

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

KATJA PLUT

Mentorica: doc.dr. Karmen Šterk
Somentorica: doc.dr. Sandra Bašič Hrvatin

**SVOBODA MIŠLJENJA V DEMOKRACIJAH IN
VLOGA ŠOLE**

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2005

Kazalo

Kazalo	2
Kazalo shem	3
Uvod	4
1. Koncept tiranije večine	9
1.1. Alexis de Tocqueville o tiraniji večine	9
1.1.1. Konformizem in individualizem	10
1.1.2. Oblast, ki formalno izvira iz ljudstva, ima izjemno moč	13
1.2. John Stuart Mill o svobodi	15
1.2.1. Tiranija večine	15
1.2.2. Nujnost ekscentričnosti	16
1.2.3. Nujnost soočanja različnih mnenj	17
2. Vloga šolskega sistema pri vzgoji državljana	19
2.1. Izobraževalni aparat kot osrednji ideološki aparat države	19
2.1.1. Vzgoja za konformnost	20
2.1.2. Šolski sistem kot alegorija kapitalistične miselnosti	22
2.1.3. Koncept učinkovitosti proti konceptu svobode mišljenja	23
2.1.4. Kulturno-transmisijski model poučevanja	24
2.2. Nova vloga izobraževanja	27
2.2.1. Trendi v družbi kot izhodišča spremenjenega pogleda na poučevanje	28
2.2.2. Smernice spreminjanja pristopa k poučevanju	31
2.2.3. Drugačna vloga učitelja	35
Sklep	40
Literatura	44

Kazalo shem

Shema 1: Nastanek vrednot kot presek med delovanja področij razuma in emocij.....	25
---	----

Uvod

“/N/kega dne, Jonatan Livingston Galeb, boš spoznal, da neodgovornost ne prinaša nič dobrega. Življenja ne poznamo in ne moremo spoznati, vemo le to: postavljeni smo na svet, da jemo, da ostajamo živi, kolikor dolgo le moremo.”

Galeb nikdar ne odgovarja Posvetovalnemu zboru, ampak Jonatan je povzdignil glas. “Neodgovornost? Bratje moji!” je zavpil. “Kdo je bolj odgovoren od galeba, ki najde in sledi pomen, višji namen za življenje? Tisoč let smo se gnali za ribjimi glavami, zdaj pa imamo za kaj živeti - da se učimo, odkrivamo, da smo svobodni! Dajte mi eno samo priložnost, dajte, da vam pokažem, kaj sem odkril ...” Jata kakor da bi bila iz kamna.

“Bratstvo je pretrgano,” so skupaj zapeli galebi, kot en ptič so slovesno zaprli ušesa in mu obrnili hrbte. (Bach, 1989: 28)

Dogajanje, ki ga je opisal Richard Bach v svoji zgodbi o življenju svobodomiselnega galeba Jonatana Livingstona, je povsem vsakdanje. Demokratične ureditve naj bi slonele na treh idealih francoske meščanske revolucije: svobodi, bratstvu in enakosti, a videti je, da temeljijo zgolj še na zadnjem od njih. Preostala dva sta samo še abstraktna pojma, časovno in ideološko oddaljena od realnosti.

Ko je Jean Jacques Rousseau v Družbeni pogodbi zapisal besedo svoboda, je z njo mislil osvoboditev od drugačnih okov kot posameznika vklepajo danes. Francoska revolucija je postopoma prinesla morda še močnejše okove, ki namesto telesa vklepajo posameznikov um. Zato se mi danes zdi najbolj bistvena svoboda ta, ki jo opredeljujeta 18. in 19. člen Splošne deklaracije o človekovih pravicah: svoboda mišljenja in izražanja mnenj.

- *Vsakdo ima pravico do svobode misli, vesti in veroizpovedi; ta pravica vključuje svobodo spreminjanja prepričanja ali vere, kakor tudi njuno svobodno javno ali zasebno izražanje, bodisi posamezno ali v skupnosti z drugimi, s poučevanjem, z izpolnjevanjem verskih dolžnosti, z bogoslužjem in opravljanjem obredov.*

- *Vsakdo ima pravico do svobode mišljenja in izražanja, vštevši pravico, da nihče ne sme biti nadlegovan zaradi svojega mišljenja, in pravico, da lahko vsak išče, sprejema in širi informacije in ideje s kakršnimikoli sredstvi in ne glede na meje.*¹

Diplomsko delo je sestavljeno iz dveh delov. V prvem delu bom preverjala hipotezo, da je svoboda mišljenja in izražanja v današnjih demokratičnih družbah ogrožena. To bom storila z reaktualizacijo koncepta tiranije večine, nastalega sredi 19. stoletja. V drugem delu naloge pa bom obravnavala vlogo, ki jo ima v ogrožanju omenjene oblike svobode izobraževalni sistem. Končni cilj naloge bo začrtati smernice prenove sedanjega šolskega sistema tako, da bo vzgajal državljane, sposobne kompetentnega sodelovanja v političnih procesih.

Problem je aktualen zaradi politične abstinence, ki je zavladata v družbi in se kaže skoz neudeležbo na volitvah oziroma referendumih. Pojav nezanimanja za sodelovanje v političnem procesu je mnogo bolj pomemben, kot pa se mu priznava v javnosti. Kajti če je demokracija vladavina ljudstva, gre potemtakem pri odrekanju sodelovanja za tih odvzem legitimnosti demokratičnim ureditvam. Tih je le zato, ker šolski sistem bodočih volilcev ne vzgaja za participacijo oziroma v primeru nestrinjanja za glasno nasprotovanje. S celotnim mehanizmom svojega delovanja modelira za konformnost, za državljana kot pasivno kolesce v ustroju države in globalne družbe, za nesvobodo. Državljeni brez lastne volje pa so nesvobodni državljani.

V zgoraj omenjeni deklaraciji človekovih pravic je v 3. odstavku 21. člena zapisano: *Volja ljudstva je temelj javne oblasti*. Politična brezvoljnost ljudstva torej spodkopuje temelje obstoja javne oblasti kot take. Kar pa je še pomembneje, ustavlja tudi družbeni napredek, kot bomo videli pri obravnavi eseja Johna S. Milla O svobodi. S tega vidika je nujno zastaviti izobraževalni sistem tako, da bo spodbujal svobodno mišljenje in izražanje. Mlade je treba vzgojiti v državljane, ki bodo sposobni – pa tudi voljni – oblikovati lastna mnenja in aktivno sodelovati v demokratičnem političnem procesu.

Ob pisanju prvega dela naloge, ki govori o ogroženosti svobode mišljenja in izražanja mnenja, sem se naslonila predvsem na razmišljanja Alexisa de Tocquevilla in Johna Stuarta Milla. Ta dva avtorja sta uvedla koncept tiranije večine. Odkar sta bili napisani njuni deli, Demokracija v Ameriki (1840) in esej z naslovom O svobodi (1859), je preteklo že mnogo vode, vendar sta kljub temu aktualni tudi danes. Pojavi, o

¹ Resolucija Generalne skupščine Združenih narodov št. 217 A (III), 10.12.1948; vir: Človekove pravice – zbirka temeljnih mednarodnih dokumentov, 1988, Ljubljana, Društvo za združene narode za SR Slovenijo

katerih govorita, se niso spremenili, tako da bomo lahko njuna opažanja primerjali tudi z razmišljanji kasnejših avtorjev.

Libertarna kritika tiranije javnega mnenja se je oblikovala v obdobju širitve demokratičnih pravic na vse sloje sredi 19. stoletja. S to širitvijo se je pojmovanje javnega mnenja spremenilo. Ni bilo več razumljeno kot instrument svobode in demokracije kot v Rousseaujevi Družbeni pogodbi (glej Rousseau, 1960), pač pa se je v praksi vse bolj kazalo kot oblika močnega nasilja nad razumom.

Pojem javnega mnenja je mogoče definirati na mnogo različnih in celo nasprotujočih si načinov. Za mojo obravnavo ogroženosti posameznikove svobode mišljenja oziroma izražanja mnenja pa bo zadoščala opredelitev Elisabeth Noelle-Neumann, ki javno mnenje razume kot "mnenje, ki je lahko v javnosti izgovorjeno brez strahu pred sankcijami in na katerem lahko temeljijo dejanja v javnosti; /.../ prevladujoče mnenje, ki zahteva prilagoditev stališča in vedenja, ker posamezniku, ki se ne strinja, preti z izolacijo" (Noelle-Neumann v Splichal, 1997: 232). Ta definicija je uporabna za potrebe tega diplomskega dela, ker povzema prav tiste razsežnosti pojma, ki so pomembne za razlago koncepta tiranije večine.

Ta koncept opozarja na neobvladljivo moč javnega mnenja, ki "posamezniku predvsem narekuje pokornost" (Splichal, 1997: 77) in tako povzroča splošno podobnost med ljudmi. S preprečevanjem svobodnega izražanja posameznikovega mnenja proizvaja splošen molk. To pa onemogoča tudi kakršnokoli družbeno spremembo; napredka ni oziroma je upočasnen, kot je le mogoče.

Prvo poglavje prvega dela naloge se tako začene z Alexisom de Tocquevillem, ki je pojav tiranije večine že zgodaj opazil v Združenih državah Amerike. Leta 1840 je zapisal, da se v ZDA posameznik, ki se mu na primer godi krivica, nima na koga obrniti, kajti zakonodajalec predstavlja večino, javno mnenje tudi, izvršilna oblast je orodje v rokah večine i.t.n. Opažal je, da ljudi med tremi ideali meščanske revolucije *enakost* privlači neprimerljivo bolj kot *svoboda* in *bratstvo*. Med največjimi nevarnostmi demokratične ureditve navaja konformizem (odpoved svobodi) in individualizem (odpoved bratstvu). Njegova opažanja bom primerjala tudi z razmišljanji Hannah Arendt in Elisabeth Noelle-Neumann.

V drugem poglavju bom predstavila Johna Stuarta Milla, ki je v eseju O svobodi nadaljeval De Tocquevillova razmišljanja o izjemni moči, ki jo ima nad ljudstvom demokratično izvoljena oblast. Pokazal je, zakaj je svobodno izražanje različnih mnenj nujno za družbeno blagostanje in napredek.

Prvi del naloge bom zaključila z ugotovitvijo, da je potrebno državljane najprej sploh usposobiti za *oblikovanje* lastnih mnenj. Pri takem usposabljanju je seveda pomembna vloga sistema javnega šolstva. Slednji zaenkrat deluje še kot orodje indoktrinacije, zato načrtno počne ravno nasprotno – preprečuje samostojno razmišljanje z namenom, da se ohranja obstoječe stanje.

Drugi del naloge se bo torej ukvarjal z vlogo institucije šolstva pri ogrožanju oziroma spodbujanju svobodnega mišljenja. Gradivo, iz katerega sem črpala v drugem delu, izhaja v večji meri iz različnih publikacij in zbornikov na temo prenove šolstva v Sloveniji po osamosvojitvi države.

V prvem poglavju drugega dela najprej obravnavam šolski sistem v sedanji obliki, kot osrednje orodje vladanja v rokah politično-ekonomske elite. Obstoječe šolstvo primarno pripravlja ljudi na skupno življenje v družbi, šele sekundarno oskrbuje z znanjem. Za razvoj samostojnega mišljenja načrtno ne pušča prostora. Skoz nagrade za ubogljivost, pasivnost in učinkovitost otroke uvaja v dominantno kapitalistično ideologijo. Kulturno-transmisijski sistem poučevanja, temelječ na behaviorističnih psiholoških konceptih, onemogoča razvoj lastnega mišljenja in avtonomne morale. Tako proizvaja učinkovite posameznike, brez občutka odgovornosti tako do sočloveka kot do naravnega okolja (s tem pa tudi do samega sebe), kar se odraža na današnjem stanju medčloveških in mednarodnih odnosov ter celotnega Zemljinega ekosistema.

V drugem poglavju drugega dela bom pokazala, da v globalizirani in zato vse bolj ideološko pluralni družbi obstoj ideološko monolitne šole ne bo več mogoč. Tudi drugi družbeni trendi zahtevajo spremembo načina delovanja šolskega sistema; smo v obdobju prehoda od pozitivistične paradigme k drugačnemu nazoru, k celostnejšemu pogledu na človeka in na vse, kar ga obdaja. Strokovnjaki z različnih področij humanističnih in družboslovnih ved ugotavljajo nujnost preusmeritve šolstva k drugim ciljem, pa tudi pedagogi sami zahtevajo avtonomijo od paternalizma države.

V kompleksnem in hitro spreminjajočem se okolju naj bi šola otroke in mlade naučila samostojnega spopadanja z osebnimi in širšimi družbenimi vprašanji. Tretje poglavje uvaja procesno-razvojni model poučevanja, ki bo nadomestil kulturno-transmisijskega. Novi model omogoča razvoj svobodnega mišljenja in oblikovanja stališč, s tem pa tudi posameznikovega avtonomnega čuta morale in osebne odgovornosti.

V ta okvir spada tudi ideja univerzalnega učenja, ki naj bi pri mladih načrtno spodbujalo oblikovanje različnih mnenj in pogledov. Gre za osvobajanje od ideoloških, verskih in ostalih pogojenosti, predsodkov in splošno prisotnih stereotipov. Ideja o t. i.

univerzalnem učenju izhaja iz pojmovanja, da heterogenost v doživljanju in razumevanju sveta ni začetek vesplošnega kaosa, temveč je nujna za obstoj demokracije. Takšno pojmovanje pa je povsem enako Millovemu.

Vloga učitelja se bo seveda s predručenjem pristopa k poučevanju pomembno spremenila; o tem vprašanju bo govorilo zadnje poglavje naloge. Zaradi podrejenosti izobraževalnih ustanov državi je danes avtonomija učiteljev reducirana do te mere, da slednji izgubijo vsako iniciativnost, kar se neposredno prenaša na otroke. Poleg tega so z vzponom alternativnih virov informacij in uveljavljanjem permisivnega sistema vzgajanja učitelji ob svojo prejšnjo avtoriteto. Prišlo je do situacije, v kateri je stara vloga učitelja odveč, nova pa še ni prav natanko opredeljena, zato bo prvi korak k spremembam šolskega sistema nedvomno moralo narediti prav formiranje in izobraževanje praktikov. Ne gre toliko za uvajanje novih metod poučevanja kot za ustvarjanje čustveno in socialno varnega učnega okolja, kjer delo učencev ne bo temeljilo na principih tekmovalnosti, temveč solidarnosti. Pedagog bo prevzel vlogo pomočnika otrokom v spoznavanju sveta.

