

z naključji, ki so bolj nenavadna od fikcije. Seveda ima primer svoje omejitve in ga ne moremo preprosto uporabiti na področju človeških zadev. Čisto vraževerje bi bilo, če bi v okviru samodejnih zgodovinskih in političnih procesov upali na čudeže, na »neskončne neverjetnosti«, čeprav tudi tega ne moremo nikoli povsem izključiti. V primerjavi z naravo je zgodovina polna dogodkov; tukaj se čudež naključja in neskončne neverjetnosti dogaja tako pogosto, da se zdi čudno, če sploh govorimo o čudežih. Toda razlog za to pogostost je zgolj ta, da zgodovinske procese ustvarja in neprestano prekinja človeška iniciativa, *initium*, ki ga predstavlja človek kot delujoče bitje. Zato ni niti najmanj vraževerno, da na političnem področju pričakujemo nepričakovano in nepredvidljivo, da pričakujemo in smo pripravljeni na »čudeže«, pač pa nam to svetuje tudi realizem. In bolj ko se tehnika nagiba v korist katastrofe, bolj čudežno se bo zdelo dejanje, storjeno v svobodi; kajti tisto, kar se vedno zgodi samodejno in se torej mora vedno kazati kot neustavljivo, je katastrofa, in ne odrešitev.

Objektivno, torej gledano od zunaj in ne da bi upoštevali, da je človek začetek in začetnik, so možnosti, da bo jutri tak kot včeraj, zmeraj ogromne. Sicer niso tako ogromne, kot so bile možnosti, da iz kozmičnih pojavov ne bi nikoli nastal *noben* svet, da se iz neorganskih procesov ne bi razvilo *nobeno* življenje in da iz evolucije živalskega življenja ne bi nastal *noben* človek, pa vendar so skoraj tako velike. Odločilna razlika med »neskončnimi neverjetnostmi«, na katerih temelji realnost našega zemeljskega življenja, in čudežnim značajem, ki pripade tistim dogodkom, ki vzpostavljajo zgodovinsko realnost, je ta, da na področju človeških zadev avtorja »čudežev« poznamo. Izvajajo jih ljudje – ljudje, ki lahko zato, ker so prejeli dvojni dar svobode in delovanja, vzpostavijo svojo lastno realnost.

Arendt: Med preteklostjo
in prihodnostjo

5.

KRIZA V VZGOJI*

I

S PLOŠNA kriza, ki je zajela moderni svet vsepovsod in skoraj na vseh področjih življenja, se v vsaki deželi kaže drugače, zajema različna območja in privzema različne oblike. V Ameriki je eden njenih najbolj značilnih in zgovornih vidikov ponavljajoča se kriza v vzgoji, ki je, vsaj v zadnjem desetletju, postala politični problem bistvenega pomena, o katerem skoraj vsakodnevno poročajo v časopisih. Prav gotovo ne potrebujemo veliko domišljije, da bi sprevideli nevarnosti vedno večjega zniževanja osnovnih standardov v celotnem šolskem sistemu, resnost te težave pa primerno poudarjajo tudi nešteti neuspehi poskusi šolskih oblasti, da bi to zniževanje zajezile. Vendar pa, če to krizo primerjamo s političnimi izkušnjami 20. stoletja v drugih deželah, z revolucionarnimi nemiri po prvi svetovni vojni, s koncentracijskimi taborišči in taborišči, namenje-

* *Education* – ta angleški izraz pomeni tako izobraževanje kot vzgojo, oziroma ju ne loči. Tekst je bil preveden in predelan na osnovi nemškega izvirnika, kjer je avtorica uporabila pojem »*Erziehung*«, torej vzgoja, in ne »*Bildung*«, izobraževanje ali omika. V prevodu se sicer oziramo tudi na kontekst nastopa besede, vendar jo prevajamo kot vzgojo, čeprav tekst v večjem delu praviloma govori o tem, kar bi pri nas imenovali »vzgojno-izobraževalni sistem«. Avtorica šele na zadnji strani teksta vzpostavi jasno razlikovanje med terminoma vzgoja in učenje oz. izobraževanje. Nemara velja pripomniti, da je samo razlikovanje med vzgojo in izobraževanjem v tukajšnjem okolju že rezultat ideoloških bojev v javnosti in pedagoški stroki glede problematike, ki jo obravnava prav to poglavje, namreč koliko in v kakšno smer smeta država in šolstvo »izoblikovati« državljane.

nimi iztrebljanju, ali celo z izjemnim nelagodjem, ki se je vse od konca druge svetovne vojne kljub videzu blaginje razširilo po vsej Evropi, je krizo v vzgoji nekoliko težko vzeti tako resno, kot si zasluži. Res smo v skušnjavi, da bi jo imeli zgolj za lokalni pojav, ki ni povezan s širšimi problemi tega stoletja in za katerega so krive določene posebnosti življenja v Združenih državah Amerike, ki jim v drugih delih sveta najbrž ni mogoče najti primere.

Toda če bi bilo res tako, potem kriza v našem šolskem sistemu ne bi postala politični problem in šolske oblasti ne bi bile nesposobne, da bi se z njim pravočasno spoprijele. Tu gre zagotovo za več kot zgolj za zapleteno vprašanje, zakaj Janezek ne zna brati. Neprestano se nam tudi ponuja prepričanje, da se ukvarjamo s posebnimi problemi, ki so omejeni z zgodovinskimi in nacionalnimi mejami in pomembni le za neposredno prizadete. Natanko to prepričanje se je v današnjem času izkazalo za popolnoma napačno. V tem stoletju lahko vzamemo za splošno pravilo, da bo vse, kar je mogoče v eni deželi, v dogledni prihodnosti prav tako mogoče v skoraj katerikoli drugi deželi.

Poleg teh splošnih razlogov, zaradi katerih bi bilo najbrž priporočljivo, da se navaden človek ukvarja s težavami na področjih, o katerih po strokovni plati morda ne ve nič – in to velja, ko se ukvarjam s krizo v vzgoji, seveda tudi zame, ker pač nisem poklicna vzgojiteljica –, obstaja še en, celo bolj prepričljiv razlog za to, da se navaden človek ukvarja s kritično situacijo, v katero ni neposredno vpleten. In to je priložnost, ki mu jo ponuja samo dejstvo krize – ki odstrani fasade in izbriše predsodke –, da razišče in prepraša tisto, kar se je razkrilo o bistvu stvari, bistvo vzgoje pa je nataliteta, dejstvo, da so človeška bitja *rojena* v svet. Izginotje predsodkov pomeni preprosto to, da smo izgubili odgovore, na katere se običajno zanašamo, ne da bi se sploh zavedali, da so bili izvirno odgovori na vprašanja. Kriza nas sili, da se vrnemo k vprašanjem samim, in od nas zahteva nove ali stare odgovore, v vsakem primeru pa neposredne razsodbe. Kriza postane uničujoča le takrat, ko na njo odgovorimo z vnaprej oblikovanimi sodbami, torej s predsodki. Takšen odnos ne le zaostri krizo, pač pa povzroči, da izgubimo izkustvo realnosti in priložnost za premislek, ki ga ponuja.

