

9 Intervju z Zdenkom Medvešem o razvoju vzgojno-teoretskih konceptov

Robi Kroflič

Profesionalna kariera Zdenka Medveša, zaslužnega profesorja na Univerzi v Ljubljani, je zelo bogata in raznolika. Obsega učiteljsko delo, raziskovalno in vodstveno delo na Pedagoškem inštitutu, strokovno delo v prosvetni politiki ter seveda akademsko delo na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Zato ni naključje, da je v svojem akademskem delu nenehoma prepletal teoretska vprašanja z razmisleki o možnostih njihove uresničitve v pedagoški praksi in prosvetni politiki. Tema pričujočega intervjuja pa ni osvetlitev vseh področij njegovega strokovnega delovanja, ampak predvsem razvoj vzgojno-teoretskih konceptov, s katerimi se je ukvarjal kot raziskovalec in visokošolski profesor.

Tudi na tem področju smo morali opraviti določeno redukcijo, saj je Zdenko Medveš na Oddelku za pedagogiko in andragogiko pokrival tri področja (teorijo vzgoje, zgodovino pedagogike in šolstva ter primerjalno pedagogiko), ob tem pa se je dolga leta ukvarjal tudi z vprašanjem razmerja med splošno in poklicno izobrazbo ter z razvojem modelov poklicnega in strokovnega izobraževanja. V intervjuju smo izpostavili izključno genezo razvoja vzgojno-teoretskih konceptov ter klasifikacije pedagoških paradigem, s pomočjo katere je analiziral zgodovinske tokove razvoja pedagoških idej ter opuse znanih pedagogov pri nas in v tujini. Tako se je izkristaliziral nabor vprašanj, ki obsegajo tematiko razvoja pedagoških paradigem, legalnosti in legitimnosti v pedagoškem delovanju, razvoj pedagogike med družboslovjem in humanistiko, odnos med pedagoško znanostjo in prosvetno politiko ter poglede na pravičnosti in inkluzivnosti šolskih sistemov. Odgovori na zastavljena vprašanja razgrinjajo številne tančice njegovega razmišljanja in intimnejše vzroke, ki so ga vodili v razvoju pedagoške misli.

Morda velja dodati še misel, ki jo pogosto izraža o svojem delu, namreč, da je imel v življenju dve srečni priložnosti. Najprej v mišljenjskem pluralizmu svojih glavnih učiteljev, profesorjev Stanka Gogale, Vlada Schmidta, Alme Sodnik in sodelavca Franca Pedička. Drugo priložnost pa mu pomeni dinamičnost in pluralnost časa, v katerega je bil aktivno vpleten. Tri značilnosti označujejo ta čas: 1. pogoste reforme slovenskega šolstva, med leti 1970 in 2005 je bilo kar sedem sistemskih sprememb v celotni šolski vertikali, med katerimi so bile tudi spremembe, ki jih je diktirala politika in so terjale dekonstrukcijo nekaterih temeljnih strokovnih stebrov stabilne šolske ureditve (odpravo splošne srednje šole, poenotenje splošne izobrazbe, preprečevanje horizontalne prehodnosti, zapiranje srednjega in visokega

izobraževanja v strokovne vertikale, obvezno prekinjanje izobraževanja z delom); 2. ideološki obrat od komunitarnega k libertarnemu duhu institucionalne vzgoje ter od prevlade ideološko-etičnega vzgojnega potenciala k poudarjanju pomena prava, človekovih pravic in svoboščin ter 3. sprememba globalnega socializacijskega modela, ki v drugi polovici prejšnjega stoletja vraščanje v družinske in domačijske socialne vzorce v svetovnem obsegu nadomesti z individualizirano socializacijo.

Kako vidiš genezo svojega mišljenja o vzgojnih konceptih in pedagoških paradigmah?