Če se povrnemo k temeljnim idealom demokratične ureditve, gre pri zahtevah po prenovi šolstva za poskus vrnitve pojmov *bratstva* in *svobode* ob bok *enakosti*. Da bi lahko še dalje govorili o demokraciji, bomo morali vzgojiti ljudi, ki jo bodo znali živeti. Nadvse upam, da bom doživela dan, ko bodo v parlament kandidirali ljudje, za katere se mi bo kljub zdravstvenim tegobam starosti splačalo odšepati do volilnega mesta.

1. Koncept tiranije večine

V prvem delu naloge bomo preverili hipotezo, da je svoboda mišljenja in izražanja v demokratičnih družbah ogrožena. Pomagali si bomo z reaktualizacijo koncepta tiranije večine, ki se je oblikoval v 19. stoletju. Utemeljitelja tega koncepta sta bila Alexis de Tocqueville in John Stuart Mill, pripadnika libertarne kritike tiranije javnega mnenja. Opozarjala sta na preveliko (formalno in neformalno) moč javnega mnenja. Ta v družbi povzroča konformizem, spodbuja individualizem ter s preprečevanjem izražanja posameznikovega drugačnega mnenja proizvaja molk. Na tak način je onemogočena tudi vsakršna družbena sprememba; onemogočen je napredek človeštva kot celote.

1.1. Alexis de Tocqueville o tiraniji večine

Ljudje ne izvedo resnice od svojih sovražnikov in tudi od svojih prijateljev so je le malokrat deležni. Prav zato sem jo povedal jaz. A. de Tocqueville

Alexis de Tocqueville je v svojem delu *Demokracija v Ameriki*, objavljenem l. 1840, prvi uvedel koncept tiranije večine. V Združene države Amerike je odšel z namenom, da bi tam proučil nevarnosti, ki se jih imajo nadejati v rojevajočih se demokracijah Evrope. Kot tujec je imel priložnost dokaj nepristransko opazovati pojave in doumeti procese, ki jih Američani sami, vpleteni vanje, niso mogli spremljati na enak način. Med problemi, o katerih je pisal, bomo izpostavili konformizem posameznikov, ki je v bistvu odpoved svobodi, in pa individualizem oziroma odpoved idealu bratstva. Tako je ostala le enakost, pa še ta le na določenih področjih, in med temi gotovo ni politike. Pisal je tudi o izjemni moči, ki jo ima oblast, izvoljena po demokratičnem sistemu.

Kljub njegovim opozorilom se do dandanes stanje ni spremenilo, zaradi česar bomo lahko njegova razmišljanja primerjali tudi z opažanji dveh mnogo kasnejših avtoric, Hannah Arendt in Elisabeth Noelle-Neumann.

1.1.1. Konformizem in individualizem

De Tocqueville je ugotovil, da je konformizem v Združenih državah močnejši kot v katerikoli tedanji absolutistični ureditvi v Evropi. Stanje splošnega družbenega konformizma v uvodu v prvi zvezek svojega dela *Demokracija v Ameriki* opisuje takole: „Opazam, da smo uničili individualne eksistence, ki so se lahko samostojno bojevale proti tiraniji; vidim pa oblast, ki je sama podedovala vse pravice, odvzete družinam, združbam in posameznikom: moč majhnega števila državljanov, ki je bila včasih zatiralska, a je pogosto vseeno ohranjala družbeni red, je nadomestila šibkost vseh.“ (De Tocqueville, 1996a: 15) Kot razlog za to splošno šibkost posameznikov navaja moralno moč, ki jo ima večina v demokraciji poleg materialne; medtem ko imajo absolutni vladarji v rokah le materialno silo, s katero usmerjajo dejanja podložnikov. Z moralno močjo pa večina poleg dejanj usmerja tudi *voljo* posameznika. „V Ameriki sklepa večina okrog misli strašanski obroč,“ je zapisal v poglavju *O oblasti večine v Ameriki nad mišljenjem* (prav tam, 253). V drugem zvezku, objavljenem pet let kasneje, je opisano tudi, kako se je ta obroč ožil; kako je moralna sila prestopila pragove, ki jih fizična sila nikoli prej ni mogla, in stopila v najzasebnejše prostore: „Suverena oblast je /.../ ne le prekrila celotno območje nekdanjih oblasti, temveč ji niti to več ne zadošča; na vseh mestih te meje prestopa in se širi na področje, ki je bilo doslej namenjeno izključno osebnim neodvisnosti. Mnoga dejanja, ki so bila nekoč v celoti izven nadzora družbe, so ji sedaj podrejena /.../ Tudi posamezniki na družbeno oblast vedno bolj gledajo z istimi očmi /.../ kot da bi bila učitelj ali vodnik.“ (De Tocqueville, 1996b: 302) Ob soočenju s perečim javnim vprašanjem se tako večina razdeli na tiste, ki mimo razuma slepo prevzamejo mnenja drugih, in tiste, ki ne vedo natančno, kaj naj verjamejo. Le peščica pa je sposobna doseči racionalno prepričanje in izjemno pomembno pri tem je, da ima slednje svoje korenine vedno v *dvomu*. Toda takšna peščica ima žal le zelo omejen vpliv na javno mnenje, kajti ker naj bi bili vsi enaki, so seveda vsi tudi prepričani, da lahko enako dobro kot kdorkoli drug presodijo resnico. „Tako so pripravljeni zanikati vse, česar ne morejo razumeti; zaradi tega ne kažejo velikega zaupanja v nenavadno“ (prav tam, 16) - to pa seveda pomeni odpor do vsega drugečnega, torej do nekonformnega, kar takoj implicira odpor družbene večine do manjšine, odpor do dvomečih in razmišljujočih, odpor do odpora.

Z odporom do vsega nenavadnega, s preprečevanjem dvoma, razmišljanja in svobodnega izražanja posameznikovega mnenja tiranija večine proizvaja splošen molk in umikanje ljudi v zasebno sfero.

Alexisu de Tocquevillu se zdi takšno umikanje enako problematično kot konformizem. Govori o individualizmu, ki ga opredeljuje kot „premišljeno in umirjeno čustvo, zaradi katerega se hoče vsak državljan ločiti od množice soljudi in se umika v krog svoje družine in prijateljev,“ kar pa, zanimivo, povezuje s slabostjo duha (prav tam, 107). Ni pomislil, da bi posameznik v svojem intimnem svetu lahko razmišljal o javnih zadevah. In večinoma je res tako, da ljudje v krogu najbližjih uživajo vsakdanje sadove enakosti (seveda tu ne govorimo o politični enakosti, temveč o enakosti v pravici do potrošnje), ne da bi kdajkoli v življenju pomislili na svobodo mišljenja in mnenja; ne gre niti za to, da bi se ji zavestno odpovedovali. Skladno z nezanimanjem za javne zadeve se tudi udeležbe na volitvah in referendumih zmanjšujejo, tako da lahko dandanes zavrremo avtorjevo predpostavko, da „volilni sistem trajno zbližuje mnogo državljanov, ki bi si sicer ostali tuji“ (prav tam, 112). Volilni sistem ne zbližuje državljanov, tako kot jih ne množični mediji (saj so dandanes volitve povsem v njihovi domeni).

Več kot stoletje kasneje je Hannah Arendt v delu *Vita activa* navedla mnoga podobna opažanja v povezavi s konformizmom in individualizmom posameznikov v družbi. Njena knjiga je bila objavljena po drugi svetovni vojni in do tedaj se problemi, o katerih je govoril De Tocqueville, niso spremenili, temveč kvečjemu zaostri.

Po mnenju Hannah Arendt je idealna politična ureditev sicer demokracija, kakršno so poznali v grških polisih; absolutizem ji ni bil več blizu kot De Tocquevillu, ki se je še nostalgичno oziral po njegovih izgubljenih prednostih. Bistveno spoznanje pa je pri obeh enako: svobodna volja je v družbi ogrožena do te mere, da se posamezniki umikajo v zasebnost. Sfero javnosti (ki jo Arendtova po vzoru polisa enači s političnim) je zamenjalo *družbeno*. Družbeno pa temelji na konformizmu, izključuje delovanje in kontemplacijo, prisili posameznika, da se samo še *obnaša*, namesto da bi *deloval*, in potiska vsakršno drugačnost v posameznikovo intimno sfero. Vendar tudi Arendtova ugotavlja, da se oblast večine ne ustavi na pragu človekove zasebnosti: družbeno kot oblast se je razširilo v vse sfere človekovega delovanja. (Glej Arendt, 1996.)

Za razliko od Alexisa de Tocquevilla pa Hannah Arendt individualizma, torej omenjenega umikanja posameznika v intimno sfero, nima za slabost. Nasprotno, ugotavlja, da si je v takšnem času šele v samoti mogoče vzeti prostor za kontemplacijo. Šele beg pred despotom Večino omogoča politiko v smislu, kot jo misli avtorica; beg pred družbo, ki je preplavila vse ostale sfere, ki zavrača drugače misleče oziroma misleče nasploh. Kajti misleči človek je v tej družbi *drugačen* človek.

O širjenju konformizma je med 2. svetovno vojno pisala tudi Elisabeth Noelle-Neumann. Družbeno kot oblast ima po njenem mnenju takšno moč zaradi tako imenovanega *javnomnenjskega ozračja*, ki ga ustvarja. Noelle-Neumannova govori o vseprisotnem očesu javnosti, ki kršiteljem nepisanih norm grozi s sankcijo socialne izolacije. Skoz proces socializacije to grožnjo posameznik ponotranji in se zatem začne nadzorovati sam. Člani družbe tako sami poskrbijo, da se njihovo ravnanje sklada z javnim mnenjem, kot ga pač avtorica definira, kar smo navedli že v uvodu. S konformnim vedenjem se zavarujejo pred socialnim izobčenjem. (Glej Noelle-Neumann, 1995.)

Tiranija večine torej deluje od znotraj. Iz vsakega posameznika nanj samega in na vse, ki jih tisti hip vidi ali ki mislijo, da bi jih lahko videl ali ki jih je kdaj že videl in ustrezno sankcioniral ter so si to zapomnili in ponotranjili nauk: bodi zgleden državljan - bodi *enak*. To se dogaja tudi v šolah, kjer medsebojna kontrola zaradi same narave delovanja šolskega sistema dosega zelo visoko raven. Ne le med učenci, v prvi vrsti pravzaprav med učitelji.

Minilo je nadaljnjega pol stoletja in danes Noam Chomsky, eden največjih sodobnih intelektualcev, še vedno govori o uveljavljanju individualizma kot o močnem orodju vladajočega razreda v demokracijah (glej Hill, 2001). Enako kot ideja svobode je tudi ideja bratstva oz. solidarnosti v demokratičnih državah izjemno nezaželena. Chomsky ugotavlja, da obstaja hud pritisk oblasti na institucije, kot so sindikati, socialno skrbstvo in javno izobraževanje, kajti vse temeljijo na ideji *solidarnosti*. Če si ljudje začnejo pomagati med seboj, "kaj pa potem?" (Chomsky v Hill, 2001) Potem kapitalistična inačica Darwinove teorije v praksi ne bo več delovala, to pa bi pomenilo gotov razpad sistema, v katerem je enakost v pravici do pridobivanja lastnine najvišja vrednota.

Obstoječa razpršenost državljanov - individualizem - in pa konformizem sta pojava, ki se medsebojno krepi. To povsem ustreza demokratičnim oblastem, kajti uresničevanje idealov bratstva ali svobode bi v obstoječi red prineslo družbene spremembe, te pa vladajočim nikoli ne prizanesejo. Svoboda mišljenja in izražanja ter medsebojna solidarnost sta zato demokratični vrednoti, ki v resnici in praksi v demokracijah nista zaželeni, ker ogrožata oblast. Javnomnenjsko ozračje, o kakršnem govori Noelle-Neumannova, ju dokaj učinkovito zatire že v kaleh. Stanje tako ostaja nespremenjeno in sistem zato torej deluje, četudi ne povsem na način, kot so si ga na začetku zamislili in kot je zvoneče zapisan v ustavah.

1.1.2. Oblast, ki formalno izvira iz ljudstva, ima izjemno moč

Demokratsko izvoljena oblast ima ogromno moč nad vsemi področji družbenega in zasebnega življenja. Ta ogromna moč je Alexis de Tocquevillu vzbujala grozo, danes pa smo je povsem navajeni in jo jemljemo kot dano dejstvo. Razlog za legitimnost tolikšne moči je v tem, da demokratsko vzpostavljena oblast "ne vzbuja zavisti nikomur in vsakdo misli, da vse posebne pravice, ki jih daje državi, jemlje sebi enakim." (De Tocqueville, 1996b: 294) Tako si je pisec razložil, "zakaj se pri demokratskih ljudstvih tako pogosto dogaja, da ljudje, ki tako težko prenašajo nadrejene, potrpežljivo trpijo gospodarja in so hkrati ponosni in pohlevni." (Prav tam, 93)

Demokratska oblast je torej odgovor na nasprotujoči si človekovi težnji: potrebo po svobodi in željo, da odgovornost za svoje delovanje preloži na drugega, torej da ga nekdo vodi in usmerja. »Zamislijo si enotno, skrbniško, vsemogočno oblast, ki pa jo izvolijo državljani.« (De Tocqueville, 1994a: 313)

Iz praktičnih razlogov sicer ljudstvo *ne* oblikuje zakonov samo, "ni pa mogoče zanikati, da tedaj, ko je to *izvedljivo*, zakon pridobi veliko avtoriteto." Tisti namreč, ki bi hoteli spodbijati tak zakon, imajo na izbiro le dve možnosti: "ali spremenijo prepričanje naroda ali poteptajo njegovo voljo." (Prav tam, 239)

Zakonodajna oblast je formalno poslušna večini, večina pa se, kot vidimo, prav zato podreja zakonom. Začarani krog je sklenjen. Komur se zgodi krivica, se nima kam obrniti, kajti tako javno mnenje kot vse veje oblasti predstavljajo večino. „Večina v Združenih državah ima torej ogromno dejansko moč in skoraj enako veliko moč nad mnenjem; in ko se glede kakega vprašanja enkrat oblikuje večina“ (prav tam, 247), preostane posamezniku samo, da se kolikor hitro more obrne v isto smer in plava z njenim tokom, ali pa se pusti poteptati. Sicer pa pravzaprav ni toliko zakonodajna premoč tista, ki bi sama po sebi vzdrževala tiranijo večine; bolj gre za njeno podlago in podporo, ta pa je v *moralni* premoči. Slednja se tudi pri slovenskem narodu uveljavlja skozi prepričanje, da „Več glav več ve,“ pri tem pa se vztrajno izogibamo druge plati te resnice, namreč, da teh več glav z veliko lahkoto proizvede tudi več neumnosti. Bodisi zato, ker si tega nihče ne upa naglas izreči, bodisi, ker bi s tem potlačil tudi sebe kot eno teh glav.

