

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Nika Knapič

Rojeni in (naknadno) v hlapce vzgojeni

Diplomsko delo

Ljubljana, 2017

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Nika Knapič

Mentor:izr. prof. dr. Andrej A. Lukšič

Rojeni in (naknadno) v hlapce vzgojeni

Diplomsko delo

Ljubljana, 2017

Posebna zahvala gre moji družini za vse (nostalgične) zgodbe, za negovanje radovednosti, za lekcije o naravi in družbi ter predvsem za neomajno ljubezen in podporo. Hvala tudi moji sekundarni družini - vsem vam, ki delate prve poskuse leta iz gnezda in raziskovanje sveta lepe in zabavne, še posebej hvala Urbanu in puncam. Z vami se zdi vse mogoče.

Spoštovani mentor, Vam pa iskreno hvala za iskre s predavanj, ki so zanetile intelektualni požar in dano svobodo v procesu raziskovanja.

Rojeni in (naknadno) v hlapce vzgojeni

Diplomsko delo se skozi oris vloge in potencialov šole v konstituiranju posameznika posveča predvsem kritični refleksiji pedagoškega procesa. Z začetno referenco na vladni dokument, v katerem je nacionalna skupina strokovnjakov načrtala predloge in cilje za izboljšave slovenskega šolskega sistema, si zastavimo vprašanje, ali je skozi obstoječa razmerja moči v pedagoškem procesu zares mogoče, da iz njega izhaja avtonomen in kritično misleč posameznik. Delo izhaja iz predpostavke, da so razmerja moči vedno posledica določenega ideološkega koncepta, ki jih legitimizira, zato se znotraj njega posvečamo tudi razgaljanju križanja logik institucije pedagogike in neoliberalne ideologije, ki se kaže zlasti v reprodukciji družbene neenakosti skozi šolski sistem. V zadnjem delu diplomske naloge pa predstavimo koncept intelektualne emancipacije po Jacquesu Ranciéru, kot možno alternativo obstoječim razmerjem moči v pedagoškem procesu. Ta temelji na predpostavki o enakosti inteligenc ter si kot cilj zadaja, da v učencu vzbudi voljo do znanja in ga osvobodi predstav o lastni nezmožnosti. Koncept intelektualne emancipacije vidimo kot osvežujočo, če že ne skoraj nujno spremembo ravno zaradi tega, ker s svojim inovativnim pristopom iz šolskega sistema odpravi srž legitimacije družbene neenakosti – neenakost inteligenc.

Ključne besede: šola, socializacija, ideologija, družbena neenakost, intelektualna emancipacija.

Servants – not born, but raised

The following thesis tries to expose pedagogical process to critical reflection through raising awareness about the role and potential school has in the process of one becoming a functioning individual of the society. With the initial reference on a governmental document in which national experts set a goal on improving our school system, we are raising a question whether it is possible to raise individuals that are capable of autonomy and critical thinking if they are raised through asymmetrical relations of power. Thesis is based on an assumption that the relations of power are always a consequence of an ideological concept that legitimizes them and that is why we are casting a light on the crossing of logic of the institution of pedagogy and neoliberal ideology which is especially noticeable in reproduction of social inequality in the school system. In the last part of the thesis, we introduce Jacques Ranciére's concept of intellectual emancipation as a possible alternative to existing relations of power in our pedagogical process. The concept is based on an assumption that there is no such thing as unequally intelligent people. Moreover, it sets a goal for the teacher to awaken the will for knowledge in each student and frees them of any malignant thoughts they may have about their capabilities. We see the concept of intellectual emancipation as a potentially refreshing if not almost necessary change in our school system precisely because its innovative approach eliminates the core of the legitimization of social inequality – inequality of intelligence.

Key words: school, socialization, ideology, social inequality, intellectual emancipation.

Kazalo

1	Uvod.....	6
2	Posameznik in družba.....	8
	2.1 O socializaciji ali svet, ki ga vidimo, je svet, v katerega so nas naučili verjeti.....	8
	2.2 Šola kot agens (politične) socializacije	10
3	O družbeni neenakosti in ideologiji v šolskem sistemu	12
	3.1 Ideologija ali svet, ki ga vidimo, je svet, v katerega so nas naučili verjeti – drugič.	14
	3.2 Neoliberalna ideologija v šolstvu	15
	3.3 (Družbena) neenakost v šolskem sistemu.....	17
4	Koncept intelektualne emancipacije kot alternativa obstoječemu sistemu	19
	4.1 Med avtoriteto in svobodo?	20
5	Sklepna misel: Človek človeku...človek	24
6	Literatura	28

1 Uvod

V današnji družbi¹, skoraj ni več posameznikov, ki ne bi imeli svoje izkušnje z udeležbo v izobraževalnem sistemu. Izkušnje so kakopak različne in odvisne od številnih dejavnikov, a brez pretiranega tveganja za prehitro sklepanje in z njim zmoto, lahko zatrdimo, da nas je ta izkušnja v številnih pogledih zaznamovala. Nekaterih aspektov se zavedamo, drugih spet ne. Ob vstopu v šolo smo se naučili, kakšni odnosi se pritičejo pedagoškemu procesu in kje v njem je naše mesto. Ob spoznavanju učne snovi, se razred kar hitro razdeli iz homogene skupine učencev, na manjše podskupine z oznakami *leni, pridni, poslušni, manj sposobni, počasni, nedosledni, pametni itd.*, ki jih učenci pogosto, če že ne praviloma, ponotranjijo in nanje delujejo po sistemu samouresničujoče se prerokbe. Kaj kmalu smo kot učenci opazili, kakšno je zaželeno obnašanje v vlogi učenca, da nam bo zagotovljen čim večji uspeh in da bomo deležni čim manj sankcij – vse to so informacije, ki so nas v nadaljnjem življenju pomembno zaznamovale.

Šola ima v družboslovju pomembno vlogo, saj je prepoznana kot eden izmed najbolj ključnih dejavnikov socializacije, oziroma procesa seznanjanja posameznika s celoto družbenega sveta (tj. pravili in kodi obnašanja, sistema verovanja, mišljenja, vedenja,...), v katerega je posameznik rojen. Cilj pričujočega dela je skozi različne pristope prikazati vlogo in potencialne šole v konstituiranju posameznika in izpostaviti celoten pedagoški proces kritični refleksiji. Ne bomo se toliko posvečali njegovi vsebini, torej kurikulumu kot takemu, temveč si bomo kot cilj zadali prikaz križanja logike družbe in institucije pedagogike ter kako je le-ta vidna tudi v vsebini razmerja učenec – učitelj.

V vladnem dokumentu, Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, so med drugim zapisani temeljni cilji, ki si jih nacionalna skupina strokovnjakov prizadeva implementirati v obstoječ šolski sistem. Stroka si v obstoječem šolskem sistemu kot cilj zadaja razvoj zmožnosti za življenje v demokratični družbi, to pa namerava doseči z razvojem zavesti o pravicah, svoboščinah in odgovornosti posameznika, enakopravnosti in vključevanju vseh – ne glede na spol, etnično pripadnost ipd. ter z razvijanjem odgovornega, avtonomnega in kritičnega posameznika (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 2011, 17). Cilj je plemenit in

¹ Za namene točnosti se opredelimo, da govorimo o t.i. "zahodni" družbi, čeprav gre za rahlo problematično poimenovanje.

prizadevanja za njegovo implementacijo gre pozdravljati, a v isti sapi moramo pomisliti tudi, če je realizacija le – teh v obstoječem šolskem sistemu sploh mogoča. Kako je mogoče razvijati avtonomne, odgovorne in svobodne posameznike v pedagoške procesu, kot ga poznamo pri nas, če pa je ta prežet z asimetričnimi razmerji moči, neenakostjo in tekmovalnostjo? Učitelj je v tem razmerju postavljen kot neomajna avtoriteta, učenca pa pri izobraževanju ne žene volja do znanja, pač pa želja po ugoditvi kriterijem (učitelja), biti najboljši, biti uspešen. Iz takšnega tipa socializacije nastaja posameznik, ki je navajen poslušati, ubogati in izpolnjevati želje Drugega – od tod tudi izvira razlog za uporabo variacije na znamenito Cankarjevo dramo Hlapci, ki se skriva v naslovu. V raziskovanju nas bo vodilo vprašanje, kakšna bi bila možna alternativa obstoječim razmerjem moči v pedagoškem procesu? Predpostavljamo, da so razmerja moči vedno posledica ideološkega koncepta, ki jih legitimizira, zato se bomo v delu posvetili tudi razlagi in argumentaciji te trditve. Pokazali bomo, kako je svet, ki ga vidimo, takšen zato, ker so nas vanj naučili verjeti, ne zato ker je kot takšen *a priori* dan. To bomo najprej pokazali skozi analizo in predstavitev socializacijskega procesa in nadalje z analizo delovanja ideologije in osvetlitvijo njene navzočnosti v našem šolskem sistemu. Nadaljevali bomo z analizo družbene neenakosti in jo umestili v pedagoški proces ter pokazali, kako se leta s pomočjo ideologije legitimizira skozi proces izobraževanja.

