

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Zigi Svetec

Koncepta izobraževanja in učenja

Diplomsko delo

Ljubljana, 2015

UNIVERZITETA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Zigi Svetec

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

Koncepta izobraževanja in učenja

Diplomsko delo

Ljubljana, 2015

Koncepta izobraževanja in učenja

Probleme obveznega izobraževanja lahko zasledimo na več ravneh. To je razvidno tako iz izkušenj kot tudi iz številnih reform na tem področju. Vendar je temeljni odnos procesa izobraževanja pogosto izločen iz takšnih analiz. Preučevanje strukture odnosa učitelj-učenec pa odpira nov pogled na izobraževanje in učenje. Okoliščine, v katerih se le-ta vzpostavlja, lahko fizično in psihično vplivajo na stanje učenca, kar spet vpliva na dinamiko produkcijskega sistema. S koncepcijo kapitalistične države, izobraževanja in učenja lahko vidimo protislovja med strukturo odnosa učitelj-učenec in cilji izobraževanja v kapitalistični državi. Ta protislovja pozivajo k preverjanju pomena avtoritete in prisile v procesu izobraževanja oziroma učenja. S ponovno koncepcijo avtoritete in odpravo prisile se odpira tudi možnost nove koncepcije temeljnega odnosa, ki veliko bolj ustreza potrebam materialne produkcije kot tudi osebnostnemu razvoju otrok. Kapitalistični sistem teži k prekinjanju menjalnih odnosov, kar posledično oblikuje splošne cilje oblasti v smeri ponovne vzpostavitve le-teh. Na podlagi tega splošnega cilja, ponujamo intelektualno emancipacijo, kot možnost njihove ohranitve skozi univerzalizacijo blagovne forme.

Ključne besede: Izobraževanje, učenje, kapitalizem, prisila, intelektualna emancipacija

Concepts of education and learning

Problems of compulsory education can be traced on several levels. That is clear both from the experience, as well as from a number of reforms. However, the fundamental relationship in the process of education is often excluded from such analyses. Study of the structure of the relationship between teacher and student opens a new perspective on education and learning. The circumstances under which that relationship is established, can affect both physical as well as psychological condition of the student, which again has an impact on dynamics of the production system. With conceptualization of capitalistic state, education and learning, we can see the contradictions between the structure of the teacher-student relationship and objectives of education in a capitalistic state. These contradictions are calling for the verification of the importance of authority and coercion in the process of education or learning. New conception of authority and abolition of coercion open a possibility for the new conceptualization of fundamental relationship between student and teacher. New concept is more compatible with mode of production, as well more favorable for personal development of the child. Because capitalist mode of production is dependent on establishment of exchange relations and its tendency is to break them, common goal of government ought to be universalization of the trade form. Based on that, intellectual emancipation of individuals and the society can be seen as the way toward universalization of the trade form.

Keywords: education, learning, capitalism, compulsion, intellectual emancipation

KAZALO

1	UVOD	5
1.1	Predstavitev teme	5
1.2	Metodologija	6
2	DRŽAVNI OKVIR	7
2.1	Opredelitev kapitalistične države.....	7
2.2	Splošna vodila pri izvajanju oblasti v kapitalistični državi.....	7
3	IZOBRAŽEVANJE IN OBLAST	9
3.1	Izobraževanje skozi zgodovino	9
3.1.1	Izobraževanje v antični Grčiji	9
3.1.2	Izobraževanje v srednjem veku.....	10
3.1.3	izobraževanje, razsvetljenstvo in Napoleon.....	11
3.1.4	Izobraževanje v Prusiji.....	12
4	NAČELA IN CILJI IZOBRAŽEVANJA V KAPITALISTIČNI DRŽAVI.....	14
5	ODNOS UČITELJ – UČENEC	16
5.1	Struktura odnosa učitelj - učenec	16
5.2	Antagonizem	18
5.3	Avtoriteta.....	20
6	UČENJE.....	23
7	SVOBODA IN PRIMERI	24
7.1	SVOBODA	24
7.2	Primeri.....	26
7.2.1	Summerhill.....	26
7.2.2	Yasnaya Polyana.....	27
7.2.3	The Purple Thistle Centre	28
7.2.3	Nevedni Učitelj	30
8	SKLEP	32
9	LITERATURA	34

1 UVOD

1.1 Predstavitev teme

Z uvedbo obveznega šolanja, ki ga prinaša kapitalizem, vsem je postalo jasno, da je množično izobraževanje ključno za razvoj gospodarstva in zvišanje standarda. Zaradi očitnih koristi, ki jih ima obvezno izobraževanje na življenje ljudi, njegov status se popolnoma vpel v kulturo družbe, kar ne pušča dovolj prostora za kritike strukture temeljnega odnosa v tem sistemu. V tem delu se bomo osredotočili prav na to strukturno raven in na protislovja, ki izhajajo iz le-te.

Šola, izobraževanje in učenje so pojmi, katerih pomen je tako utrjen v našem razmišljanju, da njihova obravnava redko presega na področje morale. Šola, kot institucija znotraj katere se srečata oba pojma, pogosto dobiva oznako »slaba« vendar bi se ta oznaka takoj spremenila, ko bi zagovarjali njeno odpravo. Drugače povedano, šola je v istem času »dobra« in »slaba«. Ko govorimo o »slabi« šoli, ponavadi kritiziramo njen način delovanja, brez da bi identificirali karakteristiko, ki jo dela »slabo«. Njena oblika in način delovanja se zdita samoumevna, tako na področju vsakdanjega življenja, kot tudi na področju stroke. Na področju prvega, kritika šole pogosto temelji le na čustvih, ki se pojavljajo kot posledica izkušenj z obvezne šole. Zanimivo je, da se tudi stroka, oziroma pedagogika, katere ideje vplivajo na reforme izobraževanja, redko kdaj ukvarja s temeljnim odnosom izobraževanja in sicer odnosa med učiteljem in učencem.

Problem, ki ga identificira to diplomsko delo pa ne leži v sami šoli, kot instituciji v kateri se zbirajo posamezniki željni znanja. Tega ne najdemo tudi pri nalogi sinhronizacije in koordinacije družbe, katero ta način izobraževanja uspešno opravlja. Najdemo ga pa na osebni ravni, na ravni, kjer so vsi različni. Torej, uspešno je zagotovljena koordinacija vrednot v družbi in v delu, kot tudi znanje predpisano v učnem načrtu, vendar pa je individualnost interesov in možnosti popolnoma zadušena. Individualnosti oziroma svobode v razmišljanju se ne da naučiti v vzdušju, ki ga producira struktura temeljnega odnosa med učiteljem in učencem. Da bi tega postali sposobni, se moramo v takem svobodnem ozračju tudi učiti. Odgovorni za ozračje v šoli pa so že ustaljeni principi po katerih ta šola deluje. Ti principi, pa se v največji meri učencu pokažejo skozi njihovo personifikacijo odnosov skozi učitelja. Tema tega diplomskega dela je torej analiza koncepta učenja in obveznega izobraževanja v kapitalistični državi skozi analizo osnovnega razmerja v tem procesu, in sicer

odnosa	učenec	–	učitelj.
--------	--------	---	----------

Ko pogledamo posledice tega odnosa oziroma učenja, ne gledamo le posameznika, ampak celotno družbo, ki je izobrazena po enakih načelih, vidimo pravi pomen preučevanja tega odnosa. Na družbeni ravni posledice vidimo kot cele generacije izobraženih ljudi, ki niso opremljeni z znanjem izkoriščanja lastnih intelektualnih potencialov, ampak so le telo, ki opravlja zadane naloge. Taka posledica ni nujno slaba za funkcioniranje nekega sistema materialne produkcije, kot tudi ne za kapitalizem do sedaj. Kapitalizem si v prihodnosti si tega v prihodnosti ne more privoščiti. Glede na njegovo tendenco za širjenjem in napredovanjem nove revolucionarne ideje, ki jih je spodoben dojemati le individuum, ki deluje ne le mehanično, ampak tudi premišlja svoje delovanje, njegov obstoj je še toliko bolj vprašljiv.

Ta problem pa ni omejen le na kapitalizem, kot tudi ne na način produkcije. Individualnost razmišljanja ter posledično lastni napredek, je edina pot k napredku celotne družbe, in ne le v materialnem pomenu, ampak tudi napredku proti enakosti, svobodi in miru.

1.2 Metodologija

Na podlagi principov obveznega izobraževanja, odnosa ter razmerja moči med učencem in učiteljem smo analiziral koncept obveznega izobraževanja. Z zgodovinsko analizo načinov materialne produkcije in pripadajočim izobraževalnim sistemom smo poskušali opredeliti namen šole in pokazati potrebo po analizi koncepta. S pregledom in analitičnim branjem tekstov o izobraževanju ter učenju, tako sodobnih kot tudi starejših avtorjev, bomo opredelil koncepta učenja in izobraževanja, ter jih primerjali s splošnimi cilji kapitalistične države, ki temeljijo na Offejevih tezah o pripadajoči dinamiki. Drugačno koncepcijo izobraževanja in učenja bomo prikazali na podlagi alternativnih šol, ki se posvečajo svobodi, kot temeljni vrednoti v vzgoji in izobraževanju otrok.

2 DRŽAVNI OKVIR

Ko govorimo o šoli, govorimo o vzgojno-izobraževalni ustanovi, katere cilji in vrednote se, kot tudi sama organizacija procesa izobraževanja, opredeljeni s strani države. Za potrebe tega dela, bomo državo opredelili kot kapitalistično.

2.1 Opredelitev kapitalistične države

Pojem kapitalistične države označuje »Institucionalno obliko javne oblasti v njenem razmerju do materialne produkcije« (Offe 2015, 58). Torej, vsem državam, kjer je materialna produkcija organizirana na kapitalistični način lahko rečemo kapitalistične.

Da bi lahko opredelili njene splošne cilje, moramo prvo pogledati, kako država deluje. Značilno za to obliko države je privatizacija produkcije. To pomeni, da so produkcijska sredstva, tako kapital kot tudi delovna sila v privatni lasti. Torej produkcija je organizirana s strani ljudstva, medtem ko je vloga države, da zagotavlja pogoje, ki omogočijo in olajšajo to organizacijo. Za primer lahko vzamemo državno vzpostavljanje infrastrukture, ki zmanjšuje stroške alokacije produktov, torej povečuje dobiček, ki posledično lastnikom kapitala omogoča organizacijo produkcije. Da bi država lahko zagotovila omenjene pogoje za le to, potrebuje sredstva, ki so ji zagotovljena z davčnim sistemom. Glede na to, da je vloga države zagotovitev le teh pogojev, lahko rečemo, da je njen obstoj odvisen od davkov oziroma od dobičkov produkcije, katerih del je namenjen davkom. Torej, da bi tisti, v čigavih rokah je državna oblast, lahko naprej opravljali svojo vlogo, katero jim omogočajo davki, morajo zagotoviti omenjene pogoje, ki omogočajo produkcijo oziroma akumulacijo kapitala. (Offe 2015)

Vežanost predstavniške demokracije in zgoraj opisanega kapitalističnega načina materialne produkcije ima vlogo, da na podlagi ustave omejuje državno oblast v njenem morebitnem poseganju v organizacijo produkcije. Drugače povedano, demokratične volitve omejujejo oblast v njenem izvajanju moči. (Offe 2015)

2.2 Splošna vodila pri izvajanju oblasti v kapitalistični državi

Torej, da bi državna oblast, lahko izvajala svojo moč, potrebuje materialna sredstva. Glede na omejitve, ki jih postavlja demokratična ureditev, sama ni zmožna z materialno produkcijo zagotoviti sredstva, ki jih potrebuje. Zaradi tega je odvisna od davkov, čigar vir je privatni akumulacijski

proces. Torej, da bi si oblast zagotovila sredstva za izvajanje moči, mora vzpostaviti politična razmerja, ki so ugodna za privatno produkcijo in posledično akumulacijo. Privatna produkcija pa temelji na odnosu menjave med lastnikom kapitala in lastnikom delovne sile. Če država vzpostavi ta menjalni odnos med vsemi lastniki, tako prvega kot tudi slednjega, s tem zagotovi maksimalizacijo materialne produkcije oziroma privatne akumulacije kar skozi davčni sistem za državo pomeni tudi maksimalizacijo sredstev za izvajanje moči. Na podlagi tega lahko opredelimo splošno vodilo oblasti kapitalistične države, ki naj bi bilo vzpostavljanje pogojev, pod katerih je največja verjetnost, da lastniki kapitala in delovne sile vstopajo v menjalne odnose. Cilj h kateremu se teži je torej univerzalizacija blagovne forme, kar pomeni, da vsako blago najde svojo menjavo za drugo blago oziroma, da vsak lastnik produkcijskih sredstev najde zamenjavo za kapital ali pa delovno silo.