To, kar ljudstvo imenuje *splošna volja* in jemlje za legitimno oblast, je že pred De Tocquevillom Benjamin Constant na kratko poimenoval *oblast maloštevilnih*,

uzakonjena s pristankom vseh, s katero se prikriva *vsakovrstno zlo* (glej Constant, 1997). Rousseau je spregledal to resnico in ta zmota je iz Družbene pogodbe naredila najbolj strašnega sodelavca vseh vrst despotizma, piše Constant v eseju *Načela politike*. To je nova oblika tiranstva, ki ne dopušča klasičnih tragičnih junaštev kot prejšnja, ki je udrihala po telesu, duše pa ni zlomila; „telo pusti pri miru in gre naravnost proti duši. /Pri tem pravi:/ ni vam treba misliti tako kot jaz; vaše življenje, imetje, vse vam ostaja; a od danes ste med nami tujec. /... Življenje, ki vam ga puščam, je slabše od smrti.“ (De Tocqueville, 1996a: 254)

De Tocqueville je v poglavju z naslovom *Katere vrste despotizma se morajo bati demokratični narodi* prav preroško napovedal današnje stanje: homogeno ideološko prevlado ekonomsko-politične elite skozi globalno povezane medije, podprto s tiranijo večine:

V preteklih stoletjih ni bilo nikoli tako absolutnega in mogočnega suverena, da bi mogel sam in brez pomoči nižjih oblasti upravljati vse dele velikega imperija /... V/emo, da so tudi v času največje moči cesarjev razna ljudstva, ki so živela v rimskem svetu, še vedno ohranila različne navade in nрави. Ne dvomim, da bodo v stoletjih razsvetljenstva in enakosti /.../ suvereni lažje zbrali vso javno oblast v svojih rokah ter spretnjeje in globlje prodrli v krog zasebnih interesov /... P/red seboj vidim množico podobnih in enakih ljudi, ki se neutrudoma vrtijo okrog samih sebe, da bi si poiskali drobnih in preprostih užitkov, s katerimi zapolnjujejo svojo dušo. Vsak izmed njih, odmaknjen v stran, je neobčutljiv za usodo vseh drugih. /.../ Nad njimi bedi velikanska skrbniška sila, /ki bi bila podobna/ neke vrste očetovski avtoriteti, ko bi tako kot ona imela za cilj, da ljudi pripravi za zrelo dobo; vendar jih, prav nasprotno, poskuša nepreklicno zadržati v otroštvu. Všeč ji je, če se državljani veselijo, če le ne mislijo o drugem kot o zabavi. (De Tocqueville, 1994a: 311-313)

To lahko navežemo na temo hiperstimulacije, o kateri pišejo današnji kritiki množičnih medijev. Gre za bombardiranje občinstva z močnimi čustvi in tudi z gromozansko količino informacij (glej Starker, 1991). Na takšen način se v družbi vzpostavi stanje, v katerem “postane uporaba svobodne volje vse manj potrebna in vse bolj redka /.../ Suveren volje ne zlomi, temveč jo zmehča, upogne in usmerja.” (De Tocqueville, 1994a: 313)

1.2. John Stuart Mill o svobodi

Največjo nevarnost našega časa predstavlja dejstvo, da si le malokdo privošči ekscentričnost. J. S. Mill

Esej Johna Stuarta Milla O svobodi, ki je prvič izšel leta 1859, lahko beremo kot nadaljevanje De Tocquevillovega dela Demokracija v Ameriki. Avtor se v tem delu ne ukvarja več s konkretnimi ovirami, ob kakršne zadevajo demokratične ureditve, pač pa nadgrajuje in razširja koncept o tiraniji večine in zarisuje rešitve, ki so ne le možne, temveč povsem nujne, če naj demokracija sledi svojim lastnim načelom.

Na nastanek tega eseja je pomembno vplivala tudi njegova soproga Harriet Taylor, ki je že pred možem - in tudi pred njegovim srečanjem z De Tocquevilleovim delom pisala o konformnosti in vplivu javnega mnenja nanjo. Prvo opredeljuje "nenaklonjenost individualnim posebnostim." O javnem mnenju pa je napisala: "Tisto, kar imenujemo mnenje družbe, je /.../ kombinacija mnogih šibkih proti maloštevilnim močnim, povezava miselno apatičnih z namenom kaznovati vsakršno manifestacijo miselne svobode." Zavedala se je, da je mogoče to trdno zvezo miselno apatičnih razdreti „le tako, da naredimo vse dovolj močne za ohranitev lastnega mnenja." (Taylor v Hayek, 1951: 275-276) Iz enakega razloga se je John Stuart Mill v omenjenem delu z veliko zagnanostjo zavzemal predvsem za eno vrsto svobode, ki je postajala vse huje ogrožena z večanjem moči množic in ki je s seboj nosila vse ostale: za *svobodo mišljenja in razpravljanja*.

1.2.1. Tiranija večine

Tiranijo večine je Mill opisal z naslednjimi besedami: „Ljudje, ki izvršujejo oblast, niso vedno istovetni z ljudmi, nad katerimi se ta oblast izvršuje, /tolikokrat/ omenjeno 'vladanje sebi' pa ne pomeni, da vsakdo upravlja samega sebe, temveč da mu vladajo vsi ostali." (Mill, 1994: 39) Posledično je, tako kot pred njim Alexis De Tocqueville in kasneje Hannah Arendt, moral tudi Mill ugotoviti, da v nasprotju s preteklostjo, ko je bilo treba skupnost ščititi pred premočnimi posamezniki, danes družba potrebuje močne in odločne posameznike, ki bodo v tako imenovano občo voljo vsekali pot *premiseleku*. „Danes živimo vsi, /.../ kakor da bi bili izpostavljeni budnemu očesu sovražne in strah zbujajoče cenzure" (Mill, 1994: 88) in zaradi tega strahu je osrednje merilo za presojo

ljudi postalo *ugajanje*. To merilo določa vsa splošno veljavna pravila, do koder seže oko družbene cenzure.

V takšni skupnosti nihče več ne premišlja več o tem, kakšna je njegova osebna volja glede dane zadeve, o kateri se je potrebno odločiti. Pomembno je le, „/k/aj v takem primeru običajno storijo osebe, ki zasedajo enak položaj kot jaz in živijo v enakih gmotnih razmerah? /.../ Niti na misel jim ne pride, da imajo lahko še kakšno drugo nagnjenje od tega, kar je običajno.” (Mill, 1994: 88) Na takšen način

se vzdržuje stanje, ki je zelo po godu določenim duhovom, ker pušča na videz pri miru prevladujoča mnenja, ne da bi bilo treba ljudem, ki se z njimi ne strinjajo in ki boleajo za boleznijo razmišljanja, absolutno prepovedati uporabo uma, naložiti plačilo globe ali pa jih pahnuti v ječo. Kar je nadvse prikladen načrt, kako v intelektualnem svetu ohraniti mir /.../. Vendar pa je treba za tako intelektualno pomiritev žrtvovati celoten moralni um človeškega duha (prav tam, 64).

1.2.2. Nujnost ekscentričnosti

John Stuart Mill se s tovrstno intelektualno pomiritvijo seveda ni strinjal. Že na prvi strani svojega eseja citira besede Wilhelma von Humboldta, ki je v družbo konformnosti želel ponovno vpeljati različnost: *Poglavitno, vodilno načelo, v katero se stekajo vsi argumenti, razviti na teh straneh, je, da je za razvoj človeštva absolutnega in bistvenega pomena njegova čim bogatejša raznolikost.* (Mill, 1994)

Pojem raznolikosti oziroma ekscentričnosti, kot ga uporablja Mill, razumem kot teoretiki poetike vednosti pojmujejo heterogenost v doživljanju in razumevanju sveta, čemur je potrebno pri Millu eksplicitno pridati še *izražanje* te raznolikosti.

Svojo zahtevo po (ponovni) uvedbi raznolikosti utemeljuje z vrsto primerov iz zgodovine, ki ponazarjajo, da je utišanje kateregakoli mnenja disfunkcionalno za družbo kot celoto, kajti „/s/odba o tem, ali je neko mnenje koristno ali ne, je sama stvar mnenja in zato enako sporna, odprta za razpravo in potrebna razprave kot mnenje samo.” (prav tam, 55) Kot bi bilo v ustavnih deželah popolnoma nezaslišano, če bi poskušala katerakoli vlada prevzeti nadzor nad izražanjem mnenja kot nekakšen monopol nad resnico, Mill to pravico zanika tudi samemu ljudstvu. Podaja tudi utemeljitev, zakaj je prisilno utišanje družbeno disfunkcionalno dejanje: “S tem oropamo človeški rod /.../; če je bilo mnenje pravilno, smo jih na ta način prikrajšali za priložnost, da bi zmoto nadomestili z resnico, če je bilo zmotno, pa smo jim tako odvzeli nekaj, kar je domala

enako dragoceno, namreč možnost, da resnico ob njenem soočenju z zmoto ugledajo bolj jasno in bolj živo.” (Prav tam, 50)

Odvzem pravice do izražanja mnenj pomeni odvzem sredstva za *razsojanje*, in moč presoje je bila, meni Mill, dana človeku zato, da jo *uporablja*. „Mar naj jim je zato, ker se lahko v njej zmotijo, sploh ne dovolijo uporabljati?” (Prav tam, 52)

1.2.3. Nujnost soočanja različnih mnenj

John S. Mill je bil mnenja, da je edino jamstvo za resničnost nekega mnenja njegova ohranitev *ob tem*, da je izpostavljeno svobodnemu izražanju nasprotujočih argumentov, kajti “/o/značiti za gotovo trditev, ki bi jo kdo spodbijal, če bi bilo to dovoljeno, je isto kot predpostaviti, da smo skupaj s svojimi somišljeniki edini razsodniki o gotovosti, in to razsodniki, ki ne marajo prisluhniti drugi strani.” (Prav tam, 54)

Soočanje različnih mnenj je torej nujno ne glede na to, ali je sprejeto mnenje resnično, delno resnično ali zmotno.

V prvem primeru igra izražanje nasprotnih mnenj vlogo edine obrambe pred tiranijo večine. „Kdor je seznanjen le s svojo platjo primera, ve malo o njem. Lahko, da so njegovi razlogi dobri in da jih ne bil bil sposoben ovreči nihče. Toda, če je sam enako nezmožen ovreči razloge nasprotne strani, če teh razlogov sploh ne pozna, potem je enako neutemeljeno dati prednost kateremukoli od dveh mnenj.” (Prav tam, 67)

Obstaja pa tudi še drug razlog, o katerem bi veljalo razmisliti na primer celo tisoč let stari instituciji, kot je rimokatoliška cerkev, na katero se pisec ves čas bolj ali manj odkrito obrača: če se namreč resničnost splošno sprejete "žive resnice" ne preverja v svobodni razpravi, postane kmalu „mrtva dogma”, je le še predsodek, za katerega ne vemo več argumenta, na katerem bi temeljil, je le „vraževerje več, ki se le po naključju ujema z besedami, s pomočjo katerih se izreka resnica.” „To /pa/ ni način, na katerega naj bi razumno bitje verjelo v resnico.” (Prav tam, 66) Brez svobode mišljenja tudi to postane prazen ritual, premlevanje nereflektiranih dogem, ki ni več mišljenje.

Delna resničnost mnenj pomeni, da nobenega od nasprotujočih si mnenj ne moremo opredeliti niti za resničnega niti za neresničnega. Na primer „ljudski nazori o stvareh, ki niso čutno nazorne, so pogosto resnični, le redko ali pa sploh nikoli pa niso vsa resnica.” (Prav tam, 75) Gre za princip, po katerem sta za zdravo politično življenje potrebni tako levica kot desnica oziroma pozicija in opozicija. Takšna vrsta mnenja je

mnogo običajnejša od prvih dveh in vanjo Mill uvrsti na primer napredek, ki je zamenjava ene delne resnice z drugo, prav tako delno, samo da aktualnejšo resnico.

Svobodno razmišljanje in izražanje različnih mnenj je torej nujno za družbeno blagostanje in napredek. Mill to slikovito utemelji na koncu knjige: državi prav nič ne pomagajo tile cunjasti, ubogljivi državljani, ki jih je takšne napravila zato, da se ne bi zapletali v kolesje državnega stroja, „kajti zmanjkalo ji bo življenjske moči, ki jo je pregnala zato, da bi stroj bolj gladko tekel.” (Mill, 1994: 138)

Skoz reaktualizacijo koncepta tiranije večine smo torej pokazali, da že od vsega začetka v demokratičnih državnih ureditvah vlada tiranija večine, ki onemogoča svobodno mišljenje in izražanje mnenja. To *tiranijo miselno apatičnih* je mogoče razdreti le tako, da naredimo vse dovolj močne za ohranitev lastnega mnenja, kot je povedala Harriet Taylor. Zato bomo v drugem delu obravnavali eno najpomembnejših orodij indoktrinacije, sistem javnega šolstva, in premislili o tem, kako bi ga bilo mogoče preoblikovati v smislu vzgoje za svobodo mišljenja.²

² Tu naj opozorim na kritiko, ki jo Renata Salecl podaja glede Millovega pozivanja k vzgoji posameznikov, ki bodo sposobni udeležbe v demokratičnem procesu. Zaradi nezavednih mehanizmov, ki delujejo v procesu poučevanja ob pojavu transferja, naj namreč po mnenju psihoanalitikov rezultatov vzgoje ne bi bilo mogoče ne predvideti in ne nadzorovati (glej Salecl, 1991). To je tudi razlog, zaradi katerega je Sigmund Freud uvrstil vzgojo, poleg vladanja in analize, med tri po njegovem nemogoče poklice.