Verjetno geneze idej o stohastičnih procesih, kot sta tudi vzgoja in izobraževanje, ni mogoče razumeti, če jih povsem odmislimo od percepcije sveta posameznega ustvarjalca. Mene je slutnja, da je razumevanje vzgoje znak, po katerem je mogoče ločevati znanstvene paradigme pedagogike, spremljala že med študijem. Imel sem srečo z izborom študija filozofije in pedagogike, saj sem dobil tri profesorje, Almo Sodnik, Vlada Schmidta in Stanka Gogalo, ki so bili izraziti konceptualisti. Nedvoumno je bilo, da razlike v pojmovanju vzgoje, zlasti med profesorjema Gogalo in Schmidtom, ni bilo mogoče razumeti, ne da bi imeli pri tem v mislih razlike med njima v antropološkem, sociološkem in spoznavnoteoretskem ozadju, posebej v razumevanju razmerja med osebo, individuumom in družbo. Kot študent pri konceptualistično naravnanih profesorjih nisi mogel blesteti s podatki ali obnavljanjem misli iz študijskega gradiva, slej ali prej se je med izpitom pojavilo podvprašanje: »kako si to razlagate?«. Mislim, da smo se vsi študenti zavedali, da je takrat treba isti fenomen razlagati z različnimi ozadji. Na filozofiji sem natanko razumel, v čem je smisel različnih paradigem mišljenja, v študiju pedagogike kot znanosti pa nisem videl endemičnega temelja zanje, čutil sem, da so razlike importirane vanjo. Pedagoška govorica je priznavala kot samoumevne neke razlike, na primer razlike med socialistično, meščansko, fevdalno pedagogiko, pa med osebno, reformsko, mladinoslovno pedagogiko in podobno. Teh klasifikacij nisi mogel spraviti v urejen sistem, kar je izzivalo vprašanje o naravi pedagoških znanstvenih paradigem.

Sam sem imel pri študiju pedagogike največje težave z mišljenjem o individuumu, ki mi ga je v srednji šoli pomagal oblikovati profesor slovenščine ob branju Camusa, Sartra, Dostojevskega. Mit o Sizifu je v mojo zavest nekako priklenil sporočilo, da ni smisla, ki bi bil višji od nas, višji od bivanja samega, predvsem pa ga ne moremo zanesljivo spoznati, saj zato tudi sposobnosti nimamo. Profesorica Alma Sodnik je bila katalizator, ki mi je krepil vero v smiselnost iskanja individualnosti tudi med študijem. Obratno pa je študij pedagogike nakazoval, da zaradi nekih

njenih notranjih, mogoče tudi spoznavnoteoretskih ovir v osmišljanju vzgoje, ne more razumeti individuuma, ker ga v svojih normativnih predstavah vselej razume kot del neke esence, del celote, ki je večja ali, bolje rečeno, višja od njega samega, pa naj ga razume kot del družbe ali pa kot del nečesa absolutnega, univerzalnega. Danes se spominjam kot svojega mladostniškega izziva vprašanja, kakšna bi lahko bila pedagogika eksistencializma, kaj bi lahko bila vzgoja za bivanje, vzgoja človeka kot biti, ki mu gre za to bit samo. Profesor Schmidt ob tem mojem vprašanju, ko sem ga izrazil pri predstavljanju diplomske naloge v seminarju, ni bil navdušen, profesor Gogala pa je moj problem sprejel s komentarjem: še vse je pred vami. Študij pa sem končal s prepričanjem, da se pedagogika kot normativna veda od svoje predstave individuuma ne more ločiti in se bo treba temu pač prilagoditi.

