tej modaliteti (aspekt *a*) govora o državljanski vzgoji se formulirajo večinoma diskurzi z gledišč politikov, filozofov in širokega spektra kakorkoli za šolstvo »splošno zainteresiranih« udeležencev javnih razpravljanj. Razvidna teža-va, ki spremlja veliko izrekanih v tej modaliteti, se skriva v predstavi o »celotnem vzgojno-izobraževalnem učinku šole«; v tipičnih izjavah, ki izrekajo prepričanja o tem, da šola slabo ali dobro vzgaja učence, je prikrita temeljna nemožnost zaresnega védenja o nekem končnem celotnem rezultatu šolske dejavnosti, ki se nanaša kajpak na »produkt«, torej na učence, ki zapustijo šolo z določeno zalogo znanj, drž, prepričanj itn. Teoretske raziskave lahko seveda z različnimi poudarki izdelajo konceptualne sheme o mestu šolske institucije v družbenem kontekstu in s tem omogočijo določeno véde-nje o strukturni umeščenosti te institucije v družbeni/simbolni kontekst. Verjetno je v novejšem času na tem področju še najdlje prišel Pierre Bourdieu s svojimi koncepti reprodukcije, socialnega kapitala, socialnega prostora ipd. Po Bourdieuju namreč »šolska institucija prispeva k reprodukciji kulturnega kapitala in s tem k strukturi socialnega prostora«. ⁴ Šolska institucija je v tej konceptualni opredelitvi eden od dveh ključnih mehanizmov reprodukcije. Drugi je družina. Bourdieuju je nedvomno uspelo tudi z izdatnim teoretsko reflektiranim empiričnim raziskovanjem prikazati delovanje teh mehanizmov glede na obsežne in zapletene sheme distribucije kulturnega kapitala. Reprodukcijska distribucija kulturnega kapitala pome-ni reprodukcijo družbenih razlik in s tem tudi hierarhičnih razmerij, ki so razmerja nadrejenosti in podrejenosti. Kako razložiti tisto, kar je posledica specifičnih učinkov vzgojno-izobraževalnih procesov od učinkov drugih mehanizmov reprodukcije, kako v različnih komentarjih delovanja šolske institucije ali pri ocenjevanjih »ustreznosti« njenih kurikulumov razloči-ti dejstva od projekcij (z vpisano inherentno tendenco komentatorja)? To so nedvomno zahtevna vprašanja. V političnih sporih v vsaki demokratič-ni shemi udeleženci razprav s svojimi »strateškimi razlogi« zelo pogosto bolj stremijo k zamegljevanju jasnih odgovorov kot k njihovi razjasnitvi. V vsem tem se konkretne šolske politike lahko še najbolj opirajo na partiku-larne raziskave, ki s svojimi komparativnimi pristopi in dandanes že s pro-

³ Meira Levinson, *Challenging deliberation*, v: *Theory and Research in Education*, letnik 1 (2003), št. 1, 23.

⁴ Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Pariz 1994, 39.

dornimi in podrobnimi metodami zajemanja empiričnih podatkov najbolje opredelijo dejstva o, denimo, vzgojno-izobraževalnem učinku, dejstva torej, ki jih je mogoče kot taka tudi argumentirati v javni sferi. Na ravni teorij in »teorij«, nazorov in ideologij pa je najoptimalnejša strategija šolske politike iskanje »minimalnih konsenzov« med nosilci dialoga v ožji (tako imenovani) strokovni in tudi najširši javnosti. Odmik od »fluidnih« minimalnih konsenzov na, denimo, ideološko stališče ene izmed strani nujno povzroči v razpravi revolt »drugače mislečih«.

Druga modaliteta (aspekt *b*) razpravljanja o državljski vzgoji izvira iz vzgojno-izobraževalnega konteksta in se potemtakem veliko bolj ukvarja s problematiko samega kurikulumuma državljske vzgoje in njene »praktikalnosti« v pedagoškem kontekstu. To pa ne pomeni, da se v dialoškem prostoru na tem področju prepletanja razsežnosti »strokovnega« z neizogibnimi determinantami političnosti izognemo problemom, ki se porajajo v prvi različici razpravljanja o zadevni tematiki. Če se v tej prvi modaliteti razpravljanja porajajo paradoksi, zaostrena nasprotna stališča in ideološko poantirani sklepi, se v drugi modaliteti vse to sooča z ravniyo tako imenovane pedagoške prakse, kjer se kaj lahko izkaže, da je vsa problematika dosti zapletenejša.

Presežna ogroženost

Kot vemo, je šolstvo, glede na svojo reprodukcijsko vlogo in glede na svoj središčni položaj med institucijami »družbe«, danes vsepovsod objekt kritičnih razprav in ne nazadnje zahtev, ki so lahko tudi zelo izključevalne. Čeprav državljska vzgoja v vseh sodobnih kurikulumih ne zavzema prav veliko časa in s stališča vendarle poglobitve naloge šole (posredovanje znanja na področjih znanosti in ved) ni najpomembnejša, pa je kot »vzgojno-izobraževalna tema« predmet najbolj nerazrešljivih nasprotij in nedvomno osrednja politična tema v javnih razpravljanjih o šolstvu. Raznolična stališča, ki jih lahko identificiramo v spektru prve modalitete (aspekt *a*) se izrekajo – med drugim – tudi v razliki med *državljsko vzgojo* na eni strani in *domovinsko vzgojo* na drugi strani. Druga raznolična stališča, ki lahko imajo ali pa tudi ne skupno presečišče se nanašajo npr. na razlike med multikulturalizmom in identiteto, modernizmom in tradicionalizmom itn.; vse te razlike pa lahko v zadnji instanci reduciramo na politične ali ideološke označevalce.⁵ Poglejmo primer take formulacije, ki bi

⁵ Seveda je pri teh posplošitvah treba upoštevati še to, da se v različnih okoljih poudarki razpravljanj precej razlikujejo. Z »različnostjo okolij« mislimo tako različne politične kontekste (držav, mednarodnih organizacij, kulturnih okolij) kot tudi različne preseke javnosti, kot so naj-

jo v slovenskem kontekstu nemara celo lahko šтели za simptomatično. Gre za izjavljanje, ki naravnost vzorno povnanja svojo utemeljenost v določeni projekciji slovenske državne skupnosti:

»Tako zanj /namreč za osebo, s katero avtor polemizira, op. D. Š./ kot za obstoječo, na videz liberalistično, v bistvu pa kriptomarksistično politiko je značilno, da omalovažujeta suverenost slovenskega naroda, povzdigujeja pa, četudi bi državo sicer najraje odpravila, državljanstvo kot tako. Zato zavračata domoljubno in pristajata le na državljansko, od domoljubja in celo ustavnega patriotizma čim bolj oddaljeno vzgojo; kajti še nanjo se navezujeja z nekakšnim, se pravi, iz marksizma izvirajočim odporom do države kot moderne države, do države, ki ni partijska država. Posledica je ta, da zavračata nacijo kot enotnost naroda in države, s tem pa tudi nacionalno identiteto in nacionalne interese. Zaradi tega so danes pri nas ogroženi trije nosilni elementi nacionalne države: sam slovenski rod, slovenska zemlja in slovenski jezik.«⁶

Piščeve polemično označene kvalifikacije tu za naš namen niso posebej pomembne, razen kolikor te pejorativno artikulirane napol zmerljivke vzvratno opredeljujejo njegovo ideološko, če ne že naravnost politično pristransko pozicijo. Kot vidimo, Hribar na očitkih nasprotnikom, ki jih opredeljuje kot »kriptomarksiste« ipd., utemelji svoj poudarek na »suverenosti slovenskega naroda«, kar v njegovem pisanju proizvede nekoliko tradicionalistični pojem nacije kot »enotnosti naroda (gotovo gre za etnijo) in države«. Če sam pisec to imenuje »moderna« država, je to pač trditve, ki je z dejstvi sedanjega sveta ni mogoče prav zelo enostavno dokazati. Na svetu je kar nekaj *nacij*, ki niso hkrati *etnijske* (narodi). Vendar pa nam tu seveda ne gre za pravilnost ali napačnost take opredelitve, ampak za razmeščenost poudarkov, ki kažejo na določeno, pogojno rečeno in brez posebne vrednostnega predznaka, nacionalistično usmeritev. Za naš namen tudi ni pomembno, koliko so Hribarjevi očitki nasprotnikom o tem, da »zavračajo nacionalno identiteto in nacionalne interese« sploh resnični in relevantni glede na karkoli, kar bi na tem negotovem območju zmuzljivih pomenov lahko opredelili kot resnico. Za naš namen pa ni nepomemben nje-

širša javnost, strokovna in akademska javnost. Zlasti za različnost razumevanj samega pojma državljanke vzgoje je dobra ilustracija mednarodna monografija: J. Torney-Purta, J. Schwiller, J.-A. Amadeo, *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, International Education Association, Amsterdam 1999.