A.S. Nielu, ustanovitelju eksperimentalne šole Summerhill, se v tem smislu očita neposplošljivost rezultatov tega štirideset let trajajočega poskusa. (Glej Niel, 1979.) Niel si je svojo šolo zamislil kot kraj, kjer dejansko vlada demokracija: otroci v odnosu z odraslimi niso podrejenem položaju, pa tudi nimajo pravice početi vsega, saj je njihova svoboda omejena s svobodo drugega. To je pomenilo, da niso imeli ne manj in ne več pravic od odraslih, temveč enake; pri odločanju je volja vsakogar štela en glas, ne glede na njegovo starost. Kljub temu naj poudarim, da cilj njegovega eksperimenta ni bilo vzgajanje državljanov demokratične ureditve, temveč odpravljanje nevrotičnosti kot posledic avtoritarne vzgoje. Niel je bil z rezultati več kot zadovoljen: “Summerhill je bil ustanovljen kot eksperimentalna šola. Danes ni več to. Danes je to demonstrativna šola, ker demonstrira, da je svoboda mogoča.” (Niel, 1979: 22) Vendar pa mu mnogi avtorji očitajo, da so vsi pozitivni dosežki njegovega poučevanja posledica nezavednih poistovetenj otrok z njegovim implicitnim odnosom do dejanskosti in da ti otroci niso vzgojeni nič bolj svobodno kot v katerikoli drugi šoli. “Vzrok je v tem, da učenec vselej čuti skrite zahteve učitelja ali staršev.” (Penley, 1992: 259)

2. Vloga šolskega sistema pri vzgoji državljana

Šolski sistem dobi otroke v vzgojo pri najrosnejši mladosti, v obdobju, ko so najbolj dojemljivi za zunanje vplive, še posebej za vplive avtoritet. Mnogi zato menijo, da je pri formiranju brezvoljnih in ubogljivih državljanov najpomembnejša prav institucija javnega izobraževanja s svojim skritim in odkritim kurikulumom ter z vrstami družbenih razmerij, ki se v njej reproducirajo.

V drugem delu naloge bomo zato najprej obravnavali vlogo, ki jo ima izobraževalni aparat kot indoktrinacijsko orodje, nato pa se bomo posvetili izhodiščem za njegovo potencialno reformiranje, preusmerjanje k cilju vzgoje svobodno mislečih ljudi, sposobnih spoprijemanja z resničnim življenjem, ne le služenja in trošenja denarja. Pedagogi sami, kot bomo videli na koncu, se želijo otresti paternalizma države, ki od njih zahteva opravljanje poklica zvezanih rok, brez svobode odločanja o najmanjših podrobnostih poteka pouka. Avtonomijo je torej potrebno dati najprej učiteljem, da bi jo lahko dali učencem.

Če kje, potem bi v šolah veljalo poskusiti pripraviti temelje za razdor tiranije miselno apatičnih, o katerem je pisala Taylorjeva, in za potencialno prihodnjo izrabo današnjih tehnologij v prid razvoja resnično demokratične ureditve.

2.1. Izobraževalni aparat kot osrednji ideološki aparat države

V prvem poglavju drugega dela diplomske naloge bomo pokazali, da institucija šolstva deluje kot ideološki aparat države. To pomeni, da primarno pripravlja ljudi na skupno življenje v družbi in šele sekundarno oskrbuje z znanjem. Pri posredovanju znanja se namreč med učenci in učiteljem vzpostavijo transferni odnosi, ki s seboj neizogibno nosijo tudi vzgojne vplive. Problematična stran vzgojnih vplivov šolstva pa je, da se priprava ljudi na življenje v skupnosti, socializacija torej, ponavadi prakticira kot vzgoja za konformnost.³

Način poučevanja in ocenjevanja v šolah sta dandanes zasnovana kot promotorja kapitalistične usmerjenosti: poslušnost, storilnost, skrb samo zase – torej individualizem.

³ Renata Salecl v delu *Disciplina kot pogoj svobode* piše o tem, da se je vloga učitelja že v 15. stoletju prelevila iz predavateljske v (predvsem) vzgojiteljsko. Njegova naloga je postala uporaba vrste mehanizmov discipliniranja in kaznovanja z namenom podrejanja otroka vladajočemu redu. (Glej Salecl, 1991.)

Močna indoktrinacija učencev skoz t.i. kulturno-transmisijski model poučevanja (o njem govori zadnje podpoglavje) ima pomembne posledice v formiranju njihovih osebnosti. S tem pa nosi posledice tudi za družbo, v katero se ti učenci potem vključujejo kot državljani.

2.1.1. Vzgoja za konformnost

Althusser je dvignil mnogo glav in prahu, ko je zapisal, da je v obdobju francoske revolucije šola zamenjala cerkev kot osrednji ideološki aparat države (Althusser v Štrajn, 1991: 46). Toda v nasprotju z razumevanjem večine to ni bil poziv k odpravi buržoazne šole, kajti Althusser je ideologijo razumel kot nujno vezivo družbe; kot sklop vrednot, predstav in verovanj, ki družbi sploh omogoča funkcioniranje.

Mnogi razumejo preskrbovanje učencev z znanjem kot edino nalogo, ki naj bi jo izpolnjevalo javno šolanje. Vendar pa se je treba zavedati, da je takšen cilj nemogoče doseči. Pri posredovanju znanja se namreč med učenci in učiteljem vzpostavijo odnosi, ki s seboj neizogibno nosijo tudi vzgojne vplive. Psihoanalitiki govorijo s tem v zvezi o prenosu starševske avtoritete na učitelja.⁴ V šolah je “že samo otrokovo razmerje do vednosti posredovano z njegovim odnosom do učitelja kot tistega, ki poseduje vednost, do učitelja kot lacanovskega *subjekta*, za katerega se predpostavlja, da ve. Kjer pa imamo *subjekt*, za katerega se predpostavlja, da ve, imamo tudi transfer, in kjer imamo transfer, imamo tudi neko obliko vzgoje – pogosto veliko bolj učinkovito od zavestnega in namernega vplivanja,” piše Zdenko Kodelja (1991: 78) v članku z naslovom *Ali je vrlino mogoče poučevati?*, objavljenem v zborniku *Vzgoja v javni šoli*, ki je izšel ob osamosvojitvi države, ko so se začeli poskusi preurejanja in posodabljanja šolskega sistema. Jože Ramovš v istem zborniku pa piše še splošneje, da je vzgoja “nujni stranski učinek vsakega medčloveškega odnosa in vsakega človeškega početja.” (Ramovš, 1991: 79) Ne glede na to, ali torej menimo, da so vzgojni učinki v okviru obveznega šolanja nujna priprava na življenje v skupnosti ali pa nujno zlo, ogniti se jim ni mogoče. Že s samim vzorom, z matrico razmerij, s sistemom podajanja znanja, z izborom predmetov v učnem načrtu in obravnavanih vsebin znotraj posameznih predmetov. Problematična

⁴ Jacques Lacan sledi Freudovemu pisanju o tem, da učitelji kot avtoriteta, ki poseduje vednost, postanejo 'nadomestni očetje' učencem in s tem predmet močnih čustev otrok, ki so bila prej povezana s starši. To premestitev čustvenega odnosa (transfer) pojmuje kot ljubezen, usmerjeno k vednosti. (Glej Lacan, 1980.)

stran teh vplivov pa je, da se je skozi zgodovino vzgoja za sožitje, kot je izobraževanje opisal Althusser, večinoma sprevračala v vzgojo za konformnost. Namreč, zaradi "možnosti, da se socialno izkazuje kot duhovno (torej, da se partikularno družbeno vrednoto izrazi kot univerzalno človeško), to ni bila več neposredno vzgoja v duhu sožitja, temveč vzgoja v duhu enakosti, pripadnosti," piše Zdenko Medveš (1991: 14-15) v omenjenem zborniku in zaključuje v velikem tisku: "ZATO JE BIL ČLOVEK KOT POSAMEZNIK VSELEJ ZGOLJ PREDMET VZGOJE IN NIKOLI NI MOGEL BITI NJEN CILJ."

2.1.2. Šolski sistem kot alegorija kapitalistične miselnosti

Šole so prvo vežbališče za čete, ki bodo uveljavile nem, neskončen teror statusa quo.
N. Chomsky

Šole, ko vzgajajo za konformnost, funkcionirajo kot močan instrument indoktrinacije. Učence torej oblikujejo tako, da se bodo s čimvečjo lahkoto in čimprej vklopili v kolesje kapitalizma. Jasno je seveda, da v tem kolesju, da bi teklo nemoteno, ni prostora ne za samostojno mišljenje ne za izražanje lastnih mnenj in ne za avtonomno človeško etiko. Konformnost in molk sta bistvena za njegovo delovanje.

Sam sistem izobraževanja z njemu lastnim potekom poučevanja in ocenjevanja Jože Ramovš imenuje *porabniško-relativistična inačica vzgoje in življenja* (Ramovš, 1991: 80). Učence spodbuja k medsebojni tekmovalnosti, z najvišjima vrednotama uspeha in moči. Skoz razdeljevanje palic in korenčkov; šampiljk s polžki oziroma čebelicami, črnih pik in rdečih zvezdic, opisnih in številčnih ocen, priznanj in opominov; se usmerja volja otroka, prav kot opisuje De Tocqueville v konceptu tiranije večine. Razporejanje otrok glede na uspešnost - prilagojenost predpisanim normam - poudarja razlike med njimi in jih z nivojskim poučevanjem v devetletkah tudi dejansko medsebojno ločuje. Videti je kot vzgoja za kastni sistem, za darvinistično pojmovanje človeške družbe, v katerem močni (močni v dimenzijah, ki se jih pač ocenjuje) šibke puščajo neusmiljeno za seboj in so za to nagrajeni.

To se seveda ne dogaja le v šolah, temveč v celotni družbi, so pa šole s svojo kuliso predajanja modrosti na podmladek družbe odličen teren za uvajanje le-teh v svet zaželenih vrednot.⁵ V prvem delu naloge smo v poglavju o konformizmu in individualizmu povedali, da je Noam Chomsky v družbi ugotovil načrtno odvrčanje ljudi od solidarnosti. Ste opazili, kako marginalno, nekako hipijevsko, zveni ta beseda, enako kot njena sopomenka, bratstvo? Že od pričetka industrijske revolucije potekajo

⁵ "Rituali v šolskem razredu predstavljajo polje diskurza ali dominanten način reprezentacije, ki naturalizira, naredi svete in privilegira določene oblike vedenja in simbolnih praks nad drugimi ter tako razbija moč drugih diskurzov" (McLaren v Salecl, 1991: 120). Šola kot institucija torej skozi prakso poučevanja oblikuje učiteljem in učencem določen pogled na 'resnico' in 'normalnost', s čimer se vzpostavi mnogo močnejši nadzor kot skozi eksplicitno postavljena pravila prisile oz. kaznovanja neprimernih oblik obnašanja.

Christopher Lasch je ob vzporejanju permisivnih in avtoritarnih vzgojnih prijemov prišel do sklepa, da "v/ hierarhijah dela in moči, enako kot v družini, izginotje avtoritete ne vodi v propad družbenih omejevanj, temveč jim zgolj odvzame racionalne temelje." (Lasch, 1986: 211) S tem v zvezi tudi nižji sloji v družbi brez avtoritete svoje usode ne dojemajo več kot krivične.

zavestni napor indoktrinacijskega sistema, "da bi se iz glav ljudi zbili normalni človeški občutki – solidarnost, želja po sodelovanju in podobno". Ljudi se skozi vse življenje, od trenutka, ko prvič prestopijo šolski prag, namerno sprevača v

pošasti, ki nočejo ničesar, razen pridobiti bogastvo, pozabiti na vse, razen nase, kajti to je način, na katerega sistem deluje. Tega ni lahko storiti.

Pravzaprav je velik del funkcije celotnega indoktrinacijskega sistema, vključno s šolami, popularnimi umetnostmi, oglaševanjem in tako naprej, poskusiti ljudi spremeniti v tovrstna bitja. Ve se, da je eden najboljših načinov nadzorovanja ljudi ta, da se jih spremeni v brezbrizne potrošnike. Zanimivo je, da se to ve že stoletja ... (Chomsky v Hill, 2001)

Ko torej ugotavljamo, da je šola do dandanes "zanemarjala človekovo notranjo rast, ki bi ga usposabljala za ustrezno obvladovanje znanstvenih dosežkov in njihovo uporabo na tehničnem področju, in sicer uporabo, ki bo človeku v korist, ne pa v škodo," (Grmič, 1991: 59), se moramo zavedati, da takšno zanemarjanje ni bilo posledica morebitne slučajne površnosti, temveč načrtnega razčlovečenja posameznika in družbe kot celote.

Vzgajanje za kapitalistično miselnost že od rosne mladosti je razlog, da nam besede, kot so solidarnost, bratstvo, sociala, ekologija, svoboda, mišljenje, delujejo kot besede z obrobja. Kot besede nekih drugih, drugačnih ljudi.

2.1.3. Koncept učinkovitosti proti konceptu svobode mišljenja

Šolski sistem, kot bomo videli v tem in naslednjem podpoglavju, načrtno ne pušča prostora za razvoj samostojnega mišljenja in samostojnega etičnega čuta.

V javnem šolskem sistemu imamo namreč opraviti s paradoksalnim pojavom: preobremenjenostjo šolarjev ob nizkih izkazanih rezultatih. Študija je že v davnem šolskem letu 1989/90 pokazala, da 30% šolarjev kaže znake preutrujenosti (Novak et al, 1995), danes pa je še mnogo slabše zaradi neustavljivega dodajanja vedno novih aktualnih spoznanj, ki jih sestavljavci učbenikov (ki pač niso pedagogi, temveč predmetni strokovnjaki) preprosto 'ne morejo' izpustiti.

Kljub nedvoumnim rezultatom tovrstnih študij pa države preobremenjenost otrok in mladih očitno ne moti. Slednjim tako ne ostane ne časa ne energije za razmišljanje in razvoj uma; uniformnost in plitkost modelov mišljenja pa elita potrebuje za svoj obstoj in obstanek. Zaposleni s faktografskim učenjem prevelike količine informacij – Dušan

Rutar meni, da bi učne vsebine morali zmanjšati za 90% (glej Rutar, 2004) – nimajo šolarji ne časa in ne energije za ustvarjalno uporabo znanja, prirojena otroška radoovednost pa hitro splahni že v prvih letih šolanja.

