

PRVO POGlavJE

NARAVA IN VLOGA VZGOJE

DEFINICIJE VZGOJE: KRITIČEN PREGLED

TERMIN VZGOJA¹ včasih uporabljamo v zelo širokem smislu, namreč za označevanje vseh načinov, na katere lahko bodisi narava bodisi drugi ljudje vplivajo na naš razum ali našo voljo. Tako naj bi pojem, kakor pravi Stuart Mill,² vključeval »vsako dejavnost, najsi jo izvajamo sami ali jo za nas izvaja kdo drug, katere namen je, da nas pripelje čim bliže popolnosti naše narave. V najširšem pomenu pojem vključuje celo posredne vplive, ki jih na človeški značaj in zmožnosti izvršujejo dejavniki, katerih smoter je sicer povsem drugačen: denimo zakoni, oblike politične vladavine, industrijske panoge in celo fizični dejavniki, neodvisni od človeške volje, kakor so podnebje, sestava prsti in kraj bivanja.« Toda takšna definicija

¹ [Francoski *éducation* prevajamo kot *vzgoja*, le izjemoma kot *vzgoja* in *izobraževanje* oziroma *izobraževanje*; *éducation* se sicer pomensko loči od izrazov *enseignement* in *instruction*, ki pomenita poučevanje oziroma izobraževanje, vendar pogosto pokriva oboje, vzgojo in izobraževanje, in tako priča o njuni enotnosti. Kot opozarjajo francoski avtorji, razlikovanje med *éducation* in *instruction* nima statusa opozicije, saj moramo vzgajati, da bi poučevali, in poučevati, da bi vzgajali. Še več, samo poučevanje lahko razumemo kot sestavni del vzgoje, tako da pomenski obseg termina vzgoja pogosto sovпада s celoto procesov na področju šolstva. Ko je govora o šolstvu kot sistemu, *système d'éducation* prevajamo kot sistem edukacije. – Vse opombe v oglatih oklepajih so uredniške.]

² [John Stuart Mill (1806–1873), angleški filozof in družbeni reformator.]

zajema povsem različna dejstva, ki jih ne moremo združevati pod enim in istim izrazom, ne da bi s tem tvegali določeno pojmovno zmedo. Način in rezultati delovanja stvari na človeka se zelo razlikujejo od delovanja človeka na človeka; in medsebojno vplivanje med ljudmi iste generacije je drugačno od delovanja odraslih na najmlajše. Slednji način delovanja je edini, ki nas bo v nadaljevanju zanimal, in sledi tudi, da je to edino polje, na katerega se lahko pojem vzgoje smiselno nanaša.

Toda kaj je vzgojno delovanje *sui generis*? Množico zelo različnih odgovorov, ki so bili podani na to vprašanje, lahko razdelimo na dva pglavitna tipa.

Po Kantu je »smoter vzgoje v vsakem posamezniku razviti vso popolnost, ki je zanj mogoča«. Toda kako razumeti to popolnost? Pogosto slišimo, da popolnost pomeni harmonično razvitje vseh človeških zmožnosti. Če svoje sposobnosti pripeljemo do najvišje možne točke in jih uresničimo v najpopolnejši meri, in to tako, da ne bi obenem škodovala druga drugi – ali ni to najvišji možni ideal sploh?

Toda če je takšen harmonični razvoj do neke mere zares potreben in zaželen, ga vendarle ni mogoče v celoti uresničiti; kajti njegovo udejanjenje bi nasprotovalo nekemu drugemu pravilu, ki se človeški dejavnosti ne vsiljuje z nič manjšo silo: namreč zahtevi, da naj se vsakdo posveti posebni in omejeni nalogi. Vsi ne moremo in ne smemo privzeti enega in istega načina življenja; vsakdo ima drugačne sposobnosti, zato vsakomur pripada posebna funkcija, ki jo mora izpolnjevati in se z njo uskladiti. Vsem ljudem ni namenjeno, da bi se ukvarjali z miselnim delom; družba potrebuje tudi ljudi, ki na podlagi izkustva dejavno delujejo v svetu. Vendar obenem potrebuje tudi ljudi, katerih edina naloga je, da mislijo. Mišljenje pa se lahko razvije le, če se odtrga od gibanja, se zapre vase in človeka, ki se mu predaja, odvrne od zunanjega delovanja. Od tod izhaja prvo razlikovanje, ki omenjeno ravnotežje na določen način že prekinja. Kakor mišljenje lahko tudi delovanje privzame množstvo različnih in posebnih oblik. Seveda takšna specializacija ne izključuje določene skupne podlage in s tem določenega uravnoveževanja organskih in duševnih funkcij, brez katerega bi bilo ogroženo ne samo posameznikovo zdravje, temveč tudi družbena

kohezija. A vendar je videti, da popolna harmonija ne more biti končni smoter ne človeške dejavnosti in tudi ne vzgoje.

Še manj zadovoljiva je utilitaristična definicija, po kateri naj bi bil namen vzgoje »narediti posameznika za orodje lastne sreče in sreče soljudi« (James Mill); sreča je namreč po svojem bistvu subjektivna stvar, ki jo vsakdo občuti drugače. Torej ostaja s to formulo cilj vzgoje nedoločen, zato ostaja nedoločena tudi sama vzgoja, ki je prepuščena poljubni individualni presoji. Resda je Spencer³ srečo poskušal opredeliti na objektivni način. Pogoji sreče so zanj pogoji življenja. Popolna sreča pomeni izpolnjeno življenje. Toda kaj tu pomeni življenje? Če govorimo izključno o fizičnem življenju, je dokaj enostavno ugotoviti, kaj vse je potrebno za njegov obstoj; potrebno je določeno ravnotežje med organizmom in njegovim okoljem, in ker sta oba pola tega razmerja opredeljivi danosti, mora biti opredeljivo tudi razmerje samo. Vendar je po tej poti mogoče zajeti le najbolj očitne življenjske potrebe. In za človeka, predvsem pa za sodobnega človeka, takšno življenje ni pravo življenje. Od življenja zahtevamo več kot le bolj ali manj normalno delovanje organov. Kultivirani duh bi raje sploh ne živel, kakor da bi se moral odpovedati umskim radostim. In celo s stališča gole materialnosti se vse, kar presega raven stroge nujnosti, izmika jasnim določitvam. *Standard of life*, življenjski standard, kot temu pravijo Angleži, ki predstavlja minimum, pod katerega se, tako menimo, človek ne more in ne sme spustiti, je glede na pogoje, okolje in zgodovinski čas neskončno spremenljiv. Pogoji, ki so bili nedolgo nazaj videti zadostni, se nam dandanes zdijo pod ravniyo človeškega dostojanstva, kakor to dostojanstvo dojemamo zdaj, in vse kaže, da se bodo naše zahteve v tem pogledu le še povečevale.