⁶ Tine Hribar *Kultura laži je lažna kultura*, v: *Nova revija* 263–264 (XXII), Ljubljana 2004, 10–11. Citata iz besedila, ki skuša obračunavati z nazorskimi in političnimi neistomišljeniki (vključno z menoj), tu ne navajam zato, ker bi hotel avtorju odgovarjati na njegove trditve, očitke, stigmatizacije, insinuacije itn. Navedek nam tu služi zgolj in predvsem kot značilni primer diskurza, kakršen utemeljuje določeno »potrebo« po patriotski vzgoji.

gov sklep, da so zaradi po njegovem napačnih nazorov, ki naj bi bili vpleteni tudi v vladajočo politiko, »ogroženi trije nosilni elementi nacionalne države«. Gotovo se lahko sprašujemo, kako to, da so ti »nosilni elementi« ogroženi v času, ko ta nacionalna država Slovenija sploh obstaja in je, kolikor je sploh mogoče, vpeta v skupnosti drugih demokratičnih (in tudi nedemokratičnih, če govorimo o OZN) držav, ki si v svojih različnih povezavah bolj ali manj vzajemno jamčijo spoštovanje temeljne suverenosti. Zakaj potem prav politika, ki jo avtor označuje s svojimi pejorativnimi oznakami in ki je Slovenijo uvrstila (če hočete emancipirala) med prepoznavne politične in kulturne entitete Evrope in sveta, ogroža samo to nacionalno državo? Ker torej niti na prvi niti na drugi pogled ni videti nobenega racionalnega razloga za njegove očitke,⁷ preostane samo en sklep: piscu gre za dokazovanje samega domnevnega »dejstva« ogroženosti.⁸ To dokazovanje se pravzaprav konča kar s trditvijo, da je tako. Za naš namen pa je tu pomembno to, da je ta, milo rečeno, namišljena ogroženost po logiki Hribarjeve konstrukcije postavljena kot presežna kategorija, ki utemeljuje potrebo po domoljubni (patriotski) vzgoji. Presežnost te ogroženosti je utemeljena prav v avtorjevem konstrukt, v katerem določa svoje nasprotnike kot ogrožajoče. Če se spustimo na raven ontološkega in »ontologizirajočega« Hribarjevega žargona, »ogroženost« označuje radikalno mejo med »njimi in nami« upošteva to, da gre za razmerje, glede na kategorijo biti. Pustimo ob strani, kaj bi v političnem (in nemara celo v obrambnem ali policijskem) smislu to lahko pomenilo, in se zadovoljimo z ugotovitvijo, da se nam skozi obravnavano besedilo patriotska vzgoja lahko kaže v utemeljenosti na ogroženosti (nacije). Kaj mora potemtakem na taki utemeljitvi zasnovana »domoljubna« vzgoja postoriti? Da bi lažje odgovorili na to vprašanje, si pomagajmo z ugotovitvijo, ki jo je postavil Will Kymlicka. Tako bomo lahko razvidnejše locirali to predstavo patriotske vzgoje glede na kategorije razmerij v, recimo, moderni liberalno demokratični državi:

»Termin ‚državljanstvo‘ se ponavadi nanaša na članstvo v politični skupnosti in tako označuje razmerje med posameznikom in državo. Katerakoli koncepcija dr-

⁷ Predaleč nas bi odpeljalo še dokazovanje s primeri veljavnih kurikulumov, učbenikov itn., da so Hribarjevi očitki o »odmaknjenosti od domoljubnosti« skonstruirani, da namreč Hribar kratko malo arhaično formulo »domoljubnosti« (ki je v praktični politiki geslo populizma) postavlja nasproti post-tradicionalnim konceptom kulturne in narodne identitete kot odprtosti nasproti drugim, ki so sestavine mednarodnih konvencij, deklaracij in drugih takšnih dokumentov v okvirih Sveta Evrope, EU in Unesca.

⁸ Koliko ima ta »presežna ogroženost« opraviti s sicer na dolgo in široko razgrnjenimi filozofskimi traktati, v katerih avtor postavlja tudi doneč pojem »groze zgolj nič«, naj kritični bralc presoja, kakor ve in zna.

žavljanstva potemtakem neizogibno sklepa o obeh polih razmerja, t.j. o posamezniku in o državi. Različni modeli državljanstva se opirajo na različne podobe narave države in/ali na različne podobe posameznikov, ki ji pripadajo.«⁹

Hribarjevo verzijo patriotske vzgoje v tej perspektivi torej lahko umeštimmo med »oba pola« tako, da se nam pokaže podoba posameznika kot tista, ki jo determinira drugi pol – država. V Hribarjevi artikulaciji je potemtakem njena narava to, da skupaj z narodom ustvarja nacijo. Po tej koncepciji je »domoljubna« vzgoja dolžna proizvajati »nacijo«, ki pa verjetno nujno vsebuje pripadnost posameznikov tej nadrejeni, z vidika posameznika pa transcendentni kolektivni kategoriji. Če je v to pripadnost vpisana utemeljitvena klavzula »ogroženosti«, iz nje sledi zahteva šoli, da učenec vcepi to pripadnost, jim vsili »ljubezen do domovine« in s tem neizrecno strah in sovraštvo do »ne-domovine«, do vsega, kar domovino (rod, zemljo, jezik) ogroža. Pri tem se lahko utemeljeno bojimo, da Hribarjeve koncepcije v ničemer ne poenostavljamo in da se ta koncepcija uvršča med predmoderne »modele« patriotske vzgoje, katerih osnovna paradigma identitete se opira na negativno relacijo, po kateri je $A = A$ samo tako, da $A \neq B$! Na problematičnost koncepta identitete, ki izključuje razliko, pa je dovolj jasno opozoril Hegel v kritiki Fichteja.¹⁰ *Torej gre za paradigmo identitete, ki »samodejno« izključuje razliko.* Naj sklenemo to razpravljanje s hipotezo, da je taka koncepcija patriotske vzgoje v državah članicah Sveta Evrope, s pomembnimi izjemami, navzoča zlasti neformalno, torej kot zunajšolska vzgoja in kot skriti kurikulum v pedagoški praksi. Šolska institucija kot reprodukcijski mehanizem skupnosti, v katerih se »občutek za skupnost« utemeljuje na presežni kategoriji ogroženosti, pač deluje tako, da se v njej reproducirajo tudi kulturni vzorci, ki jih ohranja »nacija«.

Vzgoja kot implementacija politike razlike

Uradni kurikulumi in utemeljitve šolske zakonodaje v širšem evropskem prostoru kajpak bolj ali manj povzemajo smernice dokumentov Sveta Evrope (in tudi drugih mednarodnih vladnih ter nevladnih organizacij), ki narekujejo prilagajanje odnosa do vsakršnih tradicij v neizključevanje v odnosu do konceptov različnosti in multikulturalnosti. Te usmeritve,

⁹ Will Kymlicka, Multicultural states and intercultural citizens, v: *Theory and Research in Education*, letnik 1 (2003), št. 2, 147.

¹⁰ Najizrecneje je ta Heglova kritika artikulirana v zgodnjem *Spisu o razliki med Fichtejevo in Schellingovo filozofijo*.

ki jih države članice vsaj deklarativno sprejemajo,¹¹ so se porodile v intenzifikaciji liberalizacije družbenih odnosov v obdobju po koncu šestdesetih let ob hkratnih dinamičnih spremembah, ki so prinesle pluralizacijo kulturnih prostorov tako zaradi učinkovanja množične kulture kot zaradi migracijskih procesov.

»Nedavni premiki poudarka k politiki razlike so vplivali na teme državljanstva, družbene pravičnosti in takšnih politik. Na primer, interpelacija različnih identitetnih skupin (denimo, ženske, kolonizirani), izhajajoča iz modernističnih diskurzov svoboščin, svobode in enakosti je oblikovala emancipatorična gibanja.¹² Morda je delovanje teh gibanj vodilo k visoki stopnji formalne sprejetosti v državi. Potemtakem bi lahko zatrjevali, da diskriminatorne diskurze, proti kateremukoli subjektu na podlagi značilnosti brez odnosa do sposobnosti za državljanstvo: spol, religija, narodnost, rasa, starost, seksualna usmerjenost/¹³ v sodobni družbi ne toleriramo več, vsaj kolikor to zadeva formalno retoriko zakonodaje.«¹⁴

Razmerja med patriotsko (»domoljubno«) in državljansko vzgojo torej nikakor ni mogoče upodobiti kot simetrično opozicijo ali kot nepomirljivo nasprotje, razen na tendenciozen način in s političnim motivom. »Politika razlike« nikakor ne izključuje identitete – nasprotno: identiteto šele vzpostavlja s pripoznanjem njej lastne razlike in vsaj načelno omogoča izdelavo formul sožitja raznolikih družbenih in kulturnih skupin. Politika razlike, ki kot razmeroma recentni pojav vendarle še predstavlja področje teoretskega in praktičnega iskanja in eksperimentiranja, v »trših« konceptih patriotske vzgoje *izključuje predvsem njihovo izključevalnost*, se postavlja proti njihovemu diskriminatornemu potencialu, pretiranemu etnocentrizmu in ne nazadnje s formulami, če hočete, kozmopolitske odprtosti uveljavlja neizključevalni koncept »domovinskosti«. Vprašanja, ki se postavljajo ob tako koncipirani državljanski vzgoji, se vrtijo okoli tega, »kaj privzeti kot osnovo dialoga, kako v javni šoli omogočiti obravnavo problemov, ki niso vrednostno nevtralni, ne da bi pri tem koga stigmatizirali in izključili?«¹⁵

¹¹ Za Slovenijo bi lahko trdili, da ne ponotranja »odprte kode« državljsanske vzgoje samo deklarativno, ampak jo skuša tudi prakticirati. Drugo vprašanje pa je, kako se taka državljanska vzgoja uresničuje in kako učinkuje.

¹² Anna Yeatman, *Interlocking oppressions*, v: B. Caine, R. Pringle (ur.), *Transitions: New Australian feminism*, New South Wales 1995, 49.

¹³ N. m.

¹⁴ Ann Brooks, *Citizenship, identity and social justice: the intersection of feminist and post-colonial discourses*, v: M. Arnot, J.-A. Dillabough (ur.), *Challenging Democracy*, London, New York 2000, 43–44.