Obenem pa na pamet naučena specializirana znanja in podrobne podatke sproti pozabljajo, ne da bi se v njihovih glavah ustvarilo vsaj osnovno razumevanje temeljnih zakonitosti obravnavanega področja. Tako so otroci zaposleni in preobremenjeni s podrobnostmi ter se ne ukvarjajo z resničnimi vprašanji človeškega obstoja in delovanja družbe. “Storilnost je prevelika in tendenca je jasna: prikleniti učence in učitelje na ideološki koncept storilnosti /.../ Le tako bodo kasneje pridna delovna sila, dobri potrošniki in nevedni oz. brezbržni konformirani državljani.” (Rutar, 2004: 64)

Poleg treninga za storilnost pa so to hkrati priprave na pasivno, nekritično in prekomerno konzumpcijo informacij, ki jih kasneje politično-ekonomska elita podaja skozi medije, na površno in pasivno spremljanje političnega dogajanja ter goltanje vsakovrstnih oblik razvedrila in oglasov.

Žal pa politiki niso predvideli, da bo vzgoja za pasivnost državljane privedla tako daleč, da nikomur več ne bo mar za dogajanje v družbi in za to, kdo bo sedel na katerem stolčku. Ko pa se ljudstvo v demokraciji niti simbolično ne udeležuje več političnega procesa, politikom umanjka legitimnost.⁶

2.1.4. Kulturno-transmisijski model poučevanja

Politično pasivnost državljanov pa vzpodbujajo tudi obstoječi načini prenašanja znanj od učiteljev na nove generacije državljanov – frontalno predavanje, računalniško memoriranje in nato reprodukcija naučenega – ne more funkcionirati kot izobraževanje odgovornih prebivalcev planeta. Takšen model poučevanja se imenuje kulturno-transmisijski.

Ta model vzgojno-izobraževalne cilje opredeljuje kot vnaprej trdno opredeljene *idealne osebnosti*. Kot temeljno nalogo vzgoje in izobraževanja si zadaja „prenašanje

⁶ Christopher Lasch je mnenja, da je to, kar politologi smatrajo kot apatijo volilnega telesa, le vzpostavitev odnosa zdravega skepticizma nasproti “političnemu sistemu, v katerem je javno laganje postalo endemično in rutinsko.” V tem smislu se mu zdi mogoče, da “rastoča nepripravljenost državljanov na to, da bi sodelovali v političnem sistemu kot potrošniki lažnih spektaklov, /.../morda naznanja začetek splošnega političnega upora, nikakor pa ne umik od politike.” “/K/ulturo tekmovalnega individualizma, ki je v svoji izrojenosti logiko individualizma privedla do skrajnosti, do vojne vseh proti vsem” v delu *Kultura narcizma* opredeljuje kot “način življenja, ki izumira.” (Lasch, 1986: xv)

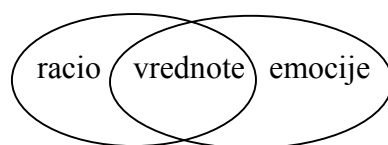
vnaprej izgrajenega telesa vednosti (torej znanja, spretnosti, vrednot in navad) na učenca ter s tem iniciacija mladostnika v obstoječi svet kulture.” (Kroflič, 1997: 204) Udejanja pod vplivom behaviorizma nastalo predstavo o enosmernosti učne komunikacije od učitelja proti učencu, ki je “kot šibki, nevedni in nevzgojeni člen odrinjen od kakršne koli aktivne vloge” (prav tam, 209), pasivizirana in instrumentalizirana pa je tudi vloga učitelja, ki naj bi izvajal predpisani mu učni načrt čimbolj *dosledno* in v ta namen kolikor mogoče ignoriral moteče vplive okolja, med katere seveda štejejo interesi učencev ter razlike v hitrostih in načinih njihovega dojemanja. Takšen pristop k poučevanju sicer res proizvaja določene učinke, vendar so omejeni na

- **najosnovnejše oblike obvladovanja snovi** - učenje na pamet brez globljega razumevanja učne snovi in sposobnosti transferne uporabe le-te pri reševanju življenjskih problemskih situacij –

in analogno

- **vedenjske vzorce – navade** konformistične morale, ki “ne temelji na ponotranjenih vrednotah, temveč na najosnovnejši težnji po izogibanju težavam in zagotavljanju ugodja” (prav tam, 206).

V kulturno-transmisijem modelu se namreč tudi vrednote podaja dogmatsko kot vse druge podatke, kar pa neposredno ovira nastanek avtonomne morale. To je razvidno iz sheme I. Kosovela o nastanku vrednot v polju, kjer se prekrivata področje razuma in področje emocij:



Shema 1: Nastanek vrednot kot presek med delovanja področij razuma in emocij (Kosovel v Kroflič, 1997: 205)

“Vrednote nastajajo /.../ kot presek dveh dimenzij medčloveške komunikacije, prenosa vednosti, ki se vrši v sferi racia, ter ustrezne čustvene dimenzije komunikacije, ki zaposluje človekove emocije.” (Kroflič, 1997: 205) Kot je že davno tega dejal Aristotel, poznavanje kreposti in govorjenje o njih ni še nikogar naredilo krepostnega.

Tako šole proizvajajo uslužbence, izumitelje, raziskovalce, politike in zdravstvene delavce brez občutka odgovornosti do soljudi in do vseh preostalih sobitij na planetu. To se vse nevarneja odraža tako na vseh ravneh medosebnih odnosov, od družinskih do mednarodnih, pa tudi na stanju planeta kot naravnega ekosistema, ki nam komajda še zagotavlja pogoje za preživetje.

Čeprav torej Rutar opredeljuje šolo kot **„kraj, kamor prihajajo ljudje, ki mislijo”**, učenci tam

v glavnem ne mislijo, čeprav ‘razumejo’ celo vrsto zadev. To jim preprečujejo narava šolanja, ki je predvsem proces preobražanja državljanov v ubogljivo delovno silo, transferni odnosi do učiteljev, ravnateljev in drugih šolskih avtoritet, ki so jim učenci podrejeni, ne morejo pa jih dekonstruirati, strah pred tem, 'kaj bodo rekli drugi', urniki, ki so izpolnjeni do zadnje minute, zato preprosto ni časa, da bi mislili, saj morajo nenehno delati kaj drugega, indoktrinacija ... (Rutar, 2004: 60-1)

Vendar pa takšna podoba šole ni presenetljiva, saj je stanje v šolah vedno odslikava stanja v družbi. “Šola je najprej proizvod lokalnih družb in šele potem element njihove preobrazbe”, je “najprej družbeni pojav in šele nato tehnični instrument: podoba reda, ki ga je treba vzpostaviti, ali ugleda, ki ga je treba izbojevati.” (Furet in Ozouf v Grmič, 1991: 64) Tu nas Furet in Ozouf navdajata z upanjem, da je šola kljub svoji trenutni vlogi indoktrinatorja v družbo, v katero ne verjamemo več, hkrati lahko tudi podoba reda, ki ga je šele treba vzpostaviti.

2.2. Nova vloga izobraževanja

Noam Chomsky že desetletja poskuša izpostaviti pomembnost intelektualcev – med njimi seveda učiteljev – pri izbojevanju ‘novega reda in ugleda’, o katerem sta pisala Fouret in Ozouf. Prepričan je, da imajo šole, ki sicer pogosto delujejo kot inštrumenti indoktrinacije in družbene kontrole, kljub vsemu tudi potencial za prebujanje ustvarjalnosti in svobodomislenost. Meni, da bi bilo v šolah možno gojiti ustvarjalne impulze, ki so v človeku prisotni (v otrocih še posebej), in spodbujati stalno pripravljenost na dvom v uveljavljene avtoritete. Zavzema se za to, da bi se učence obravnavalo kot nadebudneže s sposobnostjo “razvoja v občudovanja vredno obliko na primerni prsti, zraku in svetlobi.” (Chomsky v Hill, 2001) Njegovo pojmovanje človekove osebnosti temelji na predpostavki, da so človekove pravice že vrojene v njegovo naravo. Potemtakem so kreativnost, svoboda kot nuja ter priznavanje naravnih razlik v nadarjenostih in interesih sestavne komponente človekove narave, ki pozitivno prispevajo k družbenemu napredku. Vzgoja naj bi zato človeka naravnala k varovanju njegove svobode, da lahko vedno bolj postaja enkratno bitje s svojimi posebnimi lastnostmi.

Novi red, o katerem govorim, se nanaša na spremembe, ki že potekajo v družbi. Smo v dobi tranzicije med dvema paradigmama percepcije realnosti: pozitivistično in antropološko-holistično. Ob tem mnogi trendi v družbi kažejo na nujnost reformiranja šolskega sistema. Več o obojem bomo povedali v podpoglavju, ki sledi. V drugem podpoglavju bomo prišli do smernic, po katerih naj bi prenova potekala, na koncu pa se bomo posvetili še vlogi učiteljev v spremenjenem načinu poučevanja.

2.2.1. Trendi v družbi kot izhodišča spremenjenega pogleda na poučevanje

Potrebujemo načelno novo mišljenje, če naj človeštvo ostane živo. A. Einstein

Podstat prelomov na mnogih področjih človekovega delovanja je v prehajanju iz mehanicistične paradigme, utemeljene na delu Reneja Descartesa in Isaaca Newtona, v t. i. antropološko in holistično paradigmo. (Glej Pediček, 1998.)

Dr. Franc Pediček je ob prvih poskusih prenove šolstva po osamosvojitvi Slovenije objavil svoje zbrane kritične pedagoške poglede v knjigi s skupnim naslovom *Ob prenovi šole*. Objavljeni članki kritizirajo obstoječe parcialistično-mehanicistično pojmovanje odnosa med učencem in učiteljem v okvirih asociativne, refleksološke in behavioristične psihologije. Pozivajo k drugačni obravnavi ljudi, ki bo temeljila na novi paradigmi.

Antropološko-holistično paradigmo zarisujejo dihotomični pari značilnosti v nasprotju z obstoječo, na primer:

- razum (intelekt) v nasprotju z umom
- spoznavajska avtoritativnost : spoznavajska dialoškost (tu lahko dodamo dirigiranje v nasprotju s samoodločanjem)
- logos (misel) : aksia (vrednota),
- imeti : biti,

ki se (naj) v družbi kažejo kot zamenjava totalitarizma z demokratizmom, ideološkega enoumja z idejnim pluralizmom, avtokratizma s participativnostjo, pravnosti (legitimnosti) z vrednotnostjo (etičnostjo), egoizma z altruizmom, odtujevanja človeka z njegovim osvobajanjem i.t.n., v šolskem sistemu pa kot preobrat od obravnave učenca kot pedagoškega objekta, o kakršni govori Zdenko Medveš, k dojetju le-tega kot subjekt samoedukacije, ki se *osebno* samooblikuje od znotraj in se ga ne oblikuje od zunaj *vedenjsko*. (Glej Pediček, 1991.)

V dobi tranzicije med paradigama mnogi družbeni trendi kažejo na nujnost spreminjanja modelov poučevanja novih generacij. Poleg v uvodu opisanega trenda drastičnega znižanja volilnih in referendumskih udeležb, ki bi morale najbolj skrbeti politike same, pa so tu še druge pomembne spremembe, zaradi katerih se kljub temu, da

državna elita nikoli ni podpirala razvoja t. i. razmišljajočega državljana, pojavlja vse več strokovnjakov z različnih humanističnih in družboslovnih področij ter samih pedagogov, ki izražajo nezadovoljstvo nad obstoječim sistemom izobraževanja. Pričakujejo, "da bo mladina v teh zahtevnih časih, v katerih smo in ki bremenijo posebej njo, deležna strokovne podlage za reševanje zapletenih osebnih in družbenih vprašanj." To je l.1997 zapisal dr. Janez Juhant (1997: 57) v izhodiščne teze h kurikularni prenovi slovenskega šolstva. V istem zborniku je Darja Piciga (1997: 71) zahtevala, naj osnovna šola "goji neodvisno mišljenje posameznika s ciljem razvijanja državljanov in državljanek, ki bodo sposobni aktivno sodelovati v življenju skupnosti". Oboje priča o uveljavljanju povsem drugačnih pojmovanj vloge obveznega šolstva, kot smo jih bili vajeni doslej in kot smo si jih večinoma sploh zmožni predstavljati v praksi.

Prva skupina teh trendov so negativni psihosocialni pojavi med mladimi, ki kažejo na njihovo nesposobnost spoprijemanja z resničnim življenjem, ne glede na uspešnost v šoli. Na drugi strani so tu trendi globalizacije in zato vse večje ideološke pluralizacije družbe. Ta bo onemogočila obstoj ideološko monolitne šole v prihodnosti in ji že danes jemlje velik del legitimnosti. Tretji trend je informatizacija družbe: izjemna jakost pretoka informacij in preprostost dostopanja do shranjenih informacij. Zaradi zadnjega trenda se kot cilj obveznega šolanja celo v Beli knjigi navaja "vse manj posredovanje informacij, vse bolj pa usposabljanje za njihovo povezovanje in ustvarjalno uporabo ter *usposabljanje za izbiro informacij in kritično vrednotenje lastnega položaja v socialnem in fizičnem okolju.*" (Krek (ur.), 1995: 30 - ležeči tisk K. P.)

Če se najprej posvetimo vsaki od treh skupin omenjenih družbenih trendov posebej, nas bodo te pripeljale do smernic, po katerih bi se naj šolstvo preoblikovalo. Barica Marentič Požarnik opozarja na naraščajoče **psihosocialne probleme**, kot so "mladoletna delikventnost, samomori med mladimi (pa ne le med mladimi, alkoholizem in visoka stopnja samomorilnosti sta splošna problema slovenskega naroda, za katera se zdi, da se z njima nihče zares ne ukvarja bolj poglobljeno od ravni lajšanja simptomov, op. K.P.), pojav agresivnosti in trpinčenja (ki spravlja na rob obupa tako starše kot učitelje, op. K.P.), različnih zasvojenosti, odtujenost v medosebnih odnosih, razpadanje tradicionalnih vezi in vrednot, kulturna izkoreninjenost, pomanjkanje življenjskega smisla i.p.d." (Marentič Požarnik, 1997: 31)

Seveda odgovornosti za reševanje ekoloških in psihosocialnih problemov družbe ne moremo prenesti na izobraževalni sistem, vendarle pa slednji nedvomno predstavlja pomemben vzvod v poskusih preusmerjanja trendov v prihodnosti in dviga kakovosti

življenja, saj, kot se je izrazil Dušan Rutar v prispevku *Univerzalno učenje in poetika vednosti v obdobju poznega kapitalizma*, “zajema vse mlade ljudi v najbolj občutljivih letih življenja.”