Naj se splošni problem kaže v krizi še tako jasno, pa je vendarle nemogoče, da bi univerzalni element kdaj povsem ločili od konkretnih in posebnih okoliščin, v katerih se pojavi. Čeprav je kriza vzgoje najbrž prizadela ves svet, pa je značilno, da na njeno najbolj ekstremno obliko naletimo v Ameriki, razlog za to pa je, da je najbrž zgolj v Ameriki kriza vzgoje lahko postala zares politični dejavnik. V Ameriki ima vzgoja pravzaprav drugačno in politično neprimerno pomembnejšo vlogo kot v drugih deželah. S tehničnega stališča to seveda pojasnjuje dejstvo, da je bila Amerika vedno dežela priseljencev. Očitno je, da je izjemno težavno stapljanje najrazličnejših narodnostnih skupin – ki ni nikoli povsem uspešno, a vedno uspešnejše od pričakovanega – mogoče doseči le s pomočjo šolanja, vzgoje in amerikanizacije priseljenjskih otrok. Ker angleščina za večino teh otrok ni njihov materni jezik, pač pa se je morajo naučiti v šoli, morajo šole očitno prevzeti funkcije, ki bi jih v nacionalni državi sami po sebi opravili doma.

Še bolj odločilna za naša razmišljanja pa je vloga, ki jo ima stalno priseljevanje v politični zavesti in razpoloženju dežele. Amerika ni preprosto kolonialna dežela, ki potrebuje priseljence, da bi naselili zemljo, medtem ko bi bila njena politična struktura od njih neodvisna. Za Ameriko je bilo zmeraj odločilni dejavnik vodilo, natisnjeno na vsakem dolarskem bankovcu – *Novus Ordo Seclorum*, Novi red sveta. Priseljenci, novodošli, so zagotovilo, da deželo predstavlja novi red. Pomen tega novega reda, te utemeljitve novega sveta nasproti staremu, je bil in je še vedno odprava revščine in zatiranja. Hkrati pa je njegova veličina v tem, da se ta novi red od vsega začetka ni niti izključil iz zunanjega sveta, da bi se mu zoperstavil kot popoln zgled – kot je bila ob utemeljitvi utopij naveda drugje –, niti ni bil njegov namen, da bi vsiljeval imperialne zahteve ali da bi ga kot evangelij pridigali drugim. Za njegov odnos do zunanjega sveta je bilo vse od začetka značilno dejstvo, da je ta republika, ki je nameravala ukiniti revščino in suženjstvo, z dobrodoščico pozdravljala vse revne in zaslužnjene sveta. Kot je dejal John Adams leta 1765 – torej pred razglasitvijo neodvisnosti –: »Naselitev Amerike sem vedno razumel kot začetek velikega načrta in prizadevanja božje previdnosti za razsvetlitev in osvoboditev suženjskega dela človeštva po vsem svetu.« To je temeljni smoter ali temeljni

zakon, v skladu s katerim je Amerika začela svoj zgodovinski in politični obstoj.

Izjemno navdušenje nad novim, ki se kaže ameriškem vsakdanjem življenju skoraj v vsakem pogledu in hkratno zaupanje v »neskončno zmožnost izpopolnitve« – ki ga je opazil Tocqueville kot credo navadnega »neukega človeka« in ki kot tako za skoraj sto let predhodi razvoju v drugih deželah zahoda – bi najbrž v vsakem primeru privedlo do posvečanja večje pozornosti in pripisovanja večjega pomena novodošlim po rojstvu, torej otrokom. Otroke, ki so prerasli svoje otroštvo in so bili na tem, da vstopijo v skupnost odraslih kot mladi ljudje, so Grki imenovali preprosto *oi νέοι*, novi. Vendar pa obstaja še eno dejstvo, ki je postalo odločilno za pomen vzgoje. Ta zanos nad novim, se je namreč pojmovno in politično razvil šele v osemnajstem stoletju, čeprav je precej starejši. Iz tega vira se je prvotno razvil vzgojni ideal, ki je imel pridih rousseaujevstva in ga je dejansko neposredno navdihnil Rousseau, po katerem je vzgoja postala sredstvo politike, politična dejavnost sama pa je bila razumljena kot oblika vzgoje.

Vloga vzgoje v vseh političnih utopijah od antičnih časov naprej kaže, kako samoumevno se zdi začeti nov svet s tistimi, ki so novi po rojstvu in naravi. Kar zadeva politiko, gre pri tem seveda za resno nerazumevanje; namesto da bi se povezovali s sebi enakimi ob predpostavki, da bo potrebno prepričevanje in tvegali neuspeh, vpeljemo diktatorski poseg, ki temelji na absolutni nadrejenosti odraslega in na poskusu, da bi proizvedli nekaj novega kot gotovo dejstvo [*fait accompli*], to se pravi, kot da bi novo že obstajalo. Prepričanje, da moraš, če želiš ustvariti nove pogoje, začeti pri otrocih, je prav zato v Evropi ostalo predvsem monopol revolucionarnih gibanj tiranske vrste, ki so, ko so prišla na oblast, odvezla otroke njihovim staršem in jih preprosto indoktrinirala. Vzgoja v politiki ne more igrati nobene vloge, kajti v politiki imamo vedno opraviti s tistimi, ki so že vzgojeni. Kdor hoče vzgajati odrasle, dejansko želi postati njihov varuh in jim hoče preprečiti politično dejavnost. Ker odraslih ni mogoče vzgajati, ima beseda »vzgoja« v politiki zél prizvok; pretveza o vzgoji se pojavi vedno, kadar je resnični namen prisila brez uporabe sile. Kdor hoče zares ustvariti nov politični red s pomočjo vzgoje, torej ne s pomočjo sile in pritiska in ne s

pomočjo prepričevanja, mora priti do strašljivega Platonovega sklepa – izgon vseh starejših ljudi iz države, ki naj bi jo ustanovili. Toda celo otrokom, ki se jih hoče vzgojiti za državljane utopičnega jutri, se dejansko odreka njihova lastna prihodnja vloga v političnem telesu, kajti s stališča novincev je karkoli, kar lahko odrasli svet predlaga novega, nujno starejše od njih samih. Dejstvo, da vsak novi rod zraste v star svet, sodi v samo naravo človeške pogojenosti, tako da pripravljati novi rod za nov svet lahko pomeni le, da se želi novodošlim odvzeti njihovo lastno priložnost za novo.

Vendar pa v Ameriki nikakor ne gre za to in prav to dejstvo nam tako otežuje pravilno presojo teh vprašanj. Politična vloga, ki jo ima vzgoja v deželi priseljencev, dejstvo, da šole ne služijo le amerikanizaciji otrok, pač pa vplivajo tudi na njihove starše, da jim tu dejansko pomagajo zavreči stari svet in vstopiti v novega, spodbuja iluzijo, da se novi svet gradi z vzgojo otrok. Seveda resnično stanje nikakor ni takšno. Celó v Ameriki je svet, v katerega so vpeljani otroci, star svet, torej predhodno obstoječi svet, ki so ga zgradili živi in mrtvi in je nov le za tiste, ki so vanj prišli na novo s priselitvijo. A tu je iluzija močnejša od dejanskosti, saj izvira neposredno iz temeljnega ameriškega izkustva, da je mogoče utemeljiti novi red, celo več, da ga je mogoče ustvariti s polno zavestjo o zgodovinski kontinuiteti, kajti izraz »novi svet« črpa svoj pomen iz starega sveta, ki je bil, čeprav je bil z drugih plati še tako vreden občudovanja, zavržen, zato ker ni uspel najti rešitve za revščino in zatiranje.