A v življenju me je spremljala sreča. Na Pedagoškem inštitutu sem več let preživel v isti pisarni s Francem Pedičkom. On je stalno tuhtal. Koliko ur sva preživela v pogovorih, ki so mi postopoma vračali vero v možnost pedagogike bivanja, ali kot ji danes rečemo, pedagogike življenjskega poteka. Pediček je bil globoko veren človek, podobno kot Gogala, pa sem mislil, da je prav v veri vir razumevanja individuuma kot del nečesa absolutnega, kar je višje od njega. Ko sem mu v nekem pogovoru namignil, da takšno mišljenje pripada duhoslovni pedagogiki, ki celoto vidi v zgodovinsko trajnih vrednotah duha in trajnih življenjskih formah, me je zavrnil, češ moja pedagogika ne pripada nikomur, je pedagogika človeka. In ko bo sposobna človeka, posameznika, vzgojiti kot človeka, bo to razrešilo tudi vsa vprašanja o tistem, kar je zunaj njega, pa naj bo to bog, kultura, družba ali narava ... To je osupljivo jasno izrazil v plenarni polemiki na zloglasnem posvetu pedagogov leta 1971 na Bledu, ko se je odzval na očitek Emila Rojca, da pedagogika v njegovem referatu pozablja na družbo, socializem in samoupravljanje s tem, ko trdi, da bo samoupravljanje lahko postalo stvar družbe, če bo najprej postalo stvar človeka, posameznika. Spominjam se, da sem za okroglo mizo leta 1972 o referatu doktor Pedička na blejskem posvetu v razpravi prvič uporabil pojem pedagoška paradigma, s čimer sem hotel pokazati strokovno legitimnost njegovega razmišljanja v sklopu duhoslovne pedagogike in ne mladinoslovne oziroma reformske, kar mu je bilo očitano kot dokaz družbene nevtralnosti ali celo dokaz »bega« od družbe.

Je ideja individuuma in reformske pedagogike, kot jo vidiš zadnja leta v konceptu avtopoetskosti, nastajala že v tistem času?

Zanesljivo ne. Ko je stroka Pedičku očitala, da ponavlja Rousseaujeve zmote, je bilo jasno, da sta tako mladinoslovje kot reformska pedagogika na črni listi stroke

in politike. V takratnem času prepoznavam pri sebi predvsem pripadnost socialno-kritičnemu diskurzu, ki je dominiral v študiju pedagogike. To se kaže v raziskovalnih poročilih o *Idejnosti vzgoje*, *Novem šolskem koledarju* ter v raziskavah o razvoju šolske mreže v Kopru in Krmelju. Najbolj očitno pa se izraža v konceptualizaciji šolske svetovalne službe v sedemdesetih letih, ko sem po sili razmer vodil Pedagoški inštitut. To je bil projekt, znan kot *Akcija šolskih novincev*, ki ga je vodil inštitut od spremembe šolske zakonodaje leta 1996. Ciljev projekta je bilo več, glavni pa so bili ugotavljanje zrelosti za vstop v šolo, pomoč učiteljem prvih razredov s podatki o novincih ter normalizacija oddelkov. Normalizacija oddelkov in skupin je imela sistemski značaj, saj so se na vseh šolah, ki so izvajale projekt, učenci v vse oddelke prvih razredov razporejali tako, da so bili oddelki uravnoteženi ne le po številu učencev, temveč tudi po vrsti socialnih, zdravstvenih in psiholoških parametrov. V ozadju »normalizacije« oddelkov je bila paradigma, da bo tako ustvarjeno okolje s socializacijskim potencialom kot medij, ki bo ustrezal pripravi na življenje v demokratični družbi in na sožitje v socialni različnosti. Vse to je razvidno iz uvodnega teoretskega poglavja raziskovalnega poročila Benjamina Jurmana o raziskovalnem projektu *Načrtovanje dela in življenja šole – normalizacija in antinormalizacija skupin*. To poglavje ima značilen naslov: *Socializacija*. Razpoke te ideje so se v praksi hitro pokazale, posebej še ob »ponovnem normaliziranju« oddelkov petih razredov, kjer so otroci podružničnih šol prehajali na centralno šolo in so se tudi otroci te šole načrtno razporejali v različne paralelke. Temu so pogosto nasprotovali učenci, starši in učitelji, kar je kazalo, da ideja socialnokritičnega razumevanja medija ne bo vzdržala. Vera v to, da je mogoče le z znanstvenimi merili in sredstvi (anamneze, spremljanje otroka in podobno), razviti sistem formiranja vzgojnega kolektiva, je paradigmi imanenten, zato je bila pri oblikovanju oddelka izločitev volje in interesa posameznikov logična posledica paradigme in ne napaka v izvedbi.