V izobraževalnem sistemu pa delo ideologije ni opazno zgolj v zastavitvi razmerja moči v odnosu učenec-učitelj, temveč prvič: v prepričanju, da mora sistem izobraževanja direktno odgovarjati na potrebe trga dela in proizvajati samo kader, ki je zaposljiv oziroma odgovarja na že obstoječe potrebe trga dela; drugič, da mora biti posameznik v šolskem sistemu najuspešnejši; ter tretjič, da obstaja izbira "prave poti". Ključna pomanjkljivost takšne politike je, da proizvaja kader, ki dela in razmišlja izključno znotraj obstoječih paradigem, saj ga skozi pedagoški proces ne vodi želja po védenju, temveč zadostitev zgoraj omenjenim kriterijem – biti najboljši, se ne motiti, najti tisto pravo pot v življenju, ki bo posameznika osrečevala in izpopolnjevala. Tak posameznik tako ostane ujet v mrežo družbeno posredovanih zahtev in pričakovanj, zato je moj tretji cilj predstaviti koncept intelektualne emancipacije kot možno alternativo, ki temelji na enakovrednosti vseh vpletenih v proces in osvobaja um nekih malignih predstav, pričakovanj in strahu.

V diplomskem delu želimo torej pokazati, da je vzgajanje in izobraževanje skozi neomajno avtoriteto učitelja, z namenom proizvajanja kritično mislečih, svobodnih in samostojnih posameznikov, kontraproduktivno. Potenciali posameznika, ki so postavljeni v izrazito asimetrična razmerja moči - torej s poudarjeno distanco med učencem in učiteljem pa tudi z

distanco med učenci samimi, so skozi diskurz neenakosti inteligenc pogosto ohromljeni. V kolikor si kot cilj izobraževanja zastavljamo razvoj avtonomnih in odgovornih posameznikov, ki ne plešejo po taktu avtoritete, potrebujemo misliti nek nov koncept. Zato se bomo v zadnjem poglavju seznanili s konceptom intelektualne emancipacije, kot anti-pedagoškim procesom. Znotraj nje gre za socializacijo, kjer vlada odsotnost želje po ugoditvi učiteljevim zahtevam, za cilj pa si zastavlja izvabljanje učenčeve lastne volje do znanja in učenja.

2 Posameznik in družba

Človek je tisti, ki ustvarja in oblikuje družbo ter je hkrati njen proizvod. Posamezniku je namreč njegova človeškost dana zgolj kot možnost, ta pa se realizira skozi proces socializacije, oziroma drugače rečeno, skozi proces usklajevanja posameznika z družbo in ne po recimo genetskem mehanizmu, kot je to značilno za druge živalske vrste (Južnič 1989, 23). Primer, ki je navadno uporabljen za namene podkrepitve argumenta, da se posameznik rodi zgolj s potencialom, da postane družbeno in kulturno bitje, so t.i. divji otroci, ki so bili socializirani v tropu volkov in tako prevzeli celoto njihovih navad in obnašanja, način hoje po vseh štirih in komunikacije, torej laježa. Ti otroci niso razvili sposobnosti govora, niti ne hoje po dveh ali kakšnih drugih človeških lastnosti, še več: le-te so v zelo omejeni meri razvili tudi ob intenzivnem učenju ob povratku v (človeško) družbo (Bahovec 2005, 7).

V tem poglavju se bomo osredotočili na postajanje posameznika v družbenem smislu in socializaciji, kot procesu, ki skrbi, da posameznik ponotranji celoto družbenega sveta in kulture, v kateri živi ter s tem poskrbi za reprodukcijo družbe skozi prostor in čas.

2.1 O socializaciji ali svet, ki ga vidimo, je svet, v katerega so nas naučili verjeti²

Ponotranjanje družbenega sveta in kulture ter usklajevanje posameznika z družbo je nekaj, kar se odvija skozi njegovo celotno življenje, a z različno intenziteto glede na obdobje (Južnič 1989, 23). Otrok začne osvajati in spoznavati kulturo svoje družbe s tem, ko se začne udeleževati v različnih družbenih skupinah. Sprva gre za pridruževanje manjšim, intimnim družbenim skupinam (družini), ki jo zaznamujejo predvsem neformalni odnosi, nadaljuje pa se s pridruževanjem širšim sekundarnim skupinam, torej organizacijam in institucijam (šola), kjer

² Ideja za podnaslov ni v celoti plod lastnega razmišljanja, pač pa gre za besede, ki jih je neznan/a avtor/-ica zapisal/a na prehod za pešce, ki je bil na moji dnevni poti v srednjo šolo. Gre torej sposojeno misel »Svet, ki ga vidimo, je svet, v katerega so nas naučili verjeti«, ki se mi je v tem kontekstu zdela izjemno na mestu.

vse bolj vladajo formalni odnosi. Znotraj teh družbenih skupin, se posameznik uči različnih socialnih norm, poteka družbenih odnosov in socialnih tehnik. (Bergant 1970,16-17). Mogoče je na tej točki, preden se posvetimo podrobnejši razlagi socializacije, smiselno zamejiti širok pojem kulture, ki se v besedišču pojavlja s konotacijami, ki variirajo vse od bontona ljudi, do umetnosti. Pod pojmom kultura mislimo: »...celotnost priučenih načinov obnašanja, čustvovanja, vrednostnih sistemov in prepričanj, pa tudi pridobivanja dobrin in znanja, ki so značilni za določeno družbeno skupino in se prenašajo iz generacije v generacijo« (Bergant 1970,18).

Socializacijo številni teoretiki označujejo kot bipolarni proces (Godina 1991, Južnič 1989, Bergant 1970, idr.), saj po eni strani posameznika ukaluplja v določeno kulturo, po drugi strani pa je ravno učenje kulture in vsega, kar z njim pride to, kar posamezniku omogoča učlovečenje, formiranje zavesti in kritične refleksije. Tako lahko govorimo o socializaciji kot procesu z dveh vidikov, in sicer: kot o procesu, ki zagotavlja trajanje in reprodukcijo družbe ter njene kulture skozi prostor in čas ter z vidika posameznika: kot o procesu, ki posamezniku omogoči razvoj sebstva in ostalih človeku lastnih lastnosti.

Eden izmed načinov razčlenitve in razumevanja poteka socializacije, je delitev na primarno in sekundarno. V primarni socializaciji ključno vlogo socializatorskega agensa igra družina, to z drugimi besedami pomeni, da je družina tista, ki služi kot posrednik med otrokom in kulturo, način, na katerega prenaša vedenje, pa je močno zaznamovan s čustvenimi odnosi. V tem obdobju so otroku posredovane prve kulturne konvencije, načini zaželenega obnašanja in mišljenja. V primarni socializaciji se postavijo temelji človekovega sebstva. Eden temeljnih učnih procesov, ki zaznamujejo primarno socializacijo, se imenuje »imitativna težnja« (Južnič 1989,51), torej otrokova težnja po oponašanju odraslih, ki mu služijo kot vzor – zmožnost distinkcije, kdo je dober ali slab vzor pa otrok pridobi šele s sekundarno socializacijo, ki bistveno poveča obseg njegovega socialnega kroga in s tem interakcij.

Sekundarna socializacija se prične z otrokovim vstopom v prvo formalno institucijo, oziroma drugače rečeno - šolski sistem in jo lahko gledamo kot neke vrste "dograjevanje" že v grobem zgrajene osebnosti v primarni socializaciji (Južnič 1989, 55). S tem, ko posameznik vstopa v interakcijo z več in različnimi družbenimi skupinami, se večja število socialnih izkustev, doživljanj, ob čemer se razvija njegovo sebstvo (Mead 1997, 103), obenem pa spozna, da obstaja svet, zunaj tistega *njegovega*, ki ga je spoznal v primarni socializaciji (Južnič 1989, 56).

Z vidika razvoja sebstva po Meadu (v Ule 2009, 38) je vredno omeniti še eno teorijo, in sicer delitev socialnega jaza, oziroma družbene narave jaza na tri procese: mene (Me) kot socialno identiteto, jaz (I) kot osebno identiteto ter reflektivno mišljenje (Mind). »Mene« torej ponazarja ponotranjeno stališče drugih do posameznika, ki jih je le-ta pridobil skozi socialne interakcije, »Jaz« predstavlja tisti biopsihološki del posameznika, ki je hkrati izvor njegovih nezavednih dejavnosti ter tisti ustvarjalni del posameznika, ki mu daje občutek individualnosti. »Mind«, kot reflektivno mišljenje, pa predstavlja Meadu možnost posameznika, da reflektirano misli odnos med »I« in »Me« pozicijo, kar malce bolj enostavno povedano pomeni posameznikovo možnost, da se izogne konformizmu za vsako ceno ter je zmožen tvorbe lastnih mnenjskih pozicij (prav tam).