Na vse omenjene opredelitve lahko naslovimo splošni očitek. Vse izhajajo iz postavke, da obstaja idealen, popoln model vzgoje in izobraževanja, ki velja za vse ljudi brez razločka; teoretik naj bi potemtakem skušal opredeliti prav ta univerzalni model. Toda če se ozremo v zgodovino, ne bomo našli nobenega dokaza, ki bi to hipotezo potrjeval. Vzgoja in izobraževanje sta se glede na zgodno-

³ [Herbert Spencer (1820–1903), angleški filozof, predstavnik evolucionizma.]

vinski čas in kraj močno spreminjala. V stari Grčiji in Rimu je vzgoja navajala posameznika, da se je slepo podredil skupnosti in postal objekt družbe. Dandanes želi iz posameznika ustvariti avtonomno osebnost. Želja Atencev je bila izoblikovati občutljive, premišljene, pretanjene duhove, prevzete z umerjenostjo in harmonijo, ki bodo znali ceniti lepoto in radosti čiste spekulacije; Rimljani so hoteli, da njihovi otroci odrastejo v ljudi dejanj, željne vojaške slave in neobčutljive za literaturo in umetnosti. V srednjem veku sta bila vzgoja in izobraževanje predvsem krščanska; v renesansi sta postala bolj laična in književna; dandanes mesto, ki je v izobraževanju nekoč pripadalo umetnosti, prevzema znanost. – Ali naj bi ob vsem tem dejali le, da dejstva pač ne sledijo idealu in da se je vzgoja skozi zgodovino tako močno spreminjala le zato, ker so se ljudje pač motili glede tega, kakšna naj bi bila? Toda če bi rimska vzgoja delovala na podlagi individualizma, značilnega za naš čas, rimska država ne bi preživela; rimska civilizacija se ne bi mogla vzpostaviti, s tem pa tudi ne naša moderna civilizacija, ki iz nje deloma izhaja. Krščanske družbe srednjega veka ne bi preživele, če bi svobodni presoji dopustile mesto, ki ga ta zaseda danes. Obstajajo torej potrebe, mimo katerih ni mogoče, ki jih ni moč odmisli. Kakšen smisel bi imelo zamišljati si vzgojo, ki bi bila smrtonosna za družbo, v kateri bi jo prakticirali?

Gornji problematični postulat izhaja iz splošnejše zmote. Če si na samem začetku postavimo vprašanje, kakšna naj bo idealna vzgoja, in to ne glede na kraj in čas, tedaj implicitno privzemamo, da katerikoli konkretni sistem edukacije sam na sebi ni nič realnega. Namesto da bi ga dojemali kot zbir postopoma nastalih praks in institucij, ki so odvisne od vseh ostalih družbenih institucij in ki te institucije izražajo ter jih zato ni mogoče poljubno spreminjati nič bolj kakor družbo samo, se nam bo nasprotno zdelo, da je konkretni sistem zgolj udejanjenje določenih konceptov; zato naj bi ga bilo mogoče obravnavati na čisto logičen način. Predstavljamo si, da v vsakem obdobju ljudje svobodno oblikujejo ta ali oni sistem, da bi uresničili določen cilj; če niso povsod prišli do enake ureditve, je razlog pač ta, da so se motili bodisi glede smotra svojih prizadevanj bodisi glede sredstev za njegovo doseganje. S tega gledišča se pretekli sistemi edukacije kažejo kot vrsta popolnih ali delnih zmot. Torej nam jih ni treba upoštevati niti prevzemati odgovornosti za

morebitne napake v opazovanjih ali logičnih sklepanjih, ki so jih zagrešili naši predhodniki; toda ker si vprašanje samo moremo in moramo zastaviti in ker se ne bomo ukvarjali z že danimi rešitvami, bomo pustili ob strani vse preteklo in se vprašali le po tem, kaj naj bo. Iz zgodovine se lahko naučimo kvečjemu to, kako si prihraniti ponavljanje že zagrešenih napak.

Vendar ima dejansko vsaka družba, če jo preučujemo v določenem trenutku njenega razvoja, sistem edukacije, ki je posameznikom naložen kot nekaj, čemur se na splošno ne morejo upirati. Daleč od tega, da lahko svoje otroke vzgajamo, kakor se nam zahtoe. Obstajajo določene navade, po katerih se moramo ravnati; če jih prehudo kršimo, se bodo maščevale nad našimi otroki. Ko bodo odrasli, namreč ne bodo sposobni živeti v okolju svojih sodobnikov, saj z njim ne bodo uglašeni. Najsi je bila njihova vzgoja preveč staromodna ali preveč napredna, ne bodo pripadali svojemu času, zato ne bodo imeli pogojev za normalno življenje. V vsakem času torej obstaja regulatorni tip vzgoje, od katerega se ni mogoče odkloniti, ne da bi obenem trčili ob močan odpor, ki takšne odklone preprečuje.

Navad in idej, ki določajo ta tip vzgoje, pa nismo individualno ustvarili mi sami. So produkt skupnega življenja in zato izraz njegovih potreb. V pretežni meri so celo delo predhodnih generacij. Vzgojo današnjega dne usmerja zbir maksim, h kateremu je prispevala vsa preteklost človeštva; vsa naša zgodovina. K njim je prispevala tudi zgodovina ljudstev, ki so živela pred nami. Tako tudi višji organizmi v sebi nosijo odmev vsega biološkega razvoja, katerega končni rezultat predstavljajo. Če sisteme edukacije preučujemo historično, se izkaže, da sta bila njihovo izoblikovanje in razvoj odvisna od religije, političnega ustroja, stopnje razvoja znanosti, gospodarskega stanja itn. Sistemov edukacije ni mogoče razumeti ločeno od teh zgodovinskih dejavnikov. Kako bi lahko tedaj posameznik z golo osebno refleksijo na novo izgradil nekaj, kar sploh ne izhaja iz njegovega individualnega mišljenja? Pred nami ne leži nepopisan list, na katerem bi bilo mogoče graditi, kakor bi pač želeli, temveč smo soočeni z že obstoječimi realnostmi, ki jih ne moremo ne ustvarjati ne uničevati ne svojevoljno spreminjati. Le če smo se jih naučili spoznavati, če poznamo njihovo naravo in pogoje, od katerih

so odvisne, lahko nanje tudi delujemo; vse to pa lahko spoznamo samo, če se učimo od njih samih, če jih za začetek le opazujemo, kakor fizik opazuje neživo materijo in biolog živa bitja.

Ali sploh obstaja kakšna druga pot? Kdor bi rad z golo dialektiko določil, kakšna naj bo vzgoja, mora za začetek postaviti njene cilje. Toda na kakšni podlagi lahko kdorkoli zatrdi, da ima vzgoja takšne cilje in ne drugačnih? *A priori* ni mogoče ugotoviti, kakšno življenjsko funkcijo imata dihanje ali krvni obtok. Po kakšnem privilegiju bi bilo torej mogoče *a priori* spoznati funkcije vzgoje? Sicer lahko rečemo, da je njen očitni namen vzgajati otroke. Toda s tem je problem le nekoliko drugače postavljen, ni pa razrešen. Treba bi bilo povedati, kakšno to vzgajanje je, k čemu stremlji, katerim človeškim potrebam odgovarja. Na takšna vprašanja pa ne moremo odgovoriti, če najprej ne preučimo, kakšna je bila vzgoja in katerim potrebam je odgovarjala v preteklosti. Videti je torej, da je historično opazovanje nepogrešljivo že samo zato, da bi sploh lahko oblikovali preliminarni pojem vzgoje ter določili, kaj naj pod tem izrazom razumemo.

DEFINICIJA VZGOJE

Da bi lahko definirali vzgojo, moramo torej preučiti obstoječe in pretekle sisteme edukacije, jih primerjati med seboj in iz njih izluščiti tiste lastnosti, ki so jim skupne. Zbir teh lastnosti bo tvoril iskano definicijo.

Spotoma smo že določili dva elementa. Da bi lahko obstajala vzgoja, si morata nasproti stati generacija odraslih in mlada generacija, poleg tega pa mora prva na drugo na neki način delovati. Opredeliti moramo le še, kakšno je to delovanje.

Tako rekoč ni družbe, v kateri se sistem edukacije ne bi predstavljal z dveh vidikov: zanj sta hkrati značilna enotnost in množstvo.