¹⁵ Mojca Šebart, *Samopodobe šole*, Ljubljana 2002, 69.

Koncepti državljanske vzgoje, ki povzemajo in uveljavljajo politiko razlike, temeljijo na projekciji aktivnega državljana in torej skušajo učence uvesti v »neidealizirano« družbeno realnost. Ali je podoba »aktivnega državljana«, v kateri seveda ni vpisano nič definitivnega, pedagoška utopija ali formula rešitve sožitja v kulturno pluralnih družbah, najbrž za zdaj ni mogoče odgovoriti. Mogoče pa je odgovoriti, da »patriotska vzgoja«, ki temelji na presežni ogroženosti – pa naj gre za Američane po 9. septembru 2001 ali za Slovence po aferi »izbrisanih« – lahko prispeva predvsem k reprodukciji obrazcev konfliktnosti.

O mirovni vzgoji je bilo (in na srečo še je) neprešteto veliko razprav, če niti ne govorimo o množici dokumentov vladnih in še več nevladnih mednarodnih organizacij, ki promovirajo takšno vzgojo pogosto v povezavi s koncepti, kot so: kultura miru, nenasilje in sožitje različnosti. Večina razprav, ki vsebujejo te koncepte, množica deklaracij in množica bolj ali manj slišnih stališč se navezuje na razsvetljsko tradicijo, v kateri se je izoblikovala ideja o izboljševanju družbe s pomočjo vzgoje in izobraževanja. To naravnost zrcali npr. tudi začetek Unescove Ustave, kjer so zapisali ta znameniti stavek: »Ker se vojne začenjajo v glavah ljudi, je v njih treba ustvariti mir.«¹ Pri pogostih citiranjih in sklicevanjih na ta stavek pa smo znova in znova soočeni s svojevrstno hipokrizijo, ki jo odseva jo protislovni diskurzi.

»Mirovna vzgoja skuša cepiti učence proti slabim učinkom nasilja s tem, da jih uči nenasilno urejati njihove spore in s tem, da jih motivira za izbiro miru, ko so soočeni s spopadom. Družbe porabljajo denar in vire za usposabljanje zdravnikov za zdravljenje bolnih. Zakaj ne bi izobraževale svojih državljanov, da bi nenasilno opravljali svoje posle?«²

Koncepti mirovne vzgoje in mirovne kulture imajo tudi v prevladujočih diskurzih liberalno demokratičnih držav pretežno pozitivno konotacijo, vendar pa je ta omejena na dokaj abstraktne kontekste. Seveda najdemo tudi take izjeme, kot denimo na Japonskem, kjer – če verjamemo tu navešenemu avtorju – imajo mirovno vzgojo, ki poučuje tako o japonskih žrt-

¹ *Manual of the General Conference*, Pariz 2002, 7.

² Ian M. Harris, Mary Lee Morris, *Peace Education*, Jefferson 2003, 10.

vah (npr. glede na žrtve eksplozij obeh atomskih bomb) kot o odgovornosti za vojno in vojne zločine z gledišča nasprotnikov.³ Na splošno pa vendarle velja, da je mirovna vzgoja smiselna glede na projekcijo stanja miru in sožitja v nedoločeni prihodnosti, kakor hitro pa se pravzaprav samo izrečejo namere o konkretnější implementaciji mirovne vzgoje, se znajdemo na območju, kjer so take namere označene v boljšem primeru kot utopični pacifizmi, v slabših pa kot nepatriotsko ali celo kot izdajalsko obnašanje. To bi lahko pomenilo, da vsemu trudu za mirovno vzgojo navkljub vendarle *prevladuje vzgoja za vojno*, čeprav seveda nikjer ni tako poimenovana. Sklicujoč se na Sevillsko izjavo⁴ Power meni, »da ni dovolj znanstvene evidence, ki bi dokazovala, da so človeška bitja nasilna po naravi. Toda končno je pretirano agresivno vedenje ponavadi odziv na zelo boleči dražljaj ali pa je posledica napačne vzgoje.«⁵ Glede na vso zgodovino teoretiziranja o mirovni vzgoji in tudi glede na kar spoštovanja vredno tradicijo poskusov uvajanja take vzgoje v pedagoško prakso, se je moralo vsaj kdaj postaviti tudi vprašanje o pravsnosti samega koncepta take vzgoje, upošteva je nadaljevanje vojaških spopadov, ki so konec dvajsetega stoletja izbruhnili tudi na nekaterih krajih, kjer jih nismo pričakovali. Ali se je torej postavilo vprašanje o tem, da bi kazalo namesto neučinkovite mirovne vzgoje »izumiti« kaj drugega? V tem razdelku bomo odkrili, da se je to res že zgodilo v poskusu razviti koncepta razorožitvene vzgoje. Pred tem pa si dovolimo obravnavo nekaterih vprašanj, ki zadevajo okvirje in razloge razpravljanja o mirovni vzgoji (ter bolj ali manj ne posebno učinkovito prakso).

Kontekst novejšje zgodovine

Če se vprašamo o tem, kako je sploh mogoče misliti vojno, je to vprašanje podobno skrajnim »filozofskim« vprašanjem, kot so: kako misliti absurd ali radikalno praznino smisla. To seveda ni odvrnilo mnogih piscev, da ne bi skušali razložiti pojava vojne in še posebej nasilja kot njene poglavitne vsebine. Najbrž ni treba posebej navajati primerov mnogih diskurzov, ki skušajo oblikovati zamisli za preprečevanje vojne in pri tem praviloma reflektirajo velikansko težavnost take naloge. Nekateri od teh posku-

³ Miki Y. Ishikida, *Toward Peace War Responsibility / Postwar Compensation and Peace Movements and Education in Japan*, Lincoln, 2005, 114.

⁴ Sevillsko izjavo o nasilju je napisalo dvajset vodilnih znanstvenikov iz vsega sveta v Sevilli 16. maja 1986 (v Unescovem letu miru). Izjava je predvsem zavrnila tako imenovani »biološki pesimizem«, po katerem naj bi ljudje podedovali nagnjenost k vojni od živalskih prednikov in bi naj torej ta nagnjenost domnevno bila del človekove narave.

⁵ Colin Power, Education for Non-violence, v: *European Journal of Intercultural Studies*, Volume 9 (1998), Number 3, Abingdon, 247.

sov se izrekajo v »racionalnem« pristopu, npr. v družboslovju in v nekaterih vidikih politike. Vprašanje smisla in nesmisla vojne zadeva samo konstitucijo morale in etike, kajti vojna je končno in najbolj radikalno zlo, ki se razlikuje od mnogih drugih zvrsti zla, kot so, denimo, naravne katastrofe in epidemije, ki jih ne opredeljuje nikakršna subjektivna volja v ozadju, po tem, da zanj ni drugih razlogov, kot so družbeni ali človeški. Seveda so podatki, zgodovinski spomin, mnoga pričevanja o vojnih grozodejstvih ter številni pesimistični sklepi zelo mračni. Kar smo v zadnjih dveh stoletjih različnih razvojnih gibanj razbirali za progresivno, je neizogibno pomenilo tudi razočarujoči »napredek« na področju nasilja med ljudmi. 20. stoletje je bilo v tem pogledu še posebej »uspešno«. V zgodnjih osemdesetih letih je Ronald Aronson rekapituliral nasledke stoletja, ki je takrat bilo še daleč od svojega grozljivega konca glede na prakse nasilja. Kot vemo zdaj, je nekaj let po izidu Aronsonove knjige konec hladne vojne prinesel vojno tudi na nekatera prizorišča, kjer se je poprej zdela že skorajda nemogoča. Nekatere od teh vojn so se zares vpisale v enciklopedijo grozovitosti, če pomislimo na Bosno in Hercegovino ter na Čečenijo v devetdesetih letih 20. stol. Aronson je svojo knjigo napisal v iskanju opredelitve upanja v prihodnost in zato v njegovem pisanju lahko najdemo namige na prihajajoče spremembe, ki so se takrat ravno začenjale. Toda najprej se je soočil z zgodovino, ki jo označujejo holokavst, stalinizem in vietnamska vojna. Aronson tako ugotavlja, da je neverjetno veliko število ljudi zares izkusilo sodni dan, pri čemer ni šlo samo za smrt bližnjih, ampak za uničenje njihovega sveta, kar je po njegovem dokončno prizadelo njihov spomin. Tak »dosežek« v tako velikanskih razsežnostih je zahteval velike priprave: tako pripravo ljudi kot tehnične priprave. Tu lahko mimogrede pripomnimo, da sta vzgoja in izobraževanje pri »pripravi ljudi« za vsakršne naloge obrambe imeli slej ko prej pomembno vlogo. V dvajsetem stoletju so bila na industriji temelječa gospodarstva in obvezno izobraževanje komplementarne sestavine pogojev za vojne v bolj množičnem obsegu kot kdajkoli prej. Po Aronsonu je »prva svetovna vojna pričela proces brutalizacije, ki je naredila množični pomor za človeško dojemljivega«. ⁶ V naslednjih desetletjih pa sta tehnična in organizacijska kapaciteta za množični pomor dosegla polni razcvet:

»Množični pomor predvideva razpoloženje totalne vojne, brutalizirano prebivalstvo, ki sprejema potrebo po tem, da „rešuje“ samo sebe, ustrezno oborožitev ter organizacijske procedure za hitro identifikacijo, procesiranje in poboj ogromnega števila sovražnih ljudi. In tako smo danes pripravljeni. Oklevamo na robu pozabe, čakamo – morda protestiramo – medtem ko perfek-