Teorija je vredna omembe predvsem zato, ker osvetli proces socializacije skozi prizmo posameznika ter ga "očisti" vtisa, da gre znotraj tega procesa zgolj za vpisovanje kulture na posameznika³, ki pri tem nima nobenega vpliva. Meadova teorija namreč temelji na predpostavki, da sta družba in posameznik neločljivo povezana, a na način, da posameznik še vedno ohranja svoje bistvo, individualnost, nanj pa vplivajo posamezniki »s katerimi je v pomembnih stikih« (prav tam, 37). Z drugimi besedami gre za to, da se socialna identiteta posameznika tvori skozi serijo interakcij z osebami, ki jih ta prepozna kot *pomembne druge* (prav tam) in to so poleg družine in vrstnikov zagotovo tudi učitelji, ki gradijo pomemben most med posameznikovim svetom in širšo družbo, zato bomo zlasti temu odnosu v nadaljevanju posvetili še nekaj pozornosti.

2.2 Šola kot agens (politične) socializacije

Prenos kulturnih (spo)znanj in smer socializacije načrtajo in usmerjajo socializacijski agensi, oziroma socializatorji. To so: družina, šola, vrstniške skupnosti, množični mediji, delovno okolje ter verske organizacije. Za namene pričujočega dela, se bomo osredotočili zlasti na šolo, kot najbolj vplivnega agensa sekundarne socializacije v moderni družbi, ki skrbi za globlje in bolj sistematično uvajanje otroka v splošno kulturo (Bergant 1970, 40). Če za trenutek zopet pogledamo na celoten proces z vidika posameznika in vzamemo v obzir proces vključevanja mladostnikov v družbo odraslih, pa ima šola še eno pomembno funkcijo, in sicer opravlja

³ Naj na tem mestu poudarim, da sta oba pogleda, tako z vidika posameznika kot družbe, nujna enakovredne obravnave in si tudi stroka ni edina v pripisovanju večje teže eni ali drugi poziciji. V kolikšni meri pa bo ta refleksija mogoča, je zelo odvisno tudi od primarnih družbenih skupin (družine in vrstnikov), ki posameznika učijo usklajevanja osebnih težav z družbenimi (Bergant 1970, 25).

funkcijo socialne selekcije (Ule 2008, 136). »Te selekcije danes ne opravlja socialno zaledje posameznika, ampak predvsem izobraževalni in vzgojni proces ter stopnja uspešnosti posameznika v tem procesu« (prav tam). Gre namreč za to, da je za statusno premikanje posameznika iz otroštva, prek mladosti v odraslost močno determinirano z njegovimi dosežki v izobraževalnem sistemu, nanj pa so vezane tudi kvalifikacije za delovno mesto ter doseženi kulturni habitus (prav tam, 137). Ključen del družbenega statusa mladostnikov je vezan na mešanico njegove lastne ocene o svoji uspešnosti in oceno njihove okolice o njej, torej če je dosegel zgoraj omenjene norme. Kar, povedano drugače, lahko za osebo, ki ima dobre predispozicije za uspešnost v nadaljnjem življenju ob njegovi oceni ali pa oceni njegove okolice o nezadostnih dosežkih, povzroči občutek statusne deprivacije (prav tam) in po drugi strani nekdo, ki ima na videz slabe predispozicije, ob zadovoljitvi omenjenih norm, občutek vzpona (prav tam).

Južnič (1989) pa se loti razprave o šoli kot socializacijskem agensu z vidika politične socializacije. Ta je opredeljena kot: »sestavni in v marsičem neločljivi del socializacijskega in inkulturacijskega procesa v celoti« (Južnič 1989,79). Posameznik skozi »vgrajuje v svojo osebnostno strukturo politične usmeritve in vrednote, utemeljuje svoje ideološke ubranosti, vsrkava vzorce in norme političnega vedenja in opredeljuje svoja stališča do politike in političnega kot tudi to, kar sam pričakuje od politike in mnenja o tem, kakšna vloga in kakšen položaj mu v politiki pripadata« (prav tam). Z vidika pomembnosti vloge socializacijskih agensov pa Južnič v moderni družbi prepoznava zamenjavo tandema cerkev-država s tandemom šola-družina (1989, 137). Brez pretiranega oklevanja lahko pritrdimo, da je šola danes tista institucija, v kateri posameznik v tej ključni dobi podružbljanja preživi največ časa in je z vsemi vzvodi, ki jih kot vzgojno-izobraževalna institucija poseduje, ena izmed najvplivnejših socializatorjev. Da pa se izognemo prehitremu sklepanju, je na tej točki vredno omeniti dvojnost vloge šole, in sicer: na eni strani gre za (političnega) socializatorja, ki ga je z vidika države najlažje usmerjati, nadzirati in regulirati, na drugi strani pa je prav šola tista, ki je posredovala (spo)znanja, ki so spreminjala ljudi in posledično sam sistem.

Šola torej nima zgolj izobraževalne vloge v posameznikovem življenju, pač pa lahko govorimo o trojni vlogi šole in sicer: 1) Šola kot posrednica znanja; ta vloga je najbolj prepoznavna in najlažje nadzorovana s strani države – recimo z reguliranjem kurikulumu. A če smo iskreni in natančni, vseeno ne moremo govoriti o sto odstotnem nadzoru, saj je posredovanje snovi in zlasti način, na katerega je ta posredovana, močno odvisna od učitelja. 2) Šola kot poligon za uveljavljanje zaželenega načina življenja; z vstopom v šolo vstopamo v okvire družbeno

sprejetih pravil in norm, v sistem vedenja, ki je določen s pravili. 3) Šola kot prostor utemeljevanja družbenih in političnih odnosov; šola je vedno že mikro družbeno-politični sistem in s tem ko vstopamo vanjo, se ne učimo zgolj medčloveških odnosov, ampak tudi temeljnih načel politične organiziranosti širše družbe. Skoznje se – ali pa tudi ne – poudarja vprašanje avtoritete, hierarhičnosti in temeljnih političnih vrednot (Južnič 1989, 138).

3 O družbeni neenakosti in ideologiji v šolskem sistemu

O družbeni neenakosti je, tako kot o socializaciji (in v resnici o sleherni temi v družboslovju), moč govoriti na več načinov, le-ti pa so seveda odvisni od pozicije, iz katere jih razlagamo. Razlog, zakaj na tej točki govorimo o neenakosti pa je predpostavka, ki smo jo izpostavili že v prejšnjem poglavju, in sicer tesna povezava med kulturno reprodukcijo ter z njo neenakostmi, in procesom izobraževanja. Preden nadaljujemo k podrobnejšemu pregledu reprodukcije neenakosti v šolskem sistemu, si bomo dovolili krajši ekskurz k Bourdiejevi teoriji socialnega kapitala, ki do danes velja za enega najbolj široko sprejetih konceptov razlaganaja (perpetuiranja) družbene neenakosti. » /.../ prednost tega koncepta je v opozorilu o usodni povezanosti med: posameznikovo umeščenostjo v mikroomrežjih, njegovo izključenostjo na življenjsko pomembnih področjih (zaposlitvenem, stanovanjskem, izobraževalnem, materialnem, itd.) in splošno družbeno neenakostjo, ki se reproducira skozi te povezave /.../« (Dragoš in Leskošek 2003, 43).

Esenco Bourdiejeve teorije predstavlja kapital, s katerim lahko posameznik ali družbene skupine napredujejo po družbeni lestvici, a je ta za razliko od klasičnih marksističnih teorij, poleg ekonomske dimenzije, prepoznan še v treh oblikah. Avtor govori: o družbenem kapitalu, ki se nanaša na članstvo v pomembnih družbenih skupinah in organizacijah, ki posamezniku (ne)omogočajo dosegljivost različnih kapitalskih virov (Dragoš in Leskošek 2003, 44); druga dimenzija kapitala je kulturni kapital, ki ga posameznik prejme skozi socializacijo – najprej v družini, nato pa skozi šolski sistem in se nanaša na posebna znanja in kvalifikacije; zadnja dimenzija kapitala pa je simbolni kapital, ki se nanaša na prestiž in družbeni status, ki legitimizira dominacijo nad posamezniki z manjšim simbolnim kapitalom (Giddens in Sutton 2016, 881).

Bourdieu razčleni kulturni kapital na tri oblike pojavnosti, in sicer: kot »objektiviran kulturni kapital« (v Dragoš in Leskošek 2003, 44), torej kot materialne dobrine, ki jim je priznana

kulturna vrednost (obleke, umetnine, knjige ...), naslednja oblika se pojavlja kot personificiran kulturni kapital, ki je utelešen v posamezniku in katerega pojavnost je prepoznana v načinu mišljenja, obnašanja in ustvarjanja (Dragoš in Leskošek 2003, 44) in še tretja oblika: »institucionaliziran kulturni kapital« (prav tam), na primer takšen, ki ga posameznik pridobi skozi izobraževalne institucije – posebnost te oblike pa je, da je le-ta najlažje prevedena v ekonomski kapital (Giddens in Sutton 2016, 881).