Pri sami vzgoji je iluzija, ki izhaja iz patosa nad novim, povzročila najbolj resne posledice šele v 20. stoletju. Predvsem je omogočila, da je skupek modernih vzgojnih teorij, ki so izvirale iz srednje Evrope in predstavljale osupljiv mišmaš smiselnih in nesmiselnih idej, pod zastavo napredne vzgoje izpeljal najbolj skrajno revolucijo v celotnem sistemu vzgoje. Kar je v Evropi ostalo naravni eksperimenta, ki so ga tu in tam izvedli v posameznih šolah in osamljenih izobraževalnih ustanovah, in nato v določenih predelih postopoma širili njegov vpliv, je v Ameriki pred približno petindvajsetimi leti skoraj čez noč v celoti zrušilo vse tradicije in vse uveljavljene metode poučevanja in izobraževanja. Ne bom se spuščala v podrobnosti in prav tako puščam ob strani zasebne šole, še posebej

rimskokatoliški župnijski šolski sistem. Zgovorno je dejstvo, da so bila zaradi določenih teorij, naj so bile slabe ali dobre, odrinjena na stran vsa pravila treznega človeškega razuma. Takšno ravnanje ima vedno izredno poguben pomen, še posebej v deželi, ki se v svojem političnem življenju v tako veliki meri opira na zdravo pamet [*common sense*]. Kadarkoli v človeških zadevah zdrav človeški razum odpove ali preneha poskušati dajati odgovore, se soočimo s krizo; kajti ta vrsta razuma je dejansko tisti skupni čut [*common sense*], s pomočjo katerega smo mi in naših pet posameznih čutov umeščeni v en in isti skupni svet in s pomočjo katerega se gibljemo v njem. Izginotje skupnega čuta v današnjem času je najzanesljivejši znak današnje krize. V vsaki krizi je del sveta, nekaj, kar nam je vsem skupno, uničen. Neuspeh skupnega čuta kot bajalica kaže na mesto, kjer se je zgodil tak polom.

Vsekakor odgovor na vprašanje o tem, zakaj Janezek ne zna brati, ali na bolj splošno vprašanje, zakaj akademski standardi povprečne ameriške šole tako daleč zaostajajo za povprečnimi standardi v praktično vseh evropskih deželah, žal ni preprosto v tem, da je ta dežela mlada in da še ni dohitela standardov starega sveta, pač pa je nasprotno v tem, da je na tem posebnem področju najbolj »napredna« in najbolj moderna na svetu. In to drži v dvojnem smislu: nikjer vzgojni problemi množične družbe niso postali tako akutni, hkrati pa tudi nikjer druge niso tako nekritično in uslužno sprejeli modernih pedagoških teorij. Kriza v ameriškem izobraževanju tako po eni strani naznanja polom progresivne vzgoje in po drugi strani predstavlja problem izjemnih dimenzij, saj je nastal v pogojih in kot odgovor na zahteve množične družbe.

V zvezi s tem moramo upoštevati še neki splošnejši dejavnik, ki zagotovo ni povzročil krize, a jo je močno zaostрил. To je izjemna vloga, ki jo v ameriškem življenju ima in jo je vedno imel pojem enakosti. Gre za mnogo več kot zgolj za enakost pred zakonom, za več kot za izravnavanje razrednih razlik in celo za več kot to, kar izraža geslo »enakost možnosti«, ki pa ima v tej povezavi večji pomen, saj je po ameriškem mnenju pravica do izobrazbe ena od neodtujljivih državljanskih pravic. Slednje je bilo odločilno za strukturo javnega šolskega sistema, zato ker v njem srednje šole v evropskem pomenu obstajajo le kot izjeme. Ker je obvezno šolanje

podaljšano do šestnajstega leta, mora vsak otrok obiskovati *high school*, ki je nekakšno nadaljevanje osnovne šole. Posledica tovrstne odsotnosti srednjega šolstva pa je, da morajo pripravo na univerzitetni študij ponuditi univerzitetni kolegiji [*colleges*] sami, zato njihovi učni načrti trpijo zaradi kronične preobsežnosti, ki tako prizadene njihovo kvaliteto.

Na prvi pogled bi kdo morda mislil, da sodi ta anomalija k sami naravi množične družbe, v kateri izobrazba* ni več privilegij bogatejših razredov. Če pogledamo v Anglijo, kjer je, kot vsi vemo, v zadnjih letih tudi srednja izobrazba postala dostopna vsem razredom prebivalstva, bomo videli, da ni tako. Kajti tam so na koncu osnovne šole, ko so šolarji stari enajst let, uvedli strah zbujačo izpite, ki izločijo vse razen približno desetih odstotkov šolarjev, ki so primerni za višjo izobrazbo. Strogosti te selekcije celo v Angliji niso sprejeli brez protestov; v Ameriki pa bi bila preprosto nemogoča. V Angliji težijo k »meritokraciji«, ki očitno pomeni ponovno vzpostavljanje oligarhije, le da tokrat ne na osnovi bogastva ali rojstva, pač pa nadarjenosti. Čeprav ljudem v Angliji to morebiti ni povsem jasno, pa to pomeni, da se bo državi tudi pod socialistično oblastjo še naprej vladalo na način že pozabljenih časov, ki ni značilen niti za monarhijo niti za demokracijo, pač pa za oligarhijo ali aristokracijo – zadnji izraz je ustrezen, če zagovarjamo stališče, da so najbolj nadarjeni hkrati tudi najboljši, kar pa nikakor ni gotovo. V Ameriki bi imeli takšno skoraj fizično delitev otrok na nadarjene in nenadarjene imeli za nevzdržno. Meritokracija nasprotuje načelu enakosti, načelu egalitarne demokracije, in to nič manj kot kate-rakoli druga oligarhija.

Potemtakem je kriza vzgoje v Ameriki tako akutna prav zaradi političnega značaja dežele, ki si sam po sebi prizadeva izenačiti ali kolikor je mogoče izbrisati razlike med mladimi in starimi, med nadarjenimi in nenadarjenimi in končno med otroki in odraslimi, še posebej med učenci in učitelji. Očitno je, da je takšno izenačevanje mogoče doseči le za ceno učiteljeve avtoritete in na račun nadarjenih dijakov. Vendar pa je vsakomur, ki je kdaj prišel v stik z ameriškim izobraževalnim sistemom prav tako jasno tudi, da ima

* Hannah Arendt tu uporablja pojem *education*.

ta težava, ki je zakoreninjena v politični drži dežele, ne le velike človeške, pač pa tudi vzgojne prednosti; v vsakem primeru splošni dejavniki ne morejo pojasniti krize, v kateri se trenutno nahajamo, niti upravičiti ukrepov, ki so to krizo izzvali.

II

Okvirno lahko zasledimo tri temeljne, nam vse predobro znane predpostavke teh škodljivih ukrepov. *Prva* predpostavka je ta, da obstajata otroški svet in družba, ki se oblikuje med otroki, ki so avtonomni, zato jim je treba prepustiti, da vladajo, kolikor je le mogoče. Odrasli so tu le zato, da jim pri tem vladanju pomagajo. Avtoriteta, ki posameznemu otroku pove, kaj naj stori in česa ne, je prepuščena otroški skupini sami – to pa poleg drugih posledic ustvari situacijo, v kateri je odrasli pred posameznim otrokom ne-močen in brez stika z njim. Reče mu lahko le, naj stori, kar hoče, in potem prepreči, da bi se zgodilo najhujše. Pravi in normalni odnosi med otroki in odraslimi, ki izhajajo iz dejstva, da so vedno hkrati skupaj na svetu ljudje vseh starosti, so tako pretrgani. Zato je bistvo te prve temeljne predpostavke, da upošteva zgolj skupino in ne posameznega otroka.