Družbena globalizacija je s **pluralizacijo** pripeljala do točke, ko ideološko monolitna šola, ki bi se lahko obdržala v vlogi orodja indoktrinacije v rokah politično-ekonomsko privilegiranih, kmalu ne bo več mogoča. Darko Štrajn v članku *Svoboda, vzgoja, kontrola* opozarja, da “v kulturi te družbe, ki jo označuje nazorska pluralnost, ‘prehodnost’ vrednot malodane v skladu z menjavami estetiških stilov in z odmevi v množični kulturi i.t.n., kratkomalo ni več osnove za kakršnokoli prakso vzgoje na ‘trdnih konceptualnih temeljih’.” (Štrajn, 1991: 47) Zamisel bodoče šole potemtakem temelji bolj na ideji o tolerantnem soobstajanju različnih norm in vrednot ter na učenju sodelovanja in reševanja konfliktov, kot pa na dosedanji moralni vzgoji v obliki posebnih predmetov, v okviru katerih se podajajo obvezne pridige o vrednotah, ki jih nihče ne živi, še posebej pa jih ne podpirajo niti obstoječi izobraževalni, politični ali gospodarski sistemi in ne nobena od preostalih vidnejših institucij.

Zdenko Medveš je prepričan, da “mora v sodobni kulturi propasti vsak duhovni, nazorski, ideološki, vedenjski ... monolitizem” in da je “duhovno monolitna šola v današnji kulturi objektivni anahronizem, ki je slej ko prej neizbežno obsojen na propad.” (Medveš, 1991: 18) Pri tem ne gre le za pluralizem v družbi, ki ga je prinesel eksplozivni razvoj tehnologij prenosa tako ljudi kot informacij, ki je že tu in ki ga je treba seveda upoštevati pri formiranju družbene institucije, kot je šolski sistem; tu je tudi vrednostna kriza časa po Nietzscheju. Oblikovanje in izdelava novega univerzalnega vrednostnega sistema danes nista več le nesmiselna, temveč preprosto nista več mogoča. “Pred nove generacije ni več mogoče stopati s svetom kulture, ki se ponuja kot izdelan, ničesar ni mogoče več ponujati mladim kot občečloveško, trajno in zgodovinsko nujnost, ki terja žrtvovanje njihove sedanjosti za prihodnost.” (Prav tam, 13)

Zato Medveš poziva k opuščanju šole, “ki temelji le na eni duhovni, interpretacijski ali intelektualni dimenziji,” (prav tam, 19) zahteva prelom s t.i. šolo ene resnice.

Tretji pomembnejši trend je **informacijska revolucija** epohe medmrežja in osebnih računalnikov, ki po Lyotardu vodi v tretjo epoho zahodnoevropske civilizacije, obdobje informatiziranega znanja.

J.F. Lyotard deli zgodovino zahodne civilizacije na tri obdobja glede na tri oblike znanja, ki v njih prevladujejo, saj je “znanje, kot označevalec zavesti, ključen faktor v formiranju subjekta. Zato je treba le odkriti formo znanja, ki je dominantna v določeni epohi, da bi bilo mogoče pojasniti epoho in posameznika v njej. /... V/zgojni učinek

izhaja iz vsebine znanja, ki ga posreduje, in načinov, kako ga posreduje.” (Lyotard v Medveš, 1991: 16)

Lyotard kot prvo formo znanja navaja *pragmatiko narativnega znanja*, pripovedno prenašanje znanja na mladi rod, katere legitimiteta je slonela na osebnem odnosu poslušalca in pripovedovalca. Zgled zanjo je klasična humanistična izobrazba. V takšnem modelu vidi avtor jedro procesa družbene in kulturne reprodukcije, ki ohranja stabilen razvoj kulture, civilizacije in družbe, ne glede na menjavo generacij.

Drugo formo znanja predstavlja *pragmatika znanstvenega znanja*, kjer se, na kratko povedano, vednost učencem podaja z dokazovanjem ali ovrženjem po metodah sodobne znanosti, kar omogoči ustvarjanje zavesti, da je znanje odraz objektivne resničnosti in ni le subjektivni pogled nanjo. To je povzročilo dogmatično zaupljivost do znanosti, a hkrati je takšno pozitivno znanje puščalo človeka praznega zaradi nezmožnosti dajanja odgovorov na temeljna vprašanja o smislu življenja ter človekovega ravnanja in odločanja.

Tretjo formo znanja predstavlja postmoderno *informatizirano znanje*, katerega težišče ni več v ugotavljanju pozitivističnih dejstev, temveč predvsem uporaba obsežne količine uskladiščenega znanja za ustvarjanje novih idej. To pa šola lahko stori le z *odrekanjem posredovanja vnaprejšnjih konceptov* (Medveš, 1991: 16-18).

3.2.2. Smernice spreminjanja pristopa k poučevanju

Vsak človek je naloga in človeštvo je naloga, je nekaj, za kar si moramo prizadevati, pri čemer moramo drug drugemu pomagati, kar naj bi izpolnili posamič in skupno.

V. Grmič

Potreben je torej nov pristop k poučevanju družbenega naraščaja; pristop, ki bo otrokom omogočil razvoj v trdne osebnosti, sposobne kritičnega premisleka ter samostojnega soočanja z osebnimi vprašanji in perečimi problemi človeštva. Potrebujemo pristop za vzgojo svobodno mislečih in etičnih državljanov, ki bodo vzpostavili *novi red*, za antropološko-holistično paradigmo, ki se uveljavlja, počasi, a zagotovo.

Smernice začrtovanja sprememb sem črpala iz različnih idej, ki se pojavljajo med kritično mislečimi na vseh mogočih področjih. Povzete ugotovitve pa se v eni točki stikajo: vsak s svoje perspektive avtorji poudarjajo ključnost osvobajanja mišljenja.

Največja ovira v razvoju teoretske podlage za boljšo prakso poučevanja je do danes v tem, da je celostna podoba človeka v prevladujočih strujah antropoloških ved nedodelana. Psihološkim teorijam človeka in sociološkim teorijam družbe, podrejenim razsvetlensko-pozitivistični paradigmi, je “ostalo slepo polje vse, kar ni deterministično zajeto v model enoumne zveze med vzrokom in posledico; torej vse polje človekove svobode, osebnega odločanja, osebne zasluge in osebne krivde, še tembolj pa človekove orientacije po vrednotah.” (Ramovš, 1991: 83) To “slepo pego” pa je raziskala psihologija Viktorja Frankla, ki jo je avtor sam poimenoval *dopolnjujoča*, saj telesnim in duševnim sposobnostim človeka dodaja tretjo razsežnost, to je, svobodo. Franklova psihološka teorija temelji na naslednjih treh aksiomih.

- Človek ima svobodno voljo. Celotno človekovo bivanje je postavljeno v bio-fizikalne, psihične in socialne danosti; od njih človek ni svoboden. Njegova svoboda se širi v tri smeri:
 - danosti z osebno ustvarjalnostjo spreminja, dograjuje ali uničuje;
 - danosti s svojo zavestjo doživlja in
 - do nespremenljivih danosti zavzame osebno stališče.
- Temeljna človekova potreba je težnja po smislu. (S tem Frankl pomembno dopolnjuje popularno Freudovo determiniranje človeka s temeljno potrebo po ugodju.)
- Celotna stvarnost je smiselna in človek do neke mere dojema ta red; ta red je tudi merilo smiselnosti njegovih osebnih odločitev v konkretnih situacijah.

(Glej Ramovš, 1991: 83-85.)

Iz Franklovih aksiomov izhaja tudi pisanje Zdenke Zalokar Divjak v priročniku *Vzgoja za smisel življenja*. Eden vodilnih slovenskih psihologov Janek Musek je v predgovoru k tej knjigi napisal: “Pomembna napaka razvoja vzgojnih ‘doktrin’ v našem stoletju je bila, da so pozabljale in zanemarjale človekovo duhovno naravo. A kaj naj vzgoja bo, če naj zasluži to ime, če ne vzgoja duha, vzgoja, ki daje posamezniku možnost, da se razvija v svobodno in odgovorno osebo, v osebo s samostojno izbranimi cilji, vrednotami in ideali.” (Musek v Zalokar Divjak, 1998: vii)

Človekova osebnost pa se lahko razvija zlasti v *odločitvah*, piše Zalokar Divjakova. "Preko pravilne uporabe svobode odločanja pride do tiste globlje svobode, ko človek vedno bolj sovпада s tem, kar zares je." (Zalokar Divjak, 1998: 17)

Uvajanje načrtnega razvoja svobode misli in odločanja ni le modna zahteva posameznih kabinetnih strokovnjakov, temveč realna nujnost, kajti, kot piše Ramovš, "današnje fizične in duševne sile je mogoče krotiti in smiselno usmerjati le z duhovno zrelostjo." (1991: 82) Takšne zrelosti z obstoječim kulturno-transmisijским modelom poučevanja ni mogoče doseči. Zato ga treba nadomestiti s **procesno-razvojnim modelom**, ki spodbuja kritično razmišljanje, samozavedanje in samouresničevanje ter medsebojno sodelovanje. Njegovo bistvo je *naučiti se učiti*, s tem pa omogočiti vseživljenjski samorazvoj vsakega posameznika.

Model skozi aktivno, torej obojesmerno komunikacijo poskuša doseči razvoj kompleksnejših mentalnih struktur in se približati osnovnemu smotru, to je razvoju kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti. Na takšen način "pride človek do osebnega vpogleda v zakonitosti in v odprte možnosti namesto slepega sprejemanja predloženega stereotipa; do osebnega udejanjanja odločitve – agiranja namesto reagiranja na motivacijski dražljaj. Zato poznamo pri heteronomnem učenju le uspešno naučenost in napake, pri avtonomni vzgoji in samovzgoji pa tudi osebno zaslugo in osebno krivdo", piše Ramovš (prav tam, 86).

Ta model sicer seveda tudi "predpostavlja prenos določenega znanja, izkušenj i.t.n., vendar poudarja prednostni značaj tistih vsebin in metod poučevanja, ki prispevajo k razvoju otrokovih osebnostnih potencialov" (Kroflič, 1997: 209), torej tudi razvoj kognicije kot predpogoj kritičnega mišljenja in pa razvoj tistih kognitivnih in afektivnih lastnosti, ki omogočajo postopno izgrajevanje vrednostne orientacije posameznika in avtonomne etike.

Cilj takšne vzgoje ni modeliranje konformnih, enako nemislečih državljanov, ni „moralno, socialno ... izboljševanje osebnosti ali pa ohranjanje njenih dobrih potez in odstranjevanje slabih, temveč vzbujanje refleksije o sebi in drugem kot različnem ter refleksije o možnostih sožitja v različnosti." (Medveš, 1991: 21) To pa omogoča družbo, ki bo, kot smo ugotovili, edina lahko preživela v neustavljivem procesu globalizacije, ker bo tekmovanje sposobna nadomestiti s sodelovanjem ne glede na raso, spol, narodnost in versko pripadnost.

"Z vidika etike učiteljskega poklica to pomeni razvezanost učitelja od vsake oblike mišljenjskega in vrednostnega monolitizma, odvezanost od ene teorije, ene države,

enega naroda, ene resnice” (prav tam, 21). Tu pa nastopi ideja univerzalnega učenja, ki jo uvajajo avtorji, kot sta denimo Noam Chomsky in Dušan Rutar.

Univerzalno učenje je mogoče opredeliti kot “mišljenje razhajanja”. Koncept izhaja iz pojmovanja, da heterogenost v doživljanju in razumevanju sveta ni začetek vsesplošne anarhije in kaosa, temveč je nujna za obstoj (pravzaprav šele omogoča nastanek prave) demokracije. To pojmovanje je skladno z Millovo ugotovitvijo o nujnosti soočanja nasprotujočih si mnenj v javnem prostoru. “Boj za prevlado je mogoč zato, ker obstaja nestrinjanje. In temelj demokracije je, da v tem boju nihče ne zmaga.” (Rutar, 2004: 64) Univerzalno poučevanje naj bi zato pri mladih načrtno spodbujalo oblikovanje različnih mnenj in pogledov. Gre za osvobajanje od ideoloških, verskih in ostalih pogojenosti, predsodkov in splošno prisotnih stereotipov. Avtonomija učenca se tu razume kot vztrajanje pri heterogenosti vednosti, spodbujanje zastavljanja “napačnih” vprašanj, kot upor proti poenotenju, posploševanju, konsenzom, standardiziranju, določanju, kontroli ali preverjanju. Univerzalno poučevanje uporablja najrazličnejše pristope, ki različnim učencem pomagajo razvijati lastne potenciale, in radikalno zavrača tradicionalne pristope, ki šolarje obravnavajo kot merljive in med seboj primerljive enote.

Vpeljuje pojem *poetika vednosti* kot temeljne dimenzije univerzalnega učenja, ki hoče “razumeti zgodovino in politike vsake vednosti” in omogoča “pripovedi namesto prenašanja 'objektivnih' podatkov, historizacijo, metaforizacijo in simbolizacijo vednosti” (prav tam, 66). Učenci se morajo naučiti, kako zastavljati tudi vprašanja, ki izzivajo avtoritete, pravi Chomsky (glej Hill, 2001). Tu naj spomnimo, da je že sam Alexis De Tocqueville poudarjal, da je temelj kakršnegakoli razumnega spoznanja vedno v dvomu.

“Človek, ki misli, je bistveno zmožen za (intelektualno) emancipacijo, enakost, demokracijo, odprtost sveta, multipliciteto vednosti, dekonstrukcijo vsake hierarhije in oblasti /.../ Tak človek ne pripada nobeni paradigmi in se ne oklepa nobene pozitivne vednosti, kot da je edina pravilna in večna, ni podrejen nikomur, čeprav opravlja vsakdanje obveznosti” (Rutar, 2004: 61).