Mogoče je zmotno, a v meni je ta praktična aplikacija socialnokritične paradigme krepila zaupanje v mladostniško iskanje, da bi lahko imela presoja vzgojnega okolja z vidika individuuma višjo raven legitimnosti kot presoja z vidika socializacijskih potencialov vzgojnega kolektiva. Pri pisanju *Pedagoške etike in koncepta vzgoje* leta 1991 problem individuuma v meni še ni dozorel, verjel pa sem v to, da mora biti vzgojni prostor pluralen, odprt različnim kulturam, med katerimi je treba pripoznati prav posebnost kulture mladih, na kar so nakazovala gibanja mladih od polovice prejšnjega stoletja. Vse bolj jasno mi je bilo, da dobiva ideja »individualnosti« svoj močan naboj iz značilnih sprememb, ki se dogajajo v sodobnih globalnih socializacijskih procesih, ki jim aktualni koncepti institucionalne vzgoje nasprotujejo.

Pedagoška etika res izpostavlja kulturni pluralizem in pedagogiko nagovarja, da se postavi na realna tla ter se odreče nedosegljivemu idealiziranju ciljev, a se zdi, da se pluralizem omejuje predvsem na racionalnost, kar leta 1991 nekako izpoveš s ciljem »racionalna znosnost bivanja«.

Poanta tega besedila je, da se pri presoji legitimnosti vzgoje odredimo idealiziranju sveta odraslih, idealom, kaj naj otrok nekoč bo, in nas bolj zanima, kakšen je med vzgojiteljem in učečim se *vsak realen trenutek*, ko sta skupaj v komunikaciji. Torej me ne zanima neka zunanja identiteta, ampak kaj je tisto, kar lahko pričakujem od vzgojitelja in učečega se vsak dan in vsak trenutek: danes, jutri, naslednji mesec ali leto. Odgovor na to sem podal v metafori »racionalna znosnost sobivanja z drugimi in naravo«. To mi je bil minimalni vzgojni standard. Nič nadčloveškega torej, ampak le vsakdanje, utemeljeno pričakovano medsebojno spoštljivo sodelovanje. Intonacijo daje tej metafori res beseda »racionalno«, kar sem pozneje razvijal v več razpravah v smislu preudarnosti, »zdravega razuma«, ki pomeni bistveno več kot le logično racionalnost, čeprav kot ciljni poudarek pri vzgoji izraža razumnost v razmerju do drugih in ne obeta nekega čustveno polnega sožitja ali sočutja.

V sodobnih socializacijskih procesih imajo koncepti institucionalne vzgoje težave z individuumom in sfero bivanja, ker so nastajali v času, ko je bila družba povsem drugačna od današnje. To je bil čas prevladovanja močnih identitet: stanovskih, nacionalnih, verskih, kulturnih, spolnih, ki so definirale socializacijske procese in vzorce ter tudi institucionalno vzgojo. Družbene norme so bile stabilne, vzgoja rigidna, zaradi praks izključevanja drugačnih identitet (drugih kultur, narodov, ras, slojev) so v družbi pogosto vladale mnoge prepovedi, četudi niso imele racionalnih podlag. Velike sanje razsvetljenstva, da bo razum nekega dne zmagal, vzgojnih konceptov niso osvobodile rigidnosti. Pripadanje identiteti je terjalo prilagoditev svobode, prilagoditev človeške narave, ki je sicer po naravnih nagibih kaotično usmerjena in jo je treba krotiti, dokler se ne razvije razum. Kant potegne črto, do kdaj moramo otroka dosledno disciplinirati, torej do dobe, ki jo je narava določila človeku za to, da se osamosvoji, torej da postane individuum. Na drugi strani pa identiteta zahteva pripadnost individuumu, kar je človekovi naravi travma, saj s svojimi zahtevami ruši človekovo svobodo in s tem njegovo duševno zdravje. Naloga tradicionalnega pojmovanja vzgoje je, da posameznika pripravi na to, da identiteto sprejme kot svoj modus vivendi. V normativnem smislu to pomeni, da sprejme identitetni moralni kod. In to je glavna naloga vzgoje v evropski duhovni tradiciji, zato sta za klasične teorije vzgoje in morala sinonima. Freud je iz tega temeljnega vzgojnega poslanstva povsem logično razvil tezo o izvoru nevroz v vzgoji, ki služi podrejanju identitetam, posebej krščanski.