Dinamika razvoja kapitalistične države kaže stalno tendenco, da bi pretrgala menjalne odnose. To se zgodi, ko vključene enote zgubijo blagovno formo oziroma, ko ne najdejo zamenjave za drugo blago ali denar. To vidimo na primer v obdobju krize, ko delo zgubi obliko blagovne forme oziroma, ko lastniki kapitala ne ponujajo zamenjavo denarja za delovno silo. Usmerjena zgoraj opredeljenim splošnim ciljem, oblast poskuša nazaj vzpostaviti menjalne odnose s pomočjo instrumentov političnega usmerjanja. Prvi instrument je v obliki zakonske zapovedi, prepovedi in finančne pobude, ki imajo vse skupni cilj, da pospešujejo konkurenčno ravnanje (Offe 2015). To je razvidno iz zakonsko urejenih pogojev menjalnega odnosa med delom in kapitalom, z namenom, da se preprečijo izkoriščanja šibkejših partnerjev. Drugi instrument, ki smo ga že na začetku omenili, je v obliki državnih investicij v infrastrukturo. Te naj bi olajšale vstop v menjalne odnose. Primer omenjenega instrumenta je investicija v šole, ki naj bi ljudi opremile z vrednostmi, kot so znanje in spretnost, katere bi jim pomagale pri vstopu v menjalne odnose. (Offe 2015)

Slednji primer nam pokaže, da ko država teži k ohranitvi in univerzalizaciji blagovne forme, se pokaže potreba po ustanovitvi organizacijskih oblik, ki presegajo meje blagovne forme. Takšne organizacijske forme so državna uprava in vse ustanove, ki jih je ta ustanovila in jih nadzoruje. Glede na temo tega dela bomo vzeli primer učitelja, kot delavca v šoli. Kljub temu, da so učitelji v šoli zaposleni kot mezdni delavci, produkt njihovega dela nikakor ni namenjen prodaji oziroma dobičku. Tudi učenci, ki so lastniki učiteljevega produkta, si le tega ne kupujejo po poti menjave. Razlog ustanovitve šol oziroma zaposlitve učiteljev pa je, »da producirajo določene uporabne vrednosti (npr. znanje in spretnost učencev), ki lastnike tega blaga (namreč učence, ki so te šole končali in stopajo na trg delovne sile) usposabljaajo za to, da svoje blago — delovno silo tudi prodajo ali jo prodajo bolje.« (Offe 2015, 67)

S tega pogleda lahko tudi vidimo cilje izobraževalne politike, in sicer, »izobraževalna politika države nima za svoj primarni cilj da kvalificira delovno silo za določene industrije in druge institucije kapitalistične družbe, ker bi (...) (to) pomenilo, da javna oblast s svojo politiko favorizira natančno določen interes in ne deluje v interesu vseh članov politične skupnosti. Zato mora biti izobraževalna politika usmerjena v to, da vzpostavlja maksimum menjalnih opcij za delovno silo in kapital, da bi bila kar največja verjetnost za njuno srečanje v kapitalističnem (re-) produkcijskem sistemu« (Lukšič 2002, 1017-1027)

Iz takega pogleda na kapitalistično državo in pripadajoč ji način oblikovanja izobraževalne politike, vidimo potrebo po izobraževanju ljudi, ki naj bi pospešilo univerzalizacijo blagovne forme. Vprašanje, ki se postavlja pa je, kaj in na kakšen način naj bi se izobraževalo ljudi, da se maksimirajo možnosti za vzpostavitev menjalnega odnosa med njimi?

3 IZOBRAŽEVANJE IN OBLAST

3.1 Izobraževanje skozi zgodovino

3.1.1 Izobraževanje v antični Grčiji

Cilj izobraževanja v antični Grčiji je bil priprava otrok na njihove državljanske obveznosti. Kako so različni polisi med seboj imeli različne vrednote in cilje, tako so tudi imeli različne načine izobraževanja.

V Šparti je bil cilj izobraževanja proizvesti državljane vojake, tako moške kot tudi ženske, saj je državna filozofija temeljila na močni vojski. Vzgoja Špartancev je bila sestavljena iz športa, glasbe ter vojaške in državljanske vzgoje. Ostale veščine, kot so pisanje, branje, književnost in umetnost niso bile primerne niti potrebne za vzgojo vojakov torej se niso učile, vsaj ne po 6. stoletju pr. Kr., ko je Šparta postala popolnoma militarizirana. (Vidmar 2009)

Izobraževanje v Atenah je imelo drugačen cilj in je potekalo na bolj raznovrstne načine: dekleta so svoje izobraževanje dobile doma, učile so se osnovne gospodinjske veščine kot so kuhanje, pranje in vzgoja otrok. Fantje pa so hodili v šolo od približno šestega do štirinajstega leta, kjer so se učili tako fizičnih veščin kot so tek, skoki, metanje diska in kopja ter rokoborbe, kot tudi ostalih veščin kot so petje, igranje, štetje, pisanje in branje s poudarkom na preučevanju književnosti. Bila je torej

bolj športna kot intelektualna ter bolj umetniška kot literarna (Vidmar 2009). Po štirinajstem letu so otroci iz revnejših družin svoje šolanje končali in nadaljevali z učenjem veščine trgovanja. Bogatejši pa so šolanje nadaljevali pri učiteljih-filozofih in so se v največji meri opredelili za eno izmed dveh področij. Eni so se učili geometrije, astronomije in aritmetike, medtem ko so se drugi že pripravljali na družbeno življenje in so se učili elokvence in govorništva. (Guisepi 2015)

Kot je razvidno iz primera Aten in Špate, sta način in fokus izobraževanja ozko povezana z načinom delovanja države. Delovna sila je bila v obeh polisih brezplačna v obliki sužnjev. V Šparti je bila kontrola sužnjev omogočena z močno vojsko, medtem ko je bil red med državljani zagotovljen z vojno hierarhijo. Tudi v Atenah so sužnje kontrolirali z vojaško silo, vendar pa se je zaradi drugačnega notranjega ustroja (demokracije) red med državljani ohranjeval skozi zakone izglasovane na skupščini. To pojasnjuje proizvajanje državljanov sposobnih za debato, javne govore in razmišljanje.

3.1.2 Izobraževanje v srednjem veku

V srednjem veku ni bilo demokracij in zakonov utemeljenih na volji državljanov, ampak so bili zakoni volja, privilegij in odgovornost kraljev pod papeškim blagoslovom. Kljub temu, da niso obstajale šole, ki bi koordinirale ljudi in jim prenesle skupne vrednote, je obstajala Cerkev, ki je opravljala to nalogo. Ker je bila katoliška vera vladajoča ideologija in edina resnica, ter so edino duhovniki, škofi in menihi obvladovali veščine pisanja in branja, se je izobraževanje dogajalo v samostanih in katedralah. Tak način izobraževanja je bil izjemno ekskluziven, omejen le na bogato elito oziroma fevdalce. Zaradi fevdalnega sistema, kmetje niso imeli ne časa ne resorjev za sodelovanje pri pouku. Izobraževanje je bilo namenjeno in omogočeno le vladajoči eliti, oziroma plemstvu. Omenjeni so bili učeni latinščino, gramatiko, logiko, retoriko, filozofijo, astrologijo, glasbo in matematiko, vendar pa jih je bolj zanimala veščina borbe, saj so od tega tudi živeli. Pripadniki manjšine, ki je nadaljevala izobraževanje so v največji meri postali menihi. Ukvarjali so se s prepisovanjem z namenom ohraniti stare grške in rimske spise ter pisanjem novih knjig. (Newman 2013)

Kljub temu, da zgodovinsko obdobje, ki mu rečemo srednji vek zajema več stoletij, se je temeljna razredna delitev na plemiče oziroma bojevnike, duhovnike ter delavce oziroma kmete, ohranila skozi celotno obdobje (Vidmar 2009). Tudi v tem obdobju je bilo izobraževanje pogojeno z obliko oblasti, oziroma z vlogo posameznega razreda. Razen duhovnikov, ki so vojaki in delavci

evropskega ideološkega aparata oziroma Cerkve, preostala razreda sledita podobno dinamiko kot pri antičnih Grkih. Izobraževanje je bil v obeh obdobjih privilegij elite, v srednjem veku plemičev, v Grčiji pa državljanov, medtem ko je bila produkcija življenjskih sredstev naloga tlačanov, oziroma sužnjev.

3.1.3 izobraževanje, razsvetljenstvo in Napoleon

V časih razsvetljenstva je prihajalo do sprememb vrednot. Stare dogme so padle pod novim načinom učenja, ki je temeljil na razumu. Rešitev za socialna in politična zla so prepoznali v širjenju znanja, to pa naj bi v rokah mase prineslo svobodo in enakost (Clifford–Vaughan 1963) Padec stare politične hierarhije na čelu s katoliško cerkvijo, kraljem in plemstvom, uničene v francoski revoluciji, daje prostor za napredek v smeri iskanja in raziskovanja resnice, ki nima interesov in že vnaprej postavljenega cilja. (Bristow 2011)

Tega pa je konec, ko se vzpostavi nova hierarhija na čelu z državnim vrhom, bolj konkretno z Napoleonom I, francoskim cesarjem. Napoleon je pokazal veliko interesa za izobraževanje in reforme na tem področju, vendar pa bolj malo na področju osnovnih šol, ki so padle pod oblast pokrajin. Njegov interes je bil v produkciji nove elite, ki bi vladala državi in vojski ter širšega srednjega sloja, kot varuha cesarstva. Zaradi tega se je bolj ukvarjal s centralizacijo srednjih šol in z ustanovitvijo tako imenovanih *Lycees*, ki so bile ustanove za izobraževanje po končani srednji šoli. (Markham 2010) Napoleonov interes pa mogoče najbolje prikazuje njegova izjava na srečanju državnega sveta leta 1807: »Od vseh državnih institucij je javno šolstvo najbolj pomembno. Vse je odvisno od tega, tako sedanjost, kot tudi prihodnost. Bistveno je, da morala in politične ideje generacije, ki zdaj odraščá, ne bodo več odvisne od novic dneva ali okoliščin trenutka. Nad vsem moramo zagotoviti enotnost: moramo biti sposobni celotno generacijo pretočiti v isti kalup« (Molé 1923, 61).

Kljub temu, da idejo o formalni in univerzalni šoli poznamo že od časa pred Napoleonom, vladarji v srednjem veku niso bili precej zainteresirani za organizacijo izobraževanja in so to nalogo prepustili Cerkvi (Markham 2010). Šele Napoleon, poučen z razsvetljskimi idejami je, prepoznal moč takega načina izobraževanja, kar je razvidno z njegovega govora 1807. Medtem ko je slabila moč katoliške Cerkve, in krepila moč cesarja, se je izobraževalni sistem močno spremenil. Iz tega lahko vidimo tesno povezanost med oblastjo oziroma njene strukture in strukture izobraževanja.