Podobno je o nujnosti **samoosvobajanja od vseh oblik pogojevanja** pisal indijski filozof Jiddu Krishnamurti (1895-1986) v delu *Vzgoja in izobraževanje in pomen življenja* (2000). Pisec poudarja, da na Zemlji na more biti reda in miru, dokler je institucija vzgoje in izobraževanja v rokah države ali organizirane religije.

Za razliko od Althusserja, ki temeljne vrednote in verovanja jemlje kot del socializacije in kot lepilo družbe ali, na drugi strani, Rousseauja, ki je prepričan, da se

mora človek pravzaprav odpovedati svobodi, da bi se zmozel vključiti v družbo, je ta filozof prepričan, da vsak svoboden posameznik skozi samostojno samospoznavanje pride do prejkone istih temeljnih vrednot v tolikšni meri, da bo to omogočilo ne le 'zlepljenje', temveč resnično sožitje in mir v globalni človeški družbi. Kot Aristotel torej meni, da je temeljna človekova narava skladna z obćim dobrim. Opozarja na nevarnost podrejanja otroka ideologijam, bodisi religioznim ali nacionalnim, ki ga odvrćajo od neodvisnega in nepristranskega razmišljanja. Izobraževanje opredeljuje kot kultiviranje svobode in inteligence brez prisile in zlorabe avtoritete.

2.2.3. Drugačna vloga učitelja

Intelektualci, med katerimi učitelji nosijo prav posebno nalogo, so kot člani družbe najmočnejše izpostavljeni indoktrinaciji, vendar imajo hkrati tudi največjo možnost upora zaradi materialnih privilegijev ter zaradi možnosti dostopa do informacij in forumov, v katerih lahko postavijo pod drobnogled motive vlade in gospodarstvenikov. Za vladajočo gospodarsko-politično elito je zaradi interesa po ohranitvi obstoječega stanja nujna uporaba vseh dosegljivih aparatov za "strogo usmerjanje javnega mišljenja, kot vojska usmerja svoje dele." (Chomsky v Hill, 2001) V tem smislu so tudi parametri mišljenja in izražanja znotraj šolskih zidov načrtno določeni vnaprej in nadzorovani. To pomeni, da tudi učitelji in ne le učenci „v šolah v glavnem ne mislijo, ker so delćki sodobnih intelektualnih družbenih elit in niso intelektualno emancipirani.“ (Rutar, 2004: 61) „Če se na primer zgolj prilagajamo ali zastopamo interese, ne mislimo. Če se podrejamo in tekmujemo za toćke, ne mislimo. Če skrbimo za nadzor nad učenci, ne mislimo“, (prav tam, 60) pojasnjuje Rutar.

O tem, da je institucija šolstva osrednji ideološki aparat države, prića tudi "nenehna vpletenost najrazlićnejših socialnih agensov v 'izboljševanje', refomiranje, prilagajanje i.t.n. šole, bodisi politićnim zahtevam zmagovite stranke, bodisi 'interesom davkoplaćevalcev' ali 'potrebam življenja'." (Štrajn, 1991: 44) Takšen paternalizem države nad stroko praktikom seveda ni pogodu.

Zares, jasno je, da je na podroćju vzgoje in izobraževanja več samozvanih ekspertov kot na kateremkoli drugem. Vendar pa javnost zelo redko pripoznava učitelje in ostale, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, za avtoritete na temo šol in izobraževanja. V debatah veliko pogosteje dvomijo v njihovo strokovnost in strokovna mnenja kot pri drugih, vključno z avtomehaniki, inštalaterji in zdravniki. V

oblikovanju in implementaciji vzgojno-izobraževalne zakonodaje vzgojno-izobraževalni stroki običajno dodelijo sedež v zadnji vrsti. (Reid v Štrajn, 1991: 44)

Zaradi podrejenosti izobraževalnih ustanov državi je avtonomija učiteljev in šol reducirana do te mere, da slednji izgubijo vsako iniciativnost. „/Paternalizem/ napravi učitelje neodgovorne, neiniciativne in nezainteresirane. V šolah se potem enak obrazec z enakimi posledicami prenaša na otroke,” piše predsednik Nacionalnega kurikularnega sveta dr. Ivan Svetlik (1997: 14) v uvodnem članku k zborniku Kurikularna prenova.

Poleg pomanjkanja avtonomije v odločanju pa je vzrok za izgubo iniciativnosti tudi prezaposlenost. V intervjuju s Chomskyjem avtor Philip G. Hill govori o *intenzifikaciji*, konceptu, ki pomeni “načine, na katere ljudje z avtoriteto zmanjšujejo delovne privilegije izobraževalnih delavcev” (Hill, 2001). Zaradi procesa intenzifikacije učitelji ne zmorejo premisliti in podvomiti o oblikah nepravčnosti in vsiljevanja na delovnem mestu, ker so prezaposleni z vsem mogočim: “obveznim prekomernim ocenjevanjem, neskončnimi in pogosto nepotrebnimi dolžnostmi, sestanki i.t.n. Časa, potrebnega za kritične medsebojne dialoge, nimajo.” (Hill, 2001) Intenzifikacijo v učiteljskem poklicu Noam Chomsky, prav tako kot preobremenjevanje učencev s podatki, uvršča v širši ideološki koncept učinkovitosti, ki ga promovira sistem indoktrinacije.

Nevzdržnemu paternalizmu države in intenzifikaciji pa se pridružuje še nenadna izguba dosedanje avtoritete učiteljev. Razloga za to sta uveljavljanje permissivnega modela vzgajanja⁷ tako doma kot v šolskih pravilnikih in pa vzpon alternativnih virov informacij.

Strukturo učiteljeve avtoritete, ki jo predpostavlja sedanji kulturno-transmisijski model, Robi Kroflič imenuje “srednjeveški koncept apostolske avtoritete”(Kroflič, 1997: 209). Zanj je značilna “moč, ki izhaja iz učiteljeve pozicije in zunanjih atributov moči” (prav tam, 209), kot sta denimo kateder in redovalnica. Ta koncept je danes neuporaben, kar povzroča splošen kaos, celo nasilje, tako med otroki samimi kot nasilje otrok do učiteljev, saj se obstoječi sistem pretvarja, kot da ta avtoriteta še vedno deluje.

⁷ Zamisel o permissivnem vzgajanju se je razvila v ZDA v poznih tridesetih letih na temelju “populariziranja napredne vzgoje in vulgariziranja Freudove teorije” (Salecl, 1991: 110). Christopher Lasch je v Kulturi narcisizma skoz analizo sodobne ameriške družbe pokazal, kako je uvažanje permissivne vzgoje v družine in šole bolj represivno od tradicionalne avtoritarne vzgoje. S slabljenjem starševske avtoritete (ko birokracija skozi vrtce, šole, socialne službe i.pd. prevzame nadzor nad vzgojo njihovih otrok) proizvaja narcisistične, konformistične posameznike brez trdnega jaza in moralne odgovornosti, ki se kot taki do popolnosti vključujejo v zamisel potrošniške družbe. “Zunanja permissivnost toliko učinkoviteje prikriva strogi sistem nadzora s tem, da se izogiba neposrednemu spopadanju avtoritet in ljudi, ki jih le-te želijo pokoriti.” (Lasch, 1986: 206-7)

Takšen model je lahko deloval, dokler ga je vzdrževala na eni strani država s pripisovanjem ustreznega statusa učiteljskemu poklicu in na drugi strani vzgoja staršev, ki je že v predšolskem obdobju postavila temelje otrokovi poslušnosti in vodljivosti (glej Kroflič, 1997: 209-10). Danes je družbeni status učitelja drugačen, prav tako vzgoja otrok, tako da model apostolske avtoritete "niti ni več upravičen zaradi postavljanja drugačnih temeljnih ciljev izobraževanja (učitelj kot ekskluzivni posredovalec nevprašljive resnice je anahronizem, saj ga je mogoče nadomestiti z boljšimi prenašalci vednosti)" (prav tam, 208). Prišlo je do situacije, v kateri je stara vloga učitelja odveč, nova pa še ni opredeljena.

Pri opredeljevanju novega načina poučevanja v javnem šolstvu pa ne gre toliko za uvajanje novih metod poučevanja kot za ustvarjanje čustveno in socialno varnega učnega okolja. V takem okolju delo učencev ne temelji na principih tekmovalnosti in konformnosti, temveč solidarnosti in svobodnega razmišljanja.

Pouka torej danes ne razumemo le v smislu učiteljevega vestnega izpolnjevanja nalog, opredeljenih z uradnim kurikulumom, temveč kot kompleksno celoto življenja v šoli, kot splet dejavnih (in obojesmernih) odnosov med učenci in učiteljem, učno snovjo, neformalnimi (obštudijskimi) dejavnostmi, predpisanimi učbeniki in katalogi znanj, izpitnim režimom ter simbolnim okvirom (moralnih) načel in pravil, ki tvorijo hišni red šolske skupnosti, piše Robi Kroflič (glej 1997: 203). Poudarja nujnost, da strokovni delavci šole izoblikujejo konsistenten vzgojno-izobraževalni koncept, ki poleg predpisanega učnega načrta upošteva tudi usklajeno delovanje dejavnikov t. i. skritega kurikula.

Uvesti je potrebno ukrepe za revitalizacijo pouka, med katerimi različni avtorji navajajo spodbujanje kritičnega mišljenja, skupinsko in individualno delo, projektno in problemsko ter izkustveno učenje, eksperimentalno učenje, simulacije in igre vlog, terensko delo, ekipno delo, aktivno sodelovanje učencev in tako dalje. Najpomembnejše pa je, da v samem temelju poučevanja pride do osnovne spremembe v odnosu med učiteljem in učencem, ki naj bo *dialoško* naravnani odnos.⁸

⁸ "V/ednost ni substanca, marveč strukturna dinamika; ni v nobenem individuu, temveč do vednosti pride z vzajemnim priučevanjem med dvema delno nezavednima govoroma, ki oba povesta več, kot vesta. Torej je dialog radikalni pogoj učenja in vednosti, analitično konstitutivni pogoj, na osnovi katerega postane nevednost strukturno poučna; vednost je bistveno, ireduktibilno dialoška." (Felman, 1992: 242)

V čustveno in socialno varnem okolju bo medsebojno tekmovalnost lahko nadomestila solidarnost, odnos med učitelji in učenci pa ne bo več sestavljen iz nerazdružljive dvojice avtoritativnosti in na drugi strani bodisi odpora, ubogljivosti ali pa apatije (vsak posameznik pač reagira različno). Učitelj bo namesto tega enakovreden pomočnik otroku med obdobjem, ko prehaja v odraslost, ko opazuje in razume samega sebe v odnosu do vseh stvari.⁹

Treba je posvetiti tudi posebno pozornost dejstvu, da golo posnemanje tehničnih rešitev in metod samo po sebi ne pomaga brez ustrezne spremembe v dojemanju smotrov poučevanja s strani posameznih učiteljev in šol kot živih organizacij s svojim lastnim etosom, kajti "vsak socialni prostor različne spremembe vedno predela po svoje, skladno s svojo socialno klimo" (Piciga, 1997: 79).

Da bi se mogli avtonomija, z njo pa odgovornost in posledično družbeni status učiteljev dvigniti na ustrezno raven, je treba posvetiti prvo in ogromno pozornost predružačenju njihove usposobljenosti za preseganje dosedanje naravnosti in organizacijske kulture v šolah. Če torej želimo resnično drugačno izobraževanje, je treba začeti pri izobraževanju učiteljev, natančneje pri izobraževalcih učiteljev, ne pa na primer pri predružačenju zakonodaje o osnovnem in srednjem šolanju ob neskončnih razpravah o tehničnih in organizacijskih vidikih pouka.

Danes otroci ne odraščajo v varnem zavetju razširjene družine ali tesno povezane skupnosti. Zato je še toliko bolj pomembno, da otroke prenehamo v imenu ohranjanja tiranje večine načrtno prikrajševati za možnost razvoja v svobodno mislečo in trdno osebnost, sposobno živeti v hitro spreminjajočem se svetu in navezovati smiselne odnose s tem svetom, se torej aktivno udeleževati družbenega življenja. Zagotoviti tak vzgojno-izobraževalni sistem glede na obstoječe stanje ni lahka naloga.

⁹ Jacques Rancière (glej Lamalle in Dreux, 2005) je ob preučevanju delavske emancipacije devetnajstega stoletja našel na naključni poskus francoskega učitelja Josepha Jacotota (1770-1840), ki je s pomočjo ene same dvojezične leposlovne knjige nizozemske otroke naučil francoščine, ne da bi sam znal njihov jezik. Jacototova izkušnja priča o nepovezanosti učiteljeve razlage od učnega procesa pri učencu. Kaže, da proces poučevanja ni proces nadomestitve učenčevega neznanja z vedenjem učitelja, temveč razvoja znanja v učencu samem. (To dokazuje tudi proces učenja maternega jezika.) Jacotota je to navedlo na sklep o enakosti inteligenc. Da bi bilo poučevanje sploh mogoče, mora učenec izhajati iz enake inteligenčne ravni kot učitelj. Tako je ugotovil, da obstajata dve nasprotni alternativni odnosa do drugih in do vedenja: odnos vedočega in nevednega ali pa dveh inteligenc, ki se želita sporazumeti. Jacques Rancière pri tem poudarja, kako običajni neenakovredni odnos učitelja kot tistega, ki ve, in nevednega učenca, ki mora delati za svojo enakost, večno reproducira logiko družbene neenakosti.

Na srečo se tudi med predstavniki stroke nekateri že zavedajo, da bodo morali prvi korak storiti sami. Z velikimi črkami je Marentič Požarnikova zapisala: BREZ TEMELJITEGA, NA DOMIŠLJENI DOKTRINI TEMELJEČEGA USPOSABLJANJA IN STALNEGA IZPOPOLNJEVANJA UČITELJEV /.../ NE BO PRIŠLO DO BISTVENIH SPREMEMB V KAKOVOSTI UČENJA IN S TEM ŽIVLJENJA. (Marentič Požarnik, 1997: 41)

Sklep

Pokazali smo, da obstajajo v demokratičnih ureditvah mnogi mehanizmi, ki preprečujejo miselno osvobajanje, in da je tudi šolstvo eno od orodij indoktrinacije ljudi v poplitveno potrošniško različico življenjskega stila.