⁶ Ronald Aronson, *The Dialectics of Disaster*, London 1983, 9.

cionirajo totalno vojno. Mnogi sodni dnevi usmerjajo h končnemu sodnemu dnevju, ko se izpopolnjevanje, proizvodnja in razpostavljanje jedrskega orožja nadaljujejo, strategiji pa razgrinjajo načrte za njihovo uporabo v boju.⁷

Aronsonova napoved se, kot vemo, ni povsem uresničila ali, povedano bolj natančno, sam vzorec grožnje z jedrsko katastrofo se je po koncu hladne vojne nekoliko spremenil. V ne ravno hudem nasprotju z Aronsonovim sklepanjem ne moremo zanikati sorazmernega uspeha pri redukciji jedrskega potenciala na obeh straneh nekdanje železne zaves. Navzlic dejstvu, da so uničili veliko jedrskega potenciala, pa se sama grožnja jedrske vojne vseeno še nadaljuje; zdaj pač v nekoliko spremenjenih svetovnih konfrontacijah, še posebej pa, če upoštevamo nove jedrske sile, kakršne so Izrael, Indija, Pakistan in Severna Koreja, ki se jim utegne pridružiti še Iran. Ta nova dejstva globaliziranega sveta označujejo konec tiste iluzije, ki je nastala po koncu bipolarnega sveta in je bila izrečena v Fukuyamovi formuli »konca zgodovine«. Pustimo ob strani vprašanje, ali so Fukuyamovo idejo povsod pravilno razumeli, ampak v tistem času razširjenega želečega razmišljanja (*wishful thinking*) se je nemara zdelo, da konec zgodovine pomeni tudi konec oboroženih spopadov. Celó na samem področju vojaških dejavnosti – čeprav z veliko pomočjo medijske dramaturgije – se je zdela verjetna možnost vojne kot nekakšna »dobra praksa«. Uporaba vojaških sil za preprečitev agresije ali za odvrčanje izbruhov nasilja se je na trenutke zdelá zares mogoča. Najbolj optimistični družbeni aktivisti in politiki so upali na prilagoditev mednarodnih organizacij neki vrsti demokratičnih mednarodnih odnosov. Diskurz vojne se je po prvi zalivski vojni – spomnimo: vojni proti Iraku zaradi njegove okupacije Kuvajta poleti l. 1990 – obogatil z novim konceptom vojaškega angažiranja v omejenih operacijah s poudarjeno uporabo visoko tehnoloških orožij in računalniških ter komunikacijskih pomagal. Toda prav kmalu po tem je vojna v nekdanji Jugoslaviji pokončala upanje v *dobro postmoderno vojno*: »Vojne v Jugoslaviji ni mogoče razložiti niti kot državljanske vojne niti kot spopada med narodi; namesto tega jo je treba videti kot kompleksno vojno za novo državnost, osrediščeno okoli etnopolitičnih in socioekonomskih osi spopadov.«⁸ Nekateri od »večnih vzrokov« vojn so se v dobi postmodernizma prerazporedili. Toda še naprej jih razumejo tako tisti, ki so vpleteni v spopad, kot tudi tisti, ki jih skušajo razumeti in razložiti, kot vzroke, da niti ne govorimo o poskusih interesnega vmešavanja v nekatere težavne situacije.

⁷ N. d., 9.

⁸ Wilfried Graf, Reflections concerning a Typology of the New Nationalisms in Yugoslavia and South-Eastern Europe, v: T. Kuzmanič, A. Truger (ur.), *Yugoslavia War*, Ljubljana, Schlaining 1992, 76.

Nedvomno ključni mislec zadnjega *fin de siècle* v svoji knjigi o »Marxovih strašilih« ni mogel storiti nič drugega kot – spet enkrat – reafirmirati vrednost dvoma. V svojih kategorijah razlike, razloke, metonimije itn. je projiciral temčno perspektivo nadaljevanja naše tako imenovane civilizacije. Glede na to, kar nas še posebej zanima v tem zapisu, je Derrida poudaril, da sta »oboroževalna industrija in trgovina vpisani v normalno ureditev znanstvenega raziskovanja, gospodarstva ter socializacije dela v zahodnih demokracijah«. ⁹ Jedrsko orožje je postalo objekt »diseminacije«, medetnične vojne pa so vključene v procese, ki jih dojemamo kot »pozitivne pogoje stabilizacije, ki se nenehno sproža na novo«. Najbrž se ne kaže čuditi, da so Derridaja z vsemi gestami občudovanja celo in zlasti v splošnih medijih prikazovali po njegovi smrti predvsem kot zelo zapletenega in pravzaprav običajni pameti nedojemljivega misleca, s tem pa postanejo njegova sporočila kajpak nekaj neobvezujočega. V nadaljevanju navedenega stavka Derrida prikaže dvomljivost stabilnosti, ki naj bi bila stabilizacija *sedentirizacije*. Glede na to je jasno, da bo lokalna razlika, razmikanje premestitve spodbudilo gibanje: »In daje prostor ter povzroča (*donne lieu*). Na primer vsa nacionalna ukoreninjenost je zakoreninjena predvsem v spominu na tesnobo preseljenih – ali preseljivih – prebivalcev. Ni »izklopljen« samo čas, ampak tudi prostor, prostor v času, razmikanje.« ¹⁰ Če te stavke prevedemo v jezik, ki služi procesom, označenim z globalizacijo, že opisujejo svet po devetem septembru 2001, četudi so bili zapisani okoli sedem let pred dogodkom, ki se prikazuje vedno znova v mnogih medijskih ponovitvah podob gorečih dvojčkov svetovnega trgovinskega centra. Omenjeni dogodek dejansko v popolnosti izraža to, kar je Derrida poimenoval »razmikanje«, kajti teroristična akcija se je izrekla s prefiguracijo prostora v samem središču »globaliziranega« sveta, kjer sta bila čas in prostor že premešana in pospešena. Tu bi se morali spomniti na kantovski kategoriji prostora in časa, ki objektivirata svet vrednot, medtem ko omenjeni kategoriji uokvirjata svet, torej to, kar je dojeto kot prostor spoznatne realnosti. Zdaj bi nemara lahko rekli, da kategoriji prostora in časa služita namenu globalizacije tako, da se podrejata vzorcem *singularizacije*. Nemara si lahko dovolimo pripombo, da se omenjena Derridajeva stališča skladajo s tem Bau-drillardovim opažanjem:

»Položaj se spreminja in postaja bolj kritičen, ko univerzalne vrednote izgubljajo avtoriteto in legitimnost. Toliko časa, kolikor so uveljavljale posredovalni vpliv, so za silo uspevale pri združevanju singularnosti v preobleki razlik

⁹ Jacques Derrida, *Specters of Marx*, New York, London 1994, 82.

¹⁰ N. d., 83.

znotraj univerzalne kulture razlik: toda zdaj tega ne morejo več početi, kajti neustavljivi pohod globalizacije pometa z vsemi razlikami in vrednotami, uva-
jajoč kulturo ali nekulturo popolne brezbržnosti.«¹¹

Preveč bi se oddaljili od naše teme, če bi še dlje sledili Derridaju in Baudrillardu v njihovih refleksijah velikih tem in konceptov. Pomembna posledica njune presoje – na podlagi percepcije, ki jo oblikujejo njihovi filozofski koncepti – je njuna jasna kritična formulacija zavrnitve različnih naivnih pričakovanj »boljšega sveta« po koncu obdobja hladne vojne. Drugače povedano: globalizacija je v obdobju po koncu hladne vojne prestrukturirala in deloma spremenila sama polja, v katerih se razlike oblikujejo kot spopadi vrednot, kultur in interesov. V nekoliko bolj dvoumni terminih lahko podamo več primerov, ki pojasnjujejo kaj to pomeni. Veljalo je, da bo padec komunizma prinesel demokracijo in v resnici jo je. Toda zgodnje navdušenje za človekove pravice, strpnost in ostale take univerzalne vrednote, nadoomeščajo rastoči nacionalizem in družbeno izključevanje. Celo politično demokracijo so v mnogih nekdanih socialističnih državah oslabile omejitve državljanskih pravic državljanov in posameznih manjšin. Pa tudi cenzura in represivne države, ki se utemeljujejo v reformuliranih, na novo zbu-
jenih in seveda na novo odkritih izmišljenih tradicijah, postajajo bolj vidne skupaj z vračanjem v, kot bi rekli z Bourdieujem, *habitus*, ki korenini v predkomunističnem obdobju. Koliko tak razvoj – seveda bi ga kazalo bolj natančno raziskati – pomeni, da nam spet enkrat v zgodovini ni uspelo prevladati nasilnih držav ter »vrednot«, ki generirajo take države, utemeljene v partikularnih in singularnih diskurzih, se zdi težko odgovoriti.¹² Najbrž ni treba posebej poudarjati, da so vzgojno-izobraževalne prakse občutljive na tako okolje.

»Ozaveščevanje« (*conscientization*) in razorožitvena vzgoja

Upošteva že samo število mednarodnih nevladnih organizacij, inštitutov, skladov, univerzitetnih oddelkov, nevladnih organizacij, zunajkuri-
kularnih dejavnosti v mnogih šolah, internetnih domačih strani, publikacij ..., ki se tako ali drugače ukvarjajo z mirovno vzgojo, kajpak ne kaže dvomiti v široko podporo tem dejavnostim. Hkrati je vse to bogastvo or-

¹¹ Jean Baudrillard, *From the Universal to the Singular: The Violence of the Global*, v: Jérôme Bindé (ur.), *The Future of Values*, Paris, New York, Oxford 2004, 20.