Otrok v skupini je seveda precej na slabšem kot prej. Kajti avtoriteta skupine, tudi otroške, je zmeraj znatno močnejša in bolj tiranska kot je lahko najstrožja avtoriteta posamezne osebe. Če na to gledamo s stališča posameznega otroka, so njegove možnosti za upor ali za to, da stori karkoli na svojo lastno pobudo, praktično nikakršne; nič več ni v zelo neenakem sporu z osebo, ki mu je zagotovo absolutno nadrejena, a vendarle v sporu, v katerem lahko računa na solidarnost drugih otrok, torej sebi podobnih. Nasprotno, je v – po definiciji brezupnem – položaju manjšine enega samega soočen z absolutno večino vseh drugih. Le malo odraslih ljudi je, ki lahko vzdržijo takšen položaj, tudi kadar ni podkrepjen z zunanjimi sredstvi prisile; jasno je, da otroci česa takega preprosto niso zmožni.

Z emancipacijo od avtoritete odraslih se otrok torej ni osvobodil avtoritete, pač pa je bil podvržen mnogo bolj grozljivi in resnično

tiranski avtoriteti, tiraniji večine. Rezultat je vsekakor ta, da so bili otroci tako rekoč izločeni iz sveta odraslih. Prepuščeni so spet samim sebi ali pa tiraniji njihove lastne skupine, ki se ji zaradi njene številčne premoči ne morejo upreti. Ker so otroci, z njo ne morejo niti razpravljati niti pobegniti v noben drugi svet, saj je svet odraslih za njih zaprt. Odziv otrok na ta pritisk je najpogostejše konformizem ali mladostniško prestopništvo, pogosto pa mešanica obojega.

Druga temeljna predpostavka, ki je bila v sedanjí krizi postavljena pod vprašaj, zadeva poučevanje. Pod vplivom sodobne psihologije in načel pragmatizma se je pedagogika razvila v znanost o poučevanju nasploh na tak način, da se je povsem osamosvojila od dejanske učne vsebine. Mislili so, da je učitelj človek, ki lahko preprosto uči karkoli; izuriti se mora v poučevanju, ne v obvladanju kateregakoli posameznega predmeta. To stališče je, kot bomo kmalu videli, seveda zelo tesno povezano s temeljno predpostavko o učenju. Razen tega je v zadnjih desetletjih povzročilo zelo resno zamezovanje usposabljanja učiteljev za njihove lastne predmete, posebej v javnih srednjih šolah. Ker učitelju ni treba poznati svojega predmeta, se pogosto zgodi, da je po vednosti le eno uro pred svojim razredom. To pa spet pomeni, da dijaki niso le prepuščeni svojim lastnim sposobnostim, ampak da tudi ni več na voljo najbolj upravičenega vira učiteljeve avtoritete, namreč osebe, ki, kakorkoli že, še vedno vé več in lahko stori več kot dijak sam. Neavtoritarni učitelj, ki bi se rad odrekel vsem metodam prisile, ker se je sposoben zanašati na svojo lastno avtoriteto, tako ne more več obstajati.

Toda ta pogubna vloga, ki jo imajo pedagogika in učiteljski kolegiji v sedanjí krizi, je bila mogoča le zaradi moderne teorije o učenju, ki je bila, povsem preprosto, logična uporaba *tretje* temeljne predpostavke v našem kontekstu, predpostavke, ki se je je moderni svet držal stoletja in ki je svoj sistematičen pojmovni izraz našla v pragmatizmu. Ta temeljna predpostavka je, da lahko veš in razumeš samo tisto, kar si naredil sam, njena uporaba na področju vzgoje pa je karseda primitivna: nadomestiti učenje s početjem stvari, kolikor je to le mogoče. Razlog, zakaj se učiteljevemu obvladovanju njegovega predmeta ni pripisovalo nobenega pomena, je bila želja, da se ga prisili k izvrševanju neprestane dejavnosti poučevanja, zato da ne bi, kot se je reklo, posredoval »mrtve vednosti«, temveč bi

neprestano demonstriral, kako je proizvedena. To je bilo zavestno prizadevanje, da se ne poučuje vednosti, pač pa vbija v glavo večšine. Posledica tega je bilo nekakšno preoblikovanje učnih ustanov v poklicne ustanove, ki so bile prav toliko uspešne v poučevanju, kako voziti avto ali kako uporabljati pisalni stroj, ali pa, kar je še bolj pomembno za »umetnost« življenja, kako shajati z drugimi ljudmi in biti priljubljen, kolikor so bile nesposobne omogočiti otrokom, da dosežejo znanje na ravni normalnih osnovnih zahtev standardnega učnega načrta.

Vendar pa je ta opis pomanjkljiv, ne le zato ker očitno pretirava, da bi poudaril poanto, pač pa zato ker ne upošteva, kako je bila v tem procesu posebna pozornost namenjena čim večjemu zabrisovanju razlike med igro in delom* – v korist prve. Igro se je pojmovalo kot najbolj živahen in najprimernejši način otrokovega obnašanja v svetu, kot edino obliko dejavnosti, ki spontano izhaja iz njegovega obstoja kot otroka. Samo tisto, kar se je mogoče naučiti skozi igro, v celoti priznava otrokovo živahnost. Uveljavilo se je mnenje, da otrokovo najbolj značilno dejavnost predstavlja igra; učenje v starem pomenu je z vsiljevanjem pasivnega odnosa otroka prisililo, da se odpove svoji igrivi pobudi.

Tesno povezanost med zamenjavo učenja s početjem [*doing*] in dela [*work*] z igranjem neposredno ponazarja učenje jezikov: otrok naj se nauči z govorjenjem, torej s početjem, ne z učenjem slovnice in skladnje. Z drugimi besedami, tujega jezika naj se nauči na enak način, kot se je kot malček naučil svojega lastnega jezika; kakor da se igra v neprekinjeni kontinuiteti preproste eksistence. Ne glede na vprašanje, ali je to mogoče ali ne – do določene mere je mogoče, a le če lahko otroka ves dan obdržimo v tujejezičnem okolju –, je povsem jasno, da si ta postopek zavestno prizadeva starejšega otroka kolikor dolgo je le mogoče obdržati na ravni malčka. Ravno tisto, ki naj bi otroka pripravilo za svet odraslih, namreč postopno pridobljena navada dela [*work*] in ne-igranja, je bilo v korist neodvisnosti sveta otroštva odpravljen.

* Avtorica uporabi pojem *work*, ki ga v tem primeru ni mogoče prevesti drugače kot delo, čeprav je to termin, ki ga sicer uporabljamo za prevod pojma *labour* ali *Arbeit* za razliko od *work* ali *Herstellen* (ustvarjanje).

Kakršnakoli že je povezava med početjem in vedenjem in kakršnakoli že je veljavnost te pragmatične formule, pa si njena uporaba na področje izobraževanja, torej na način, kako se otrok uči, prizadeva svet otroštva napraviti absoluten na isti način, kot smo opazili pri prvi temeljni predpostavki. Otrok je pod pretvezo spoštovanja neodvisnosti tudi tu izključen iz sveta odraslih in zadrževan v svojem lastnem svetu, kolikor je to sploh mogoče imenovati svet. To zadrževanje otroka je umetno, ker prelomi naraven odnos med odraslimi in otroki, ki ga med drugim sestavljata poučevanje in učenje, in ker hkrati prikriva dejstvo, da je otrok razvijajoče se človeško bitje, da je otroštvo začasno obdobje, priprava na odraslost.