V prejšnjem poglavju smo že omenili, kako pomembna je uspešnost v šolskem sistemu za posameznika v nadaljnjem življenju, z Bourdiejevo teorijo pa lahko dodamo še eno pomembno spoznanje v mozaik in to je, da je uspešnost posameznika v šolskem sistemu odvisna od njegovega kulturnega kapitala. Šolski sistem je namreč zastavljen na način, da v njem prosperirajo posamezniki, ki so do vstopa vanj že uspeli akumulirati kulturno zaželeno znanja – o načinu izražanja, mišljenja in obnašanja. Problem se pojavi, ker je šolski sistem predstavljen in dojet kot sistem, znotraj katerega je uspešnost pogojena s talentom in trdom, zaradi česar se posameznik ob začetnem manku kulturnega kapitala takoj prepozna kot manjvreden in po sistemu samouresničujoče se prerokbe ostane ujet na začetni, inferiorni poziciji. Ta pojav omenja tudi Južnič (1989, 141), ko navaja »razločevalno funkcijo« šole, ki ima dvojno vlogo, in sicer: da utrdi socialno poreklo in razlike v začetni poziciji posameznika, ki vstopa v sistem in nadalje, da vzpostavi nove kriterije ločevanja. Ti so, kot smo že omenili, na videz meritokratski, saj utemeljevanje razlik med posamezniki bazira na tekmovanju v njihovi uspešnosti v sistemu in bi naj imel tako vsak enake možnost uspeti ali ne, v bistvu pa gre za tekmovanje v kulturni prilagojenosti, kjer začetne pozicije niso nikoli enake in je sistem narejen tako, da izloča manj prilagojene.

Preden nadaljujemo, pa poudarimo še to: kot pri večini teorij, je tudi pri tej prisotna dobršna mera posploševanja in nikakor ne gre trditi, da posamezniki iz nižjih družbenih slojev ne morejo "uspjeti" v življenju, oziroma bolje rečeno: napredovati po družbeni lestvici. Povezava med (ne)uspešnostjo učenca v šolskem sistemu in razredno strukturo v izobraževalnem procesu je, kot pravi Wright (v Apple 1992, 19), vidna zlasti v tem, da je le-ta dejavnik v konstruiranju motiviranosti učenca – če torej ta zaradi manka kulturnega kapitala v šolskem sistemu ne zablesti (in učni uspeh znotraj sistema je glavna merilna skala, po kateri se vrednoti posameznikovo inteligentnost) ter na drugi strani nima učitelja, ki bi v njem prepoznal, oziroma sistema, ki bi učitelju omogočal, da v učencu prepozna pomanjkanje motiviranosti za osvajanje znanja in mu pomaga onkraj nje.

V tem poglavju bomo poskušali pokazati naslednje: najprej zamejitev pojma ideologije in za tem neoliberalne ideologije v izobraževalnem sistemu in nadalje prikaz reprodukcije družbene neenakosti skozi šolski sistem.

3.1 Ideologija ali svet, ki ga vidimo, je svet, v katerega so nas naučili verjeti – drugič.⁴

Predstavljajmo si za trenutek, da se lahko oddaljimo od našega dojemanja sveta, ki nas obdaja. Ali se ta razlikuje od sveta, ki ga vidijo naši kolegi, sodelavci, sosedge? Kaj pa sodržavljeni? Spomnimo se kampanje zadnjega referendum, ki je zadeval spremembo Zakona o zakonskih zvezah in družinskih razmerjih (ZZZDR). Različne interpretacije le-teh s strani obeh polov – tako tistega, ki je spremembe podpiral, kot tistega, ki jim je ostro nasprotoval, so odvisne od ideologije, ki stoji za dotično družbeno skupino. Delovanje ideologije je namreč moč opaziti v tem, da na podlagi družbenih interesov, v istem družbenem svetu ustvarja različne razlage družbenega sveta (Berger in Luckmann 1988, 115). Realnost je vedno družbeno konstruirana (Berger in Luckmann 1988), kar drugače rečeno pomeni, da pomenske strukture in vednost, ki jo ima posameznik o svetu, niso stvar naključja, temveč s strani interesnih skupin organizirano znanje o realnosti. Če karikiram: občutek odgovornosti je za dijaka srednje šole drugače konstruiran, kot za brezposelnega diplomanta in to, kar je pri tem pomembno, ni le zavedanje, da gre pri tem za različne percepcije iste stvari, temveč samo védenje o procesih, »v katerih katerikoli sklop "znanja" postane družbeno priznan kot "realnost"« (Berger in Luckmann 1988, 13). Z drugimi besedami, gre pri tem za delovanje ideologije, ki jo Srečo Dragoš in Vesna Leskošek (2003, 15) po vzoru zgoraj omenjenih avtorjev definirata takole: »ideologije so interesno pogojeni konstrukti realnosti, ki se z uporabo družbene moči uveljavljajo na račun drugih in drugačnih (konkurenčnih) konstruktov«.

Koncept družbene konstrukcije realnosti omenjamo zato, ker se, kot smo že povedali, realnost konstruira skozi posameznikov proces podružbljanja – skozi proces socializacije. Pokazali smo tudi že pomembnost šole kot dejavnika, usmerjevalko socializacijskega procesa, sedaj pa želimo šolo osvetliti še kot ključnega akterja pri konstruiranju realnosti posameznika. Skozi institucijo pedagogike se odvija proces internaliziranja in legitimiranja družbenega sveta kot takega in z njim dominantne družbene ideologije kot vezivnega tkiva družbenega sveta, ki obdaja posameznika. Zato se bomo v nadaljevanju naloge še malo podrobneje posvetili

⁴ Glej opombo 2

dominantni družbeni ideologiji, ki se nahaja znotraj izobraževalnega sistema ter poskušali pokazati skozi kakšen diskurz utrjuje obstoječ družbeni sistem.

3.2 Neoliberalna ideologija v šolstvu

Šolo razumemo kot hkratni del treh področij: kulturnega, političnega in ekonomskega. »Če hočemo ugotoviti, kako ideologija deluje, moramo pretehtati vsako področje družbenega življenja ter dinamike znotraj njih. Vsako področje družbenega življenja konstituira dinamike razreda, rase in spola. Vsaka od teh dinamik in vsako od teh področij, ima svojo notranjo zgodovino v *razmerju* do drugih. Vsaka dinamika je v vsakem od področij« (Apple 1992, 35). Pojem ideologije smo v prejšnjem podpoglavju zamejili kot konstrukt realnosti, ki je spričo interesov neke skupine skozi družbeno moč uveljavljen na račun drugih konstruktov (Dragoš in Leskošek 2003, 15), sedaj pa želimo osvetliti značilnosti neoliberalne ideologije, njene pojavnosti v izobraževalnem sistemu ter njen vpliv nanj.

Ko govorimo o ideološki razsežnosti šole, dejansko govorimo o razmerju med oblastjo in šolo (Salecl 2010, 144), torej z drugimi besedami o razmerju med državo in šolo. Krašovec v svojem prispevku Neoliberalizem in družba znanja podaja pomemben poudarek o vlogi države, oziroma odnosu države do javnih institucij v neoliberalizmu, in sicer pravi, da ne gre za umik države in prepuščanje prostih rok trgu, temveč gre za redefinicijo vloge države. Njena naloga ni, da skozi javne institucije omogoča enakovreden dostop do javnih dobrin sleherne mu državljanu, temveč da skozi reguliranje in stopnjevanje birokratskih postopkov, vlaganjem denarja v obetajoča gospodarska področja (recimo visoko tehnologijo) in človeški kapital, skrbi za vzdrževanje svobodne konkurence na trgu. Napak bi bilo trditi, da se je zanimanje za šolo kot institucijo z neoliberalizmom zmanjšalo, nasprotno, ta ji pripisuje veliko vrednost, saj jo vidi kot pomemben dejavnik ekonomske rasti in tako usmerja in spodbuja razvoj točno določenih področij, z namenom krepitev gospodarske moči države (2013, 60–61). Tukaj lahko opazimo razumevanje šolanja ne kot proces pridobivanja znanja, temveč kot proces pridobivanja kompetenc za uspešno povračanje investicije s strani države na trgu dela.