¹² Domneva, da nekatere od tako imenovanih novih demokracij doživljajo nekakšen »weimarski sindrom«, se zdi dokaj verjetna. Pojavi, kakršni so izključevanje manjšin, sovražni govor celo v najvišjih nacionalnih ustanovah in drugi pojavi javno izražene nestrpnosti tudi v številnih novih članicah EU, kažejo na to, da taka domneva sploh ni pretirana.

ganizacij in dejavnosti povezano z zelo vidno in kontrastno »nedoslednostjo«, ki se najbolj odprto izraža v velikanskih dimenzijah oboroženih sil v skorajda vseh deželah, v obsežnih investicijah v proizvodnjo orožja in, ne nazadnje, v zelo dobičkonosni mednarodni trgovini z orožjem. Potemtakem bi najbrž morala biti razorožitev ključni cilj vseh dejavnosti, ki naj bi si zares prizadevale človeštvo rešiti vojn.

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

»Za namen razorožitvene vzgoje je razorožitev mogoče razumeti kot kakršnokoli obliko dejavnosti, ki je usmerjena k omejevanju, nadzoru ali zmanjševanju količine orožja, vključno z unilateralnimi razorožitvenimi pobudami in končno k popolni razorožitvi pod učinkovitim mednarodnim nadzorom. Razorožitev lahko razumemo tudi kot proces, ki meri na spremembo sedanjega sistema oboroženih nacionalnih držav v novi svetovni red načrtovanega neoboroženega miru, v katerem vojna ne bo več instrument nacionalne politike in kjer ljudstva odločajo o svoji lastni prihodnosti ter živijo v varnosti, utemeljeni na pravičnosti in solidarnosti.«¹³

Najbrž ni treba posebej opozarjati, da žal ta precej nedvoumna deklaracija zaželenega cilja razorožitvene vzgoje nikoli ni postala zares mednarodno operativna. Duh Svetovnega kongresa o razorožitveni vzgoji iz l. 1980 sicer naziramo v nekaterih Unescovih deklaracijah in drugih dokumentih, imeli pa bi veliko težav, če bi hoteli najti kakršnokoli polno posvojitve načel omenjenega kongresa v Unescovih resolucijah, da niti ne govorimo o obvezujočih konvencijah.¹⁴ Seveda pa ni težko navesti razloga za to. Naj bo Unesco še tako ena od najbolj hvalevrednih mednarodnih organizacij, je še vedno predvsem organizacija v sistemu Združenih narodov, ki so kajpak zveza držav, kar se praktično prevede v zvezo vsakokratnih političnih vladavin. Potemtakem je tudi Unesco kot mednarodna organizacija, ki glede na svojo posebno vlogo ter konstrukcijo pogosto uspe mobilizir-

¹³ Appendix 1 v: Magnus Haavelsrud (ur.), *Disarming: Discourse on Violence and Peace*, Tromsø 1993, 31.

¹⁴ Res, koncept tako imenovane *kulture miru* prežema veliko Unescovih dejavnosti na področju izobraževanja, kot npr. *Associated School Programme* in številne pomembne dejavnosti organizacije na območjih konfliktov: v Bosni, na Kosovu, v Afganistanu, Iraku in sploh na Bližnjem Vzhodu. Vendar pa se odločilni poudarki in jasni koncepti iz l. 1980 zdijo v primerjavi precej »razredčeni«.

rati močno intelektualno podporo in tudi angažirati vrhunske znanstvenike ter učenjake, odvisen od mednarodnega (medvladnega) konsenza. Pravzaprav je Unesco v zgodnjih osemdesetih letih prejšnjega stoletja razvil svoje dejavnosti v smeri bolj enoznačno artikuliranih ciljev, toda – kot vemo – zanje ni mogel pridobiti univerzalnega konsenza. Neokonservativni vladi ZDA in Velike Britanije sta l. 1984 celo izstopili iz Unesca zaradi njegovih domnevnih transgresij v času, ko je tej organizaciji načeloval Amadou Mahtar M'Bow iz Senegala (1974–1987).

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

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

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

Prva štiri poglavja, eno s Filipinov, dve iz Latinske Amerike in zadnje iz Afrike, precej jasno prikazujejo razpon raziskovanja in iz tega sledečih nalog, še zlasti v vzgoji in izobraževanju, kar naj bi sprožilo proces tako imenovanega »ozaveščevanja« (*conscientization process*). Vsak avtor seveda poudarja različne vidike te problematike. Tako denimo Virginia Floresca-Cawages in Toh Swee-Hin poudarjata cilje, kot so poučevanje o vzajemnih razmerjih med zadevami strukturnega nasilja, militarizacije, človekovih pravic, kulturne solidarnosti, skrbi za okolje in tudi osebnega miru. S tem ko zapišeta, da

»mirne nacionalistične vrednote morajo biti skladne z etosom globalizma, da so Filipinci del človeške skupnosti s skupnimi problemi in upanji za *pacem terris*«, ¹⁵ avtorja zadeneta na vprašanje pomena takih konceptov, kot je nacionalizem v različnih kontekstih. Jaime Diaz iz Kolumbije se je osredotočil predvsem na neformalno izobraževanje kot orodje pospeševanja družbene pismenosti. Neformalno izobraževanje se mu zdi obetavnejše kot obstoječe formalno, ki teži k »integraciji državljanov v dani red«. ¹⁶ Preostali avtorji izvirajo iz tako imenovanih razvitih dežel z izjemo avtorice iz Rusije, Valentine Mitine, ki je izrazila velika pričakovanja od prihodnosti. Po njenem je »novo politično mišljenje« dober začetek. To mišljenje bi po njenem moralo vključiti »med svoje poglavitne cilje potrebo opuščanja iztrošenih ideoloških in političnih stereotipov, ki temeljijo na težnji k vojaški nadmoči«. ¹⁷ Veteranka mirovne vzgoje Betty Reardon (ZDA) je iz Unescovega dokumenta iz l. 1980 o razorožitveni vzgoji uporabila stališče, po katerem naj razorožitvena vzgoja ne bi poučevala, *kaj naj mislimo* o razorožitvi, ampak raje, *kako naj mislimo* o tem. Reardonova se strinja s stališčem Mitine o edinstvenosti trenutka in o velikih možnostih ne samo za uvajanje mirovne vzgoje, ampak tudi za dosego končnih smotrov, ki naj jim služita vzgoja in izobraževanje: »Imamo tudi konceptualna in pedagoška orodja za to, da izkoristimo priložnost /za izobraževanje za spremembo globalne družbe/. Razorožitvena vzgoja je hkrati nujna potreba in praktična možnost. Na izziv se je mogoče odzvati.« ¹⁸ Ne da bi se spuščali v še več podrobnosti, lahko rečemo, da so tako omenjeni kot neomenjeni pisci predvsem prepričljivo nanizali argumente za mirovne študije in so tudi prikazali moč natančnejše in nekompromitirane analize. S sugestijami za primerne drže v družbenih praksah, ki sledijo iz teh analiz, seveda te sugestije ne bi bile mogoče brez raziskav, ki jih opravljajo mirovne študije, so avtorji prispevkov pokazali tudi na potencial humanističnih ved in izobraževanja v prizadevanjih oblikovanja družbe na novi ravni »sožitja« (*living together*). Toda žal prezentacije učnih metod ali posebnih izkušenj v »ozaveščevalnem« delu, kar bi torej utegnilo zanimati zainteresiranega učitelja, ne dosega ravnih analiz in razvijanja konceptov miru. Knjiga je torej v svojem času odprla pogled na še ne dovolj raziskano področje in opozorila na možno nadaljevanje raziskovanja v nakazani smeri.

¹⁵ Virginia Floresca-Cawagas, Toh Swee-Hin, *From the Mountains to the Seas: Education for a Peaceful Philippines*, v: Magnus Haavelsrud, n. d., 51.

¹⁶ Jaime Diaz, *Peace Education in a Culture of Violence*, v: M. Haavelsrud, n. d., 72.

¹⁷ Valentina Mitina, *Teaching Materials and Teacher Training for Disarmament Education*, v: M. Haavelsrud, n. d., 151.

¹⁸ Betty Reardon, *Challenge and Opportunities of Disarmament Education: One American View*, v: M. Haavelsrud, n. d., 149.