Če prav razumem, so naše partnerske znanosti, kot je med drugim socialna psihologija, opravile svoje delo s spremenjenim pogledom na procese globalne družbene socializacije, pedagogi pa ne, v teoriji vzgoje ostajamo tam, kamor nas je postavil Kant z dilemo o disciplini in svobodi.

Sodobne socializacijske teorije socializacijo razumevajo kot samosocializacijo individuuma in ne kot umeščanje v identitetni sistem. To samo po sebi izziva k teoretskemu premisleku tudi teorijo vzgoje, saj ta zaradi svoje normativne omejenosti še vedno caplja v svetu identitetne socializacije. Zanimivo je s tega vidika razmišljanje psihiatrov, ki kot izvor problemov sodobnega duševnega zdravja v kontekstu individualne socializacije ne navajajo več družbene rigidnosti, moralnih prepovedi, družbenih omejitev, temveč obratno, izvor duševnih bolezni je v pomanjkanju zanesljivih identitetnih vzorcev in anomičnost v družbi, kjer je vse dovoljeno. Ni problem v tem, da družba ne zna postaviti meja, temveč v tem, da se meje dovoljenega nenehno preizkušajo, ne samo med mladimi, ampak tudi med najbolj odgovornimi akterji družbenega življenja. Gre za družbo, ki se strukturira kot svet neomejenih možnosti in izbir. Problem duševnega zdravja ni več podrejanje identitetam, temveč v neomejenih možnostih individualne izbire in hlastanju po individualni uspešnosti in poudarjanju različnosti. In vse to se vsakodnevno javno potrjuje, z množico sledilcev. Narcisizem, ki je nekoč veljal za motnjo, postaja danes nadgradnja sveta odprtih možnosti in izbir. Svet neomejenih izbir povzroča tesnobo in prej osebnostne motnje kot nevroze, ki so jih sprožale travmatične navezave na identitete. To je nov izziv za teorijo vzgoje, pripraviti človeka za življenje v svetu, ki duši človeško sicer naravno težnjo po identiteti, in ga pripraviti na svet izbire. Ta izziv izhaja iz razvojno-socializacijskih teorij, ki socializacijo razumejo kot življenjski potek, teorija vzgoje pa še vedno prisega na ponotranjeno subjektivizacijo občnih in univerzalnih vrednot. Približati vzgojo sodobnim procesom globalne družbene socializacije je korak, ki ga je treba storiti v snovanju vzgojnih konceptov danes. Brez tega koraka bo prepad med teorijo vzgoje in razvojno-socializacijskimi teorijami vedno globlji, enako pa tudi prepad med vzgojno (institucionalno in družinsko) prakso ter naravnimi procesi družbene socializacije. Če sprejmemo načelo, da je uravnoteženost med vzgojo in globalno družbeno socializacijo pogoj za uspešnost institucionalnih vzgojnih praks, kar pomeni, da je vzgoja tem manj uspešna, čim bolj nasprotuje prevladujočemu socializacijskemu modelu v družbi, potem je premislek o vzgoji in izobraževanju v duhu teorije življenjskega poteka, torej v smislu priprave na bivanje v svetu izbire, pomemben tudi za zmanjševanje konfliktnosti vzgojnih praks v institucionalnem in neinstitucionalnem vzgojnem okolju.