3.1.4 Izobraževanje v Prusiji

Leto pred omenjeno izjavo, sta se Napoleon I. in Frederick William III, tedanji pruski kralj, spopadla v bitki pri Jeni. Kljub temu, da je Prusija slovela po močni vojski, ter je v omenjenem spopadu štela skoraj dvakrat več vojakov, je bil Napoleon ta, ki je odnesel zmago. Prusija je za ta poraz krivila pomanjkanje komunikacije in koordinacije v svojih vrstah. Kmalu po tem porazu, je nemški filozof Fichte objavil delo »Govori nemškemu narodu«, ki je po naravi zelo podobno Napoleonovi izjavi 1807. Fichte (1922) v govorih zagovarja nov način izobraževanja. Motivacija za učenje ne smejo biti materialne stvari, ampak ljubezen do domovine. Fichte trdi, da je rudimentalna oblika morale instinkt za spoštovanjem, ter da se pri otrocih le to pojavi kot želja, da jih spoštujejo tisti, katere oni (otroci) najbolj spoštujejo. Kot primer daje »naravno ljubezen do očeta, kateri se ne prikazuje kot varuh čutne blaginje, ampak kot ogledalo, s katerega odseva njegova (otrokova) vrednost ali pa nevrednost« (Fichte 1922, 173.). Če dodamo, da je kot izvajalca tega izobraževanja Fichte odredil državo, nam postane jasen cilj, ki ga je namenil obveznemu izobraževanju. Šola naj bi ustvarila umetni nacionalni konsenz o zadevah, ki so že v naprej razdelane med nemško elito, ter sprožila enotnost med nemškimi državami in jih na koncu zedinila v eno veliko nemško državo«. (Fichte v Gatto 2003, 161-163.) Po desetletju debat, je Prusija leta 1819 sprejela nov način izobraževanja, z jasno vizijo ciljev in posledic, kar bo prineslo:

- poslušne vojake za vojsko;
- poslušne delavce za rudnike;
- podrejene državne uradnike za vlado;
- podrejene uradnike za industrijo
- državljane, ki podobno razmišljajo o pomembnih zadevah.

(Gatto 2003, 162)

Posledice obveznega izobraževanja za vse ljudi so bile takoj razvidne. Kljub pomanjkanju naravnih virov, se je industrija razcvetela. Bili uspešni na področju vojskovanja, kot tudi na področju mednarodnih odnosov. Tako je svet dobil prvo obvezno centralizirano izobraževanje za vse, tako bogate kot tudi revne. Prav tukaj je moč takega načina. Izobraževanje in koordinacija celotnega naroda, ampak ne v enaki meri. Obvezna šola je temeljila na delitvi na zmagovalce in poražence, saj se je na intelektualen razvoj množic gledalo kot na največje zlo, ki preprečuje enotnost naroda. Dvaindevdeset procentov otrok je hodilo samo v *Volkschule*, ekvivalent osnovni šoli, čigar cilj ni

bil intelektualni razvoj, ampak socializacija skozi poslušnost in podrejanje. Razmišljanje in intelektualni napredek sta bila rezervirana za bodočo elito in se ju je spodbujalo v *Real Schule*, ekvivalentu gimnazije, v katero je hodilo le osem procentov otrok. Tehnike s katerimi so se preprečevale poti do intelektualnega razvoja je bilo več, vendar pa so vse temeljile na izolaciji informacij s prve roke in fragmentaciji abstraktnih informacij predstavljenih s strani učiteljev. Produkt takšnega razmišljanja je tudi delitev celotnih idej na šolske predmete, da bi bolj ustrezali velikem družbenem načrtu. (Gatto v Hern 2008, 55-56)

Da je obvezno izobraževanje ki je centralizirano, standardizirano in prilagojeno, koristno za zagotavljanje državnih interesov, je kmalu postalo jasno tudi drugim državam. Do začetka prve svetovne vojne je sedemnajst držav sprejelo pruski način oziroma obvezno izobraževanje, od tega šestnajst evropskih: Prusija, Danska, Grčija, Španija, Švedska, Portugalska, Norveška, Avstrija, Švica, Italija, Združeno Kraljestvo, Francija, Irska, Nizozemska, Luksemburg in Belgija, ter ena ne evropska država – Združene Države Amerike. (Soysal in Strang 1989)

Ko primerjamo strukturo izobraževanja v različnih zgodovinskih obdobjih lahko zasledimo njihove razlike in podobnosti. Če pogledamo koga in zakaj se je izobraževalo, vidimo da je način produkcije tesno povezan z načinom izobraževanja, kar seveda ne pomeni, da je to najbolj primeren način izobraževanja za določeni način produkcije, ampak da ohranja status quo v strukturi družbe. Druga podobnost leži v razmerju med učencem in učiteljem. Učitelj je vedno tisti, ki ima znanje, medtem ko je učenec ta, ki ga nima ali pa ga ima manj. Razlika med izobraževalnimi sistemi v zgodovini pa leži v odnosu učitelj – učenec, oziroma v okoliščinah, v katerih se je ta odnos vzpostavil. V antiki in srednjem veku so ljudi iskali izobraževanje, v Prusiji pa je izobraževanje začelo iskat njih. Odnos učitelj – učenec v Prusiji ni več prostovoljen, ampak je prisilen oziroma obvezen. Če se obrnemo na prvo podobnost lahko sklenemo, da je ta sprememba prilagajanje izobraževanja in produkcijskega procesa. Dejstvo, da se ta obvezni odnos ohranja tudi v moderni kapitalistični državi, poziva k preverjanju njegove ustreznosti s cilji izobraževalne politike ter posledično s cilji države.

Podobnost sistemov izobraževanja v Prusiji in v moderni kapitalistični državi se vidi v njihovi obveznosti. Pomembno pa je omeniti nekatere razlike. Izobraževanje v Prusiji je temeljilo na ljubezni do domovine, saj je to v skladu z njeno vojaško naravo. Država je postavljena pred individuumom, kjer je temeljna motivacija služenje močni državi v namen ohranitve le te. Izobraževanje v današnji šoli ima podoben cilj, ki je ohranitev države. Vendar pa glede na drugačno strukturo družbe in produkcije, so tudi vrednote drugačne. V taki šoli je individuum postavljen pred

državo oziroma njegova temeljna motivacija je njegov lastni obstoj, katerega mu zagotavlja uspeh na izobraževalni poti. Spodbujana sta tekmovalnost in individualnost, medtem ko je koordinacija v ključnih zadevah zagotovljena skozi učni načrt. Cilje Pruske države in izobraževanja smo si pogledali v prejšnjem delu, v naslednjem pa bomo pogledali le te, ampak v kontekstu današnje oblike oblasti in produkcije.

4 NAČELA IN CILJI IZOBRAŽEVANJA V KAPITALISTIČNI DRŽAVI

Na podlagi Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) ter sekundarnih virih na podlagi istega dokumenta bomo navedli temeljna načela in splošne cilje izobraževalnega sistema kapitalistične države. Temeljni vir je torej direktno vezan na določeno državo, to je Republiko Slovenijo, vendar pa to ni ključnega pomena. Ker izhajamo iz predpostavke, da je sistem izobraževanja tesno povezan s produkcijskim načinom oziroma potrebam države, lahko vzamemo primer določenega izobraževalnega sistema kot splošni kalup za vse ostale države, ki s Slovenijo delijo kapitalistični način produkcije. Opis sistema vrednot pa bo potekal v obliki navajanja temeljnih načel in ciljev šole v Republiki Sloveniji, v nadaljevanju »kapitalistična država«.

Načela, na katerih naj bi temeljil izobraževalni sistem kapitalistične države so demokratičnost, avtonomnost in enake možnosti (Šebart in Krek 2009) ali pa kot je definirano v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011): človekove pravice in dolžnosti, avtonomija, pravičnost in kakovost.

Človekove pravice in dolžnosti temeljijo na skupni evropski dediščini političnih, kulturnih in moralnih vrednot. Temeljne vrednote pa so pluralna demokracija, pravna država, strpnost, solidarnost ter svoboda in enakost posameznikov in skupin. Strpnost in solidarnost zavezujeta k spoštovanju dostojanstva posameznika, kultur, ver in ras ter spodbujanju prijateljstva in razumevanja med njimi. Enakost pomeni enake možnosti v vzgoji in izobraževanju, svoboda pa označuje možnost izbire. Poleg brezplačnega izobraževanja je pravica tudi zdravo, naravno ter spodbudno družbeno okolje. (Bela knjiga vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2011, 13)

Avtonomija, kot načelo delovanja pomeni zagotavljanje objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti z namenom oblikovanja samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika. Pogoji institucionalne avtonomije so nepristranska merila in nadzor javnosti. Javno šolstvo mora imeti avtonomijo v razmerju do struktur oblasti in vsakdanjih vednosti in prepričanj, ter mora biti laično in svetovnonazorsko nevtralnno. (Bela knjiga vzgoje in izobraževanja 2011, 13-14)

Pravičnost pomeni, da je enake treba obravnavati enako in neenake skladno z njihovo različnostjo. Socialna pravičnost kot enakost možnosti pa pomeni dopuščanje neenakosti dosežkov posameznikov, vendar le, če imajo vsi enake možnosti, da jih dosežejo. Torej teži se k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, kot tudi enake obravnave učencev pri ocenjevanju znanja, nagrajevanju in kaznovanju. (Bela knjiga vzgoje in izobraževanja 2011, 14-15)

Kakovosten izobraževalni sistem mora pri pouku, pri izvajanju dejavnosti in pri odnosu do učencev upoštevati njihove temeljne potrebe. Mora izhajati in spoštovati kulturno tradicijo države ter temeljiti na najširšem možnem konsenzu o »dobri šoli«. (Bela knjiga vzgoje in izobraževanja 2011, 15)

Iz teh načel izpeljani in posebej poudarjeni so cilji osnovne šole. Kakor jih navajata Kovač - Šebart in Krek (2009), so cilji osnovne šole med ostalimi: omogočiti osebni razvoj učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in razvojem, pri čemer je treba uravnotežiti spoznavni, čustveni in socialni razvoj; posredovati temeljna znanja in spretnosti, ki omogočajo neodvisno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem; usmerjanje k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanje spoštovanja človekovih pravic in svoboščin; ter spodbujanje učenja v povezavi z okoljem.

Na podlagi uradnega dokumenta o izobraževanju v kapitalistični državi je razvidno, da so vrednote in cilji precej drugačni kot so bili v začetkih formalnega obveznega izobraževanja v Prusiji. Glede na razlike v organizaciji oblasti in produkcijskem sistemu med Prusijo in moderno kapitalistično državo, so razlike v vrednotah pričakovane in so v skladju s prejšnjo predpostavko o izobraževanju in obliki oblasti. Kako in ali so te vrednote zagotovljene v šoli kapitalistične države bomo videli v razpravi in zaključku. Za ta del pa je primernejše vprašanje, na kakšen način poteka vsakdanje šolanje učencev v šolah, oziroma katero sredstvo je uporabljano pri zagotavljanju omenjenih ciljev šole?

Sredstvo je pedagogika. Pedagogika je veda o vzgoji in izobraževanju (Slovar 2000) in prakticanje oziroma umetnost (Merriam-Webster 2015) vzgoje in izobraževanja. Osebo, ki jo izvaja imenujemo učitelj. Učiteljev namen je zagotoviti cilje izobraževanja s pomočjo pedagogike. Učitelj ima torej v procesu izobraževanja nekakšno središčno mesto. Učencu naj bi bil vzor in avtoriteta. Izjemnega pomena v procesu izobraževanja je, med ostalim, vloga učitelja kot »predstavnik znanja« (JužničProblems of compulsory education can be traced on several levels. That is clear both from

the experience, as well as from a number of reforms. However, the fundamental relationship of the process of education is often excluded from such analyses. The study of the structure of the relationship of teacher-student opens a new perspective on education and learning. The circumstances in which it establishes, however, can both physically as well as psychologically affect the condition of the pupil, which again has an impact on the dynamics of the production system. With conceptualization of capitalistic state, education and learning, we can see the contradictions between the structure of the teacher-student relationship and objectives of education in a capitalistic state. These contradictions are calling for the verification of the importance of authority and coercion in the process of education or learning. New conception of authority and abolition of coercion open a possibility for the new conceptualization of fundamental relationship between student and teacher. New concept is more compatible with mode of production, as well as personal development of the child. Due to the fact that the capitalist mode of production has a tendency to interrupt the exchange relations, which in turn draws up the General objectives of the authority in the direction of restoring them, laying intellectual emancipation, as an option to its preservation through the univerzalisation of the trade form. 1989, 143). Če je učitelj v tem procesu predstavnik znanja, avtoriteta in vzor, učencu pripade nasprotna vloga, kar je razvidno tudi iz položaja šolskih miz v učilnici. Učenec torej prevzema vlogo nevedneža oziroma »predstavnik neznanja«, ki je brez moči in kontrole.