Prvi del diplomskega dela smo posvetili konceptu tiranije večine, ki s preprečevanjem dvoma, razmišljanja in izražanja mnenj proizvaja konformne posameznike, nagnjene k individualizmu. Tako smo potrdili predpostavko, da je svoboda mišljenja in govora v demokratičnem sistemu zaradi izredne moči večine nad voljo posameznika ogrožena. Človek, ki si v demokratičnem sistemu ustvarja svojstvena mnenja, mimo medijskih, je izobčen. Družba se ga znebi na enega od običajnih načinov; odvrže ga bodisi v univerzitetni kabinet bodisi na ulico ali pa ga zgolj izobči s pomočjo stigme. Individualizem in konformizem se tako medsebojno krepi in odnašata rousseaujevske sanje o *svobodi* in *bratstvu*, ki bi lahko ogrozile obstoječo oblast. Težava je nastala, ker je indoktrinacija pasivnost in brezbržnost svojih državljanov pripeljala že do točke, ko slednji niso ne sposobni in ne voljni niti več simboličnega udeleževanja v političnem procesu, kar je sesulo celoten koncept legitimnosti t.i. *ljudske oblasti* v demokracijah.

John Stuart Mill in njegova soproga Harriet Taylor sta pokazala, da je uveljavitev svobode mišljenja in razpravljanja edina metoda za odpravo tiranije večine. Za družbeni obstoj in napredek sta nujna raznolikost v doživljanju in razumevanju sveta in pa soočanje različnih mnenj v razpravah. Ljudi je potrebno napraviti sposobne za oblikovanje, ohranjanje in zastopanje lastnega mnenja o vprašanjih družbe.

V premisleku, kako bi se to dalo storiti, sem prišla do zaključka, da se je potrebno lotiti preoblikovanja institucije šolstva, ki namesto v vlogi socializatorja nastopa v vlogi indoktrinatorja, kot smo videli v prvem poglavju drugega dela diplomske naloge. Organizacijska kultura, ki jo elita podpira v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, zagovarja model pasivnosti in poslušnosti učencev pri osvajanju podatkovnih zakladnic zahodnoevropske civilizacije. Glavni argument odgovornih ob tem je, češ da se večina izšolanih učencev uspešno zaposluje ali celo nadaljuje šolanje v tujini, da skratka ni

razloga za radikalnejše spremembe pogleda na šolstvo ali skrajnejše reforme od vključevanja aktualnih vsebin v učne načrte in odstranjevanja zastarelih.

V šolah se tako prakticira kulturno-transmisijski sistem poučevanja, ki z razdeljevanjem kazni in nagrad usmerja voljo otroka, dokler ni popolnoma brezvoljen in tako pripravljen na enosmerni način poučevanja, v katerem ima izključno vlogo pasivnega sprejemnika. Ko se mu to posreči, pa je s tem pripravljen tudi na nemoten in nemoteč vstop v mogočno kolesje kapitalizma.

Vendar pa se na obzorju človeške družbe pojavlja nova paradigma v percepciji sveta, ki takšnega šolskega sistema ne more tolerirati. Tako kot se je politično-gospodarska elita srečala z neizogibnimi posledicami lastnega početja na političnem področju, tako si je tudi z gospodarsko globalizacijo naredila medvedjo uslugo. Zaradi te namreč družba kljub poenotenju na nekaterih področjih postaja vse bolj pluralna in informirana, kar bo kmalu onemogočilo obstoj ideološko monolitne šole. Širša javnost se bo sčasoma morala sprijazniti z morda zaenkrat še težko verjetnim dejstvom, pa vendarle dejstvom, da svobodno izražanje mnenj še ne pomeni kaosa in anarhične politične (ne)ureditve. Prisotni kulturno-transmisijski model poučevanja bo moral zamenjati procesno-razvojni model poučevanja, ki omogoča globlje razumevanje in ne le faktografskega pomnenja nepovezanih podatkov, pa tudi nastanek avtonomne morale namesto konformističnega prilagajanja pisanim in nepisanim pravilom. S tem povezana je tudi ideja o uvedbi univerzalnega učenja, ki omogoča razvoj vedenja, osvobojenega ideologij, in spodbuja raznolikost v pogledih na svet.

To pa bo naprej zahtevalo vzpostavitev avtonomije učiteljskega dela od paternalizma vladajočih. Za to se posamezni učitelji že zavzemajo. Verjetno pa bodo morali za resnične premike zaradi svojega nezavidljivega družbenega statusa v prihodnje pridobiti na svojo stran poleg svojih kolegov tudi druge javnosti, vključno s starši učencev.

J. J. Rousseau je menil da se človekovi osebni interesi in pa interesi družbe kot celote nujno izključujejo, zato je v delu *Emil ali o vzgoji* zapisal: "Prisiljeni, da se borimo ali zoper naravo ali zoper socialne ureditve, se moramo odločiti, ali hočemo oblikovati človeka ali državljana; obojega ni mogoče doseči hkrati." (Rousseau, 1959: 38) Vendar pa njegovo prepričanje prejkone izraža drugega kot resnico ljudskega reka 'vsakdo po sebi sodi', kar postane nespregledljivo, če se malce poglobimo v avtorjeve avtobiografske zapise, in je v ostrem nasprotju z Aristotlovim razumevanjem politike;

slednji je prepričan, da “v *evdajmoniji*, v srečnosti, zasebno in javno sovpadeta” (Aristotel v Zgaga, 1991: 37). Večina ljudi pa je, kljub temu, da se ji svet sicer zdi na napačnih tirih, po rousseaujevsko prepričana, da je človeška narava pač takšna ter da ne gre drugače, kot da v nas in zunaj nas prevladujejo nasilje, brezobzirnost, brezbržnost ter ostala gesla iz Združenih držav uvoženih pogovornih oddaj; in največ, kar lahko storimo za svoje otroke, je, da jih vzgojimo v prevladujočem duhu, da jim bo v danem svetu čim lažje.¹⁰ Še posebej pa se to stališče ukoreninja po polomu in zlomu, ki so ga v zadnjih letih doživle številne socialistične države; *obče dobro* je nenadoma postalo moteč in *obče nerazumljen* pojem.

Kljub temu mnogi intelektualci in delavci v izobraževanju občutijo moralno odgovornost do stanja v družbi in do prihajajočih rodov, ki se ne rojevajo v svet, na katerega bi lahko bili mi kot njegovi nosilci ponosni ob predaji. Vendar pa, pravi Noam Chomsky, se bo treba bojevati. “Svet je veliko boljši, kot je bil pred sto leti, in veliko boljši, kot pred tridesetimi,” pravi največkrat citirani živeči Zemljan. Priznava pa, da je ta proces izboljševanja “neznosno počasen”. Nikoli nam ni bilo nič podarjenega, temveč so vse pravice in svoboščine, ki jih imamo, plod ljudskega boja. “Fevdalna ureditev ni izginila, ker bi se bili aristokrati odločili postati prijazni in vzpostaviti parlamentarno demokracijo. Tudi suženjstvo ni izginilo, ker so želeli lastniki biti dobri do sužnjev. To se nadaljuje do danes. Pravice žensk – do stopnje, ki so jo dosegle – niso bile dane, temveč izbojevane.” (Chomsky v Hill, 2001)

Tudi v prenovi izobraževalnega sistema moramo biti pripravljeni na dolgotrajnost spreminjanja. Novodobni pogledi zaradi radikalne zahteve po uvedbi razmišljanja v izobraževalni sistem ogrožajo zadovoljno spečo elito, poleg tega pa se sprememb kljub izraženim zahtevam po avtonomiji verjetno precej boji tudi mnogo učiteljev samih, saj jih bodo postavile pred nove naloge in v povsem drugačno vlogo, kot so jo imeli do zdaj.

Nedvomno je, da se bomo morali Slovenci šele naučiti vzgojenega debatiranja in konstruktivnih soočanj in morda bomo še dolgo brali več tabloidnih časopisov kot česarkoli drugega. Toda treba je vzpodbuditi začetek procesa resnične demokratizacije;

¹⁰ Institucije kulturnega prenosa (šola, cerkev, družina), od katerih se je lahko pričakovalo nasprotovanje narcisističnim trendom naše kulture, so namesto tega oblikovane po njegovem imidžu, vse več teorij progresivizma pa opravičuje to kapitulacijo s trditvijo, da takšne ustanove družbi najboljše služijo tedaj, ko jo zrealijo. (Lasch, 1986: 159)

sprožiti kamenčke, ki bodo nekoč s seboj ponesli plaz; za začetek kot Chomsky potrkat na moralno odgovornost intelektualcev, da pisanje strokovnih člankov za najožje kroge bralcev in sedenje na konferencah ne zadostujeta več, da se je treba bojevati za uveljavljanje človekovih pravic, če naj se preprečijo črnoglede napovedi o prihodnosti človeštva, kot je tista o nastopu tretje svetovne vojne, katere povod bo bodisi pomanjkanje pitne vode bodisi kaj podobno skrajnega. Potem se bodo redki preživeli ponovno vizionarsko odločili preseči ozkomišelnost, ki je do te vojne privedla, tako kot so to počeli že na zasedanju Združenih narodov po prvih dveh vojnah. Zgodovina nas danes ničesar ne uči, ker vanjo ne verjamemo, tako kot ne v prihodnost in tako kot v družbi imidžev ne verjamemo ničemur in nikomur več. Lasch (1986) piše o tem, da smo izgubili občutek zgodovinske kontinuitete. Nimamo občutka pripadnosti nizu generacij, ki so vzniknile v preteklosti in se bodo nadaljevale v prihodnost. Življenja posvečamo sebi in trenutku. „Brez upanja, da se bodo njihova življenja kakorkoli bistveno izboljšala, so ljudje sami sebe prepričali, da je pomembno psihično samoizpopolnjevanje: doumeti svoje občutke, jesti zdravo hrano, hoditi na ure baleta ali trebušnega plesa, se potopiti v modrost Vzhoda, teči, se učiti *vzpostavljanja odnosov*”... (Lasch, 1986: 4-5) Preseči je treba potrošniško udobno razmišljanje, da svet tak pač je, kot je. Treba je začeti odkrivati načine za spodbujanje kritičnega razmišljanja, ustvarjalnosti, čustvene in socialne inteligence državljanov, sposobnosti millovske konstruktivne ekscentričnosti. In s tem je po mojem mnenju najrazumneje pričeti s pomočjo teh, ki so v odkrivanju novih svetov najmanj obteženi s predsodki iz starih: otrok.

Literatura

- Arendt, Hannah (1996) *Vita activa*. Ljubljana: Krt.
- Bach, Richard (1989) *Jonatan Livingston Galeb*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Constant, Benjamin (1997) Načela politike. *Eseji, št. 3-4 (Problemi 7-8), letnik 29*.
- Felman, Shoshana (1992) Psihoanaliza in vzgoja: končno in neskončno poučevanje V Eva D. Bahovec (ur.) *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.
- Grmič, Vekoslav (1991) Vzgoja za humanitarne vrednote. V Vlasta Vičič (ur.) *Vzgoja v javni šoli*, 59-66. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Hill, Philip G. (2001) *Public Education and Moral Monsters - A Conversation with Noam Chomsky*, na www.policyalternatives.ca/eduproj/ososchomsky.html, datum dostopa: 21.11.2004.
- Kodelja, Zdenko (1991) Ali je vrlino mogoče poučevati? V Vlasta Vičič (ur.) *Vzgoja v javni šoli*, 67-78. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Krek, Janez (ur.) (1995) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krishnamurti, Jiddu (2000) *Vzgoja in izobraževanje in pomen življenja*. Maribor: založil D. Celan.
- Kroflič, Robi (1997) V *Kurikularna prenova*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Lamalle, Anne in Dreux, Guy (2005) *Entretien avec Jacques Rancière à propos de l'ouvrage Le Maître ignorant* na http://institut.fsu.fr/nvxregards/28/28_ranciere.htm, datum dostopa: 10.7.2005.
- Lacan, Jacques (1980) *Štirje temeljni koncepti psihoanalize*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Lasch, Christopher (1986) *Narcistička kultura*. Zagreb: ITRO Naprijed.
- Marentič Požarnik, Barica (1997) V *Kurikularna prenova*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet. (1997) V *Kurikularna prenova*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Medveš, Zdenko (1991) Pedagoška etika. V Vlasta Vičič (ur.) *Vzgoja v javni šoli*, 7-23. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Mill, John Stuart (1994) *O svobodi*. Ljubljana: ŠOU.
- Niel, Alexander S. (1979) *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

- Noelle-Neumann, Elisabeth (1995) Public Opinion and Rationality. V: T. L.Glasser in C.T. Salmon (ur.), *Public Opinion and the Communication of Consent*, 33-54. New York: Guilford.
- Novak et al (1995) *Obremenitve osnovnošolcev: posledice in vzroki*. Radovljica: Didakta.
- Pediček, Franc (1998) *Ob prenovi šole*. Ljubljana: Jutro.
- Penley, Constance (1992) Poučevati v tvojih sanjah: feminizem in psihoanaliza V Eva D. Bahovec (ur.) *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.
- Ramovš, Jože (1991) Etična razsežnost vzgoje V Vlasta Vičič (ur.) *Vzgoja v javni šoli*, 79-91. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Rousseau, Jean Jacques (1959) *Emil ali o vzgoji, I*. Ljubljana: DZS.
- Rousseau, Jean Jacques (1960) *Družbena pogodba*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Rutar, Dušan (2004) Univerzalno učenje in poetika vednosti v obdobju poznega kapitalizma. V *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, 60-70. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Salecl, Renata (1991) *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.
- Splichal, Slavko (1997) Javno mnenje. Ljubljana: FDV.
- Starker, Steven (1991) *Evil Influences*. New Jersey: Transaction publishers.
- Štrajn, Darko (1991) Svoboda, vzgoja, kontrola. V Vlasta Vičič (ur.) *Vzgoja v javni šoli*, 40-49. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Svetlik, Ivan (1997) *V Kurikularna prenova*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Tocqueville, Alexis de (1996) *Demokracija v Ameriki I (a) in II (b)*. Ljubljana: Krt.
- Zalokar Divjak, Zdenka (1998) *Vzgoja za smisel življenja*. Ljubljana: Educy.
- Zgaga, Pavel (1991) Težave z vzgojo. med državo in civilno družbo. V Vlasta Vičič (ur.) *Vzgoja v javni šoli*, 24-39. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