Najprej ga opredeljuje množstvo. Pravzaprav bi v nekem smislu lahko rekli, da obstaja toliko različnih vrst vzgoje, kolikor obstaja različnih okolij v določeni družbi. Če družbo sestavljajo kaste, bo vzgoja pri vsaki kasti drugačna; patricije so vzgajali drugače kot plebejce, vzgoja brahmana je bila drugačna kot vzgoja šudre. Tudi v

srednjem veku je obstajal velikanski razkorak med omiko mladega paža, ki so ga poučevali vseh viteških veščin, in omiko vaščana, ki se je v šoli svoje župnije naučil nekaj bornih osnov izračunavanja prazničnih dni, petja in slovnice! Še danes lahko vidimo, kako različna je vzgoja glede na družbeni razred ali celo kraj prebivanja. V mestih je drugačna kot na deželi, pri buržoaziji drugačna kot pri delavstvu. Resda lahko rečemo, da je takšna ureditev moralno neupravičena, da je kvečjemu preostanek preteklosti in bo nujno preraščena. Takšno tezo je enostavno zagovarjati. Jasno je, da vzgoja in izobraževanje naših otrok ne bi smela biti odvisna od tega, kje in kakšnim staršem so se rodili. A tudi ko bi moralna zavest našega časa v tej točki uveljavila vse svoje zahteve, bi vzgoja in izobraževanje ne postala nič bolj uniformna. Tudi ko bi življenjska pot vsakega otroka v veliki meri ne bila več vnaprej določena s slepo dednostjo, bi moralna raznolikost poklicev kljub vsemu zahtevala tudi veliko pedagoško raznolikost. Vsak poklic namreč tvori okolje *sui generis*, ki zahteva natanko določene sposobnosti in specializirana znanja, v katerem vladajo določene ideje in navade, določen pogled na svet; in ker mora biti otrok pripravljen na funkcijo, ki jo bo nekoč opravljal, vzgoja in izobraževanje vsaj od določene starosti naprej ne moreta ostati enaka za vse subjekte. Zato se dogaja, da v vseh razvitih civilizacijah težita k zmeraj večji različnosti in specializaciji: slednja se uveljavlja pri zmeraj zgodnejši starosti. V tem procesu se ustvarja heterogenost, ki za razliko od zgoraj omenjene ne temelji na nepravilni neenakosti; vendar ni zato nič manjša. Če bi iskali absolutno homogeno in egalitarno vzgojo, bi se morali povrniti vse do predzgodovinskih družb, znotraj katerih diferenciacija ni obstajala; a tudi tovrstne družbe predstavljajo le en logični moment v zgodovini človeštva.

Toda čeprav so specializirane oblike vzgoje izjemno pomembne, še niso vsa vzgoja. Lahko celo rečemo, da te oblike vzgoje niso samozadostne; povsod, kjer jih lahko opazujemo, druga od druge divergirajo le od neke določene točke naprej, do te točke pa so nerazločljive. Vse temeljijo na skupni osnovi. Ni ljudstva, ki ne bi premoglo idej, občutij in praks, ki jih mora vzgoja posredovati vsem otrokom brez razlike, ne glede na družbeno kategorijo, ki ji pripadajo. Celotno ko je družba razdeljena na zaprte kaste, zmeraj

obstaja vsem skupna religija, zato so vsaj načela religiozne omike,⁴ ki tedaj igra vlogo temelja, enaka za vso populacijo. Če ima vsaka kasta, vsaka družina svoje posebne bogove, vendarle obenem obstajajo skupni bogovi, ki jih vsi priznavajo in ki se jih otroci učijo častiti. In ker ti bogovi utelešajo in poosebljajo določena občutja, določene načine dojemanja sveta in življenja, ne more nihče biti njihov častilec, ne da bi obenem privzel celo vrsto mentalnih navad, ki presegajo sfero zgolj religioznega življenja. Na podoben način so bili v srednjem veku tlačani, vaščani, meščani in plemstvo deležni ene in iste krščanske vzgoje. Če to velja celo za družbe, v katerih sta intelektualna in moralna raznoterost tako poudarjeni, koliko bolj bo tedaj držalo za razvitejša ljudstva, pri katerih je med različnimi družbenimi razredi kljub njihovi ločenosti prepad manj globok! Tudi če se ti skupni elementi ne izražajo v obliki religioznih simbolov, vendarle obstajajo. V toku naše nacionalne zgodovine se nam je nabral cel zbir idej o človeški naravi, o pomembnosti različnih človeških zmognosti, o pravicah in dolžnostih, o družbi, posamezniku, napredku, znanosti, umetnosti itn., in vse te ideje so v sami osnovi našega nacionalnega duha; cilj vsakršne vzgoje, naj bo namenjena bogatemu ali revnemu, naj vodi k intelektualnim poklicem ali pripravlja na delo v industriji, je utrditev teh idej v zavesti vsakogar.

Od tod izhaja, da si vsaka družba ustvari določeno idealno podobo človeka, idejo tega, kakšen naj bi človek bil intelektualno, fizično in moralno; da je ta ideal v neki meri enak za vse državljanke; da se od določene točke naprej razlikuje glede na posebna okolja, ki jih obsega vsaka družba. Ta ideal, ki je hkrati enoten in raznolik, je jedro vzgoje. Njena vloga je torej pri otroku vzbuditi: 1. določena fizična in mentalna stanja, ki jih družba, ki ji otrok pripada, pričakuje pri vsakem svojem članu; 2. določena fizična in mentalna stanja, ki jih posebna družbena skupina (kasta, razred, družina, poklicna združba) dojema kot nujno prisotna pri vsakem njenem pripadniku. Ideal, ki ga vzgoja udejanja, tako določata družba v celoti in vsako posebno družbeno okolje. Družba lahko preživi samo, če med njenimi člani obstaja zadostna homogenost: vzgoja to homogenost ohranja in krepi, tako da v otrokovem duhu

⁴ [V fr. culture.]

vnaprej utrjuje tiste človeške lastnosti, ki morajo biti za kolektivno življenje pri vseh ljudeh enake. Hkrati pa bi bilo brez določene raznolikosti vsako sodelovanje nemogoče: vzgoja zagotavlja obstoj te nujne raznolikosti, tako da se sama diverzificira in specializira. Če je družba dosegla stopnjo razvoja, na kateri se stare razdelitve na kaste ali razrede ne morejo več obdržati, bo predpisovala vzgojo, ki bo v svoji osnovi enotnejša. Če je hkrati delitev dela v tej družbi izrazitejša, bo družba na začetni podlagi skupnih idej in občutij pri otrocih obenem prebujala sposobnosti za kar najbolj raznolike poklice. Če je družba v vojni s svojimi sosedi, si bo prizadevala za nacionalno navdahnjeno vzgojo; če so mednarodni odnosi bolj miroljubne narave, bo tip vzgoje, ki ga bo družba skušala udejanjati, splošnejši in bolj občečloveški. Vzgoja torej za družbo pomeni le sredstvo, s katerim v otroških srcih zasadi bistvene pogoje svojega obstoja. V nadaljevanju bomo lahko videli, zakaj je podrejanje tem zahtevam tudi v interesu posameznika samega.

Prispeli smo torej do sledeče formulacije: *Vzgoja je delovanje odraslih generacij na tiste, ki še niso zrele za družbeno življenje. Njen cilj je pri otroku vzbuditi in razviti določeno število fizičnih, intelektualnih in moralnih stanj, ki jih od njega zahtevata tako politična družba v celoti kakor tudi posebno okolje, v katerem mu je namenjeno bivati.*

POSLEDICA NAVEDENE DEFINICIJE: DRUŽBENI ZNAČAJ VZGOJE

Iz predhodne definicije izhaja, da vzgoja pomeni metodično socializacijo mlade generacije. Lahko rečemo, da v vsakomer izmed nas obstajata dve bitji, ki ju sicer lahko ločimo le na abstraktni ravni, vendar sta vseeno razločljivi. Prvo tvorijo vsa mentalna stanja, ki se nanašajo izključno na nas same in na dogodke iz našega osebnega življenja: to lahko imenujemo individualno bitje. Drugo je sistem idej, občutij in navad, ki v nas samih izražajo ne našo osebnost, temveč skupino ali skupine, ki jim pripadamo; sem sodijo religiozna verovanja, moralna prepričanja in prakse, nacionalne in poklicne tradicije, kolektivna mnenja vseh vrst. Njihova celokupnost tvori družbeno bitje. Cilj vzgoje je ustvariti takšno bitje v vsakomer izmed nas.