Kaj je pravzaprav namen našega spominjanja na zdaj že več kot desetletje in pol star zbornik? Četudi smo namreč bili vrženi daleč nazaj glede optimizma in velikih pričakovanj iz časa velikih družbenih sprememb v zgodnjih devetdesetih letih, ki so tako simptomatično vidna v Haavelsrudovem zborniku, ne smemo pristati na amnezijo. Seveda knjiga, o kateri smo tu razpravljali, ni bila edini primer optimističnega načrtovanja miru, pri tem pa ni pomembno, ali govorimo o družboslovju ali žurnalizmu na različnih ravneh javnega življenja. Knjiga zadostno ilustrira, kako določeni preboji v družbeni in politični praksi prinesejo na površje ideje, ki prej ali slej postanejo mera iluzorne realnosti. Očitno v času velikih družbenih sprememb – to obdobje pa še zdaleč ni minilo, kljub temu da smo na začetku novega tisočletja prišli v bolj »realistično fazo« – nastanejo nove ideje o tem, kako naj bodo konstruirane naše skupnosti in kakšne vrednote bi kazalo razviti v vzgoji in izobraževanju, da bi se izognili hudim posledicam. *Ideje o konstrukciji družbe so kot vedno integralni del vzgoje in izobraževanja*; na žalost tudi diskurzi, ki odprto ali posredno zbujejo strah, sovraštvo in nestrpnost ter najdejo pot v kurikulumu. Ena od najpogostejših napak, ki jo vedno znova zagrešijo teoretiki edukacije, še posebej pa taki »idealisti«, kot so pobudniki mirovne vzgoje, je vsebovana v predstavi o učiteljih kot nekakšni posebni zvrsti ljudi. V omenjeni knjigi vseskozi srečujemo figuro naslavljanja na učitelje kot izvajalce mirovne in/ali razorožitvene vzgoje. Učenjaki s področja mirovnih študij torej pravzaprav projicirajo svojo lastno držo v celotno profesionalno skupino, a spregledujejo to, da so »učitelji« približno tako malo homogeni v svojih nazorih kot celotna družba. Na področju »vrednot« učitelji posredujejo take vzorce percepcije realnosti in take reprezentacije skupnosti – običajno reprezentacije nacije in etnije –, ki prevladuje v dani družbi. Kot smo razmislili z Aronsonom, Derridajem in Baudrillardom večina naših družb dejansko sprejema to, da so oborožene in pripravljene na obrambo pred drugimi, ki imajo na svoji strani podobne poglede in občutja. Od te točke naprej bi lahko razpravljali o tem, koliko take drže podpirajo nacionalizem in ekskluzivizem, drže, ki jih večina populizmov prepozna kot družbene vezi, kakršne se spleče privzgojiti novim generacijam. Lahko bi tudi razpravljali o razširjenem strahu pred tako imenovanimi drugimi ter drugačnimi (kot so, denimo, muslimani) in o uporabah tega strahu za oblikovanje politične hegemonije ter družbene dominacije. In vsemu temu navkljub, vzgoja in izobraževanje ostajata orodje upanja, ko se na mednarodnih ravneh strinjamo o tem, kaj naj poučujemo nove generacije. Zato so mirovne študije – četudi je uspela pozaba na *razorožitveno vzgojo* kot njihovo sestavino – pravzaprav znanost upanja.

Vzgoja družbe

Sociološki pojem »družbe tveganja« močno označuje in »kontekstualizira« razvoj v okviru nedavne zgodovine industrializiranega sveta. Ta sociološki koncept, ki ga je najvidnejše elaboriral Ulrich Beck, je dandanes postal skoraj običajni pojem vsakdanjega jezika. To dejstvo kaže na določeno razumevanje sodobne realnosti v (post)industrializiranem delu sveta. Današnja realnost naj bi bila kraljestvo globoke ter odločilne gospodarske, tehnološke in hkrati družbene spremembe. Ko se je Anthony Giddens (1994) vprašal o tem, kakšen tip družbenega reda to je ali bi lahko postal, je nedoločno odgovoril, da gre za »globalno družbo, ne v smislu svetovne družbe, ampak družbe v nedefiniranem prostoru«. Giddensovo nadaljnje razvitje odgovora se dotika percepcije prihodnosti, ki neizbežno vključuje pozicioniranje mladine. Po njegovem bo treba v družbi (družbenem redu), o kateri tu govorimo, »družbene vezi pravzaprav šele narediti, namesto da bi jih podedovali iz preteklosti«. Taka hipoteza seveda terja novo definicijo razumevanja mladine (in nič manj tudi ostarelih ljudi), ko so hkrati institucije države blaginje že »transformirane«, kar ne pomeni samo tega, da jim zmanjkuje denarja. Toda vsaj ena ustanova industrijskega obdobja pridobiva pomen (pa čeprav je v nenehni krizi) in z njo se intenzivno ukvarjajo, kajti na splošno verjamejo, da prinaša rešitve za probleme mladine. Ta ustanova je šola, ki zastopa vzgojo in izobraževanje kot domnevno univerzalni odgovor na »negotovo prihodnost«. Zakaj vidimo prihodnost kot »negotovo« (bolj kot je bila?), upošteva raven bogastva in predvsem upošteva potencialne globalne ekonomije? Nekatere od pomembnih konsekvenc sodb avtorjev, kot so Aronson, Derrida in Baudrillard, izhajajo že iz njihove percepcije, izoblikovane v njihovih filozofskih konceptih, so

njihove jasne formulacije zavrnitve različnih naivnih pričakovanj »boljšega sveta« po koncu dobe hladne vojne. Z drugimi besedami: v globalizaciji po koncu hladne vojne so bila prestrukturirana in nekoliko spremenjena sama polja, v katerih se oblikujejo razlike konfrontacij (vrednot, kultur, interesov itn.) Razorožitev bi verjetno morala biti ključni smoter vseh dejavnosti za to, da bi se človeštvo znebilo vojn. Unescov Svetovni kongres o razorožitveni vzgoji junija 1980 je dejansko razorožitev postavil v središče mirovne vzgoje. Nekaj evidence o tem, da razorožitvena vzgoja »ni mogla uspeti«, je mogoče najti v zborniku, ki ga je uredil Magnus Haavelsrud in je izšel l. 1993. Vseeno izobraževanje ostaja orodje upanja, še posebej, ko se na mednarodnih ravneh strinjamo o tem, kaj je treba poučevati prihodnje generacije. V takem pogledu je diskurz miru znanost upanja. Obstaja točka ključne razlike v razumevanju državljanske vzgoje, ki posledično opredeljuje obliko posameznega kurikulumu in ustrezajoče prakse poučevanja in učenja. »Ključna razlika« je označevalec, glede katerega ena smer formulacije pojma državljanske vzgoje vodi k viziji avtonomnega posameznika, druga smer pa vodi k viziji, ki zastopa nadrejenost skupnosti nad posameznikovimi pravicami in potrebami. Ta razlika se kaže kot razlika med »tradicionalnim« pristopom k problemu, ki rešuje vprašanje socializacije mladih ljudi v obliki tipičnega vzgajanja državljanu (»*civics*«) in med »postmodernim« pristopom, ki se skuša opirati na refleksivni in odprti koncept, ki stavi na raznolikost, multikulturnost itn. Prva težnja se zanaša na bolj fiksirano idejo resnice, druga pa na domnevo, da je resnica odvisna od tega, da jo posameznik spozna in sprejme, kar pomeni, da je pojem resnice tako bolj stvar kognitivnega procesa v družbeni praksi. Vendar pa je verjetno težko najti prvi ali drugi pojem v vzgojno-izobraževalni stvarnosti v »čisti« obliki – recimo kot dokončni »model« kurikulumu in/ali pedagoške prakse. Dve točki razlike v grobem oblikujeta diskurzivni prostor, v katerem lahko opazujemo boj za definicijo državljanske vzgoje v vsaki deželi in v mednarodnih razsežnostih. Koncept državljanske vzgoje koreni ni v univerzalističnih idejah evropskega razsvetljenstva. Očitno v mnogih deželah, ki niso povsem sprejele »zahodne demokracije«, razumejo državljansko vzgojo veliko bolj kot »kulturni« kakor pa kot politični pojem.

Education of Society

The sociological notion of »risk society« is very much marked and »contextualised« by developments in the framework of recent history of the industrialised world. This sociological concept, which was most notably elaborated by Ulrich Beck, became nowadays almost a rather common notion of the ordinary language. Such a fact points towards a certain comprehension of the contemporary reality in the (post)industrialised part of the world. The reality of today is supposed to be a realm of a deep and decisive economic, technological as well as social change. As Anthony Giddens raises (in 1994) a question on what type of social order this is, or might it become, he gives a rather vague answer, saying that it is »a global society, not in the sense of a world society but as one of 'indefinite space'«. Giddens' further elaboration of the answer touches upon the perception of the future, which inevitably includes a positioning of youth. In his words the society (the social order) in question is »one where social bonds have effectively to be made, rather than inherited from the past.« Such a hypotheses of course involves a redefinition of the very understanding of youth (and the elderly people not much less) as the institutions of welfare state are supposedly »transformed«, which doesn't only mean that they are running out of funding. But there is at least one institution of the industrialised period, which is gaining the importance (in spite of its being in a permanent crisis) and it is being intensely dealt with since it is widely believed that it brings solutions for the problems of youth. This institution is school, which stands for education as a supposedly universal answer for the »uncertain future.« Why is the future seen as »uncertain« (more than it used to be?), considering the level of wealth and above all, considering the potentials of the global economy? Some relevant conse-

quences of judgments from authors such as Aronson, Derrida and Baudrillard – following from their perception as it is formed by their philosophical concepts – are their clear critical formulations of a repudiation of different naïve expectations of a »better world« after the end of the cold war era. In other words: the post-cold war globalization restructured and to an extent changed the very fields, where differences gain shape of confrontations (of values, cultures, interests, and so forth). The disarmament should be probably the crucial aim of all activities to get humanity rid of wars. UNESCO World Congress on Disarmament Education in June 1980 actually did make the problem of disarmament a focus of peace education. Some evidence that the worthy goals of the disarmament education could not »make it« can be found in a collection of texts, edited by Magnus Haavelsrud and published in 1993. Still, education remains a tool of hope, especially, when we agree on the international levels what next generations should be taught about. In such a view discourse of peace is a science of hope. There is a point of a key difference in understanding the concept of citizenship education, which subsequently determines the form of a particular curriculum and a corresponding practice of teaching and learning. The »key difference« is a signifier under which one direction of formulation of the notion of citizenship education leads towards a vision of an autonomous individual and the other direction of formulation of the notion that leads towards a vision, which advocates a primacy of a community over individuals' rights and needs. This difference displays itself as a difference between a »traditional« approach to the problem, which solves the question of socialisation of young people in a form of the typical »civics« and a »post-modern« approach, which tries to rely on a reflexive and open concept invested with diversity, multiculturalism, etc. The first tendency relies on a more fixed idea of truth, the other relies on an assumption that the truth depends on being recognised as such by an individual, making the notion of truth much more a matter of a cognitive process within a social practice. However, it is probably difficult to find one or the other notion in any educational reality in a »pure« form – let us say, as a definitive »model« of a curriculum and/or an educational practice. Two points of difference mainly broadly shape a discursive space in which, we can watch a struggle for a definition of the citizenship education within each country and on the international scale. The concept of citizenship education has its roots in the universalistic ideas of the European enlightenment period. Obviously in many countries, that haven't yet embraced fully the »Western democracy,« they take citizenship education as much more »cultural« than as a political notion.