Za razliko od temeljnih vrednot in ciljev, sta opisana odnos in razmerje moči med učencem in učiteljem konstantna skozi zgodovino. Edina vendar pa od izjemno pomembna, razlika v tem odnosu skozi zgodovino je ta, da se je v nekaterih sistemih oseba sama odločila za vstop v ta odnos, in se je tega zavedal tudi učitelj, medtem ko je v drugih sistemih ta odnos prisiljen, oziroma je vstop obvezen. O problemih in posledicah prisile v procesu učenja pa bomo govorili v nadaljevanju.

5 ODNOS UČITELJ – UČENEC

5.1 Struktura odnosa učitelj - učenec

Odnos med učiteljem in učencem se lahko opiše kot odnos, ki se vzpostavlja med dvema akterjema nasprotnih kvalit, z namenom prenosa informacij z enega akterja na drugega. Učitelj je ta, ki ima znanje in ga hoče posredovati, medtem ko je učenec ta, ki ga nima, ampak ga potrebuje. Cilj odnosa pa je, da učenec pridobi znanje od učitelja. Ta proces je sestavljen iz dveh delov, v katerih oba sodelujeta. V prvem delu, ki mu lahko rečemo prenos informacij, učitelj predstavlja in pošilja

znanje učencu, medtem ko učenec poskuša predstavljeno znanje sprejeti. Drugi del je preveritev. V tem delu učenec na predlog učitelja predstavlja koliko tega znanja je sprejel od učitelja. Učitelj na temelju učenčeve predstavitve znanja presodi ali je učenec prejel dovolj znanja. Če je učitelj presodil, da je učenec prejel dovolj znanja, se proces ponovi, vendar z novim znanjem. Če pa učenec iz enega ali drugega razloga ni sprejel dovolj znanja, se proces ponovi z istim znanjem.

Da bi se ta transfer uspešno opravil, mora učitelj biti voljan posredovati, medtem ko mora učenec biti voljan pridobiti znanje. Če akterja prostovoljno vstopita v ta odnos lahko pričakujemo, da sta oba voljna sodelovati. Vendar pa se situacija zaplete, ko je vstop v ta odnos prisilen oziroma obvezen. Če je tako, ne moremo več pričakovat, da sta oba voljna sodelovati, ampak moramo upoštevati možnost, da vsaj en akter nima volje sodelovati v tem procesu. Predpostavimo torej možnost, da učenec nima volje za sprejemanje znanja. V tem primeru ima učenec tendenco, da tako v prvem kot tudi v drugem delu prekinja ta proces. V prvem delu, ko učitelj predstavlja znanje, lahko učenec ta proces prekine, če ne zagotovi pogojev, pod katerimi lahko učitelj predstavlja znanje, ali pa tiste, pod katerih učenec lahko prejme to znanje. Glede na način predstavitve znanja, ki je večinoma ustni, pogoj za to predstavitev pa je ekskluzivna pravica učitelja, da proizvaja zvoke. Če mu učenec te pravice ne prizna, onemogoča prenos znanja in prekinja proces. V drugem delu, pri preverjanju znanja učenca, lahko ta iz enega ali drugega razloga ne posreduje dovolj znanja, da bi učitelj lahko to znanje označil kot zadostno.

Vloga učitelja je, da zagotovi, da učenec ne ogroža te dinamike procesa. Da bi lahko opravil svojo nalogo, mu je zaupana moč, da koristi pedagoška orodja z namenom preprečitve prekinitve dinamike procesa ali pa z namenom ohranitve le te. Tej moči lahko rečemo avtoriteta. Če torej učenec prekine prvi del procesa, če onemogoča učitelju opravljanje svoje vloge ta poseže po orodju, v obliki disciplinskih ukrepov. Drug del pa je nekoliko bolj kompleksen. Če učenec prekine proces, oziroma če ne dopušča, da učitelj opravi svojo temeljno vlogo, da prenese učencu potrebno znanje, učitelj pri preverjanju to potrdi in označi učenčevo znanje kot nezadostno, da nadaljuje proces z novim znanjem. Ta ocena znanja, kot taka, za učenca ni problem, saj je to potrditev, da je uspešno prekinil ta odnos, vendar pa ta ocena posledično vpliva na učenca. Ocena njegovega znanja se prenaša v privatno sfero, oziroma družino. Zaradi tega, ker je staršem pomembno, da učenec dobi boljšo ali pozitivno oceno, oni uveljavljajo svojo moč, s katero naj bi učenca prisilili, da dobi pozitivno ali boljšo oceno. Starša pa ne poskušata v učencu spodbuditi voljo za učenje, kot takšno, ampak poskušata spodbuditi željo za pozitivno oceno. To počneta vzpodbudami, grožnjami in prepovedmi, ki so pogosto povezane z materialnimi stvarmi, ki jih učenec voljno počne. Posledica tega je, da učenec išče znanje od učitelja, ampak ne zaradi sebe, temveč zaradi staršev, ki mu bodo

omogočili, da počne tisto, kar ga res zanima.

Obveznost, oziroma prisila, je ključna karakteristika tega odnosa. Prisila na dveh mestih preoblikuje predpostavljeno (idealno) dinamiko. Prvič, ne spoštuje temeljni pogoj za prenos znanja a to je volja vsaj enega akterja v odnosu. Drugič, spreminja cilj tega procesa. Če ima učenec voljo za učenje, je cilj učenje oziroma znanje. Če pa učenec nima volje je edino, kar se s prisilo lahko naredi, transformacija cilja v pogoj za uresničevanje ciljev, za katere učenec ima voljo. Motivacija za prejemom znanja je torej zunaj samega procesa prenosa znanja.

Če primerjamo odnose v procesu izobraževanja med Prusijo in moderno kapitalistično državo, prav na tem mestu vidimo pomembno razliko. V Pruskem načinu, je v samem temelju (Fichte) postavljen pogoj za izvajanje obveznega izobraževanja - motivacija za učenje ne more in ne sme biti materialna. V Prusiji, je motivacija bila ljubezen, oziroma domoljubje in so učenci v odnos z učiteljem vstopali voljno oziroma prostovoljno.

5.2 Antagonizem

Opisana struktura obveznega odnosa ter pripadajoča ji dinamika, učenca in učitelja postavlja v antagonističen odnos. Učitelj poskuša prenesti čim več znanja na učence, medtem ko učenci iščejo čim manj. Učenci nočejo znanja, saj jim bo ocena prinesla to, kar si želijo in ne znanje. Antagonizem med njimi izhaja iz nasprotnih ciljev. Cilj učitelja je, da prenese znanje na učence, medtem ko je cilj učenca, da dobi pozitivno oceno. To nasprotje se izraža v boju med njimi. Učitelj vedno poskuša ohraniti dinamiko procesa, medtem ko jo učenec vedno poskuša prekiniti. Kot posledica tega, se pri učitelju pojavlja strah, da ni zmožen opraviti svoje naloge. Da bi zagotovil, da nalogo opravi učencem postavlja pravila, ter uporablja pedagoška orodja, ki naj bi prisilila učenca, da ta pravila spoštuje.

Struktura tega odnosa na učencu pusti veliko sledi. Spreminja njegovo obnašanje in vpliva na njegovo psihično stanje. To je razvidno, če učenca oziroma otroka pogledamo na dveh mestih. Enkrat na ulici ali pa doma, drugič pa v šoli. Prvič vidimo »živahnega, radovednega otroka, ki z nasmehom na očeh in ustih, išče pouk v vsemu, kot da bi iskal užitek ter jasno in pogosto odločno izraža lastne misli z lastnimi besedami« (Tolstoj v Hern 2008, 2) medtem ko ga v šoli vidimo kot » izmučeno, vase zaprto bitje z izrazom izčrpanosti, terorja in dolgčasa, ki z ustnicami ponavlja čudne besede na čudnemu jeziku – bitje, čigava duša se, kot polž povlekla nazaj v svojo hišo« (Tolstoj v

Hern 2008, 2).

Glede na dejstvo, da je otrokom velikokrat šola prva izkušnja z institucionaliziranimi pravili, ta sprememba sploh ni nenavadna. Medtem ko starši in učitelji zelo dobro vedo zakaj služi šola, se otroci ne zavedajo njene pomembnosti. Ne le to, šola jim predstavlja nekaj popolnoma nasprotnega, kar nima smisla oziroma ni logično. Obvezno šolo otroci vidijo kot ustanovo, kjer jih učijo tega, kar noben ne razume. »Jezik«, ki se uporablja v šolah, jim ni znan, ni njihov dialekt, na katerega so se navadili v predšolskem obdobju, ampak jim se zdi kot tuji jezik. V tej ustanovi, znotraj učilnice učitelja vidijo kot sovražnika, ki jih le iz lastne hudobnosti sili, da se učijo tako težkih stvari, katere ne razumejo, jih ne zanimajo in za katere ne vidijo potreb v lastnem življenju. V učiteljevih očeh, pa so večino časa učenci njegovi sovražniki, kateri se tudi iz lastne hudobnosti, nočejo naučiti tega, česar se je on že prej naučil, in jim zdaj hoče pomagati, da se tudi oni to naučijo. Torej, kot smo že povedali, se učitelj in učenci medsebojno vidijo kot naravni sovražniki. Tako kot otroci ne razumejo in torej ne prepoznavajo učiteljevih dobrih namer, tako tudi učitelj ne razume njihovih potreb po razumevanju. (Tolstoj v Hern 2008, 5.)

Otroci v tem odnosu nerazumevanja in antagonizma preživijo deset let, kar je povprečje trajanja obveznega izobraževanja (Hull 2011) najmanj šest ur na dan. Nekateri (Centre for Public Education 2011) so mišljenja, da je tudi to premajhna številka ter da je manjše število ur, ki jih učenci preživijo v učilnici v primerjavi z nekaterim drugim državam »tekmovalna slabost«. Tolstoj (v Hern 2008, 2) pa že v šest letnem obveznem izobraževanju vidi izjemno napako v vzgoji otrokov ali pa, kako pravi Holt (1972, 79) »tiranijo in zločin proti ljudskemu umu in duhu«. Skozi ta dolgotrajni proces, večina otrok se naučil pravil in totalno spremenijo obnašanje. Tolstoj (v Hern 2008, 2) to spremenjeno obnašanje imenuje sholastično stanje duha, katero ne le da je produkt odnosov v instituciji obveznega izobraževanja, ampak se celo spodbuja. Sholastično stanje duha je zamenjava višjih ljudskih sposobnosti, za one manjše napol živalske sposobnosti. Zamenjava domišljije, ustvarjalnosti in inovativnosti za izgovarjanje zvokov brez konteksta, štetje zaporednih števil in zaznamovanje besed brez, da bi domišljiji dopustili, da zamenja te zvoke za slike. Sholastično stanje je stanje strahu, pozornosti in napenjanja spomina, ki teži k ustvarjanju sposobnosti, ki bi uničila vse višje sposobnosti, katere otrok ima. Ko otrok razvije to sposobnost oziroma, ko »pade v rutino tega napol živalskega stanja«, zgubi svojo originalnosti in neodvisnost ter neha biti anomalija v šoli. Z drugih besedah, neha prekinjati dinamiko vsiljene strukture. Postane pa poslušen in dober učenec, s katerim je vsak učitelj zadovoljen. (Tolstoj v Hern 2008, 2)

Pol pa se zgodi ta pogosti fenomen, ki nikakor ni slučajen, da najbolj dolgočasen otrok brez duha,

poleta in interesa postane najboljši učenec, medtem ko najbolj inteligenten otrok postane najslabši učenec. To dejstvo, pa lahko vidimo kot protislovje principov obveznega izobraževanja. (Tolstoj v Hern 2008, 2) Če pogledamo še cilje izobraževanja, ki se navajajo v Beli knjigi, in jih primerjamo z posledicami obveznega izobraževanja, lahko prikažemo še nekatera protislovja. Otroci imajo pravico do »zdravega, naravnega ter spodbudnega družbenega okolja« (Bela knjiga). Na podlagi analize strukture odnosa med učiteljem in učencem, ter sholastičnega stanja duha lahko rečemo, ne le, da učencu ta pravica ni zagotovljena, ampak mu znotraj take strukture nikoli ne more biti zagotovljena. Še en cilj izobraževanja v kapitalistični državi naj bi bil »oblikovanja samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika« (Bela knjiga) vendar pa, struktura odnosa, nikakor ne kaže, da deluje v tej smeri. Če bi res hoteli zagotoviti ta cilj z otrokom bi »od začetka ravnali resno, dali bi jim odgovornosti, z njima se pogovarjali odkritosrčno, omogočali bi jim privatnost in osamljenost, naredili bi jih bralcem in mislecem značajnih idej« (Gatto 1996). Vendar pa je očitno, da tega ne počnemo.