V tem se tudi najbolje kaže pomembnost in plodnost njenega delovanja. Kajti ne samo, da družbeno bitje ni preprosto v celoti dano z izvorno konstitucijo človeka, temveč sploh ni rezultat spontanega razvoja. Človek nima spontane težnje po podrejanju politični oblasti, spoštovanju moralne discipline, posvečevanju kaki stvari ali žrtvovanju samega sebe. V naši prirojeni naravi ni ničesar, kar bi nas po nujnosti določalo, da naj služimo bogovom, tem simbolnim emblemom družbe, da jih častimo in se prikrajšujemo v njihovo čast. Družba sama je tista, ki je ob svojem formiranju in utrjevanju iz svoje lastne sredine potegnila te velike moralne sile, pred katerimi je človek začutil svojo manjvrednost. Če zanemarimo nejasne in negotove težnje, ki lahko izvirajo iz dednosti, otrok ob vstopu v življenje s seboj prinese le svojo individualno naravo. Družba se torej z vsako generacijo znajde pred skorajda nepopisanim listom, na katerem mora graditi povsem na novo. Kar najhitreje mora novorojenemu egoističnemu in asocialnemu bitju pridodati drugo, ki bo sposobno živeti moralno in družbeno življenje. To je torej delo vzgoje, in vidimo lahko, v čem je njegova veličina. Ne omejuje se le na razvijanje individualnega organizma v smeri, ki bi jo nakazovala že njegova narava, na golo razkrivanje skritih možnosti, ki bi le čakale na to, da se razodenejo. V človeku ustvari novo bitje.

Ta ustvarjalna moč je poseben privilegij človeške vzgoje. Povsem drugačna je živalska vzgoja, če progresivno urjenje, ki so ga živali deležne s strani staršev, sploh lahko tako imenujemo. Živalska vzgoja lahko pospeši razvoj določenih instinktov, ki dremajo v živali, toda ne vpelje je v novo življenje. Olajša igro naravnih funkcij, toda ne ustvari ničesar. Po zaslugi materinega učenja se mladič hitreje nauči leteti ali delati gnezdo; toda ne nauči se skorajda ničesar, česar ne bi mogel odkriti z osebno izkušnjo. Kajti živali bodisi živijo izven vsakršnega družbenega stanja bodisi tvorijo precej enostavne družbe, ki lahko delujejo že po zaslugi instinktivnih mehanizmov, ki jih vsak posameznik povsem izoblikovane od rojstva nosi v sebi. Vzgoja torej živalski naravi ne more pridati ničesar bistvenega, saj sama narava zadostuje tako za življenje skupine kakor za življenje posameznika. Nasprotno so pri človeku raznovrstne sposobnosti, ki so potrebne za družbeno življenje, veliko preveč kompleksne, da bi se lahko tako rekoč utelesile v naših tkivih in se materializirale

v obliki organskih nagnjenj. Zato se iz generacije v generacijo ne morejo prenašati z dednostjo. Prenos poteka preko vzgoje.

Morda nam bodo ugovarjali, češ da nemara res drži, da utegne moralne lastnosti v strogem smislu, torej tiste, ki posamezniku nalagajo odrekanje in ovirajo njegove naravne vzgibe, v nas vzbuditi le zunanje delovanje, toda ali ne obstajajo tudi drugačne lastnosti, katerih pridobitev je v interesu vsakega človeka in za katere si vsakdo spontano prizadeva? Denimo različne umske kvalitete, ki posamezniku omogočajo, da svojo dejavnost učinkoviteje prilagaja naravi stvari, pa tudi fizične kvalitete in sploh vse, kar prispeva k čilosti in zdravju organizma. Vsaj za te vrste lastnosti se zdi, da vzgoja, ko jih razvija, le deluje v isti smeri kot naravni razvoj in posameznika vodi do tistega stanja relativne popolnosti, h kateremu stremlje že sam po sebi, četudi ga s pomočjo družbe hitreje doseže.

Toda neko dejstvo dokazuje, da vzgoja tudi tu, kakor povsod drugod, kljub videzu o nasprotnem odgovarja predvsem družbenim potrebam: obstajajo namreč družbe, v katerih omenjenih kvalitet sploh ne kultivirajo, in tudi sicer jih v različnih družbah razumejo zelo različno. Daleč od tega, da bi vsa ljudstva priznavala prednosti solidne intelektualne omike. Znanost in kritični duh, ki ju danes tako visoko cenimo, sta bila dolgo predmet sumničenja. Ali ne poznamo nekega velikega nauka, ki uboge v duhu proglašala za blažene? Ne smemo misliti, da je bila ta indiferentnost do vednosti ljudem v nasprotju z njihovo naravo umetno vsiljena. Ljudje sami po sebi ne premorejo nobene instinktivne želje po znanstveni vednosti, kakršno jim pogosto samovoljno pripisujemo. Takšne vednosti si želijo le takrat, kadar jih je izkušnja naučila, da ne morejo shajati brez nje. Pri organiziranju individualnega življenja pa si z njo niso mogli kaj dosti pomagati. Kakor je govoril Rousseau, bi nam za zadovoljitev osnovnih življenjskih potreb zadostovali že zgolj čutenje, izkušnja in nagon, enako kot zadostujejo tudi živalim. Če bi človek ne poznal drugih potreb poleg tistih zelo preprostih, ki koreninijo v njegovi individualni konstituciji, se ne bi podal v iskanje vednosti, še zlasti ker je za njeno doseganje potrebno toliko truda in bolečin. Žejo po vednosti je človek občutil šele takrat, ko jo je v njem vzbudila družba, in ta jo je v njem prebudila šele, ko je potrebo po njej sama občutila. In to se je zgodilo, ko je družbeno

življenje v vseh svojih oblikah postalo preveč kompleksno, da bi lahko delovalo drugače kot s pomočjo refleksivne misli, to je misli, ki jo razsvetljuje znanost. Tedaj je znanstvena omika postala nekaj nepogrešljivega, in to je razlog, da jo družba zahteva od vseh svojih pripadnikov in jim jo nalaga kot dolžnost. Toda na začetku, dokler je družbeni ustroj skrajno preprost, nediferenciran in nespremenljiv, zadostuje že slepa tradicija, prav kakor živali zadostuje nagon. V takšni situaciji pa sta mišljenje in svobodna presoja nekoristna in celo nevarna, saj lahko tradicijo le ogrožata. Zato sta tudi preganjana.

Za fizične lastnosti velja enako. Če se zaradi stanja družbenega okolja javna zavest nagne k asketizmu, bo telesna vzgoja porinjena v drugi plan, nekako tako kot v šolah srednjega veka; in asketizem je bil tedaj nujno potreben, saj se je človek edino tako, da ga je vzljubil, lahko prilagodil neprijaznosti težkih časov. Poleg tega je telesna vzgoja glede na javno mnenje lahko deležna kar najrazličnejših razumevanj. V Šparti je bil njen namen predvsem ohranjanje telesne vzdržljivosti; v Atenah je bila sredstvo za ustvarjanje vizualno lepih teles; v času viteštva so od nje zahtevali, naj formira spretno in gibčno vojsčake; v današnjem času je le še higiennega značaja, saj je njena naloga predvsem zadržati nevarne učinke preintenzivnega kultiviranja intelekta. Tako si posameznik celo za lastnosti, ki se na prvi pogled zdijo same po sebi zaželene, prizadeva le takrat, ko ga k temu spodbuja družba, in to po poteh, ki mu jih družba predpiše.