- Adorno, Theodor W., *Minima Moralia*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1951.
- Althusser, Balibar, Macherey, Pecheux, *Ideologija in estetski učinek*. Cankarjeva založba, Ljubljana 1980.
- Anderson, Perry, *Lineages of the Absolutist State*. Verso, London 1979.
- Archer, Margaret, *Social Origins of Educational Systems*. Sage Publications, London, Beverly Hills, New Delhi 1984.
- Aronson, Ronald, *The Dialectics of Disaster*. Verso Editions, London 1983.
- Baudrillard, Jean, From the Universal to the Singular: The Violence of the Global. V: Bindé, Jérôme (ur.), *The Future of Values*. UNESCO Publishing and Berghen Books, Paris, New York, Oxford 2004, 19–25.
- Beck, Ulrich, *Risk Society*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 1992.
- Birnbaum, Norman, *La crise de la société industrielle*. Édition Anthropos, Pariz 1972.
- Bourdieu, Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Édition du Seuil, Pariz 1994.
- Bourdieu, Pierre, *Znanost o znanosti in refleksivnost*. Prevedel Braco Rotar, Liberalna akademija, Ljubljana 2004.
- Brooks, Ann, Citizenship, identity and social justice: the intersection of feminist and post-colonial discourses. V: Arnot, M., Dillabough, J.-A.

- (ur.), *Challenging Democracy*. Routledge/Falmer, London, New York 2000.
- Cohen, Stanley, *Folk Devils and Moral Panics*. MacGibbon and Kee, London 1972.
- Contreras, Reynaldo A., Diversity and Reform. V: Hunter, R. C., Brown, F. (ur.), *Challenges of Urban Education and Efficacy of School Reform*. Elsevier Science, Amsterdam, Boston 2003, 15–24.
- Čakš, Aleš, (Ne)vzgoja v šoli / Če država od šole še kaj hoče, naj dopolni zakonodajo. *Delo*, Sobotna priloga (13. januar 2007), 14–15.
- Debray, Régis, *Manifestes médiologiques*. Gallimard, Pariz 1994.
- Deleuze, Gilles, *Pourparlers*. Les Éditions de minuit, Pariz 1990.
- Derrida Jacques, *Specters of Marx*. Routledge, New York, London 1994.
- Diaz, Jaime, Peace Education in a Culture of Violence. V: Haavelsrud, Magnus (ur.), *Disarming: Discourse on Violence and Peace*. Arena Publishers, Tromsø 1993, 70–88.
- Diogen Laertski, *The Lives and Opinions of Eminent Philosophers*. Prev. C. D. Yonge, <http://classicpersuasion.org/pw/diogenes/dlprotogoras.htm> (9. november 2005).
- Dubreucq, Éric, *Une éducation républicaine*. Librairie philosophique J. Vrin, Pariz 2004.
- Durkheim, Emile, *L'éducation morale*. P.U.F, Pariz 1992 [1925].
- Durkheim, Emile, *Les règles de la méthode sociologique*. P.U.F, Pariz 1997 [1895].
- Eagleton, Terry, *The significance of Theory*. Blackwell, Oxford 1990.
- Edwards, L., Munn, P., Fogelman, K. (ur.), *Education for Democratic Citizenship in Europe - New Challenges for Secondary Education*. Swets Publishing, Lisse 1994.
- Elsaesser, Thomas, *European cinema face to face with Hollywood*. Amsterdam University Press, Amsterdam 2005.
- Fichte, Johann Gottlieb, *Schriften zur Revolution*. Verlag Ullstein, Frankfurt, Berlin, Dunaj 1967.
- Floresca-Cawagas, Virginia, Swee-Hin, Toh, From the Mountains to the Seas: Education for a Peaceful Philippines. V: Haavelsrud, Magnus (ur.), *Disarming: Discourse on Violence and Peace*. Arena Publishers, Tromsø 1993, 37–69.

- Fukuyama, Francis, *The End of History and the Last Man*. Penguin Books, Harmondsworth 1992.
- Fullan, Michael, *The meaning of Educational Change*. Teachers College Press, New York 2001.
- Gabbard, David A., Introduction. V: Gabbard, David A. (ur.), *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London 2000, XIII–XXIII.
- Giddens, Anthony, *In Defence of Sociology*. Polity Press, Cornwall 1996.
- Glassner, Barry, *The Culture of Fear*. Basic Books, New York 1999.
- Graf, Wilfried, Reflections concerning a Typology of the New Nationalisms in Yugoslavia and South-Eastern Europe. V: Kuzmanič, T., Truger, A. (ur.), *Yugoslavia War*. Peace Institute, Study Centre for Peace and Conflict Resolution, Ljubljana, Schlaining 1992, 69–76.
- Habermas, Jürgen, *Protestbewegung und Hochschulreform*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1969.
- Halstead, Mark J., Pike, Mark A., *Citizenship and Moral Education*. Routledge, New York 2006.
- Hannoun, Hubert, *Paradoxe sur l'enseignant*. ESF, Pariz 1989.
- Harris, Alma, Chrispeels, Janet H. (ur.), *Improving Schools and Educational Systems*. The Routledge Taylor Francis Group, London, New York 2006.
- Harris, Ian M., Morris, Mary Lee, *Peace Education*. McFarland and Company, Jefferson 2003.
- Hegel, G. W. F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1970, *Werke* 7.
- Hopkins, D., Reynolds, David, The past, present and future of school improvement: towards the third age. V: *British Educational Research Journal* 27 (4), Routledge, London 2001, 459–475.
- Hribar, Tine, Kultura laži je lažna kultura. V: *Nova revija* 263–264 (XXII). Nova revija, Ljubljana 2004.
- Husen, Torsten, Boalt, Gunnar, *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968.
- Husen, Torsten, Issues and Their Background. V: Husen, T., Kogan, M. (ur.), *Educational Research and Policy: How do They Relate?* Pergamon Press, Oxford, New York, Pariz, Frankfurt am Main 1984, 1–37.

- Ishikida, Miki Y., *Toward Peace War Responsibility / Postwar Compensation and Peace Movements and Education in Japan*. Universe, Lincoln, 2005.
- Jacoby, Russell, *The Repression of Psychoanalysis*. Basic Books, New York 1983.
- Jacoby, Russell, *The End of Utopia*. Basic Books, New York 1999.
- Japelj Pavešić, Barbara, Znanje, ocene in učenje v osemletki in devetletki. *Šolsko polje* 15 (2004), št. 5/6, 107–129.
- Justin, Janez, *Etika, družba, država*, I–II. i2, Ljubljana 1997.
- Kahn, Axel, Papillon, Fabrice, *Le secret de la salamandre*. Nil édition, Pariz 2005.
- Koller, Hans-Christoph, Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. V: Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt A., Terooren, A. (ur.), *De konstruktive Pädagogik*. Leske + Budrich, Opladen 2001, 35–48.
- Kristeva, Julia, *Sens et non-sens de la révolte*. Fayard, Pariz 1996.
- Kymlicka, Will, Multicultural states and intercultural citizens. V: *Theory and Research in Education*, letnik 1 (2003), št. 2.
- Lasch, Christopher, *The New Radicalism in America 1889–1963*. W. W. Norton and Co., New York, London 1965.
- Levinson, Meira, Challenging deliberation. V: *Theory and Research in Education*, letnik 1 (2003), št. 1.
- Locke, John, *Two Treatises of Government*. Cambridge University Press, Cambridge 1960.
- Lyotard, Jean-François, *Postmoderno stanje*. Prevedla Simona P. Grilc, Analecta, Ljubljana 2002.
- Makarovič, Jan, *Vzgoja za samoupravljanje*. Pedagoški inštitut, Ljubljana 1975.
- Manual of the General Conference*. UNESCO, Pariz 2002.
- Martuccelli, Danilo, *Grammaires de l'individu*. Gallimard, Pariz 2002.
- Marx, K., Engels, Fr., *Izbrana dela*, I, V. Cankarjeva založba, Ljubljana 1969, 1975.
- Mason, Peter, *Independent Education in Western Europe*. London 1992, ISIS document N° 34.
- Medvedev, Zhores A., *Soviet Science*. Oxford University Press, Oxford, Melbourne 1979.