Trenutna kriza v Ameriki izhaja iz spoznanja o škodljivosti teh temeljnih predpostavk in obupnega poskusa reformirati celoten izobraževalni sistem, ga torej popolnoma preoblikovati. Z izjemo načrtov za izredno povečanje izobraževalnih možnosti na področju naravoslovnih znanosti in tehnologije pri reformi ne gre za nič drugega kot za restavracijo – poučevanje se bo ponovno izvajalo s pomočjo avtoritete. Igra med šolskimi urami se bo prenehala in spet se bo začelo resno delo. Poudarek se bo od izvenkurikularnih spretnosti premaknil k vednosti, ki jo predpisuje kurikulum. Končno pa se govori tudi o preoblikovanju sedanjega kurikuluma za učitelje, tako da se bodo morali učitelji, preden se jih spusti k otrokom, tudi sami nekaj naučiti.

S temi predlaganimi reformami, ki so še vedno v razpravi in zadevajo zgolj ameriški interes, se nam tu ni treba posebej ukvarjati. Prav tako ne moremo razpravljati o bolj tehničnem, dolgoročno pa verjetno celo pomembnejšem vprašanju o tem, kako reformirati kurikulume osnovnih in srednjih šol v vseh deželah, da bi ustrezali povsem novim zahtevam sodobnega sveta. Za našo razpravo je pomembno dvojno vprašanje. Kateri vidiki modernega sveta in njegove krize so se dejansko razkrili v krizi vzgoje, to se pravi, kaj so pravi razlogi za to, da so lahko stvari že desetletja v tako zelo očitnem nasprotju z zdravo pametjo? In drugič, kaj se lahko iz te krize naučimo glede bistva vzgoje – ne v smislu, da se je iz napak vedno mogoče naučiti, česa se ne sme narediti, temveč prej kot razmislek o vlogi, ki jo igra vzgoja v vsaki civilizaciji, torej o obveznosti, ki jo eksistenca otrok nalaga vsaki človeški družbi. Začeli bomo z drugim vprašanjem.

Kriza v vzgoji bi zbudila resno zaskrbljenost v kateremkoli času, celo če ne bi zrcalila, kot se dogaja v našem primeru, splošnejše krize in nestabilnosti moderne družbe. Kajti vzgoja sodi med najbolj temeljne in nujne dejavnosti človeške družbe, ki nikoli ne ostaja takšna, kot je, pač pa se neprestano obnavlja z rojstvi, s prihodom novih človeških bitij. Razen tega ti prišleki niso izgrajeni, pač pa so v stanju nastajanja. Tako ima otrok, ki je subjekt vzgoje, za vzgojitelja dvojno podobo; je nov v svetu, ki mu je tuj, in je v procesu nastajanja, je novo človeško bitje in je nastajajoče človeško bitje. Ta dvojni vidik nikakor ni samoumeven in se ne nanaša na živalske oblike življenja; ustreza dvojnemu razmerju, razmerju do sveta na eni strani in do življenja na drugi. Otrok deli stanje nastajanja z vsemi živimi bitji; glede življenja in njegovega razvoja je otrok človeško bitje v procesu nastajanja, prav tako kot je mucka mačka v procesu nastajanja. Toda otrok je nov samo v razmerju do sveta, ki je bil tu pred njim, ki bo po njegovi smrti obstajal še naprej in v katerem bo preživel svoje življenje. Če otrok ne bi bil novinec v tem človeškem svetu, pač pa preprosto še ne dovršeno živo bitje, bi bila vzgoja le funkcija življenja in ne bi rabila biti nič drugega kot skrb za vzdrževanje življenja in tisto urjenje ter vaja življenja, ki ju prevzamejo vse živali za svoje mladiče.

Človeški starši pa svojih otrok niso priklicali v življenje le prek spočetja in rojstva, hkrati so jih tudi vpeljali v svet. V vzgoji prevzamejo odgovornost za oboje, za življenje in razvoj otroka in za kontinuiteto sveta. Ti dve odgovornosti nikakor ne sovpadata; lahko si celo nasprotujeta. Odgovornost za razvoj otroka se v določenem smislu obrne proti svetu: otrok zahteva posebno zaščito in skrb, da se mu v svetu ne bi zgodilo nič škodljivega. Toda tudi svet potrebuje zaščito, da se ga obrani pred poteptanjem in uničenjem tega naskoka novincev, ki z vsakim novim rodом bruhne vanj.

Ker je otroka treba zavarovati pred svetom, je njegovo tradicionalno mesto v družini, katere odrasli člani se vsak dan vrnejo iz zunanjega sveta in se umaknejo v varnost zasebnega življenja znotraj štirih zidov. Ti štirje zidovi, ki obdajajo zasebno družinsko življenje ljudi, predstavljajo zaščito pred svetom in še posebej pred javno

platjo sveta. Zamejujejo varen prostor, brez katerega ne more uspevati nobeno živo bitje. To drži tako za življenje otroštva kot tudi za človeško življenje nasploh. Kjerkoli je življenje neprestano izpostavljeno zunanjemu svetu brez zaščite zasebnosti in varnosti, je njegova vitalnost uničena. V javnem svetu, ki je skupen vsem, štejejo osebe, prav tako pa tudi ustvarjanje, torej prav stvaritev naših rok, ki jo vsak od nas prispeva k našemu skupnemu svetu; življenje *kot* [qua] življenje pa tam ni pomembno. Svet zanj ne more skrbeti, zato mora biti skrito in zavarovano pred njim.

Vse, kar živi, ne le vegetativno življenje, se pojavi iz teme in ne glede na to, kako močna je njegova naravna težnja, da se prebije v svetlobo, vendarle potrebuje varnost teme, da sploh raste. To bi bil kajpada lahko razlog, da otroci slavnih staršev tako pogosto slabo končajo. Slava prodre med štiri zidove, vdre v njihov zasebni prostor in še posebej v današnjih razmerah prinese s sabo neusmiljen blišč javnega področja, ki poplavi vse v zasebnih življenjih prizadetih, tako da otroci nimajo več varnega prostora, kjer bi lahko odrasli. Toda do prav takšnega uničenja lastnega življenjskega prostora pride povsod, kjer poskušajo otroke same spremeniti v nekakšen svet. Med temi skupinami vrstnikov se pojavi nekakšno javno življenje, in čeprav ni realno in je celoten poskus neke vrste goljufija, to ne spremeni škodljivega dejstva, da so otroci – torej še ne dovršena človeška bitja v procesu nastajanja – s tem prisiljeni, da se izpostavijo luči javnega obstoja.

Očitno je, da moderna vzgoja, kolikor si prizadeva vzpostaviti svet otrok, s tem uniči nujne pogoje za življenjski razvoj in odrasčanje. Da pa je takšna škoda za razvijajočega se otroka lahko posledica moderne vzgoje, je zares presenetljivo, saj je prav ta vzgoja zatrjevala, da je njen izključni namen služiti otroku in se upreti metodam preteklosti, ker niso dovolj upoštevale otrokove lastne narave in njegovih potreb. »Stoletje otroka« naj bi, kot se lahko spomnimo, osamosvojilo otroka in ga osvobodilo standardov, ki izhajajo iz sveta odraslih. Kako se je potem lahko zgodilo, da smo spregledali ali preprosto nismo prepoznali najosnovnejših življenjskih pogojev, ki so nujni za rast in razvoj otroka? Kako se je lahko zgodilo, da je bil otrok izpostavljen javnemu vidiku sveta, ki je bolj kot karkoli drugega značilen za svet odraslih, potem ko smo ravno nedavno

ugotovili, da je bilo v vsej pretekli vzgoji napačno prav to, da je otroka obravnavala kot zgolj pomanjšanega odraslega?