Zdaj lahko tudi odgovorimo na vprašanje, ki se nam je zastavljalo ob vsem, kar smo povedali doslej. Ko smo prikazovali, kako družba posameznike oblikuje po svojih potrebah, se je nemara zdelo, da so ti pri tem podvrženi nevzdržnemu tiraniziranju. Toda v resnici je ta podreitev v njihovem lastnem interesu; kajti novo bitje, ki ga kolektivno delovanje z vzgojo izgradi v vsakomer izmed nas, predstavlja to, kar premoremo najboljšega, kar nam je lastno kot ljudem. Človek je namreč človek le zato, ker živi v družbi. V okviru enega samega članka je težko strogo dokazati tako splošno in pomembno tezo, ki obenem povzema ugotovitve sodobne sociologije. Toda za začetek lahko rečemo, da se ji vedno manj nasprotuje. Poleg tega je mogoče tudi na kratko obuditi najbolj bistvena dejstva, ki jo upravičujejo.

Dandanes velja za historično ugotovljeno dejstvo, da je morala v tesnem razmerju z naravo posameznih družb, saj se, kakor smo že pokazali, spreminja skupaj z njimi. Morala torej izhaja iz skupnega življenja. In zares je družba tista, ki nas povleče iz nas samih, ki nas primora, da upoštevamo druge interese poleg svojih lastnih, ki nas uči obvladovanja strasti in nagonov in njihovega brzdanja s pomočjo zakonov, nasprotovanja samim sebi, prikrajševanja, žrtvovanja, podrejanja svojih osebnih ciljev višjim smotrom. Sistem predstav, ki je v nas odgovoren za predstavo in občutenje pravil in discipline, tako zunanje kot notranje, v naši zavesti vzpostavlja prav družba. Prav po tej poti pridobimo moč upiranja samemu sebi, gospodstvo nad svojimi vzgibi, ki je ena od značilnih potez človeške fiziognomije in je toliko bolj razvita, kolikor bolj polno smo razviti kot ljudje.

V intelektualnem oziru družbi ne dolgujemo nič manj. Poglavitne pojme, ki obvladujejo naše mišljenje, črpamo iz znanosti: pojme vzroka, zakonov, prostora, števila, pojme teles, življenja, zavesti, družbe itn. Vse te temeljne ideje se nenehno razvijajo: kajti so povzetek in rezultanta vsega znanstvenega dela, in nikakor ne njegova izhodiščna točka, kot je menil Pestalozzi.⁵ Človeka, narave, vzrokov in celo prostora si danes ne predstavljamo tako, kakor so si jih predstavljali v srednjem veku, saj so naša spoznanja in znanstvene metode drugačni od srednjeveških. Znanost pa je kolektivno delo, ki predpostavlja obsežno sodelovanje vseh znanstvenikov, ne le tistih, ki živijo v istem času, temveč tudi vseh, ki so živeli v prejšnjih zgodovinskih obdobjih. Pred izoblikovanjem znanosti je funkcija, ki jo ima znanost danes, izpolnjevala religija; kajti vsaka mitologija že vsebuje izjemno izdelano predstavo o človeku in vesoljstvu. Znanost je dedinja religije. Religija pa je družbena institucija. Ko se učimo neki jezik, se obenem priučimo celotnega sistema medsebojno razločenih in klasificiranih idej, s čimer podedujemo vsa stoletja dela in izkušenj, katerih plod in povzetek so te klasifikacije. Še več: brez jezika tako rekoč ne bi imeli splošnih pojmov; kajti beseda je tista, ki pojme fiksira in jim tako dá zado-

⁵ [Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), švicarski pedagog in šolski reformator.]

stno obstojnost, da lahko duh z njimi udobno rokuje. Jezik nam je torej omogočil vzdig nad čisto čutenje; in ni potrebno dokazovati, da je jezik v prvi vrsti družbena stvar.

Teh nekaj primerov kaže, kaj bi ostalo od človeka, če bi mu odvzeli vse, kar mu je dala družba: padel bi na raven živali. Razvojno stopenjo, na kateri so se zaustavile živali, je človek lahko presegel le zato, ker se ne zanaša zgolj na svoj lasten trud, temveč redno sodeluje s soljudmi; sodelovanje poveča izkupiček dejavnosti vsakogar. Drugi, še pomembnejši razlog pa je, da plodovi dela ene generacije za naslednjo generacijo niso izgubljeni. Od vsega, kar se je žival naučila v teku svojega individualnega obstoja, ne bo njene smrti preživelo skoraj nič. Nasprotno pa se rezultati človeške izkušnje ohranjajo skoraj v celoti in vse do svojih podrobnosti, namreč po zaslugi knjig, figurativnih spomenikov, orodij, raznovrstnih instrumentov, ki se prenašajo iz roda v rod, ustnega izročila itn. Tako tla narave prekrijejo bogate naplavine, ki neprenehoma naraščajo. Namesto da bi se človeška modrost razpršila vsakokrat, ko ena generacija odmre in jo nadomesti druga, se brez konca akumulira, in prav ta neskončna akumulacija človeka povzdiguje nad žival in nad njega samega. Toda prav tako kot sodelovanje, ki smo ga najprej omenjali, je tudi takšna akumulacija mogoča le v družbi in preko nje. Kajti da bi se zapuščina vsake generacije lahko ohranila in se pridodala drugim, je potrebna neka moralna osebnost, ki vztraja onkraj prehajajočih generacij in jih povezuje med seboj: namreč družba. Prepogosta predpostavka o antagonizmu, ki naj bi obstajal med posameznikom in družbo, torej ne ustreza dejstvu. Daleč od tega, da bi si posameznik in družba nasprotovala kot dva pola in da bi se lahko razvijala le drug proti drugemu: nasprotno, drug drugega implicirata. Ko posameznik hoče družbo, hoče samega sebe. Cilj in učinek delovanja družbe na posameznika, kakršno se dogaja pri vzgoji, nikakor ni posameznika zatreti, zmanjšati njegovo vrednost ali ga popačiti, temveč nasprotno, omogočiti njegovo rast in iz nje narediti resnično človeško bitje. Brez dvoma lahko posameznik po tej poti zraste le z lastnim trudom. Toda prav zmožnost prostovoljnega truda je ena najbolj bistvenih lastnosti človeka.

Gornja definicija vzgoje omogoča enostavno razrešitev nekega vprašanja, ki je bilo predmet tolikih sporov, namreč vprašanja dolžnosti in pravic države pri vzgoji in izobraževanju.

Tem pravicam in dolžnostim nekateri zoperstavljajo pravice družine. Po tem argumentu otrok najprej pripada svojim staršem: usmerjanje otrokovega intelektualnega in moralnega razvoja je torej prepuščeno staršem in njihovi presoji. Vzgoja je pri tem razumljena kot nekaj po svojem bistvu zasebnega, dogaja se v družinskem krogu. Če se postavimo na takšno stališče, bomo intervencijo države seveda skušali karseda zmanjšati. Država naj bi se omejila na to, da služi kot pomagalo in nadomestek družini. Ko družina ni sposobna izpolniti svojih dolžnosti, je razumljivo, da jih prevzame država. Razumljivo je tudi, da bo država nalogo staršev skušala čim bolj olajšati in jim dala na razpolago šole, kamor lahko starši po želji pošljejo svoje otroke. Toda država se mora striktno držati znotraj teh meja in si prepovedati vsakršno pozitivno delovanje, ki bi bilo namenjeno vtiskovanju kake določene usmeritve v mlade duhove.