Da bi zagotovili te cilje, struktura odnosa bi morala osvoboditi učenca od strahu. Znotraj take strukture učitelj bi svojim učencem dal svobodo, da sami presodijo, kaj je dobrega in kaj slabega v njegovih besedah in obnašanju. Ta učitelj se zaveda tega, da njegove besede ne morejo vedno biti v skladu z resnico in zaradi tega opozarja učence, da bodo pozorni, da koristijo lastno inteligenco in da preučujejo njegovo delovanje. S takim delovanjem, učitelj jih uči neustrašnosti. Neustrašnost pomeni svobodo od strahu; pomeni sposobnost, da se ne bojiš ničesar, kot tudi, da nobenem drugem ne povzročiš strahu. Temelj neustrašnosti je poznavanje samega sebe, in je to cilj, katerega naj bi sledili vzgojitelji. V obveznem izobraževanju, obnašanje vzgojiteljev je popolnoma nasprotno. Ko učenec naredi nečesa »slabega« učitelj ga klofute, fizično ali psihično, kar posledično pripelje do poslušanja učiteljevih zapovedi, ker ga se boji. Če se boji povedati tega, kar mu je v mislih, se oddaljuje od samega sebe in lastnega razmisleka, ter začne slepo slediti učiteljeve ukaze. To počne do trenutka, ko učitelju ne bo več potrebno dajati ukazov, ampak bo učenec ponotranjil pravila šole in postal produkt izobraževanja brez samostojnosti. (Bhave 1986)

5.3 Avtoriteta

V analizi smo že pokazali, kako pomembno vlogo igra avtoriteta učitelja v ohranitvi dinamike temeljnega odnosa učitelj – učenec, zdaj pa bomo preučili od kod izhaja ta avtoriteta in ali je sploh potrebna. Glede na dejstvo, da so učenci v obvezni šoli še otroci oziroma niso polnoletni, se po zakonu ne morejo brigati sami za se. Glede na to, da tudi učenčevih staršev ni zraven, nekdo za njih mora prevzeti odgovornost. Na to mesto vstopa učitelj, prevzema odgovornost za otroka, kot tudi

moč, ki z njo prihaja. Kljub temu, da učitelj deluje *in loco parentis* oziroma namesto roditelja, njihovo izvajanje avtoritete se bistveno razlikuje.

Otrok se navadi na avtoriteto staršev in jo, v večini primerov, z razlogom spoštuje. Oni mu lahko rečejo, da nekaj počne ali pa, da nekaj neha počet, in bo to otrok poslušal. Ne vedno, ampak večinoma take zapovedi in prepovedi izhajajo iz ljubezni do otroka ter ne vedno, ampak večinoma ima otrok pravico do ugovora, ko jih ne posluša, katerega starša voljno poslušata. Zapovedi iz učiteljev ust pa ne izhajajo z ljubezni, ampak iz potrebe po miru v učilnici za lažje izvajanje dela in obzirnosti do ostalih učencev, kateri se zares »hočejo« nečesa naučit. Druga razlika pa je, da za takega učenca »slabega vedenja« učitelj noče poslušati, saj je šola prevelika, je preveč učencev in učitelji preveč delajo, da bi imeli časa za njegovo mišljenje. Torej, namesto da bi ga poslušali, kot bi to naredili njegovi roditelji, ga bodo raje na koncu šolskega leta označili kot učenca slabega vedenja. (Llewellyn v Hern 2008, 50-52) Lahko tudi rečemo, da otrok prepozna med ostalimi, tudi dobre stvari, ki starša počneta za njega, s čim si onadva pridobita otrokovo zaupanje. Do učitelja pa otrok nima zaupanja, učitelj vedno deluje proti njemu, ne da bi mu vsaj enkrat popustil. Otroku učiteljevo znanje ni v interesu, in ga ne vidi kot nekaj, kar bi njemu bilo od koristi. Vseeno pa se v določeni meri prilagaja učiteljevim pravilom. Ko jih enkrat ponotranji to je, ko pade v sholastično stanje duha, se več ne sprašuje o razlogih učiteljeve dominacije, ker se je naučil, da če jih spoštuje, bodo zadovoljni tako učitelj, kot tudi starša ter posledično tudi on.

Tudi če učitelj ne bi deloval namesto staršev, in bi avtoriteto moral črpati od nekje drugje, verjetno bi to bilo na podlagi starosti. Llewellyn (v Hern 2008, 51-52.) trdi, da avtoriteta na podlagi starosti nima smisla ter, da »ne more dojet, na podlagi česar je to utemeljeno, razen na ego starejših«. V tem je nekaj resnice, vendar pa nam pri preučevanju temeljnega odnosa v izobraževanju bolj pomaga trditev, da se ta odnos ne more zmanjšati na odnos mlajši-starejši (Holt 1972). Vseeno katera trditev bolj opisuje tovrstno avtoriteto, dejstvo je, da se pri razreševanju konfliktov učitelji velikokrat pozivajo na njo. Učenci se s toga naučijo, da je res tako. Še ena nelogičnost, ki se jim kaže v tem odnosu, vendar pa se hitro naučijo tega pravila – starejši vedno imajo prav!

Posledica spoštovanja avtoritet ne glede na njihovo kvaliteto povzroča sovražnost do vseh avtoritet, kar se manifestira v tem, da izobraženci avtoritet poslušajo edino zato, ker so prisiljeni. Naučijo se poslušati avtoriteto ter nehalo razmišljati o tem, kar počnejo, saj so jih od približno šeste leta učili, da niso sposobni lastnega razmišljanja ter da je »dober« ta, ki posluša in ne ta, ki razmišlja. Tako podrejanje avtoriteti utemeljeni na prisili, kar učitelj v obvezni šoli brez vprašanja je, odvrta ljudi od naravnih avtoritet, čigar moč ne izhaja iz prisile, ampak iz izkušenj, razumevanja, zaupanja vase

in v lastno razmišljanje. Če otrok zaradi tega ne izgubi zaupanje vse avtoritete s tistih naravnih se lahko veliko tega nauči, tako tudi in vseh kvalitet posnemane naravne avtoritete oziroma dobrega in obzirnega učitelja. Če pa se mu vse avtoritete zdijo, kot prisilne oziroma arbitrarne in ne naravne, se otrok lahko nauči edino uboganja zapovedim, kar nikakor ni ugodno za proces učenja. (Llewellyn v Hern 2008, 51)

Ne samo, da ni ugodno za učenje, temveč ima posledice tako na družbeni kot tudi na osebni ravni. Z makro pogleda slepo zaupanje lahko pelje v vojno, saj nekateri (Remarque v Gatto,56)(Bonhoeffer v Gatto,56) trdijo, da je posledica pruskega načina izobraževanja, ki temelji na poslušnosti, izbruh dveh največjih spopadov v zgodovini, in sicer prve in druge svetovne vojne. Gatto opozarja, da je to mišljeno dobesedno, saj tak način izobraževanja onemogoča sposobnost samostojnega razmišljanja, ampak uči ljudi, da čakajo na učiteljeve ukaze ter njegovo sodbo, kar posledično paralizira tako moralo tako kot tudi inteligenco. Podobno mišljenje o poslušnosti izrazi tudi Holt (1972), ko jo opredeli kot »velikega multiplikatorja zla«. Torej, z mikro pogleda, posledica slepega zaupanja avtoritetam povzroča izgubo sposobnosti lastnega razmišljanja ter zaupanja samemu sebi in lastnim postopkom.

Avtoriteta ni nujno slaba, vendar pa moramo razlikovati med naravno in arbitrarno avtoriteto. Arbitrarne avtoritete so dogovorjene, ter za razliko od naravnih avtoritet, njihova moč ne izhaja iz lastnih kvalitet, ampak iz njihove funkcije, ne glede na način izvajanja le te. Primer naravne avtoritete je »avtoriteta starejšega«, ki smo jo že omenili. Avtoriteta starejšega nikakor ne temelji le na starosti, vendar pa se večinoma le to zdi kot zadostno pri vzpostavitvi avtoritete. Avtoriteta starejšega temelji na dejstvu, da je odrasel človek večji, v tem svetu živi dlje in ga je veliko več videl, pozna več besed ter ima več znanja in izkušenj (Holt 1972, 59). To je naravna avtoriteta, ki jo otroci prepoznajo in jim je zanimiva, ker vidijo, da se lahko nečesa naučijo. Tako dolgo, ko je ta avtoriteta naravna, iskrena in avtentična, je ne moremo izgubiti. Avtoriteta, ki jo izvajajo učitelji pa se vzpostavlja prav zaradi strahu, da le te ne izgubijo. Učitelji se torej bojijo, da ne bi kak otrok imel preveč svobode in, da poskuša na kak način zmanjšati njegovo moč, kar bi pripeljalo do neposlušnosti pri ostalih učencih. Dober učitelj torej mora pokazati učencem, da ga iskreno zanimajo otroci ter njihovo obnašanje in razvoj. Mora jim pokazati svojo inteligenco, imaginacijo in energijo, ko opravlja delo, kot je vzgoja otrok. Edino v tem primeru lahko rečemo, da je na delu prava avtoriteta starejšega. (Holt 1972, 60)

Otroci prepoznajo naravno avtoriteto in jo spoštujejo medtem ko, pri arbitrarnih avtoritetah vedno iščejo mejo njihove moči ter razloge, zakaj te avtoritete sploh imajo moč. Namesto da bi zatirali to

sposobnost preverjanja avtoritet in socialnih odnosov, ki jo otroci tako jasno izražajo, bi jo lahko spodbujali. Otrokom bi lahko dovolili in jih pri tem ohrabрили, da dvomijo v vsako oblast, ki jih prisiljuje, da se ji brez pogovora podredijo. To pa je smiselno edino, če nam je cilj samostojno razmišljanje posameznika. (Lyn-Piluso v Hern 2008, 83)

Če se zdaj vrnemo na strukturo odnosa vidimo, da se je učitelju bilo potrebno pozivat na avtoriteto šele, ko učenec ni hotel sodelovat, kar se edino zgodi, če ta odnos naredimo obveznim. V prostovoljnem odnosu z namenom prenosa znanja se učitelju ni potrebno pozivati na avtoriteto. Učenec je z razlogom vprašal prav tega učitelja, naj mu prenese znanje. To ne pomeni, da ta učitelj nima avtoritete, ampak ravno nasprotno – ima naravno avtoriteto, katero učenec prepozna in katero ne more izgubit.

Lahko rečemo na drugačen način. Če je učenec v temeljni odnos vstopil pod prisilo, je avtoriteta učitelja nujna, za ohranitev dinamike. Tej dinamiki lahko rečemo proces izobraževanja. Kot smo že prej utrdili, sta za proces izobraževanja potrebna oba akterja, tako učenec kot tudi učitelj. Če izobraževanje izenačimo z učenjem je predpostavka, da če želimo nekaj naučiti nam je nujno potrebna še ena oseba oziroma učitelj. To pa nikakor ne moremo trditi.