Razlog za to čudno stanje stvari nikakor ni neposredno povezan z vzgojo. Prej ga je mogoče najti v sodbah in predsodkih o naravi zasebnega življenja in javnega sveta oziroma o njunem medsebojnem razmerju, ki so bili za moderno družbo značilni vse od začetka moderne dobe, in ki so jih vzgojitelji, ko so razmeroma pozno končno začeli modernizirati vzgojo, sprejeli kot samoumevne predpostavke, ne da bi se zavedali posledic, ki jih morajo imeti za življenje otroka. Posebnost moderne družbe, da življenje, torej tako posvetno življenje posameznika kot tudi družine, pojmuje kot najvišje dobro, nikakor ni samoumevna. Prav zato je – v nasprotju z vsemi prejšnjimi stoletji – to življenje in vse dejavnosti, ki so povezane z njegovo ohranitvijo in obogatitvijo, osvobodila od skritosti zasebnosti in jih izpostavila luči javnega sveta. To je pravi pomen osvoboditve delavcev in žensk, seveda ne kot oseb, pač pa kolikor izpolnjujejo nujno funkcijo v življenjskem procesu družbe.

Zadnji, ki so bili deležni tega procesa osvoboditve, so bili otroci, in prav tisto, kar je za delavce in ženske pomenilo resnično osvoboditev – saj niso bili zgolj delavci in ženske, pač pa tudi osebe, ki so zato zahtevale pravico do javnega sveta, torej pravico, da vidijo in da so v njem videni, da govorijo in jih je mogoče slišati –, je bilo v primeru otrok zanemarjanje in izdaja, saj je pri njih preprosto dejstvo življenja in rasti pomembnejše kot dejavnik osebnosti. Bolj ko moderna družba popolnoma opušča razlikovanje med zasebnim in javnim, torej med tem, kar lahko uspeva le v skritosti, in tem, kar je potrebno pokazati vsem v polni luči javnega sveta, bolj ko torej med zasebno in javno vpeljuje družbeno področje, v katerem zasebno postane javno in obratno, bolj otežuje življenje otrokom, ki po naravi potrebujejo varnost skritosti, da bi nemoteno dozoreli.

Te kršitve pogojev za vitalno rast pa so bile zagotovo docela nenamerne, ne glede na njihovo resnost. Osrednji cilj vseh modernih vzgojnih prizadevanj je bil namreč blaginja otroka in to drži, tudi če prizadevanja za izboljšanje otrokove blaginje niso vedno obrodila pričakovanih sadov. Povsem drugačno pa je stanje na področju vzgojnih nalog, ki se ne nanašajo več na otroka, pač pa na mladostnika, novodošlega in tujca, ki je bil rojen v že obstoječi

svet, ki ga ne pozna. Te naloge so predvsem, a ne izključno, odgovornost šol, povezane so s poučevanjem in učenjem in neuspeh na tem področju je najbolj pereč problem v današnji Ameriki. Kaj je njegova podlaga?

Otrok je običajno prvič vpeljan v svet v šoli. Šola pa nikakor ni svet in ne sme se pretvarjati, da je. Je ustanova, ki jo postavimo med zasebno območje doma in svet, zato da bi sploh omogočili prehod od družine k svetu. Obiskovanja šole ne zahteva družina, pač pa država, torej javni svet, in tako v odnosu do otroka šola v nekem smislu predstavlja svet, čeprav to dejansko še ni svet. Na tej stopnji vzgoje odrasli zagotovo še enkrat prevzamejo odgovornost za otroka, a zdaj to ni toliko odgovornost za življenjsko blaginjo odrasčajočega bitja, temveč za tisto, kar se običajno imenuje svoboden razvoj njegovih lastnih odlik in nadarjenosti. To na najbolj splošni in bistveni ravni predstavlja izjemnost, po kateri se vsako človeško bitje razlikuje od vseh drugih, lastnost, zaradi katere ni le tujec v svetu, pač pa nekaj, kar ni obstajalo še nikoli prej.

Kolikor otrok še ni seznanjen s svetom, ga je treba vanj postopno vpeljati; kolikor je novinec, je treba poskrbeti, da to novo bitje dozori v odnosu do sveta, kakršen je. V vsakem primeru pa so vzgojitelji tu v odnosu do mladih predstavniki sveta, za katerega morajo prevzeti odgovornost, čeprav ga sami niso ustvarili in čeprav bi lahko skrivaj ali odkrito želeli, da bi bil drugačen, kot je. Ta odgovornost vzgojiteljem ni naložena naključno; vsebovana je v dejstvu, da odrasli vpeljujejo mlade v nenehno spreminjajoči se svet. Vsakdo, ki zavrača prevzem skupne odgovornosti za svet, ne bi smel imeti otrok in se mu ne bi smelo dovoliti, da sodeluje pri njihovi vzgoji.

V vzgoji ta odgovornost za svet privzame obliko avtoritete. Avtoriteta vzgojitelja in kvalifikacije učitelja niso isto. Čeprav je določena mera kvalifikacije za avtoriteto nepogrešljiva, pa najvišja možna kvalifikacija sama po sebi ne more nikoli porajati avtoritete. Učiteljevo kvalifikacijo predstavlja poznavanje sveta in dejstvo, da je druge sposoben poučiti o njem, njegova avtoriteta pa temelji na prevzemu odgovornosti za ta svet. Nasproti otroku je v nekem smislu predstavnik vseh odraslih prebivalcev, ki ga opozarja na podrobnosti in otroku govori: »To je naš svet.«

Seveda vsi vemo, kakšno je danes stanje glede avtoritete. Karkoli že si mislimo o tem vprašanju, pa je očitno, da v javnem in političnem življenju avtoriteta bodisi sploh ne igra nobene vloge – kajti nasilje in zastraševanje, ki ga izvajajo totalitarne dežele, nima z avtoriteto seveda nič skupnega – ali pa ima v najboljšem primeru izjemno sporno vlogo. To pa v bistvu pomeni, da ljudje ne želijo od kogarkoli zahtevati ali komurkoli zaupati, da bi prevzel odgovornost za vse drugo – namreč povsod, kjer je obstajala resnična avtoriteta, je bila povezana z odgovornostjo za potek stvari na svetu. Če avtoriteto odstranimo iz političnega in javnega življenja, to lahko pomeni, da se bo odslej enaka odgovornost za potek sveta zahtevala od vsakogar. Lahko pa tudi pomeni, da smo zavestno ali nezavedno zavrnila zahteve sveta in potrebo po njegovi urejenosti; zavrnila smo vso odgovornost za svet, torej tako odgovornost ukazovanja kot tudi odgovornost uboganja. Nobenega dvoma ni, da pri moderni izgubi avtoritete igrata svojo vlogo obe omenjeni intenci in da sta pogosto delovali hkrati in kot neločljivo povezani.