Vendar vloga države še zdaleč ne more ostati tako negativna. Če ima vzgoja, kot smo argumentirali, predvsem kolektivno funkcijo, če je njen namen prilagoditi otroka socialnemu okolju, v katerem mu je namenjeno živeti, potem je nemogoče, da bi bila družba do takšnega ravnanja lahko ravnodušna. Kako bi bila lahko pri njem odsotna, ko pa sama predstavlja tisto orientacijsko točko, glede na katero naj vzgoja usmerja svoje delovanje? Torej je družbi naloženo, da učitelja neprenehoma opominja, katere ideje in občutja naj vtiskuje v otroka, da bi ga spravil v soglasje z okoljem, v katerem bo živel. Če družba ne bi bila zmeraj prisotna in pazljiva, če ne bi pedagoškega delovanja primorala, da poteka, kakor je v prid njej sami, bi to delovanje nujno zapadlo služenju partikularnim prepričanjem, in velika duša domovine bi se začela deliti in bi razpadla v nekoherentno mnoštvo fragmentarnih dušic, sprtih druga z drugo. S tem bi bilo doseženo kar najpopolnejše nasprotje temeljnega smotra vsake vzgoje. Treba je izbirati: če ima obstoj družbe za nas sploh kako vrednost – in videli smo, kaj vse nam družba pomeni –, mora vzgoja zagotoviti zadostno skupnost idej in občutij med dr-

žavljani, saj brez takšne skupnosti družba ni mogoča; in da bi ta rezultat lahko dosegla, ne sme biti v celoti prepuščena samovoljni presoji zasebnikov.

Ker je vzgoja po svojem bistvu družbena funkcija, je država ne more zanemarjati. Nasprotno mora biti vse, kar sodi k njej, v določeni meri podvrženo njenemu vplivu. To ne pomeni, da bi morala država monopolizirati poučevanje. Slednje vprašanje je preveč kompleksno, da bi ga lahko obravnavali mimogrede; zato ga bomo prihranili za drugo priložnost. Seveda lahko utemeljeno menimo, da bo šolski napredek lažji in hitrejši, če je dan določen prostor za individualne iniciative; kajti posameznik je sam bolj spontano inovativen, kot je to lahko država. Toda če mora država v javnem interesu dopustiti ustanavljanje tudi drugih šol razen tistih, za katere je neposredno odgovorna, iz tega še ne sledi, da se ne sme zanimati za to, kaj se v teh šolah dogaja. Nasprotno, tudi vzgoja in izobraževanje, ki ju ponujajo te šole, morata ostati podvržena njenemu nadzoru. Prav tako ni sprejemljivo, da bi lahko funkcijo izobraževalca opravljal kdo, ki ne poseduje posebnih jamstev, o katerih lahko presoja samo država. Nedvomno je precej težavno enkrat za vselej opredeliti meje državne intervencije, toda samega principa intervencije ni mogoče izpodbijati. Nobena šola ne more zahtevati pravice, da svobodno posreduje vzgojo in izobraževanje, ki bi bila antisocialno usmerjena.

Vendar se moramo obenem zavedati, da ob trenutnem stanju duhovne razklanosti, ki vlada v naši deželi, prav omenjena dolžnost države predstavlja posebno delikaten in s tem le še pomembnejši problem. Resda ustvarjanje skupnosti idej in občutij, brez katere družba ne more obstajati, ni naloga države; takšna skupnost se mora izoblikovati sama, država pa jo lahko le potrjuje, ohranja in zasebnikom krepí zavest o njej. Vendar žal ni mogoče zanikati, da ta moralna enotnost pri nas ni ravno na stopnji, kakršno bi si želeli. Razdeljeni smo med divergentnimi in včasih celo protislovnimi konceptijami. Ta divergentnost je dejstvo, ki ga ne moremo zanikati in ga moramo zato vzeti v račun. Položaja ne bi smeli reševati tako, da večini priznamo pravico, da svoje ideje vsiljuje otrokom manjšine. Šola ne more biti orodje kake partikularne družbene skupine in če učitelj uporablja svojo avtoriteto, da bi učence pri-

tegnil v kolesnice svojih osebnih mnenj, kolikor se mu ta že zdijo upravičena, se je s tem izneveril svojim dolžnostim. Toda v temelju naše civilizacije kljub vsem razhajanjem že zdaj obstajajo določena načela, ki so implicitno ali eksplicitno skupna nam vsem in bi se jih prav malo ljudi drznilo odprto in naravnost zanikati: spoštovanje razuma, znanosti ter tistih idej in občutij, ki služijo kot temelj demokratične morale. Vloga države je izpostaviti prav ta bistvena načela, jih vpeljati v šole, skrbeti, da jih bo poznal prav vsak otrok in da bodo povsod obravnavana z dolžnim spoštovanjem. Delovanje države bo v tem pogledu morda toliko učinkovitejše, kolikor bo manj agresivno in manj nasilno ter bo potekalo v razumnih mejah.

MOČ VZGOJE: SREDSTVA ZA DELOVANJE

Zdaj ko smo določili cilj vzgoje, moramo poskusiti določiti še, kako in v kolikšni meri je ta cilj mogoče doseči, to je kako in v kolikšni meri je vzgoja lahko učinkovita.

To vprašanje je bilo vedno zelo sporno. Po Fontenellu⁶ »dobra vzgoja ne naredi dobrega značaja, niti ga slaba ne uniči«. Nasprotno pa je za Locka⁷ ali Helvétiusa⁸ vzgoja vsemogočna. Po slednjem »se vsi ljudje rodijo enaki in obdarjeni z enakimi zmožnostmi; razlikujejo se edinole po vzgoji«. Tudi Jacototova⁹ teorija je tej sorodna. Rešitev tega problema je po eni strani odvisna od tega, kakšen pomen in naravo pripisujemo vrojenim nagnjenjem, in po drugi strani od našega pogleda na učinkovitost praktičnih sredstev, s katerimi razpolaga vzgojitelj.

Vzgoja človeka ne ustvari iz nič, kakor sta verjela Locke in Helvétius; deluje na podlagi že danih dispozicij. Poleg tega lahko v splošnem sprejmemo tudi, da so prirojene težnje zelo močne, da

⁶ [Bernard le Bouvier de Fontenelle (1657–1757), francoski pisatelj in filozof.]

⁷ [John Locke (1632–1704), angleški filozof, utemeljitelj empirizma.]

⁸ [Claude Adrien Helvétius (1715–1771), francoski materialistični filozof.]

⁹ [Joseph Jacotot (1770–1840), francoski učitelj in pedagog.]

jih je zelo težko izničiti ali radikalno spremeniti; kajti izhajajo iz organskih pogojev, na katere ima vzgojitelj le malo vpliva. Če bi imele torej takšne težnje neki natančno določen objekt, če bi duha in značaj nagibale k ozko opredeljenim načinom delovanja in mišljenja, bi bila vsa posameznikova prihodnost vnaprej določena in za vzgojo ne bi ostalo kaj dosti prostora.