Prvi premik v razumevanju vloge izobraževanja, se je zgodil v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, ko se je med ekonomisti pojavilo prepričanje, da je gospodarsko rast mogoče dvigniti tudi z večjo kakovostjo delovne sile (ki je seveda bolj izobražena), tako se je percepcija izobrazbe spremenila z vidika nastanka stroškov, na vidik investicije (Laval 2005, 47-48). Ekonomisti prično govoriti o »človeškem kapitalu« (Brecker v Laval 2005, 48), torej o

pridobljeni izobrazbi, kot o zasebni lastnini posameznika, s katero lahko konkurira na trgu dela in s katero si lahko ustvarja dobiček ter tako upravičuje državni vložek vanj. Pri konceptu človeškega kapitala ni problematično samo to, da se znanje reducira na tržno vrednost in pridobivanje le-tega kot serija kompetenc, s katerimi smo bolj usposobljeni za ozko usmerjeno delovno mesto, pač pa to, da je ravno boljša usposobljenost za delovno mesto uporabljena kot legitimen izgovor za zasebno sofinanciranje izobraževanja. Še več, Laval (2005, 49) opozarja na družbene implikacije razpršenega sofinanciranja; investicija je rentabilna, v kolikor zadeva posameznika, ki je v šolskem sistemu uspešen, medtem ko tisti, ki so "manj nadarjeni"⁵ stroškov svojega izobraževanja ne bodo nikoli upravičili, zato je najbolje, da se kar se da hitro takšnega posameznika preusmeri v poklicno izobraževanje in na trg dela. Nobena izmed številnih raziskav na to temo ni pokazala dejanskih korelacij med investicijo v znanje posameznika in njegovim nadaljnjim dohodkom, je pa tovrstno legitimiranje različnih stopenj sposobnosti (ki so kakopak sodbe, ustvarjene na podlagi tržnih interesov in v hudem pomanjkanju globljega uvida v situacijo) krasen ideološki podstat za upravičevanje različne obravnave učencev in ohranjanje neenakih položajev (Laval 2005, 50). Tovrstnemu eksperimentiranju in koketiranju s segregacijo učencev glede na njihove domnevne sposobnosti, smo bili priča tudi v Sloveniji z uvedbo nivojskega pouka, ki je učence razdelil na tri nivoje poučevanja. Pod pretvezo prilagajanja načinov poučevanja glede na *zmožnosti* učenčevega razumevanja se v resnici poglobljajo neenakosti med startnimi pozicijami učencev, namesto da bi iskali načine, kako čim širši populaciji omogočiti učni napredek.

Obstaja pa še en vidik znanja, kot človeškega kapitala, ki pa presega tržno dimenzijo tega koncepta, in sicer: s tem, ko izobraževanje ni več sistematično, dodatne kompetence pa (navidez) stvar angažiranosti posameznika, se spremeni tudi posameznikov občutek odgovornosti za potencialno brezposelnost ali pa preprosto neuspešnost znotraj šolskega sistema. Ta je ne pripisuje slabi sistemski organiziranosti države, bizarnosti sistema ali trgu dela nasplošno, temveč jo prevzema na svoja pleča.

Krašovec skozi analizo epistemologije famoznega utemeljitelja neoliberalizma v štiridesetih letih prejšnjega stoletja pokaže osnovne predpostavke o vlogi in omejitvah znanja, ki jih je moč zaznati tudi danes. Hayek (v Krašovec 2013, 64) namreč zagovarja tezo, da znanje ne (pa tudi ne sme) obstaja v neki homogenizirani obliki, pač pa je razpršeno med posamezniki. V družbi,

⁵ Besedno zvezo smo postavili v narekovaje, ker se želimo distancirati o splošnega diskurza o (ne)nadarjenosti, saj se, kot smo skozi tekst že poskušali pokazati, strinjamo z avtorji, ki zagovarjajo tezo, da uspešnost v šolskem sistemu ni stvar inteligentnosti oziroma nadarjenosti.

kjer je vsak specialist le za svoje ozko področje in kjer se torej pojavlja nepopolnost ter visoka razpršenost znanja, je torej nujno potrebna neka družbena institucija, ki bi v izogib kaosu celotno situacijo urejala – to je seveda prosti trg (prav tam, 65). Aktivno poseganje države in izvajanje neoliberalne politike v izobraževalnem sistemu pa ni problematično zgolj z vidika financiranja javno-zasebno, pač pa zaradi izгона emancipatornih potencialov šolstva, ki se dogaja s sistematičnim poseganjem države tako v proces izobraževanja, kot tudi raziskovanja in nujnostjo usklajevanjem obeh s potrebami gospodarstva ter trgom delovne sile (prav tam, 79). Zdi se, da je na tej točki nujno poudariti, da ne nasprotujemo uporabnosti znanja v gospodarstvu, kot bi mogoče lahko kdo razumel iz napisanega, temveč opozarjamo na nevarnost, ki jo lahko s seboj nosi tako ozko koncipiranje uporabnega znanja. Namesto, da bi se stimuliralo raziskovanje na vseh področjih, ki bi bistveno doprineslo k širši družbeni dobrobiti, se financiranje le-tega ozko zamejuje na področja, ki jih država prepoznava kot trenutno aktualna in to je vrsta enoumja, ki ima lahko hude posledice za družbo.

Apple pravi, da danes živimo v družbi »prepoznavnih zmagovalcev in poražencev« (1992, 139), v družbi kjer smo ločeni na uspešne (potrošnike) in neuspešne, takisto velja tudi za šolsko okolje. Neoliberalna ideologija se odraža tudi v seriji tržno naravnanih ukrepov in predlogov, ki zadevajo reformo šolske politike, saj se odgovornost za ekonomsko (v resnici tudi vrednotno, družinsko, patriotsko...) krizo iz sfere ekonomije, prenaša na slab izobraževalni sistem (prav tam, 127). Apple v seriji vladnih predlogov, sicer na primeru Združenih držav Amerike, a podobne poznamo tudi iz lokalnega okolja, omenja naslednje: šolstvo naj se bolj prelevi v poligon svobodnega trga in uvede sistem "vaučerjev" in posojil – uspešnim se investicija ob zaključku povrne, neuspešni pa državi niso naredili dodatnih stroškov in odgovornost za svojo neuspešnost nosijo sami; dvig standardov tako v učenčevem znanju, kot tudi učiteljevem, ki se ga spodbuja z nacionalnimi testiranjimi in stimulacijami za uspešne; sistematično napadanje na manko *pravih* vrednot v šolskem kurikulumu ter pritisk, naj izobraževalni sistem služi potrebam gospodarstva, še več, naj bo to njegova osnovna naloga (prav tam).

3.3 (Družbena) neenakost v šolskem sistemu

Na kar se torej trudimo opozoriti, je artikulacija razmerij moči in neenakosti, ki se kažejo ter legitimizirajo skozi šolski sistem na številne načine. Takšna je recimo ena izmed temeljnih predpostavk neoliberalnega šolstva: neenakost inteligenc. Najbolj splošno je inteligenca opredeljena kot »razumnost, miselna iznajdljivost, sposobnost razumevanja in sklepanja,

sposobnost razreševanja problemov« (Južnič 1989, 46). Južnič nadalje priznava, da je izjemno težko podati natančno definicijo inteligence, saj gre za kompleksno množico sposobnosti, ki nastanejo kot rezultat s strani družbe organiziranega »možganskega potenciala« (prav tam). Dasiravno ne moremo zanemariti družbenega vpliva na razvoj potencialov posameznika, pa je potrebno biti pri tovrstnem koncipiranju inteligence izjemno previden, saj se zlahka zapletemo v diskurz neenakih inteligenc, ki ga poskušamo v pričujočem delu prikazati kot izjemno problematičnega, saj reproducira sistemsko neenakost.

Najpogostejši protiargument, ki ga v debatah o enakosti inteligenc lahko slišimo, je, da je vendar dokazano, da posamezniki ne posedujejo enakih inteligenc, ko pa se vendar na istih (intelligenčnih) preizkusih ne odrežejo enako dobro. To se na videz zdi kot legitimna znanstvena metoda, saj temelji na predpostavki, da tisti, ki je v sistemu bolj uspešen, je pač bolj inteligenten (Ranciére 2005, 52), a kar smo se trudili pokazati do sedaj in kar bomo argumentirali v nadaljevanju, je točno to, da je problem v sistemu izobraževanja, v njegovih metodah in njegovem razumevanju inteligence, ne pa v dejanski neintelligentnosti posameznika. (Ne)uspešnost na videz izgleda kot problem intelligentnosti posameznika, ne pa njegovega manka kulturnega kapitala.