Kaj pa spremembe, ki jih je prinesel družbeni obrat z osamosvojitvijo Slovenije, ali liberalni tok ni razklenil konceptualizacije vzgoje od identitetne tradicije?

Globalni družbeni procesi, ki pomenijo obrate v družbenih socializacijskih modelih, so za konceptualizacijo vzgoje pomembnejši od konkretnih družbenih sprememb, kot smo jih tudi mi doživeli v polpretekli zgodovini. Tako tudi pri nas le uvedba liberalne demokracije v teoriji vzgoje ni veliko spremenila, v teoriji še vedno prevladuje koncept vzgoje kot prevzemanja identitet, to dokazuje prisotnost mišljenja o občih in univerzalnih človeških identitetah, na primer človekovih pravicah in svoboščinah. Tako smo tudi pri nastajanju prve *Bele knjige o izobraževanju* le nadomestili en identitetni ideološki vzorec z drugim. Vsak dan pa nam tri desetletja po spremembi družbenega sistema dokazuje, da ta identiteta ne deluje, da smo nepopravljivo razklana družba samo zato, ker pravzaprav ne znamo pripoznati soobstoja različnosti in izbor. Naslovnica Bele knjige 1995 izrazi identitetni ideološki vzorec z geslom »človekove pravice in pravna država«. S tem je bila ustvarjena klima, da je v pedagoškem polju zgodovinsko presežena razlika med legitimnostjo in legalnostjo, med etiko in pravom. Hkrati se zdi, da se s pravno kodifikacijo vzgoja in ne nazadnje tudi šola osvobaja politike in ideologije, češ da je etika kot merilo pedagoških odnosov le prostor ideologije. Za šolo naj bi veljalo, da je legitimnost vzgoje pravzaprav v njeni legalnosti, kot je univerzalno kodirana v mednarodnem in nacionalnem pravu. Zabloda je, da pravo ne pozna leve in desne matrice. Toda ko formalna pravila nadomestijo etiko, šola v resnici izgublja subjektivni vrednotni humanistični prostor, ko v vzgojno-izobraževalni odnos prodrejo pravni formalizmi, ta izgublja vso svojo človeško kompleksnost, in resen problem za vzgojo je, ko vzgojitelj učečega se vidi le kot pravni agregat. Deideologizacija šole je bila videti ob sprejemu *Bele knjige* preprosta, treba je samo sneti sliko maršala iz šolskih prostorov, je ne nadomeščati z nobenim ideološkim simbolom, odpraviti podmladke političnih organizacij in strank iz šole, pa bi se šola osvobodila ideologije in se dvignila nad strankarski prostor, le še šolska pravila in hišne rede je treba urediti. Zabloda! To, da legalnost lahko nadomesti legitimnost, izhaja iz pozabe, da je tudi legalnost vsakokrat izraz ideologije, izraz trenutnih razmerij moči v družbi, kar se je prav na področju šolstva hitro izkazalo, če se spomnimo samo na to, da še danes, po štiriindvajsetih letih od sprejema šolske zakonodaje na podlagi bele knjige 1995, ni pomirjeno vprašanje o statusu in financiranju zasebnega osnovnega šolstva v državi.

Nekateri razlikujejo med legitimnostjo in legalnostjo glede na to, kako široko soglasje obstaja v družbi o določeni ideji, ideja s širšim soglasjem naj bi bila bolj verodostojna. Ko smo leta 1996 sprejemali novo šolsko zakonodajo pod geslom

»človekove pravice in pravna država«, tega načela legitimnosti nismo upoštevali, saj se nismo niti približali pričakovanjem, da bi šolstvo bolj temeljito depolitizirali. Bila je priložnost, da bi takrat šolstvo bolj zavarovali pred strankarstvom in politizacijo ter mu zagotovili višjo legitimnost, če bi šolskim zakonom dodelili status ustavnih zakonov. Za sprejem le-teh je potrebna dvotretjinska večina in jih torej ne bi mogla spremeniti vsakokratna koalicija, kot se nam dogaja.