Nasprotno pa v vzgoji ni nobene takšne dvoumnosti glede današnje izgube avtoritete. Otroci vzgojne avtoritete ne morejo zavreči, kakor da bi bili v položaju, ko jih zatira odrasla večina, čeprav so moderne vzgojne prakse preizkusile tudi nesmisel, da se otroke obravnava kot zatirano manjšino, ki jo je potrebno osvoboditi. Avtoriteto so razveljavili odrasli in to lahko pomeni le eno: odrasli zavračajo prevzemanje odgovornosti za svet, v katerega so privedli svoje otroke.

Seveda obstaja povezava med izgubo avtoritete v javnem in političnem življenju ter na zasebnem in predpolitičnem področju družine in šole. Bolj skrajno ko postane nezaupanje v avtoriteto na javnem področju, večja postane seveda tudi možnost, da tudi zasebno področje ne bo ostalo neprizadeto. Poleg tega je dodatno dejstvo, ki je najbrž odločilno, da smo bili v naši tradiciji politične misli od nekdaj navajeni imeti avtoriteto staršev nad otroki in učiteljev nad učenci za zgled, s pomočjo katerega je mogoče razumeti politično avtoriteto. Prav zaradi tega modela, ki ga je mogoče najti že pri Platonu in Aristotelu, je pojem avtoritete v politiki tako skrajno dvoumen. Predvsem je utemeljen na popolni superiornosti, ki nikoli ne more obstajati med odraslimi in ki nikoli ne sme obstajati

s stališča človeškega dostojanstva. Poleg tega pa je, ker sledi zgledu jaslic, utemeljen na povsem začasni nadrejenosti, in torej postane protisloven, če se ga uporabi za razmerja, ki po naravi niso začasna, kot so razmerja med vladajočimi in vladanimi. Torej sodi k naravi stvari – tako k naravi sedanje krize avtoritete, kot k naravi naše tradicionalne politične misli – da se izguba avtoritete, ki se je začela na političnem področju, konča na zasebnem. Seveda pa ni nikakršno naključje, da prav tam, kjer so prvič zrušili politično avtoriteto, torej v Ameriki, najmočnejše občutijo moderno krizo v vzgoji.

Splošna izguba avtoritete dejansko lahko le stežka najde bolj skrajn izraz, kot je vdor na predpolitična področja, kjer se je zdelo, da je avtoriteto zahtevala sama narava, neodvisno od vseh zgodovinskih sprememb in političnih razmer. Po drugi strani pa tudi moderni človek ne more bolj jasno izraziti svojega nezadovoljstva s svetom, svojega gnusa nad dejanskim stanjem, kot da spričo svojih otrok zavrne prevzem odgovornosti zanj. Videti je, kot da bi starši vsak dan dejali: »V tem svetu tudi mi nismo preveč varno doma. Kako se v njem gibati, kaj vedeti, katere veščine obvladati – to so tudi za nas skrivnosti. Kakor veste in znate, si morate prizadevati, da to odkrijete; nikakor pa nimate pravice, da nas kličete na odgovornost. Mi smo nedolžni, umijemo si roke.«

Ta odnos nima seveda nič skupnega z revolucionarno željo po novem redu na svetu – *Novus Ordo Seclorum* –, ki je nekoč animiral Ameriko. Prej je simptom tiste moderne odtujitve od sveta, ki jo je mogoče opaziti povsod, v posebej skrajni in brezobzirni obliki pa se pojavlja v pogojih množične družbe. Res je, da so moderni vzgojni eksperimenti privzeli zelo revolucionarne podobe ne le v Ameriki, kar je v določeni meri povečalo težavnost jasnega razpoznavanja stanja in povzročilo določeno zmedo v razpravljanju o problemu; kajti v nasprotju s takšnim ravnanjem ostaja neizpodbitno dejstvo, da Amerika, vse dokler jo je resnično spodbujal ta duh, ni nikoli razmišljala o tem, da bi vpeljevala novo ureditev z vzgojo, pač pa je, nasprotno, v vzgojnih zadevah ostajala konservativna.

Da se izognemo nesporazumom: zdi se mi, da je konservativizem, kolikor pomeni ohranitev, bistven za vzgojno dejavnost, katere naloga je vedno nekaj negovati in varovati – namreč otroka pred svetom, svet pred otrokom, novo pred starim, staro pred novim.

Tudi celovita odgovornost za svet, ki jo to zahteva, seveda pomeni konservativno stališče. Toda to velja le za področje vzgoje, ali bolje, za odnose med odraslimi in otroki, ne pa za področje politike, kjer delujemo med odraslimi in enakimi in z njimi. V politiki to konservativno stališče – ki sprejema svet, kakršen je, in si prizadeva le ohraniti *status quo* – lahko vodi le k uničenju, kajti svet je, v splošnem in v posameznem, nepreklicno zapisan uničenju časa, če človeška bitja niso odločena, da vanj posegajo, ga spreminjajo in ustvarijo nekaj, kar je novo. Hamletove besede – »Čas je s tečajev vržen. Vrag preklet, da to urejat sem prišel na svet!«* – bolj ali manj držijo za vsak nov rod, čeprav so od začetka našega stoletja postale nemara prepričljivejše kot prej.

V bistvu vedno vzgajamo za svet, ki je iztirjen ali pa se iztirja, kajti to je temeljni človeški položaj, v katerem svet ustvarjajo roke smrtnikov, zato da bi smrtnikom za določen čas služil kot dom. Ker svet ustvarjajo smrtniki, se obrabi; in ker neprestano menjuje svoje prebivalce, je v nevarnosti, da bo postal prav tako smrten kot oni. Da bi ohranili svet pred smrtnostjo njegovih ustvarjalcev in prebivalcev, ga je treba zmeraj na novo uravnati. Problem je preprosto v tem, kako vzgajati na tak način, da uravnavanje ostaja dejansko mogoče, čeprav tega seveda nikoli ni mogoče zagotoviti. Naše upanje se vedno oklepa novega, ki ga prinaša vsaka generacija; toda natanko zato ker lahko naše upanje opremo le na to, uničimo vse, če si to novo prizadevamo nadzorovati tako, da bi mi, stari, lahko narekovali njegovo podobo. Ravno zaradi tega novega in zaradi revolucionarnega v vsakem otroku, mora biti vzgoja konservativna; ohraniti mora to novost in jo kot nekaj novega vpeljati v stari svet, ki je ne glede na to, kako revolucionarna so lahko njegova dejanja, s stališča naslednjega rodu vedno zastarel in zapisan uničenju.

IV

Resnična težava pri moderni vzgoji je v dejstvu, da je kljub vsemu modnemu govorjenju o novem konservativizmu v našem času

* William Shakespeare, *Hamlet*, prev. Janko Moder, Mihelač, Ljubljana 1993, str. 35.

težko doseči celo minimum ohranjanja in konservativnega odnosa, brez katerega vzgoja preprosto ni mogoča. Za to obstajajo zelo tehtni razlogi. Kriza avtoritete v vzgoji je kar najtesneje povezana s krizo tradicije, torej s krizo v našem odnosu do področja preteklosti. Ta vidik moderne krize vzgojitelj še posebej težko prenaša, saj je njegova naloga posredovati med starim in novim, tako da njegov poklic sam zahteva od njega izredno spoštovanje preteklosti. Skozi dolga stoletja, tj. v celotnem obdobju rimsko-krščanske civilizacije, se mu ni bilo treba zavedati te svoje posebne kvalitete, saj je bilo čaščenje preteklosti bistveni del rimskega mišljenja, s krščanstvom pa se to ni niti spremenilo niti končalo, temveč se je preprosto prestavilo na druge temelje.