Omenimo na tej točki Bernsteinovo raziskavo (v Giddens 2016, 876–877), v kateri je preverjal različno uspešnost v šolskem sistemu med otroci iz delavskega razreda in tistimi iz srednjega razreda. Razlike v doseganju rezultatov je pripisal dvema kodoma jezika – restriktivnem in elaboriranem. Otroci delavskega razreda, naj bi govorili restriktivni kod, otroci srednjega razreda pa elaborirani kod. Slednji so možni svoje izražanje prilagajati specifični situaciji, bistveno boljše in lažje pa izražajo tudi kompleksne, abstraktne ideje. Otroci, ki govorijo v elaboriranem kodu, se mnogo lažje prilagodijo zahtevam izobraževalnega sistema, od tistih, ki govorijo restriktivni kod. Namen te raziskave ni bil favoriziranje elaboriranega koda in povzdigovanje srednjega razreda (čeprav so kritiki Bernsteinu očitali prav elitizem), temveč prikaz, da je enakovredna pozicija vseh učencev v izobraževalnem sistemu zgolj formalnost, s katero se izobraževalni sistem rad kiti, v resnici pa gre vedno znova za ustvarjanje prostora, kjer se vrši reprodukcija družbene neenakosti.

»Ni dveh vrst duha. Je neenakost v manifestacijah inteligence, glede na večjo ali manjšo energijo, ki jo volja prenaša inteligenci, da bi ta odkrivala in kombinirala nove odnose, ni pa hierarhije intelektualne sposobnosti« (Ranciére 2005, 37). Ranciére nam tukaj predstavlja pomembno izhodišče za nadaljnjo razmišljanje, in sicer: izobraževalne metode, kot jih poznamo

in zvesto prakticiramo pri nas, so epitom družbene neenakosti, saj bazirajo na tem, da se vzpostavi hierarhija znanja in posledično moči. Temelji na vzpostavitvi podrejenih in nadrejenih, kjer prvi ne bodo nikoli zmožni tega, česar so zmožni drugi (prav tam, 35), oziroma z drugimi besedami: učenec vselej poskuša nadoknaditi še vedno manjkajoče znanje. Učitelj v tem odnosu postane "gospodar" učenčevega znanja, ki bo v procesu izobraževanja slepo ponavljal učno snov, ki mu jo učitelj razlaga misleč, da je to pot do inteligentnosti. Učenje tako postane sredstvo do pridobitve človeškega kapitala, s katerim bo lahko konkuriral na trgu dela in ne pot do vednosti. »V tem je genialnost razlagalcev: bitje, ki so ga v odnosu do sebe postavili v podrejenost, na deželo poneumljanja priklenejo z najtrdnejšo vezjo: z zavestjo o njegovi nadrejenosti« (prav tam, 33). Cilj dominantne ideologije v današnji družbi je ravno to, da posameznika sistematično navaja na neenakost in še več, to prikaže kot legitimno in posledico njegove (ne)sposobnosti. Razmerja moči v odnosu učenec – učitelj pri nas pa so konstituirana ravno na ta način, da perpetuirajo neenakost, občutek inferiornosti in namesto, da bi iz učenca izvabljali voljo do znanja, vednosti, iz njega izvabljaajo voljo do zadovoljitve učiteljevih želja.

4 Koncept intelektualne emancipacije kot alternativa obstoječemu sistemu

Ranciére (2005) utemelji metodo intelektualne emancipacije na zgodbi francoskega učitelja Josepha Jacotota in njegovi metodi univerzalnega poučevanja. Ta je bila odkrita po naključju, ko je bil Jacotot z ničelnim znanjem nizozemščine postavljen v vlogo učitelja francoščine v flamskem delu Belgije. Iz zagate se je izvlekel s tem, da je svojim učencem s pomočjo tolmača, kot učno gradivo predstavil dvojezično izdajo knjige Telemah z nasvetom, naj se je lotijo branja tako, da preprosto začno ponavljati francoski del in ga dopolnjevati s flamskim tam, kjer je njihovo znanje nepopolno. Sprva je šlo za filozofski eksperiment, a skozi mesece učenja, se je izkazalo, da je velika večina Jacototovih učencev osvojila tekoče znanje francoskega jezika. Nepričakovano spoznanje, ga je vodilo do nujne predrugačitve njegove koncepcije poučevanja: opustil je prepričanje, da je dvig ravni učenčevega znanja odvisen od kvalitete razlage učitelja in učenčevih sposobnosti ter posvojil mnenje, da je ključna spremenljivka v enačbi do vedenja, volja do znanja in enakost inteligenc. Poučuje lahko tudi popolnoma neveden posameznik, saj je naloga nevednega učitelja to, da vzbudi voljo do znanja in ne da vsiljuje učencu svojo učenost z razlago razlage iz knjige. Ključen preobrat Jacototove misli je, da zazna nujnost logike

neenakosti v instituciji pedagogike – ta namreč svet deli na vedne in nevedne, na tiste ki so sposobni in tiste, ki niso ter s tem upravičuje svoj obstoj. Kar je skupno tej polariziranosti sveta skozi oči pedagogike je, da nevednim lahko iz nevednosti z razlago učne snovi pomaga samo strokovno usposobljen učitelj. Tovrstna metoda temelji na vzpostavljanju distance med vednim in nevednim, učenec skozi ponotranji pozicijo nevednega in obenem tudi to, da mu mora biti sleherna stvar razložena, da bi jo lahko bil razumel (Ranciére 2005, 17–22).

4.1 Med avtoriteto in svobodo?

Kaj se torej skriva v globini koncepta intelektualne emancipacije? Najprej predpostavka, da je neenakost zgolj »konvencionalna fikcija« (Ranciére 2005, 98), ki legitimira obstoječa razmerja moči in naprej, da enakost ni nekaj, kar bi si morali izboriti, nekaj kar se da zahtevati. Enakost mora biti izhodiščna točka razmišljanja, ki osvobaja nevedneža. Ključno pri tem mora biti spoznanje, da ne obstajata dve različni inteligenci, ampak gre vselej za delo dveh enakih intelektualnih potencialov – bodisi je to delo vrtnarja ali retorika (prav tam, 44), ki pa lahko posedujeta različno mere motiviranosti za dosego znanja. Neenakost je problematična, ker predstavlja družbeno realnost družbe kot celote – ne zgolj elite z božjimi kompleksi. Tako nevednež ostaja v svoji podrejeni poziciji in jo celo brani z besedami, kot je »Ne zmorem« (prav tam, 47). Kot pravi Mead: »sebe bolj ali manj nezavedno vidimo tako, kot nas vidijo drugi« (1997, 55). Zato vidimo ključno vlogo v pristopu nevednega učitelja, da mu pokaže, da lahko, saj če sledimo aksiomatski naravi izjave o enakosti inteligenc velja, da če je znanje lahko osvojil eden, potem ga zagotovo lahko tudi drugi. Tukaj poudarimo še to, da pri konceptu intelektualne emancipacije ne gre za ignoriranje razlik pri doseganju različnih uspehov posameznikov, temveč za to, da se le-teh razlik ne zvede na posameznikovo (ne)inteligentnost, temveč na različno mero motivacije, volje do znanja (prav tam, 54). Prav tako se iz procesa poučevanja odvzame logika nujnosti uspeha v (šolskem) sistemu – ta se prelevi v logiko nujnosti volje do znanja. Ravno vzpostavitev in negovanje volje do znanja je kvaliteta, stranski produkt tovrstnega načina izobraževanja, ki iz posameznika dela osebo, ki se zaveda svoje okolice, je do nje spoštljiv tako kot do sebe in je ne podcenjuje.

Zdi se, da je za namene čimbolj celostne razprave nujno, da naslovimo vprašanje, ki ob omembi intelektualne emancipacije obvisi v zraku. Ko govorimo o intelektualnem osvobajanju posameznika v pedagoškem procesu ali to pomeni, da zagovarjamo, da znotraj le-tega ukineмо vsa pravila oziroma kaj v tem kontekstu sploh pomeni svoboda? Renata Salecl (2010, 128) upor

hierahiziranju in discipliniranju v šoli nemudoma razume kot poziv k permisivni vzgoji, ki spodbuja razvoj individualnosti in kreativnosti posameznika ter v njem neguje patološkega narcisa. Mi pa zagovarjamo stališče, da bi bilo napak trditi, da gre pri konceptu intelektualne emancipacije v resnici za vstop tako imenovane permisivne vzgoje skozi zadnja vrata, v prvi vrsti predvsem zato, ker je pri omenjenem konceptu v ospredju izobraževalna nota učitelja in ne vzgojna. Vloga nevednega učitelja ni, da iz pedagoškega procesa naredi poligon ugodja in poruši hierhijo družbenega reda, temveč da posamezniku pokaže, česa vse je zmožen um, ki je osvobojen okov predstav o lastni nezmožnosti in strahu pred neuspehom, ki mu je posredovan skozi skoraj inherenten ukaz po nujnosti uspeha v šolskem sistemu. Naloga nevednega učitelja je, da iz posameznika izvabi željo po vedenju in raziskovanju in ne, da posameznika naredi odvisnega od svojih razlag ter ga postavi v podrejen položaj, s tem da sebe predstavi kot vsevedni ideal, h kateremu lahko učenec v najboljšem primeru stremi.