6 UČENJE

Učenje je naravno človeško dejanje. Je sposobnost, s katero smo rojeni in katero imamo do konca življenja. Je torej del življenja. Človek se uči, če je aktiven in radoveden, kot so to otroci. (Falbel 62) Učimo se iz življenja, iz vsakdanjih aktivnosti, iz okolja, iz ponavljanja že znanih stvari ter z raziskovanjem novih. Življenje in vse kar se zgodi v življenju je priložnost za učenje. Torej je življenje edini pogoj za učenje. V izobraževanju oziroma v šoli, je učenje oddaljeno in umaknjeno od aktivnega življenja. Ločeno je od radovednosti, torej ni več naravno delovanje. Je spremenjeno v prazno delovanje, ki ga opravljajo učenci pod pritiskom podkupovanja s pohvalami in dobrimi ocenami, ter groženj z opomini in slabimi ocenami. (Falbel, 63)

Glede na to, da nam za učenje ni potreben učitelj, kot smo to prej predpostavili, izobraževanje in učenje nikakor ne moreta biti sinonima. To pa še vedno ne pomeni, da se v procesu izobraževanja ničesar ne naučimo. Vendar pa glede na odnos učitelj – učenec, ter prisilo in avtoriteto, ki sta v tem odnosu bistveni – učenje, kot naravno dejanje, nikakor ni glavni namen izobraževanja. V šoli si lahko od učitelja pridobimo informacije, vendar pa je spoštovanje pravil in odnosov, ki zaznamujejo izobraževalno ustanovo, tisto česar se naučimo z izkušnje oziroma iz delovanja. Na primer, za

kmeta je nemogoče, da se loči od pogojev in okoliščin dela, kot je to delo na polju. Z ene strani brez tega pogoja sploh ne bi bil kmet, z druge strani pa ga te okoliščine učijo, kako naj bo kmet. (Tolstoj 3) Če to pretočimo v šolske pojme: Za dijaka je nemogoče, da se loči od pogojev in okoliščin dela, kot je to delo v učilnici. Z ene strani brez tega pogoja sploh ne bi bil dijak, z druge strani pa ga te okoliščine učijo, kako naj bo dijak. Ta primer nam pokaže, da je struktura odnosa med učiteljem in učencem, take narave, da ne spodbuja učenja informacij, ki jih učitelj pošilja učencu, ampak učenja pravil in odnosov, ki učencu omogočajo, da postane dober dijak.

Primer nam pokaže še nekaj in sicer, da ne obstajata dva procesa, učenja in delovanja, ampak le eden. Nima, torej razlike med učenjem in delovanjem. Učimo se nečesa s početjem tega ali s delovanjem nasploh. Če nadaljujemo s tistim početjem ali delovanjem in če imamo dobre pogoje, torej vzore in koristne nasvete, počeli bomo to še boljše. S časom, če naprej nadaljujemo z vadbo počeli bomo to še boljše. Tudi če nekdo počne nekaj res dobro, se še vedno uči čez to delovanje. Ta proces se nikoli ne konča, in se mi učimo tako dolgo, ko delujemo, (Holt, 20) oziroma, ko smo živi.

Zato, ker je delovanje enako kot učenje in nasprotno, učenje kot delovanje, ne potrebujemo učitelja, ki bo nas učil oziroma, ki bo deloval namesto nas, vendar pa bi z učiteljem, ki bo deloval skupaj z nami, ki se bo učil skupaj z nami, lahko naučili veliko. V tem odnosu, pri katerem sta oba akterja enaka in delujeta v isti smeri, odnosu v katerem sta akterja medsebojna partnerja, lahko govorimo o tovarštvu učitelja in učenca, ampak glede na to, da oba učita in sta oba učenca, lahko rečemo samo tovarštvo ali pa prijateljstvo.

7 SVOBODA IN PRIMERI

V prejšnjem delu smo uničili staro strukturo odnosa in predpostavili novo. Osvobodili smo učitelja, kot tudi učenca, v smislu njihove obveznosti. V nadaljevanju bomo preučili, kako je v praksi organizirana struktura, ki omogoča ta odnos. Obravnavali bomo štiri primere, v katerih se učenec in učitelj v ta odnos prepustijo samovoljno. Preučevane ustanove niso šole, niso alternativne šole, kot tudi ne svobodne šole. So pa alternative šoli. Po ureditvi, torej nimajo podobnosti s šolo, saj izhajajo iz nasprotnih vrednot. Šola je obvezna in je pouk prisilen. Alternativa šoli pa je svobodna za vse, ki imajo volje za učenjem. Omenjena vrsta ustanove, ima za cilj spodbujanje kreativnosti, samo-izražanja, neustrašnosti ter samostojnega razmišljanja in delovanja. Kot smo že videli iz »Bele knjige o izobraževanju«, javne šole imajo podobne cilje, vendar pa jim struktura temeljnega odnosa znotraj institucije ne dopušča, da bi jih uresničili. Da bi razlikovali med šolo in njeno alternativo, bomo slednjo imenovali »ustanova za učenje« razen v primeru, ko je predlagan kak

drug opis o posamezni ustanovi. Primeri pa so razvrščeni od bolj institucionaliziranega do ne institucionaliziranega odnosa med sodelujočimi v procesu učenja. Za začetek, pa bomo opisali koncept nove svobode kot nove vrednote, ki je zvezda vodnica v novi strukturi odnosa.

7.1 SVOBODA

Svoboda je koncept, ki nam omogoča, da opredelimo koliko možnosti izbire imamo. Popolno svobodo nima noben, saj nas smrtno telo omejuje, da bi živeli večno. Svoboda znotraj življenja pa je izjemno širok pojem in, ko se uporablja v vsakdanjemu življenju, kot je to svoboda otrok, se vzame v njegovem najširšem, ali pa najožjem smisli, odvisno od potreb uporabnika. Predložiti katerikoli mami, da njen otrok ali pa otroci nasploh potrebujejo svobodo, nima nikakršnega smisla, saj bi mamica, s polno samozavestjo, takoj odgovorila, da je dopuščati otrokom, da počnejo česarkoli se namislijo totalna neumnost. In bi imela prav. Dopuščati katerikoli osebi, da počne česarkoli se namisli je totalna neumnost, vendar pa to ne pomeni, da nimamo svobode in da jo otroci ne potrebujejo. Svoboda je vedno omejena in samo predpostavlja neke meje. Najsplošnejši primer pa je, da se svoboda slehernega človeka konča tam, kjer se svoboda drugega začne. Mamica bi se sigurno strinjala. Kot smo že povedali, svoboda je omejena. Vprašanje je pa: kjer so te meje postavljene in koliko imamo prostora znotraj teh meja svobode? Dva sta načina na katera lahko pravila omejijo izbiro oziroma svobodo delovanja človeka. En način je v obliki zapovedi, drugi pa v obliki prepovedi. Razlika med temi načini pa je količina svobode oziroma število možnosti, ki nam dopuščajo. Ko nam neko kaj zapove, nimamo možnost, da tega ne naredimo, oziroma imamo le eno možnost. Ko pa dobimo prepoved ne smemo počet samo ene stvari, vsa ostala svoboda izbire pa nam ostane. Da povzamemo, govoriti drugima, kaj ne smejo, jim dopušča veliko več svobode izbire in delovanja, kot pa, če jim govorimo kaj morajo. (Holt 1972, 17-19)

Prepovedi torej predpostavljajo večjo svobodo kot zapovedi, vendar pa, ko govorimo o ustvarjanju okoliščin, v katerih bodo otroci imeli največ svobode za učenje, je potrebno omejiti tudi te. Otroci posnemajo tako okolje samo, kot tudi okolje v odnosu do njih. Sami prepoznavajo družbena pravila in se jim prilagajajo. Ko se srečajo z avtoriteto, prepoznajo svojo nemoč, ampak jih vedno zanima meja te moči oziroma nemoči. Zanima jih do kod sega ta avtoriteta in katera so pravila. Ko so pravila nejasna, ne morejo jih dojet. Nimajo veliko izkušenj in, če je pravilo nejasno, ne vejo vse kar je pod tistim pravilom mišljeno. Če niso razumeli pravilo, in so zaradi tega kaznovani, edino kar lahko sklenejo je, da ne smejo narediti ničesar. Ali pa povedano drugače, če ne vejo kaj ne smejo, ne vejo tudi kaj smejo. S takimi nejasnimi pravili, avtoriteta omejuje otroke namesto da bi jih spodbujala. (Holt 1972, 12-14.)

Da sklenemo, da bi bil proces učenja čim bolj uspešen, se mora otrokom omogočati čim več svobode. Za zagotavljanje tega cilja, delujejo veliko bolj prepovedi kot zapovedi, vendar pa imajo tudi prepovedi svoje omejitve. Prepoved mora biti čim bolj jasna in čim bolj definirana, ker če pravila niso eksplicitna, otroci ne prepoznajo do kod sega moč avtoritete, kar jim zopet zmanjšuje možnosti za delovanje.

Podoben koncept svobode je razvil in implementiral v pedagoško prakso A. S Neil (Darling 1992). Začetna točka je trditev, da ne obstaja kompletna ali pa totalna svoboda. Glavni poudarek v tem konceptu je, da moramo razlikovati svobodo in dovoljenje (*ang. Licence*). Svoboda v učnem procesu se nanaša na svobodo, da lahko narediš nekaj, in da si se sam za to odločil, vendar pa to ni »dovoljenje«, da bi naredil karkoli. Neill izhaja iz koncepta svobode, ki je podoben konceptu Johna Stuarta Milla, da je edina prava svoboda stremljenje k lastnim ciljem, na lasten način tako dolgo, dokler ne oviramo druge v tem namenu. (Mill 2001) Razlika je v tem, da Neill, za razliko od Milla, verjame, da se ta koncept nanaša tudi na otroke (Darling 1992, 46) Razliko med svobodo in »dovoljenjem« Neill mogoče najbolje prikaže na primeru porazdelitve pravic v družini (*ang. home environment*): V hiši, kjer je temeljna vrednota disciplina, starša imata vse pravice, medtem ko jih otroci nimajo. Tam, kjer je situacija obratna otroci imajo vse pravice, starša pa jih nimata. To sta primera »dovoljenja«, prvič v rokah staršev, drugič v rokah otrok. Zadnji primer je hiša, kjer starša in otroci imajo enake pravice. To pa je primer svobode, kako je Neill zagovarjal in implementiral v ustanavljanju Summerhillske šole. (Darling 1992, 46)

7.2 Primeri

7.2.1 Summerhill

Ustanova Summerhill je ustanovljena leta 1921 v Nemčiji. Šest let po tem se je preselila v Anglijo, kjer deluje še danes pod skupno upravo učencev in osebja, vključno z Neillovo hčerko Zoe. Ustanova je v obliki internata (*ang. boarding school*), vendar pa se Zoe, s tem pojmom ne strinja ter predlaga novega – otroška skupnost (Cassebaum 2003, 576.)

Otroška skupnost Summerhill je utemeljena na dveh elementih: Samoupravi, ter prednosti čustvenega dobrobitja otrok nad njihovem akademskem razvoju. Samoupravo uresničujejo v obliki srečanj dvakrat tedensko, kjer sodelujejo tako otroci, kot tudi odrasli pri čemer imajo vsi enako pravico do glasovanja. Na srečanjih določajo skupna pravila in rešujejo probleme, ki jih

identificirajo med seboj. Drugi element je čustveno dobrobitje otrok, ker negativne emocije ovirajo proces učenja. Pogoj za oba elementa pa je svoboda. Zaupanje otrokom s svobodo in posledično, kontrola nad lastnim dejanjem oziroma življenjem v otrocih spodbuja samo-motivacijo ter razvija občutek samozavesti in samospoštovanja, kot tudi odgovornost do drugih. (Readhead v Hern 2008, 120-124)

Summerhill po teh načelih deluje že skoraj celo stoletje in je verjetno najbolj znana ustanova ali pa »otroška skupnost«, ki prakticira alternativno učenje otrok. Od ostalih pa se največ razlikuje, s tem da je plačljiva in precej bolj institucionalizirana od ostalih.