Toda k sreči je ena od značilnosti človeka ta, da so pri njem vrojena nagnjenja zelo splošna in nejasna. Tipu nepreklicnega, rigidnega in nespremenljivega nagnjenja, ki skoraj ne dopušča vpliva zunanjih dejavnikov, pravimo nagon. Če je tako, se lahko vprašamo, ali človek sploh premore kak nagon v pravem smislu. Včasih govorimo o samoohranitvenem nagonu; toda ta izraz je neprimeren. Kajti nagon je sistem gibanj, ki so določena, zmeraj enaka in ki ob čutnem vzgibu avtomatsko sledijo drugo drugemu, dokler ne prispejo do svojega običajnega cilja, in to brez kakršnekoli potrebe po intervenciji; toda naše lastno delovanje v situaciji življenjske ogroženosti nikakor ni tako določeno in avtomatično nespremenljivo. Kajti spreminja se glede na situacijo; prilagajamo ga okoliščinam: torej ga spremlja zavestna, četudi hitra izbira. Kar imenujemo samoohranitveni nagon, je pravzaprav le splošen nagib k begu pred smrtjo, pri čemer sredstva za to izogibanje niso vnaprej in enkrat za vselej določena. Enako velja za to, čemur včasih prav tako napačno pravimo materinski nagon, očetovski nagon ali celo seksualni nagon. Vse to so pritiski v določeno smer; toda sredstva, s katerimi se ti pritiski udeležujejo, se spreminjajo od posameznika do posameznika, od situacije do situacije. Torej ostane veliko prostora za poskušanje, za osebne prilagoditve, in s tem za delovanje dejavnikov, ki lahko izvajajo svoj vpliv šele po rojstvu. Vzgoja je eden teh dejavnikov.

Resda obstaja teza, po kateri naj bi otrok včasih podedoval zelo močno težnjo k določenemu tipu dejanj, denimo samomoru, ropu, umoru, goljufiji itn. Toda takšne trditve nikakor niso v skladu z dejstvi. Ne glede na vse, kar je bilo o tem rečeno, se človek ne rodi kot zločinec; še manj je res, da naj bi mu bil že ob rojstvu usojen ta ali oni tip zločina; nesmiselna teorija italijanskih kriminologov dandanes nima več kaj dosti zagovornikov. Podedovano je kvečjemu določeno pomanjkanje mentalnega ravnotežja, zaradi katerega se posameznik težje pokorava zahtevi po urejenem in disciplini-

ranem vedenju. Toda zaradi takšnega temperamenta ne bo človek nič bolj vnaprej določen, da postane kriminalec, kakor da postane pustolovec, prerok, politični inovator, izumitelj itn. Enako velja tudi za vse poklicne sposobnosti. Kakor pravi Bain,¹⁰ »sin velikega filologa ne podeduje enega samega zloga; sin velikega popotnika je lahko pri geografiji slabši od sina rudarja«. Otroci od staršev prejme nekatere zelo splošne zmožnosti; določeno zmožnost koncentracije, neko mero vztrajnosti, zdravo presojo, domišljijo itn. Toda vsaka od teh zmožnosti lahko služi mnogo različnim ciljem. Otroci, obdarjeni z živahno domišljijo, lahko glede na okoliščine in vplive okolice postane slikar ali pesnik, inventiven inženir ali drzen finančnik. Obstaja torej precejšnja vrzel med naravnimi lastnostmi in partikularno obliko, ki jo bodo te zavzele v življenju. To pomeni, da prihodnost ni ozko določena s človekovo prirojeno konstitucijo. Enostavno je razumeti, zakaj je tako. Dedno se lahko prenašajo le tiste oblike dejavnosti, ki se zmeraj ponavljajo na bolj ali manj enak način in se zato lahko v togi obliki fiksirajo v tkivih organizma. Človeško življenje pa je odvisno od mnogih kompleksnih in zato spreminljivih pogojev; torej se mora tudi samo venomer spreminjati in modificirati. Zato je nemogoče, da bi se lahko izkristaliziralo v neki določeni in definitivni obliki. Le zelo splošne in nejasne dispozicije, ki izražajo poteze, skupne vsemu izkustvu, lahko preživijo in prehajajo iz generacije v generacijo.

Ker so vrojene poteze povečini zelo splošne, so tudi zelo gnetljive in prilagodljive, saj lahko zavzamejo karseda različne oblike. Med neodločenimi virtualnostmi, ki sestavljajo človeka ob rojstvu, in nadvse definirano osebnostjo, ki bo v družbi igrala neko koristno vlogo, je torej precejšnja razdalja. Prekoračenje te razdalje mora otroku omogočiti vzgoja. Vidimo lahko, kako obsežno polje se s tem odpira za njeno delovanje.

Toda ali ima za takšno delovanje tudi dovolj učinkovita sredstva?

Sodobni psiholog Guyau¹¹ je bistvo vzgojnega delovanja in njegovo moč skušal prikazati tako, da ga je primerjal s hipnotično sugestijo; ta primerjava se v nekaterih pogledih zdi utemeljena.

¹⁰ [Alexander Bain (1818–1903), škotski filozof in psiholog.]

¹¹ [Jean Marie Guyau (1854–1888), francoski filozof in sociolog.]

Hipnotična sugestija namreč predpostavlja, da sta izpolnjena naslednja dva pogoja: 1. stanje hipnotiziranega subjekta je izrazito pasivno. Duh je reduciran skorajda na raven nepopisanega lista; v zavesti se je vzpostavila neke vrste praznina; volja je kakor ohromljena. Ker sugerirana ideja ne naleti na nobeno idejo, ki bi ji nasprotovala, se lahko usidra z minimalnim odporom; 2. toda ker ni praznina nikoli popolna, mora sugerirana ideja že sama imeti neko določeno zmožnost delovanja. Zato je nujno, da hipnotizer govori v ukazujočem tonu in z avtoriteto. Reči mora: *Hočem*; pokazati mora, da je zavrnitev ukaza nepredstavljiva, da dejanje mora biti izvršeno, da je stvar treba videti, kakor jo prikazuje, da drugače ne more biti. Če ob tem pokaže šibkost, bo subjekt okleval, se upiral in včasih celo ne bo hotel ubogati. Če hipnotizer dovoli diskusijo, je šla njegova moč po zlu. Bolj ko sugestija nasprotuje naravnemu temperamentu hipnotiziranca, bolj je imperativni ton nepogrešljiv.

V odnosih med vzgojiteljem in podrejenim otrokom sta izpolnjena oba pogoja: 1. otrok je po naravi v pasivnem stanju, ki je povsem primerljivo s stanjem, v katerem se umetno nahaja hipnotiziranec. Njegova zavest vsebuje le malo predstav, ki bi se lahko zoperstavljale tistim, ki mu jih sugerirajo; njegova volja je še nerazvita. Zato mu je zelo enostavno vzbujati sugestije. Iz istega razloga imajo nanj zelo velik vpliv zgledi, nagnjen je k oponašanju; 2. vpliv, ki ga ima učitelj zaradi svojih večjih izkušenj in omike po naravi nad svojim učencem, bo njegovemu delovanju vlila potrebno učinkujočo moč.

Ta primerjava kaže, da učitelj ali vzgojitelj nikakor ne smeta biti popustljiva; kajti vemo, kakšno moč ima lahko hipnotična sugestija. Če ima vzgojno delovanje analogno, četudi manjšo učinkovitost, lahko torej od njega pod pogojem, da ga znamo uporabljati, veliko pričakujemo. Daleč od tega, da bi nas morala demoralizirati naša domnevna nemoč, prej se nam je treba bati obsega naše moči. Če bi se učitelji in starši bolj vztrajno zavedali, da vse, kar se dogaja pred otrokom, v njem pusti neko sled, da je naravnost njegovega duha in značaja odvisna od tisoč neznatnih dogodkov, ki ga vsak trenutek obkrožajo in na katere se zaradi njihove navidezne nepomembnosti niti ne oziramo, bi mnogo bolj pazili na svoj govor in vedenje! Vzgoja zanesljivo ne more doseči posebno velikih

rezultatov, če poteka v obliki nenadnih in nerednih pretresov. Kakor pravi Herbart,¹² na otroka ne bomo močno vplivali, če ga le od časa do časa krepko okramo. Toda če je vzgoja potrpežljiva in kontinuirana, če si ne prizadeva za takojšnje in navidezne uspehe, temveč poteka počasi in v natanko določeni smeri, ne da bi jo s te smeri speljevali zunanji dogodki in postranske okoliščine, potem razpolaga z vsemi potrebnimi sredstvi, da globoko zaznamuje dušo.