Koncipiranje lekcij nevednega učitelja kot so predstavljene v Ranciérjevem (2005) delu se pogosto prevaja v točno to razumevanje, kot ga nakazuje tudi Renata Salecel – brez hierarhije odnosov v pedagoškem procesu se nam zgodi sistematično proizvajanje patoloških narcisov, a kar si prizadevamo pokazati v pričujočem delu je, da je to razumevanje zmotno. Povedano drugače: avtoričin odklonilni odnos do alternativno zastavljenih razmerij moči v pedagoškem procesu bazira na predpostavki, da odnos med učencem in učiteljem »vselej temelji na transferju, da je učitelj subjekt, za katerega se predpostavlja, da ve« (Salecel 2010, 160) ter da je to edino pravilno. Ravno v tej logiki pa se skriva poneumljanje učenca in priklepanje le-tega v okove učiteljeve razlage kot edine poti do vednosti. Ranciére je skozi predstavitev metode intelektualne emancipacije želel poudariti ravno problematičnost tega odnosa. Transfer, ki ga omenja avtorica, je definiran kot: »prenos infantilnih vsebin iz odnosov, ki so bili pomembni v genezi, v odnose v kasnejših življenjskih obdobjih in hkrati kot tip objektnega odnosa samega« (Praper 1999, 69) ter torej v našem primeru predpostavlja, da je za prenos znanja potreben objektni odnos med učencem in učiteljem.

V razmerju učenec – učitelj slednji privzame vlogo pomembnega drugega, katerega želje želi učenec zadovoljiti. Učenje in pot do vednosti v takem odnosu poteka skozi učenčevo zadovoljevanje želje Drugega, ki se v pedagoškem procesu prevaja kot uspešnost v šolskem sistemu in doseganje učiteljevih kriterijev. Tovrstna socializacija in organizacija razmerij moči torej škodi posamezniku, ker skazi pogled na to, kar bi naj bil cilj pedagoškega procesa – to je vednost in ne ponosen učitelj, dobre ocene, prva mesta na tekmovanjih itd. Te in podobne

predstave posameznika hromijo tako v kontekstu samostojnega razmišljanja, kot tudi kritičnega in ustvarjalnega.

Predpostavka intelektualne emancipacije o enakosti inteligenc, ne izključuje tega, da učitelj nastopa kot avtoriteta, pač pa izključuje njegovo pozicijo vsevednega, ki odstira nevednost z učenca. Avtoriteta, kot opozarja Kroflič (1997, 19) ne pomeni nujno neposredne prisile, lahko pomeni tudi prijaznost in odsotnost kaznovanja, oziroma discipliniranja, če ostanemo v diskurzu, kot ga je vpeljala Renata Salecl (2010). Prav tako avtoriteta ni v nasprotju z možnostjo človekove svobode, še več, če je zastavljena pravilno, jo celo omogoči. »Avtoritete v vzgoji ne moremo ukiniti, lahko pa vplivamo na njeno pojavno obliko in tako omogočimo ali zavremo otrokove osvoboditvene procese« (prav tam). Nevedni učitelj služi kot usmerjevalec volje učenca, narekuje mu, da je šele uveljavitev učenčeve volje do znanja, pot do dejanskega udejanjanja njegovih zmožnosti, a pomembna ločnica med njim in učiteljem v pedagoškem procesu, kot ga poznamo pri nas je, da nevedni učitelj ne postavlja svojih zahtev in svoje razlage na poti do učenčeve vednosti in mu tako ne predstavlja nekakšne referenčne točke pri osvajanju znanja, temveč mu kot to referenčno točko postavlja prav vednost samo.

Po Kantu je nedoletnost posledica šibke volje, zaradi katere se posameznik raje kot da prevzame odgovornost za svoje stanje, predaja ugodju, ki je izvor njegove podreditve avtoriteti (Kroflič 1997, 184). Vloga vzgoje je to, da krepi človekovo voljo (prav tam) in isti poziv lahko zaznamo tudi pri Ranciéru – če se poraja vprašanje, za katero vrsto volje gre, je pri Ranciéreu odgovor jasen. Ta namreč poudarja, da je človek sam volja, ki ji služi inteligenca (2005, 57) – gre torej za voljo do vednosti in še več: v sami srčiki intelektualne emancipacije je prepričanje, da posameznik zmore vse, kar hoče (prav tam, 58). A tega stavka ne gre razumeti v smislu božanja tega modernega narcisa temveč kot: »obrat umnega bitja, ki se pozna kot delujoče bitje, k samemu sebi. Prav to žarišče racionalnosti, zavest o sebi spoštovanje sebe kot delujočega umnega bitja, hrani gibanje inteligence. Umno bitje je v prvi vrsti bitje, ki pozna svojo moč in ki si o njej ne laže« (Ranciére 2005, 59).

Ključno spoznanje intelektualne emancipacije in v čemer se ta kaže kot mogočo, če že ne celo nujno alternativo obstoječemu sistemu, je ta že večkrat izpostavljena predpostavka o enakosti inteligenc in z njo enakostjo zmožnosti slehernika. Razred, spol in rasa so tako zgolj kulturno obstoječe kategorije, skozi katere se legitimira obstoječa oblast, ki potrebuje neenakost razmerij moči kot olje v svoj motor. V kontekstu intelektualne emancipacije postanejo te kategorije

brezpredmetne, saj iz šolskega sistema odpravi srž legitimacije družbene neenakosti – neenakost inteligenc.

5 Sklepna misel: Človek človeku...človek

Verjetno je vsako zgodovinsko obdobje zaznamovano z občutki o prelomnem stanju družbe in globoki potrebi po radikalnih spremembah in četudi po eni strani vseskozi poudarjamo, kakšne spremembe se dogajajo v družbi, se zdi, kot da te težko pričakovane le redko potrka na vrata. Zato sem si bom za uvod v zaključek sposodila parafrazirano misel enega izmed prvih kulturologov, Raymonda Williamsa, ki pravi, da je radikalna pozicija tista, ki v sebi nosi obljubo boljših časov in ne ta, ki zgolj pokaže potrebo po spremembah (Williams 1989, 118). Z željo po radikalnosti v Williamsovem smislu, smo tako v nalogi, katere ključni cilj je bil izpostaviti pedagoški proces kritični refleksiji in njegovo pomembnost osvetliti, tako v smislu reprodukcije družbe, kot z vidika posameznika, kritično refleksijo nasledili še z možno alternativo.

Skozi besedilo nas je vodilo raziskovalno vprašanje, kako bi lahko izgledal potencialno mogoči sistem poučevanja, če nas v iskanju le-tega resnično vodi želja po "proizvajanju" posameznikov, ki so zmožni avtonomne pozicije in kritične refleksije. Najprej smo si kot cilj zadali prikaz točk, kjer našemu šolskemu sistemu pri doseganju točno teh kvalitativnih pri izobraževanju posameznika na sistemski ravni spodleti. Začeli smo pri osvetlitvi procesov socializacije in prikazali njeno dvojnost – ta z ene strani posameznika določa in skozenj omogoča reprodukcijo družbenih in kulturnih vzorcev (s tem imamo v mislih tudi razmerja moči, družbeni status, itd.) in mu z druge strani, ko posameznika opremi z znanjem za operiranje v družbenem prostoru, omogoči da nekoč svojo pozicijo tudi kritično reflektira. A to, kako in katere informacije, znanja in vedenja posameznik preko socializacije prejema o sebi in o svojem družbenem svetu, ni stvar naključja, pač pa družbene ideologije (Apple 1992, 46). Želeli smo osvetliti problematičnost šolanja v povezavi z ekonomsko in politično sfero ter pokazati, da se skozi šolo kot institucijo torej širijo točno določeni pomeni in tradicije, ki načeloma ostajajo dobro skriti v razmerjih moči znotraj pedagoškega procesa, v vrednotah ter skoraj subliminalnih sporočilih, ki ga spremljajo.

To, da posameznik ponotranja, da je uspešnost v izobraževalnem sistemu praktično ekvivalentna uspešnosti v nadaljnjem življenju, da bo v izobraževalnem sistemu uspešen samo, če bo dobro poslušal in ponavljal učiteljevo razlago, ipd. so vse načini, kako iz posameznika ustvariti pohlevno bitje, ki sicer dobro sledi navodilom in ukazom ter je kot tako izjemno nekonflikten član družbe, a je daleč od »odgovornega, avtonomnega in kritičnega posameznika«, ki je v Beli knjigi vzgoje in izobraževanja v RS (2011, 17) naveden kot eden

izmed temeljnih ciljev našega izobraževalnega sistema in za katerega se zdi, da dejansko je nujno potreben za funkcioniranje demokratične družbe.