Je osrednji problem razmerja med legitimnostjo in legalnostjo v razumevanju etičnega diskurza v vzgoji?

Pomemben je zagotovo, osrednji pa mogoče niti ne. Zato razlikovanja med legitimnostjo in legalnostjo ni mogoče ukiniti. Bolj podrobno kot se učni proces normativno kodificira, bolj rigidna postajajo pravila medsebojnih razmerij v šoli, bolj se pedagoški prostor birokratizira in formalizira, zmanjšuje se kompleksnost sistema, ogrožena je njegova humanistična dimenzija, krepi pa se disciplina in izginja avtonomija učitelja. Meni se je zdelo posrečeno uporabiti za označevanje teh razvojnih trendov metaforo, da se šolstvo juridificira.

Ostaja odprto ključno vprašanje, mimo katerega teorija vzgoje ne more, četudi jo razumem kot pripravo na življenjske izbire. To je vprašanje, ki ga vsebuje metafora o tautologiji vzgoje in morale. Sodobni čas je prežet z govorico, ki kaže, da je morala sumljivo okno, skozi katerega prodirajo v pedagoški prostor različni »izmi«. Celo pojem sam je nekako kontaminiran, češ da je prepojen z ideologijami različnih institucij družbene moči. Marsikateri teoretik vzgoje se celo pojmu raje izogne in išče razne približne vzporednice, ki naj bi nadomestile vsaj socialni smisel morale, če že ne vrednotnega, kot so prosocialnost, pravičnost, solidarnost, skrb za drugega, pripoznanje, opolnomočenje. Vprašanje je, ali je v vsakem od navedenih pojmov, ki nedvomno izražajo določeno razmerje do etičnega diskurza, res zapopadena oziroma nadomeščena »celota« moralnega. Kaj je lahko sodobna maksima, ki človeštvu omogoča sožitje v globalnem redu razklanega sveta tako, da daje veljavo prav vsem kulturam, tistim, ki preference vidijo v pravicah, onim, ki izpostavljajo dolžnosti, in onim, ki stavijo na osebno odgovornost do drugega?

Kaj pomeni morala v svetu številnih izbir, v svetu, ki na globalni družbeni ravni ne pozna več enotnih meril in omejitev in se zato zdi, kot da je vse dovoljeno, kar ni izrecno z zakonom prepovedano? Tudi če to geslo velja za svet odraslih, ga je težko uporabiti za svet otroštva in zorenja. O tem, da geslo, ki se uporablja za javno življenje, »da dopušča svinjarije (barabije), ne pa prekrškov in zlasti kaznivih dejanj«, v šoli ne more veljati, smo si v zadnjem obdobju vsi teoretiki vzgoje edini, četudi

se razlikujemo v konkretnih izpeljavah. S tem priznavamo razlikovanje legitimnosti od legalnosti in priznavamo, da legitimnost, etika ostaja samostojno merilo za konceptualizacije vzgoje.