Obenem lahko vidimo, katera je bistvena vzmet vzgojnega delovanja. Hipnotizerjev vpliv je mogoč zaradi avtoritete, ki jo hipnotizer prejme po zaslugi svojega položaja. Že po analogiji lahko rečemo, da je vzgoja po svojem bistvu stvar avtoritete. To pomembno trditev je mogoče tudi neposredno utemeljiti. Kajti videli smo, da je cilj vzgoje in izobraževanja ta, da individualno in asocialno bitje, kakršni smo ob rojstvu, nadomestita s povsem novim bitjem. Morata nas pripraviti, da presežemo svojo izvirno naravo: to je pogoj, da otrok postane človek. Nad samega sebe pa se lahko povzpne le s trudom in muko. Kako napačno in nezadovoljivo je epikurejsko pojmovanje vzgoje, kakršno najdemo denimo pri Montaigneu,¹³ po katerem je človeka mogoče omikati že zgolj z igro, brez druge spodbude razen golega ugodja. Četudi življenje ni nekaj mračnega in je zato zločin, če ga skušamo v otrokovih očeh umetno prikazati kot takšnega, je vendar resna in pomembna stvar, zato moramo tudi vzgojo, ki naj bi otroka na življenje pripravila, jemati kot nekaj pomembnega. Da bi se otrok lahko naučil brzdati svoj naravni egoizem, se podrežati višjim ciljem, podvreči svoje želje vladavini volje in jih primerno omejiti, mora nad seboj izvajati precejšen pritisk. Samega sebe pa brzdamo in si delamo silo le iz enega izmed sledečih dveh razlogov: ali nas v to primora fizična ali moralna nujnost. Toda otroka k omenjenemu trudu ne more prisiliti fizična nujnost, saj ni v neposrednem stiku s trdo življenjsko resničnostjo, ob kateri bi bila takšna naravnost nepogrešljiva. Kajti otrok se še ni spustil v življenjsko borbo; in karkoli je že o tem menil Spencer, ga ne smemo izpostavljati pregrobim reakcijam stvarnosti. Šele ko

¹² [Johann Friedrich Herbart (1776–1841), nemški filozof, psiholog in pedagog.]

¹³ [Michel Eyquem de Montaigne (1533–1592), francoski pisatelj in filozof.]

bo v veliki meri že formiran, bo lahko trajno vstopil vanjo. Torej ne smemo računati, da bo otroka k temu, da napne voljo in nad seboj pridobi potrebno oblast, primoral pritisk stvarnosti.

Potem je tu še dolžnost. Občutek dolžnosti je za otroka in celo za odraslega najmočnejši stimulans truda. Je celo pogoj občutka lastne vrednosti.¹⁴ Da bi bili namreč lahko primerno občutljivi na kazen in nagrado, se moramo že zavedati lastnega dostojanstva in s tem tudi svojih dolžnosti. Toda otrok lahko dolžnost spozna le preko učitelja ali preko staršev; kaj je dolžnost, lahko izve samo, če mu učitelj ali starši to razkrijejo z besedami in z lastnim vedenjem. Zato morajo te osebe zanj predstavljati utelešeno in poosebljeno dolžnost. To pomeni, da je moralna avtoriteta poglavitna lastnost vzgojitelja. Kajti po avtoriteti, ki jo ima vzgojitelj, dolžnost sploh je dolžnost. Imperativni ton, s katerim govori otrokovi zavesti, spoštovanje, ki ga vdihuje njegovi volji in zaradi katerega se ta nemudoma ukloni, vse to je nekaj, kar povsem *sui generis* pripada prav vzgojitelju. Torej je nujno, da učiteljeva osebnost vzbuja takšen vtis.

Odveč bi bilo dokazovati, da avtoriteta v nakazanem smislu ni nasilna ali represivna: v celoti temelji na določenem moralnem vplivu. Učitelj ima lahko avtoriteto le, če sta uresničena dva glavna pogoja. Najprej mora imeti jasno voljo. Kajti avtoriteta implicira zaupanje, otrok pa ne more nakloniti zaupanja nikomu, ki okleva, išče izgovore in spreminja svoje odločitve. Toda prvi pogoj ni tisti najbolj bistven. Pred vsem drugim je pomembno to, da mora avtoriteta, katere občutje naj bi vzbujal, učitelj resnično občutiti v sebi. Avtoriteta je sila, ki jo lahko izkazuje samo, če jo dejansko poseduje. Toda od kod naj bi jo črpal? Ali morda iz materialne moči, s katero je opremljen, iz pravice do kaznovanja in nagrajevanja? Toda strah pred kaznijo je nekaj povsem drugega kot spoštovanje avtoritete. Moralno vrednost ima le, če kaznovani kazen prizna kot pravično: kar pomeni, da mora biti kaznujoča avtoriteta že priznana kot legitimna. In prav to je vprašanje. Učitelj svoje avtoritete ne more prejeti od zunaj, temveč iz sebe samega; lahko jo črpa le iz notranje vere. Verovati mora, seveda ne vase samega ali v vzvišene vrline svojega uma ali srca, temveč v svojo nalogo in v njeno veliči-

¹⁴ [V fr. *l'amour-propre*.]

no. Duhovnik v svoje besede avtoriteto vlije s takšno lahkoto prav zato, ker ima tako visoko predstavo o svoji nalogi; govori namreč v imenu boga, ki mu je, kakor meni in čuti, bližje kot laična množica. Laični učitelj more in mora čutiti podobno. Tudi on je orodje neke velike moralne osebnosti, ki ga presega: namreč družbe. Kakor je duhovnik interpret svojega boga, tako je učitelj interpret velikih moralnih idej svojega časa in svoje dežele. Če je na te ideje navezan, če čuti vso njihovo veličino, bo avtoriteta, ki jo vsebujejo in ki se je učitelj zaveda, nujno prešla v njegovo osebo in v vse, kar iz nje izžareva. V avtoriteto, ki izhaja iz tako neosebne vira, ne morejo vstopiti ne ponos ne nečimrnost ne pedantizem. Njen gradnik je edinole spoštovanje, ki ga učitelj občuti do svoje funkcije in, če se smemo tako izraziti, do svojega poslanstva. To spoštovanje z besedami in telesno govorico prehaja iz njegove v otrokovo zavest.

Včasih zoperstavljamo svobodo in avtoriteto, kakor bi si ta vzgojna faktorja nasprotovala in vzajemno omejevala. Toda to naspotje je umetno vzpostavljeno. V resnici se termina vzajemno implicirata, ne pa izključujeta. Svoboda je hči avtoritete, razumljene v pravem pomenu. Kajti biti svoboden ne pomeni početi, kar nam ugaja; pomeni imeti se v oblasti, znati umno delovati in opravljati svojo dolžnost. Učiteljeva avtoriteta mora biti namenjena prav temu, da otroka opremi z močjo obvladovanja samega sebe. Avtoriteta, ki jo poseduje učitelj, je tako le eden od vidikov avtoritete, ki jo imata nad nami dolžnost in um. Otrok se mora torej naučiti prepoznati avtoriteto v vzgojiteljevih besedah in se ji podvreči; samo pod tem pogojem se bo kasneje znal ukloniti tisti avtoriteti, ki jo bo črpal iz lastne vesti.