Renata Salecl (2010, 166) zastavi vprašanje, kaj pravzaprav je nek obči cilj šolanja ter nanj odgovori, da je to nedvomno izobraževanje in ne vzgoja – slednja je nekaj, kar se zgodi kot stranski produkt pedagoškega procesa. Izhajajoč iz tega, se torej zdi nujno posvetiti pozornost pogojem in načinu, na katerega se izobraževanje odvija, saj vpliv le-teh na proces posameznikovega postajanja nikakor ni zanemarljiv, kar smo se trudili pokazati tudi skozi pričujoče diplomsko delo. Zgoraj omenjene lastnosti posameznika, ki jih želi naš šolski sistem omogočiti, so torej nezdržljive z v njem obstoječimi razmerji moči. V tej večkrat zapisani misli pa se skriva še ena zanka, ki jo je v želji po dosledni razpravi potrebno nasloviti, in sicer sam način, na katerega mislimo svobodo. Naša predpostavka, ki v večji meri temelji na Ranciérovu (2005), je, da je svoboden človek ta, ki zaupa v svoje zmožnosti in ve, da lahko doseže toliko, kolikor je pripravljen vložiti truda, je neobremenjen s svojim družbenim statusom oziroma ne čuti drugačnosti od soljudi in verjame v enakost (inteligenc). Ta vrsta svobode omogoča avtonomnega in kritično mislečega posameznika, obenem pa od njega zahteva, da prevzame odgovornost zase. Svoboda, o kateri piše Salecl, pa se navezuje na dvojnost socializacijskega procesa (2010, 152). Ta pravi, da obstajata tako pozitivna kot negativna plat socializacije – po negativni plati, se je posameznik primoran prilagoditi socializacijskim pritiskom in pokoriti zahtevam, a šele to ga naredi človeka in mu omogoča pozitivno plat socializacije in z njo kritične pozicije. Avtorica zagovarja tezo, da šele šola in celotna izkušnja neenakosti v pedagoškem procesu dejansko omogoči razredni boj (2010, 153), torej odpravo (družbenih) neenakosti in tudi svobodo posameznika.

Iz zapsanega lahko vidimo, da prvi način misli svobodo kot izhodišče, drugi pa kot končni produkt socializacijskega procesa. Ob enem pa je v zastavljenih pozicijah moč opaziti dve popolnoma različni konceptiji alternativne zastavitve razmerij moči v pedagoškem procesu. Renata Salecl slednje vidi kot pomanjkljivo poznavanje socializacijskega procesa s strani nasprotnikov in kot edino možno alternativo obstoječemu pedagoškemu procesu vidi način izobraževanja, ki producira permisivno vzgojo. Intelktualna emancipacija pa je nekaj, kar pade na slepo pego avtoričinih misli, saj pri tej ne gre za to, da je otrok brez sleherne meje, ker bi to lahko ogrozilo njegov potencial za razvoj kreativnega mišljenja, pač pa za način izobraževanja, ki od posameznika terja samo-angažiranost ter voljo do znanja za voljo znanja samega. Tak posameznik je zmožen razmišljanja onkraj obstoječih miselnih konceptov, saj je neobremenjen s tem, da je vsak poskus raziskovanja ali pa vsaka pot k vednosti tista najboljša in prava. Gotovo

ni naključje, da so bili prav tisti posamezniki, ki so moderni družbi prinesli ena največjih odkritij praviloma taki, ki jih je šolski sistem ožigosal kot neprilagojene.

V svoji biti gre pri pričujoči razpravi o izobraževanju predvsem za razpravo o svobodi. To stroka, če se zopet navežemo na Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju, vidi v spoštovanju pravic, dolžnosti in svoboščin posameznika. Pristaši neoliberalizma svobodo vidijo v produciranju nevednega in individualiziranega potrošnika, katerega ozko znanje je ravno pravšnje, da se je zmožen prilagajati spremembam na trgu dela (Krašovec 2013, 67) in je svoboden predvsem v polju potrošništva. Koncept intelektualne emancipacije pa svobodo vidi v posamezniku, ki je razrešen predsodkov o svojih zmožnostih in se zaveda, da je volja do znanja v njegovih rokah in ne v rokah predavatelja.

Skozi diplomsko nalogo smo želeli opozoriti tudi na to, da v šolskem sistemu do reprodukcije družbenih neenakosti prihaja iz več razlogov: najprej, ker je sistem sam po sebi zastavljen tako, da favorizira kulturno bolj prilagojene posameznike, oziroma je v njem premajhen poudarek na izničevanju začetnih razlik v vstopu v šolski sistem in nadalje, ravno to razliko v kulturnem kapitalu, ki smo ga uvedli s pomočjo Bourdiejeve teorije, šolski sistem prevaja v neenakost inteligentnosti. Tako se sklone krog ohranjanja določenih družbenih pozicij – posamezniki, ki se že v začetku izkažejo kot manj uspešni v sistemu, vanj tako zelo verjamejo, da izgubijo motivacijo za iskanje načinov za nadaljno raziskovanje učne snovi ter se tako poistovetijo z oznako manj sposobnih

Nadalje smo želeli opozoriti najprej na legitimnost potrebe po drugačni zastavitvi pedagoškega procesa in naprej, predstaviti možno alternativo, ki smo jo prepoznali v konceptu intelektualne emancipacije. Ta se zdi še posebej nujna, saj imamo občutek, da namere udeležencev v procesu niso poenotene. Tržno naravnana družba, ki si lasti zasluge za omogočanje izobraževanja, si želi poslušnih in ubogljivih potrošnikov, ki svojega družbenega položaja ne preizprašujejo. Stroka si želi posameznikov, ki so kritično misleči, avtonomni in sposobni prevzeti odgovornost, medtem ko pri izobraževanju uporablja ekonomsko ideologijo. Posameznik pa si v šolskem sistemu želi predvsem čimbolje izpolniti obveznosti in ga zaključiti, saj ga vanj vežejo objektni odnosi – torej odnosi, ki veljajo zadovoljevanje želje Drugega in ne svojih lastnih želja.

Prva in za širšo družbo tudi najbolj nujna lekcija intelektualne emancipacije je enakost inteligenc, predpostavka, ki od učitelja zahteva, da se postavi v pozicijo nevednega in ne utemeljuje distance med njim in učencem. Čeprav je po Ranciéru (2005) to metoda, ki je

možna zgolj na relaciji med dvema posameznikoma in se ne more uvajati kot sistemska, oziroma jo kot družbeno metodo celo zavrača, jo mi na nek način še vedno vidimo kot možno sistemsko rešitev. Če se spremenijo kolesja družbe, se ta skoraj zagotovo ne premika več v istem ritmu, oziroma povedano drugače: če iz pedagoškega procesa, za katerega smo pokazali, da je eden najbolj ključnih v procesu postajanja posameznika, odvzamemo vse maligne predstave posameznika o lastnih sposobnostih – ne na način grajenja občutka lastne grandioznosti, pač pa zgolj kot zavedanje o lastnih zmožnostih in zmožnostih ljudi okrog njega, potem iz pedagoškega procesa izhaja posameznik, ki je zmožen spoštovati tako sebe, kot tudi druge, posameznik, ki zna in kar je še pomembneje, si upa razmišljati onkraj obstoječega znanja ter konec koncev posameznik, ki zna prevzeti odgovornost zase.

6 Literatura

- 1 Apple, Michael W. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- 2 Bahovec, Igor. 2005. *Skupnosti: teorije, oblike, pomeni*. Ljubljana: Sophia.
- 3 Bergant, Milica. 1970. *Teme iz pedagoške sociologije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- 4 Berger, Peter in Thomas Luckmann. 1988. *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- 5 Dragoš, Srečo in Vesna Leskošek. 2003. *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- 6 Giddens, Anthony in Philip W. Sutton. 2016. *Sociology*. Cambridge; Malden: Polity Press.
- 7 Godina, Vesna V. 1991. *Socializacijska teorija Talcotta Parsonsa*. Ljubljana: Sekcija za socialno antropologijo pri Slovenskem sociološkem društvu.
- 8 Južnič, Stane. 1989. *Politična kultura*. Maribor: Obzorja.
- 9 Krašovec, Primož. 2013. Neoliberalizem in družba znanja. V *Kaj po univerzi?*, avtorska skupina Branko Bembil, Maja Breznik, Luka Culiberg, Primož Krašovec, Rastko Močnik in Dragan Nikčević, 59–102. Ljubljana: Založba / *cf.
- 10 Kroflič, Robi. 1997. *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- 11 Laval, Christian. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- 12 Mead, George Herbert. 1997. *Um, sebstvo, družba*. Ljubljana: Krtina.
- 13 Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Dostopno prek: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (avgust, 2017).
- 14 Praper, Peter. 1999. Transfer in kontratransfer v razvojni analitični psihoterapiji. *Psihološka obzorja* 8 (1): 66–76.
- 15 Rancière, Jacques. 2005. *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- 16 Salecl, Renata. 2010. *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krtina.
- 17 Ule, Mirjana. 2008. *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- 18 --- 2009. *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

19 Williams, Raymond in Robin Gable, ur. 1989. *Resources of hope: Culture, Democracy, Socialism*. London: Verso.