Za rimski odnos – kar pa nikakor ni držalo za vsako civilizacijo ali celo za zahodno tradicijo kot celoto – je bilo bistveno, da so preteklost *kot [qua]* preteklost pojmovali kot model, prednike pa vedno kot zgled za svoje potomce. Verjeli so, da je vsa veličina v tistem, kar je bilo, in da je zato najprimernejša človeška doba starost, ostareli človek, ki lahko zato, ker je skorajda že prednik, služi kot zgled za življenje. Vse to ni le v nasprotju z našim svetom in moderno dobo vse od renesanse dalje, pač pa tudi z grškim odnosom do življenja. Ko je Goethe dejal, da ostareti pomeni »postopen umik iz sveta pojavnosti«, je bil njegov komentar v duhu Grkov, za katere sta bivanje in pojavljanje sovpadala. Rimski odnos do staranja pa bi bil, da natanko v staranju in počasnem izginjanju iz skupnosti smrtnikov človek doseže svojo najbolj značilno obliko bivanja, čeprav je glede na svet pojavov v procesu izginjanja. Šele sedaj lahko namreč doseže obstoj, v katerem bo avtoriteta za druge.

Pri neokrnjeni podlagi takšne tradicije, v kateri vzgoja ima politično vlogo, kar je edinstven primer, je pravilno ravnati pri vzgojnih vprašanjih res razmeroma preprosto. Poseben etos vzgojnih načel je tako celovito usklajen s temeljnimi etičnimi in moralnimi prepričanji celotne družbe, da se nam ni potrebno niti za hip ustaviti, da bi premislili, kaj zares počnemo. Povedano s Polibijevimi besedami, vzgajanje preprosto »omogoči videti, da si povsem vreden svojih prednikov«, in v tem prizadevanju je vzgojitelj lahko »soborec« in »sodelavec«, kajti tudi on je hodil skozi življenje z očmi, uprtimi v preteklost, čeprav na drugi ravni. Tovarištvo in avtoriteta

sta bila v tem primeru zares le dve plati istega, učiteljeva avtoriteta pa je bila čvrsto utemeljena v širši avtoriteti preteklosti kot take. A danes nismo več v takšnem položaju, zato bi ne bilo posebno smiselno pretvarjati se, kot da bi še vedno bili, kot da bi le nekako slučajno skrenili s prave poti in kot da lahko kadarkoli neovirano najdemo pot nazaj. Kjerkoli že v modernem svetu je kriza nastopila, poti ne moremo niti preprosto nadaljevati niti se ne moremo vrniti nazaj. Takšen preobrat nas ne bo nikoli pripeljal nikamor, razen prav v tisto situacijo, iz katere je kriza nastala. Vrnitev bi bila zgolj ponovitev – čeprav po formi morda drugačna, saj je nešteto možnosti za nesmisle in muhaste ideje, ki jih je mogoče proglasiti za zadnji krik znanosti. Po drugi strani pa lahko vodi preprosto nereflektirano vztrajanje, ki se preda toku časa, v propad, bodisi da gre za vztrajno prebijanje skozi krizo, ali za oklepanje utečene poti, ki naivno verjame, da kriza ne bo zajela njegovega posebnega področja življenja. Če smo natančnejši, lahko le poveča odtujitev od sveta, ki nas že ogroža z vseh strani. Razmišljanje o načelih vzgoje mora ta proces odtujitve od sveta upoštevati; lahko celo prizna, da se tu najbrž soočamo s samodejnim procesom, če ob tem le ne pozabi, da človeško mišljenje in delovanje zmoreta takšne procese prekiniti in ustaviti.

Problem vzgoje v modernem svetu je v dejstvu, da se ta po svoji naravi ne more odreči niti avtoriteti niti tradiciji in vendar se mora še naprej vršiti v svetu, ki ga ne strukturira niti avtoriteta niti ga ne povezuje tradicija. To pa pomeni, da moramo vsi, ne le učitelji in vzgojitelji, kolikor živimo v istem svetu skupaj s svojimi otroki in mladostniki, do njih vzpostaviti odnos, ki je radikalno drugačen od tistega, ki ga imamo drug do drugega. Področje vzgoje moramo odločno ločiti od drugih področij, predvsem od področja javnega, političnega življenja, zato da bi zgolj tukaj uporabili koncept avtoritete in odnos do preteklosti, ki mu ustrezata, a nimata nobene splošne veljavnosti in je v svetu odraslih tudi ne smeta terjati.

Prva praktična posledica tega bi bila jasno razumevanje dejstva, da je vloga šole, da nauči otroke, kakšen je svet, ne pa da jih pouči v umetnosti življenja. Ker je svet star, vedno starejši kot oni sami, se učenje neizogibno ozira v preteklost, ne glede na to, koliko se bo življenje odvijalo v sedanjosti. Drugič, ločnica med otroki in

odraslimi naj pomeni, da ni mogoče niti vzgajati odraslih niti obravnavati otrok, kot da bi bili odrasli; vendar pa nikoli ne smemo dovoliti, da bi ta črta prerasla v zid, ki bi ločeval otroke od skupnosti odraslih, kot da ne bi živeli v istem svetu in kot da bi bilo otroštvo neodvisno človeško stanje, ki je zmožno živeti po svojih lastnih zakonih. Kje poteka meja med otroštvom in odraslostjo v vsakem posameznem primeru in s splošnim pravilom ni mogoče določiti; pogosto se spreminja glede na dobo in od dežele do dežele, od ene civilizacije do druge in od posameznika do posameznika. Toda vzgoja, ki se razlikuje od učenja, mora imeti predvidljiv konec. V naši civilizaciji ta konec najbrž prej sovpade z diplomo na kolidžu kot s šolsko maturo, kajti poklicno usposabljanje na univerzah ali tehničnih šolah je, čeprav je vedno nekako povezano z vzgojo, vendarle neka vrsta specializacije. Nič več si ne prizadeva mladostnika vpeljati v svet kot celoto, pač pa nasprotno v njegov poseben, omejen del. Ni mogoče vzgajati [*educate*], ne da bi hkrati poučevali [*teaching*]; vzgoja brez učenja je prazna in zato se hitro izrodi v moralno-čustveno govornišstvo. Zlahka pa je mogoče poučevati brez vzgajanja in učimo lahko se do konca svojih dni, ne da bi s tem postali vzgojeni. Vse to pa so podrobnosti, ki jih je zares treba prepustiti izvedencem in pedagogom.

Kar pa zadeva nas vse in česar ni mogoče prepustiti posebni pedagoški znanosti, je razmerje med odraslimi in otroki nasploh ali, če povemo še splošneje in natančneje, naš odnos do dejstva natalitete, do dejstva, da smo vsi prišli na svet z rojstvom in da se ta svet z rojevanjem nenehno obnavlja. Vzgoja je točka, na kateri se odločimo, ali dovolj ljubimo svet, da prevzamemo odgovornost zanj in ga s tem rešimo pred tistim uničenjem, ki bi bilo brez obnavljanja in prihajanja novincev in mladih neizogibno. Vzgoja pa je tudi točka, kjer se odločimo, ali dovolj ljubimo svoje otroke, da jih ne izženemo iz našega sveta in prepustimo samim sebi; da jim ne odvzamemo možnosti, da se lotijo nečesa novega, nečesa, česar nismo predvideli, pač pa jih vnaprej pripravimo za nalogo obnove skupnega sveta.