- Mitina, Valentina, Teaching Materials and Teacher Training for Disarmament Education. V: Haavelsrud, Magnus (ur.), *Disarming: Discourse on Violence and Peace*. Arena Publishers, Tromsø 1993, 150–170.
- Nussbaum, Martha C., *Sex and Social Justice*. Oxford University Press, Oxford, New York 1999.
- Petchesky, Rosalind P., *Abortion and Woman's Choice*. Verso, London 1986.
- Piciga, Darja, Uvod. V: *Strokovna ekspertiza: Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistem, procesi, rešitve. K novi konceptiji osnovne šole. III–VIII*. Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana 1992.
- Popkewitz, T. S., Reform. V: Gabbard, D. A. (ur.), *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London 2000, 33–43.
- Porcher, Louis, *Télévision, culture, éducation*. Armand Collin, Pariz 1994.
- Postman, Neil, *The End of Education*. Vintage Books, New York 1995.
- Power, Colin, Education for Non-violence. V: *European Journal of Intercultural Studies*, Volume 9 (1998), Number 3. Carfax Publishing, Abingdon, 245–251.
- Puhar, Alenka, *Prvotno besedilo življenja*. Studia humanitatis, Ljubljana 2004.
- Reardon, Betty, Challenge and Opportunities of Disarmament Education: One American View. V: Haavelsrud, Magnus (ur.), *Disarming: Discourse on Violence and Peace*. Arena Publishers, Tromsø 1993, 133–149.
- Reid, Ivan, *The Sociology of School and Education*. Fontana, London 1986.
- Ross, Kenneth N., Mählck, Lars, *Planning the Quality of Education*. Unesco, Pergamon Press, Pariz, Haddington Hill Hall, Oxford 1990.
- Rotar, Drago Braco, *Odbiranje iz preteklosti*. Založba Annales, Koper 2007.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Du contrat social*. Garnier-Flammarion, Pariz 1996.
- Rus, Veljko, Toš, Niko, *Vrednote Slovencev in Evropejcev*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana 2005.

- Sergiovanni, Thomas, *Changing change: toward a design science and art*. Journal of Educational Change 1 (2000), 57–75.
- Siegel, Harvey, High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment. *Theory and Research in Education*, Vol. 2, št. 3 (November 2004), Sage publications, 219–234.
- Spring, Joel, *Educating the Consumer-Citizen / A History of the Marriage of Schools, Advertising, and Media*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey, London 2003.
- Svetina, Janez, *Slovenska šola za novo tisočletje*. Didakta, Radovljica 1990.
- Šebart, Mojca K., *Samopodobe šole*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Filozofska fakulteta, Ljubljana 2002.
- Šinkovec, Silvo, Kontekst načrtovanja etične vzgoje. V: *Etična vzgoja* (ur. Angelca Žerovnik). (Državljanski forum) Družina, Ljubljana 1993.
- Štrajn, Darko, *Melodrama, žanr sreče in obupa*. Revija Ekran, Imago, Ljubljana 1989.
- Štraus, Mojca, *Mathematics Achievement of Slovene Students at the End of Compulsory Education*. Thesis University of Twente, Enschede 2004.
- Tester, Keith, *Media, Culture and Morality*. Routledge, London, New York 1994.
- Therborn, Göran, *European Modernity and Beyond*. Sage, London 1996.
- Veugeliers, Wiel, Oser, Fritz K. (ur.), *Teaching in Moral and Democratic Education*. Peter Lang, Bern 2003.
- Willms, Bernard, *Revolution und Protest oder Glanz und Elend des Bürgerlichen Subjekts*. W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin 1969.
- World Education Report 1993*. Unesco Publishing, Pariz 1993.
- Yeatman, Anna, Interlocking oppressions. V: Caine, B., Pringle, R. (ur.), *Transitions: New Australian feminism*. Allen and Unwin, New South Wales 1995.
- Zgaga, Pavel (ur.), *Študentsko gibanje 1968–72*. Krt, Ljubljana 1982.

A

Abélard 75
Adorno 25, 148, 165, 191
Althusser 10, 51, 52, 53, 191
Amadeo 169
Anderson, B. 20
Anderson, P. 47, 191
Archer 48, 49, 91, 191
Aristotel 75
Arnot 172, 191
Aronson 177, 178, 185, 187, 190, 191

B

Balibar 51, 191
Baudrillard 179, 180, 185, 187, 190, 191
Beck 16, 17, 18, 19, 20, 21, 80, 107,
187, 189, 191
Beeby 95
Benjamin 148
Bindé 180, 191
Birnbaum 51, 191
Boalt 87, 89, 193
Bock 139

Bourdieu 20, 24, 25, 64, 76, 77, 78,
79, 80, 167, 180, 191
Bourne 37, 38
Brooks 172, 191
Brown 81, 192
Bush 106
Buxarrais 140

C

Caine 172, 196
Cankar 32
Chirac 108
Chomsky 67
Chrispeels 123, 125, 193
Cohen 163, 192
Cole 78
Condorcet 87
Contreras 81, 192
Čakš 133, 192

D

Darwin 39
Debray 101, 162, 192
de Kat 140

Deleuze 19, 24, 105, 117, 118, 141, 192
 Derrida 179, 180, 185, 187, 190, 192
 Diaz 184, 192
 Diderot 5, 55, 58, 59
 Dillabough 172, 191
 Diogen Laertski 61, 192
 Dodge Luhan 38
 Dubreucq 134, 192
 Dupuy 106
 Durkheim 6, 134, 135, 136, 137, 192

E

Eagleton 34, 41, 42, 192
 Edwards 192
 Elsaesser 165, 192
 Endicott 139
 Engels 35, 194
 Evatlij 61

F

Fauconnet 135
 Ferry 107
 Fichte 35, 46, 62, 87, 126, 171, 192
 Fillon 106
 Filmer 34
 Finkielkraut 106
 Floresca-Cawagas 183, 184, 192
 Fogelman 192
 Foucault 19
 Frege 75, 76
 Freud 36, 38, 39, 147
 Fritzsche 121, 194
 Fukuyama 158, 159, 160, 193
 Fullan 123, 193

G

Gabbard 120, 122, 193, 195
 Galton 39

Giddens 20, 21, 80, 187, 189, 193
 Glassner 18, 193
 Glickman 125
 Gorgias 62
 Graf 178, 193
 Griffith 27
 Grilc 194
 Gross 38, 39

H

Haavelsrud 181–185, 188, 190, 192, 195
 Habermas 19, 50, 92, 122, 193
 Halstead 140, 193
 Hannoun 55, 193
 Harris 175, 193
 Harris 123, 125, 193
 Hartmann 121, 194
 Hegel 16, 35, 46, 48, 158, 171, 193
 Hipias 62
 Hopkins 123, 124, 193
 Hribar 169, 170, 171, 193
 Humboldt 112
 Hunter 81, 192
 Husen 85, 86, 87, 89, 97, 118, 119, 193

I

Ilich 126
 Ishikida 176, 194

J

Jacoby 17, 36, 38, 194
 Japelj Pavešić 79, 80, 194
 Justin 132, 194

K

Kahn 68, 194
 Kant 34, 48, 63, 67, 134, 136, 137, 164

Kersnik 32
 Klaassen 139
 Kogan 89, 193
 Kohlberg 132, 137
 Koller 121, 194
 Komenský 47
 Kristeva 146, 147, 194
 Kuzmanič 178, 193
 Kymlicka 170, 171, 194

L

Lacan 147
 Lang 145
 Lasch 37, 38, 142, 194
 Lawrence 38, 196
 Levin 125
 Levinson 167, 194
 Levi-Strauss 135
 Lisenko 66
 Locke 34, 194
 Lyotard 10, 66, 112, 113, 121, 123, 194

M

Macherey 51, 191
 Mähle 95, 195
 Makarovič 132, 194
 Martinez 140
 Martuccelli 28, 194
 Marx 35, 52, 179, 192, 194
 Mason 90, 194
 M'Bow 182
 Medvedev 66, 67, 194
 Mitina 184, 195
 Montessori 88
 Morgan 35
 Morris 175, 193
 Munn 192

N

Narvaez 139
 Nodie Oja 140
 Nussbaum 26, 195

O

Ockham 75
 Ojdip 39
 Oser 138, 139, 140, 196
 Owen 47

P

Papillon 68, 194
 Parsons 94
 Pecheux 51, 191
 Pestalozzi 47, 87
 Petchesky 40, 195
 Philp 95
 Piaget 137
 Piciga 103, 195
 Pike 140, 193
 Platon 75, 159
 Popkewitz 120, 121, 123, 195
 Porcher 195
 Postman 23, 195
 Power 120, 122, 176, 193, 195
 Pringle 172, 196
 Protagora 61, 62
 Puhar 32, 195

R

Raffarin 106
 Reardon 184, 195
 Reich 39
 Reid 49, 73, 88, 195
 Reynolds 123, 124, 193
 Ross 95, 195

Rotar 52, 191, 195
 Rousseau 35, 46, 47, 87, 166, 195
 Rus 33, 195

S

Sarkozy 106, 108
 Schelling 171
 Schmidt 121, 194
 Schville 169
 Sergiovanni 123, 196
 Shelley 65, 131
 Siegel 82, 196
 Slavin 125
 Slomšek 132
 Sokrat 62
 Spring 142, 196
 Sternberg 147
 Stres 31
 Stroheim 27
 Svetina 98, 111, 196
 Swee-Hin 183, 184, 192

Š

Šebart 115, 172, 196
 Šinkovec 141, 196
 Štrajn 27, 196
 Štraus 78, 79, 196

T

Tasca 145
 Terooren 121, 194
 Tester 163, 196
 Tey 140
 Thatcher 15
 Thélot 105, 106
 Therborn 109, 196

Torney-Purta 169
 Toš 33, 195
 Truger 178, 193

U

Unrath 147

V

Veuglers 138, 139, 140, 196
 von Richtofen 38

W

Wedekind 39
 Willms 46, 196
 Wolf 20

Y

Yeatman 172, 196

Z

Zgaga 93, 196



PEDAGOŠKI INŠTITUT



REPUBLIKA SLOVENIJA

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost

OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad



VAD

ISBN 978-961-270-005-8



9 789612 700058 >