7.2.2 Yasnaya Polyana

Za Tolstoja (v Hern 2008, 5) je izobraževanje: »(...) obvezno, prisilno dejanje ene osebe nad drugo, z namenom oblikovanja osebe tako, da nam se vidi dobra.« medtem, ko je »kultura svoboden odnos med ljudmi, katerega temelj je potreba ene osebe, da usvoji znanje, in druge, da usvojeno znanje posreduje«. Edina razlika torej leži v obvezi oziroma prisili. Ta opredelitev izobraževanj in kulture, nam pomaga, da Tolstojev eksperiment ne imenujemo »izobraževalna ustanova«, temveč »kulturna ustanova«.

Tolstoj je živel na posestvu *Yasnaya Polyana*, na katerem so se s poljedelstvom ukvarjali kmeti. Kmeti so v tem času in bila jih je tretjina celotnega prebivalstva, bili po celi Rusiji neizobraženi, saj ni obstajala brezplačna popularna javna šola. To dejstvo je Tolstoja spodbudilo, da začne razmišljati o izobraževanju. Veliko je potoval po Evropi in obiskoval šole v Franciji, Nemčiji in Švici. Delovanje šol, katerih je bil priča, so precej oblikovale njegovo izobraževalno filozofijo. Poučile so ga, kako naj ne oblikuje lastno šolo. Vtis, katerega so na nanja pustile obiskovane šole je aktualen tudi danes. Za šolo je menil, da tako okolje nikakor ni ustrezno za učenje, ter da je za njo značilno centralizirano, hierarhično izvajanje moči nad nemočno maso. Na podlagi tega je sklenil, da izobraževanje ne more in ne sme biti prisilno, temveč mora organsko rasti z življenjskimi izkušnjami ljudi (učencev) samih.

Po tej filozofiji je oblikoval »kulturno ustanovo« za otroke kmetov s posesti. Zaposlil je učitelje po načelu »Čim bolj metoda učenja ustreza učitelju, manj bo ustrezala učencem. Edini pravi način za poučevanje je ta, ki bo sprejemljiv za učence« (Tolstoj citiran v Pinch 1982, 115). Tudi sam je

prevzel vlogo učitelja, saj je tako najlažje svojo filozofijo prikazal v praksi. Z učenci je postal prijatelj. »Poučevanje« je ustrezalo temu odnosu, saj je »pouk« bil v obliki več urnih pogovorov. Šolski predmeti so se delili skoraj na enake teme, kot v popularnih šolah v Evropi, vendar pa njihov obisk ni bil obvezen. Tolstoj je verjel, da je število obiskov oziroma količina prisotnosti pri predmetih podrejena njihovi kvaliteti. Ocene so uporabljali za vrednotenje izdelkov, vendar pa so jih sčasoma zapustil. Kulturna ustanova v Yasnaya Polyani je pretrpela veliko izzivov zadanih s strani ruske oblasti, v obliki policijskih racij. Iskali so publikacije revolucionarne tematike pri Tolstoju in ostalih učiteljev. Racije so se nadaljevale, kar je onemogočalo nadaljnjo organizacijo ustanove, vendar pa ne za vedno.

Napredek otrokov v umetniškem izražanju in na ostalih področjih je Tolstoj izbrisal vsak sum v uspeh eksperimenta. Uspeh ni bil predmet slučaja. Prepričan je bil, da je končno našel pot oziroma metodo, ki je bolj naravna in spodbudna, kot katerakoli pot ali pa metoda pred njo. Ta uspeh ga je motiviral, da nadaljuje eksperiment, ter je po deset letni pavzi nazaj odprl vrata ustanove za kulturo. (Souder 2010)

Primeri dokazujeta, da je možno organizirati alternativo šoli ter da je ta lahko dolgoživa, kot tudi uspešna. Postavlja pa se vprašanje, ali je to edina struktura v katerih se uresničuje novo postavljen odnos med učencem in učiteljem? V tem novem odnosu učitelj več ne rabi biti avtoriteta, saj je odnos prijateljski. Avtoriteta starejšega, kot smo jo prej definirali, je seveda koristna, saj se veliko tega lahko naučimo iz tujih izkušenj. Za učenje ni potrebna avtoriteta, potreben je prijateljski odnos in sodelovanje v delovanju. V procesu učenja, ni ene določene strukture interijera ali eksterijera, ki bi le to naredila boljše. Pomembna je raznolikost, kar je izjemno pomembno v današnjem času, ko je vsakdanje življenje otrok in najstnikov precej monotono, ter kjer je glavno orodje računalnik, a prostor za druženje je v največji meri virtualno. Pri tem ne trdim, da računalnik in internet nista ustrezna za učenje. Ravno nasprotno, sta izjemni orodji za ta namen, vendar pa ne, če sta edini orodji, ki jih poznamo. Da bi razbili to monotonijo, in uvedli raznolikost v življenja mladostnikov, potrebujemo prostore, kjer bodo otroci lahko učili iz okolja, kot tudi eni od drugih. Mislim na javne prostore, kot so, med ostalim, parki, igrišča, centri za učenje, knjižnice in bazeni. Ne trdim, da taki prostori ne obstajajo, ampak so prazni in jih je premalo. V nadaljevanju bom prikazal en tak projekt, namenjen učenju skozi delovanje, ne institucionaliziran in brezplačen.

7.2.3 The Purple Thistle Centre

The Purple Thistle (vijolčni osat) Centre je delovanje začel leta 2000 v Vancouvru, na spodbudo

osmih otrok, z željo za prostorom v katerem bi se družili in delovali. S pomočjo prijatelja, so dobili prvi prostor. Ko so ga uredili, so se v njem družili in organizirali različne dogodke. (McKellar v Hern 2008, 185-187) Center nima, niti nikoli ni imel določen namen. Za center ne rabiš povabila ali članstva. Center je odgovor na »urbano odtujitev«. Je odgovor na monotonijo. Je svoboda, da nekaj počneš.

Center torej ni specializiran. Atmosfera v prostorih je odvisna od ljudi, ki so trenutno noter. Ljudi se v njih spreminjajo iz dneva v dan. Center se s časoma preselil v še večji prostor, ker so starega prerasli. Spominja se Nathan, edna od oseb iz centra, kar so vse v tem prostoru počeli oziroma organizirali:

Pouk špančine in francoščine, food not bombs, večer homoseksualcev, gledališče, ekskurzijo v Fort Good hope, pisanje pesmi z Kinnie Starr, piratski radio, land in Enderby, renoviranje trgovine fireweed, anarhistični piknik, akcije s hrano, pogovori o gentrifikaciji, kava, ustvarjanje časopisa HRDC, solidarnost zapornikom z aktivisticami Joint Effort, sitotisk, podporna skupina za duševne bolnike, glasbena večer, projekt ustvarjanja muralov Britannia, umetniška skupina, pogovor z Dan Chodorkoffom z instituta za socialno ekologijo, the free closet, beat boxing, spisateljske skupine, cirkus, nazaj na ulice, delavnice verižnih majc, delavnice šablon za risanje z Darkom, skupina za branje, hip hop večer, delavnica motorjev, pogovor o posilstvu z delavcema iz centra za pomoč, filmske večeri, foto skupine, razvijanje fotografij, risanje stripov s Flyem (Nathan v Hern 2008, 190).

Raznolikost ne specializacija. Učenje po lastnih interesih, je smer po kateri hodi center, lastna volja pa je motor. Kljub intenzivnemu delovanju, center je zaključil z delovanjem aprila 2015. Vendar pa, to ni razlog za obžalovanje. Center se zaprl, ker ni več bil potreben. V zadnjih letih, so v Vancouvru razcvetele mladinsko vodene skupnosti, katere nadaljujejo v istemu tonu - učenja čez delovanje. Še vedno se organizirajo dogodki in akcije, podobne tistim, katerih se spomine Nathan, vendar pa ne v tem prostoru in pod tistim imenom. (Purple Thistle 2015)

Tehnični razlog za nehanje delovanja centra, je prevelika konkurenca v tekmi za javna sredstva oziroma financiranje. Posledica tega je, izjemno težka organizacija podobnih centrov za učenje. Če si bi za cilje zastavili učenje, samostojnost in svobodo, ne bi več toliko sredstev usmerili v izboljšanje šole in izobraževanja, temveč v podobne centre ali pa, kot jim reče Illich (1971) »mreže za priložnosti«. Illich je tudi sam organiziral podobna omrežja, kjer so se lahko srečali ljudi, z namenom učenja skozi pogovor o temah, ki jih zanimajo. V knjigi »Razšolanje Družbe« pa se ne

zadovoljuje le s privatnim organiziranjem učenja, ampak predlaga vrsto načinov, na katere bi družba, kot celota prevzela podobno filozofijo na vseh področjih življenja. S tem naj bi se družba osvobodila institucij in vrednot v obliki blaga in si nazaj vzela, tako fizično kot tudi družbeno okolje ter jih koristila, kot orodje za lasten razvoj. Seveda pa, to vključuje fundamentalno rekonstrukcijo izobraževalne strukture na državni ravni, vendar pa je ta pot predolga in ni od pomena za to delo. Namesto tega bomo predstavili še en koncept učenja skozi delovanje, ki je najmanj institucionaliziran. Ta koncept, enako kot Illichev, vendar pa po drugi poti, zagovarja »intelektualno emancipacijo«. Illich je naredil načrte za spremembo od zgoraj. Naslednji koncept pa ne verjame v to pot, in predlaga drugo pot, ki izhaja iz temelja družbe oziroma njene najmanjše enote to je družine.

7.2.3 Nevedni Učitelj

Metoda »univerzalnega poučevanja« je najbolj podobna konceptu učenja, ki smo prej poskušali opisati z razlikovanjem med izobraževanjem in učenjem, ter se bi lahko opisala izključno z že navedenimi koncepti, vendar pa je še vedno nekoliko drugačna. Medtem ko je v prejšnjih načinih enakost bila sredstvo in cilj katerem se teži, V *Nevednem Učitelju* (Ranciere 2010) je enakost izhodišče. Bolj konkretno, izhodišče je enakost inteligencah. V pedagogiki je predpostavka, da obstajajo dve vrsti inteligence, ena napredna oziroma bolj močna ter druga, ki zaostaja za prvo oziroma, ki je šibkejša od prve. Ta odnos se ohranjuje skozi *obrazložitve*, s katerima se učitelj služi, da bi učence, od stanja neumnosti približal svojemu stanju vednosti. Učitelj ima orodje v obliki pojasnila, za katero predpostavlja, da je nujno na poti od nevednosti do vednosti. Dejstvo, da učenec nima tega orodja, ga spravlja v podrejen položaj, ter učitelju zagotavlja avtoriteto. Razlage so ključni element pouka, ki tako učenca kot učitelja prepričuje, da učenec ne more sam razumet. Razlage torej predpostavljajo, da je razumevanje edino možno skozi razlago. Jacotot (v Rancier 2010) pravi, da razumeti pomeni prevesti ene besede z drugimi oziroma ponuditi ekvivalent enemu tekstu z drugimi besedami. Go govorimo o prevajanju tujega jezika, besedo razumeti uporabljamo točno v ta namen. Razumemo sami, z lastno intelektualno sposobnostjo, z delovanjem, z opažanjem in spominjanjem, ponavljanjem in preverjanjem. Učitelj ki razlaga torej učitelj, ki učencu iz rok vzame priložnost, da uporablja in razvija lastno inteligenco, učenca ne uči, ampak ga poneumlja. (Ranciere 2010)

V takem odnosu šibkejša inteligenca se podreja močnejši, kljub temu da sta enake. Jacotot (v Rancier 2010, 10) pravi, da so vsi ljudi potencialno sposobni razumeti vsega, kar so drugi ljudi naredili ali razumeli. Edina stvar, ki razlikuje tiste, »inteligentne« od tistih »manj inteligentnih« je volja. Manjka jim vera v lastne sposobnosti. Kljub temu, da ni človeka, ki ne more za se reči, da se nečesa naučil sam, še vedno prevladuje predpostavka, da ti je za učenje potreben kdo drug, z večjo inteligenco od tvoje. Zaradi tega moramo razločiti dveh funkcij učitelja. Prvo, ki je funkcija inteligence ali pa znanja od druge, ki je funkcija učitelja. Prva deluje z razlagami, druga pa z voljo. Če učitelj opravlja funkcijo inteligence, posledica je poneumljanje, če pa opravlja funkcijo učitelja posledica je emancipacija, oziroma vera v lastne intelektualne sposobnosti. Iz tega izhaja, da »nadmočna« inteligenca oziroma znanje učitelja, ni pomembna in koristno, temveč ravno nasprotno, je ovira v intelektualni emancipaciji. Prav iz tega razloga Ranciere (2010) postavlja tega, ki nima znanja, kot pravega učitelja za drugega nevedneža, saj je znanje oziroma moč razlage, samo ovira na poti do lastnega razmisleka oziroma je instrument podrejanja in ne emancipacije. (Ranciere 2010)

S to predpostavko, Ranciere daje moč nevednemu očetu, da bode najboljši učitelj lastnega otroka in lastnemu otroku. Ima vse, kar mu je potrebno. Ima primanjkljaj znanja, kar mu omogoča, da ne poneumi otroka, ter je naravna avtoriteta otroku, kar mu omogoča, da v njem še lažje spodbudi željo za delovanjem in razmišljanjem.

Ta odnos ni drugačen od »novega« odnosa oziroma od tovariškega odnosa med učiteljem in učencem, ampak je samo še bolj razširjen. Z delitvijo inteligence od volje, Jacotot in Rancier predpostavljajo nekoliko drugače formuliran odnos, in sicer: Učenec in učitelj sta povezana z odnosom volje. Volje za samostojnostjo, katero slednji poskuša spodbuditi v prvem. Učenec in predmet preučevanja so pa v odnosu inteligencij. V tem odnosu inteligencij ni podrejanj, saj je na primer knjiga totalna in pasivna, ne prilagaja se bralcu in ne more odrediti razlike med inteligenco nje same in inteligenco bralca. Knjiga ne ponuja rešitve, ampak vprašanja, na katera bralec lahko odgovori, edino z lastnim naporom, to je z učenjem nečesa, postavljanjem tega v odnos z vsem ostalim po načelu enakosti inteligencij.

Ta način posnema način učenja, katerega lahko zasledimo pri najmanjših otrokih. Najboljši primer je učenje materinega jezika. Otroku ni znan koncept razlage in ga torej ne ovira. Edini način učenja, ki ga je sposoben, je točno ta, ki nas Jacotot in Ranciere poskušata naučiti - učenje skozi opažanje in spominjanje ter ponavljanje in preverjanje. Otroku pa ne manjka volje za učenjem, saj ne pozna ta koncept. Volja mu izhaja iz narave, iz potrebe po komunikaciji, ki mu posledično omogoča

zagotavljanje bioloških potreb.

8 SKLEP

Ko smo pogledali, primerjali, analizirali in predpostavljali zgodovino, načine, strukture, oblike, pogoje, cilje, načela, metode in posledice izobraževanja, ter postavili in odgovorili na vprašanja, ki so se skozi to delo kazala, bomo v zaključku poskušali odgovoriti na vprašanje, ki se je pojavilo na samem začetku tega teksta. In sicer, ko smo analizirali način delovanja kapitalistične države ter njene splošne cilje ter cilje na področju izobraževanja, smo si postavili vprašanje: kaj in na kakšen način naj bi se izobraževalo ljudi, da se maksimirajo možnosti za vzpostavitev menjalnega odnosa med njimi?

Ugotovili smo, da je bil izobraževalni sistem skozi zgodovino vedno vezan na produkcijski sistem, vendar pa smo pri analizi strukture odnosa učenec – učitelj in primerjavi le te z načeli in cilji izobraževanja zasledili nekatera protislovja oziroma nelogičnosti med njimi. Ta se jasno vidijo, ko preučujemo avtoriteto in prisilo v tem odnosu. Kljub temu, da se pri zagotavljanju ciljev izobraževanja kažeta ključna, pri analizi strukture temeljnega odnosa vidimo, da je ravno nasprotno. Ne le da nista ključna za dinamiko tega odnosa, ter posledično tudi za zagotavljanje njegovega namena, jo celo otežujejo ali pa onemogočajo.

Pri preučevanju avtoritete smo razlikovali med »arbitrarno« in »naravno«. Prvo smo opredelili, kot tisto, ki ni direktno vezana na osebo, ki jo izvaja, ampak na funkcijo, ki jo ta oseba opravlja. Ta

avtoriteta izvira iz strukture odnosa. Vse kompetence, ki naj bi jih ta avtoriteta posedovala, se predpostavijo z obstojem odnosa, ne glede na to ali jih ta res poseduje. Naravna avtoriteta pa je razlog, zaradi katerega naj bi sploh nekdo vstopal v odnos. Je avtoriteta, temeljena na sposobnostih, ne glede na njegoovo funkcijo. Prva se vzpostavlja s prisilo, slednja pa s svobodo. Temeljni odnos obveznega izobraževanja temelji na arbitrarni avtoriteti oziroma prisili, da bi dosegel svoj cilj, ki je učenje. Ko smo govorili o učenju, smo izpostavili, da je učenje naravno in svobodno delovanje. Kljub temu pa je sredstvo obveznega izobraževanja še vedno prisila. Na podlagi te nelogičnosti, smo prisilo zamenjali s svobodo, pri čemer se arbitrarna avtoriteta zamenjala z naravno. Metode novega odnosa, ki ga zaznamuje svoboda, so vsaj na konceptualni ravni, v skladju z njegovimi cilji. V skladju so tudi na empirični ravni, vendar pa le v privatni sferi. Na področju javnega, ta odnos ni dovolj raziskan, da bi lahko trdili njegovo uporabno vrednost. Kljub temu, da obstajajo ustanove utemeljene na »novemu« odnosu jih ni dovolj ter so premalo znane, da bi predstavljale pravo alternativo šoli. Vendar pa, to nikakor ne zmanjšuje njihovega pomena za nadaljnje raziskovanje sistema izobraževanja.

Prej smo izpostavili, da je izobraževanje vedno usklajeno s produkcijskim sistemom, vendar pa to nikakor ne pomeni, da je ta način izobraževanja tudi najboljši za ta produkcijski sistem. Na podlagi teh trditev pa lahko predpostavimo, da je več načinov izobraževanja, ki bi ustrezali produkcijskemu sistemu. Zaradi tega ne moremo trditi, da so struktura odnosa ter načini in pogoji izobraževanja, katere smo predlagali »ta pravi« za kapitalistični način produkcije, ampak dejstvo je, da za razliko od načina obveznega izobraževanja, sledijo postavljenim ciljem in načelom.

Dejstvo je tudi, da ne moremo prilagajati izobraževanje določenim industrijam. Sledeč logiki splošnega cilja kapitalistične države, lahko sklenemo, da kvaliteta, ki naj bi zaznamovala izobraževanje v tej državi bila univerzalnost. Univerzalnost v smislu, da izobraževanje v ljudi spodbuja tisto sposobnost, ki jo lahko uporabimo na vseh področjih delovanja.

Ne morem najti druge sposobnosti, čigar koristnost je bolj univerzalna od svobodnega in samostojnega razmišljanja. Namreč, razmišljanje je podlaga vsega konstruktivnega delovanja. Njegova uporabna vrednost je neomejena, kot so tudi neomejene možnosti družbe, v kateri je le to vzpostavljeno kot temeljna vrednota.

9 LITERATURA

1. Bhave, Vinoba. 1986. *The Intimate and Ultimate*. Longmead : Element books, 1986
2. Bristow, William. 2010. Enlightenment. Dostopno prek: <http://plato.stanford.edu/entries/enlightenment/#PolThe> (28. avgust 2015)
3. Clifford–Vaughn, Michalina. 1963. *Enlightenment and Education*. *The British Journal of Sociology* 14: 135-14. Dostopno prek: http://www.jstor.org/stable/586775?seq=1#pagescan_tab_contents (28. avgust 2015)
4. Darling, John. 1992. A. S. Neill on Democratic Authority: a lesson from summerhill? *Oxford Review of Education* 18 (1). Dostopno prek: <http://www.jstor.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/stable/pdf/1050383.pdf> (28. avgust 2015)
5. Fichte, Johann Gottlieb. 1922. *Adresses to the German nation*. Chicago in London: The Open Court Publishing Company.
6. Gatto, J. T. 2003. *An Underground History of American Education*. Dostopno prek: <http://mhkeehn.tripod.com/ughoae.pdf> (28. avgust 2015)
7. Gatto, J.T. 2015. *The Public School Nightmare: Why fix a system designed to destroy individual thought?* Dostopno prek: http://www.school-survival.net/articles/school/history/The_public_school_nightmare.php (28. avgust 2015)
8. Guiseppi, Robert, ur. 2015. *The History of Education*. Dostopno prek: http://history-world.org/history_of_education.htm (28. Avgust 2015)

9. Hern, Matt, ur. 2008. *Everywhere All the Time: A New Deschooling Reader*. AK Press
 10. Holt, John. 1972. *Freedom & Beyond*. New York: Dell Publishing Co.
 11. Hull, Jim. 2011. *Time in school: How does the U.S. compare?* Dostopno prek: <http://www.entrforpubliceducation.org/Main-Menu/Organizing-a-school/Time-in-school-How-does-the-US-compare>) (28. avgust 2015)
 12. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU in avtorji. 2000. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Dostopno prek: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (28. avgust 2015)
 13. Kovač Šebart, Mojca in Janez Krek. 2009. *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
 14. Markham, David J. 2010. *The Revolution, Napoleon and Education*. Dostopno prek: http://www.napoleon-series.org/research/society/c_education.html#20 (28. avgust 2015)
 15. Marquis de Noailles, ur. 1923. *The Life and Memoirs of Count Molé*. London: Hutchinson & Co. Dostopno prek: http://archive.org/stream/lifememoirsofcou01noaiuft/lifememoirsofcou01noaiuft_djvu.txt (28. avgust 2015)
 16. Merriam-Webster. *Dictionary*. 2015. Dostopno prek: <http://www.merriam-webster.com/> (28. avgust 2015)
- mes.com/Middle-Ages/education-in-the-middle-ages.html (28. avgust 2015)
17. Mill, John Stuart. 2001. *On Liberty*. Kitchener: Batoche Books.
 18. Nation Master. 2000. *Duration of compulsory education: Countries Compared*. Dostopno prek: <http://www.nationmaster.com/country-info/stats/Education/Duration-of-compulsory-education> (28. Avgust 2015)
 19. Newman, Simon. 2013. *Education in the Middle Ages*. Dostopno prek: <http://www.thefinerti>
 20. Offe, Claus. 2015. *Teze za utemeljitev koncepta "kapitalistične države" in za materialistično raziskovanje politike*. Dostopno prek: <http://shrani.si/f/3d/4G/3BbW42sR/of-fe-kapitalisticna.pdf> (28. avgust 2015)
 21. Pinch, Alan ur. 1982. The Yasnaya Polyana school in the months of November and December. *Tolstoy on Education*. Dostopno prek: <http://philpapers.org/rec/TOLTOE> (28. avgust 2015)
 22. Ranciere, Jacques. 2010. *Učitelj Neznalica*. Zagreb: Multimedijalni institut.
 23. Souder, Eric M. 2010. *The Pupil of the People*. Dostopno prek: http://www.sras.org/tolstoy_peasant_schools_at_yasnaya_polyana (28. avgust 2015)
 24. Soysal, Yasemin Nuhoglu in David Strang. 1989. Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education* 62: 277-288. Dostopno prek: <http://www.jstor.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/stable/pdf/2112831.pdf?acceptTC=true> (28. Avgust 2015)

25. The Thistle Comunity. 2015. Letter to the Community. *Purple Thistle*. Dostopno prek:
<http://purplethistle.ca/letter-to-the-community/> (28. avgust 2015)