Zagotovo pa v svet legitimnih vrednot in v svet moralnega ne sodi arhaičen pojem moralnega, ki je vzgoji predpisoval vrednote kot nedvoumne, idealne, trdno veljavne norme, ki naj jih otrok postopoma osvoji, ponotranji in s tem nekoč postane moralno bitje, dotlej pa razmerja v odnosih rešuje disciplina, ki tudi v permisivnih sistemih ne more biti osvobojena prisile, vprašanje je samo, v kakšni obliki se prisila izraža. V konceptualizacijah vzgoje za svet izbire moralnost ne more biti več trdna, rigidna intenca, temveč nekaj, kar stalno nastaja kot refleksija konfliktov v socialnem prostoru, ki je pogoj za to, da se razvije kultura ustvarjanja soglasja o naravi in kakovosti medsebojnih odnosov. To je jedro Habermasove diskurzivne etike. Če privzamemo njeno temeljno sporočilo, da se etične vrednote vzpostavljajo kot konsenz v socialni komunikaciji, lahko kot glavno nalogo vzgoje opredelimo razvijanje kulture komunikacije z vrednotami. Praktičen zgled za to je mediacija, ki obeta celo premik pravnega oziroma sodnega odločanja iz pravnega sistema v svet življenja, kot pravi Habermas svetu civilne družbe. To je lahko velika inspiracija za šolski sistem. Če Pygmalionov efekt, ki ga je didaktika najprej prevzela kot pomembno svarilo učiteljem, da nezaupanje v otrokove sposobnosti postane pomembna ovira za njegovo učno uspešnost, obrnemo v pozitivno smer, da torej lahko zaupanje spodbuja učno uspešnost, in to sporočilo prenesemo z učnega tudi na vzgojno področje, to pomeni, da sprejemanje otroka kot potencialno moralnega bitja v njem budi voljo za dobro in izogibanje zlu. Predpostavljati je mogoče, da bi sistem diskurzivne etike lahko postal tudi pomembno pedagoško orodje.

Na ta način bi dobila etična dimenzija svojo legitimnost tudi v pedagoškem polju družbe tveganja. V družbi izbire smisel moralnega ne more biti v prihodnosti, v idealih kake človeške notranje popolnosti, temveč v vsakokratnem ravnanju v konkretnem medčloveškem odnosu. Moralnost torej ni nekaj, kar otroku postavljamo kot cilj razvoja, temveč nekaj, kar od njega pričakujemo v aktualni vzajemnosti vsakega pedagoškega odnosa. To je odmik od krščanske tradicije, ki moralnost gradi na notranji dobroti, na milosti neba, Schiller temu pravi »lepa duša«, ki jo bo nekoč prebudil, če jo sploh bo, proces oblikovanja (Bildung), manj romantično pa to pričakovanje razume Kant, da bomo ravnali dobro, ko postanemo v sebi dobri. Sodoben čas moralo legitimira, dokazuje v aktualnih odnosih, tu in zdaj.

Če od otroka pričakujemo, da se »v aktualni vzajemnosti vsakega pedagoškega odnosa« odloča za moralna dejanja, to predpostavlja vero v neko antropološko jedro človečnosti, ki se lahko z vzgojo sicer krepi, a je nekako imanentno otrokovi naravi. Na tem nenazadnje temelji koncept avtopoetskosti človekovega razvoja. Katere so torej po tvoje tiste notranje zmožnosti, ki podpirajo ta pozitivna pedagoška pričakovanja? Je to sočutje, zmožnost razbiranja psiholoških stanj sočloveka v komunikaciji, kar naj bi potrjeval obstoj zrcalnih nevronov, imaginativna zmožnost predvidevanja učinkov svojega dejanja, praktična razumska zmožnost ocenjevanja dejanja kot dobrega oziroma zlega na podlagi razumskega tehtanja posledic dejanja v duhu različnih etičnih kriterijev, če omenim nekatere od dosedanjih hipotez?

Tudi otrok ima to zmožnost v sebi, da vrednotno presoja aktualno okoliščino. Pri tej trditvi se lahko opiram na ugotovitve nefizioloških raziskovanj, da posameznik, tudi otrok, v procesu komunikacije lahko s kompleksnimi procesi zavesti, z imaginacijo, čustvi, občutji, praktično presojo vrednoti svoja dejanja in dejanja drugega v spektru dobrega in zla. Če ne drugače, vsaj na ravni ugodja, kaj je dobro in kaj zlo zanj, saj se posameznik, tudi otrok, od sebe ne more ločiti in le v komunikaciji je vsakokrat aktualno evidentno tudi spoznanje, da je komunikacija Dobro sama po sebi. Človek lahko živi v samoljubju, avtopoetski značaj to zavesti celo omogoča, a brez komunikacije ostaja zavest mrtva, ne more se razvijati, in to stanje ne-razvoja lahko človek doživi le kot neugodje, zlo, bolezen. To spoznanje prepriča, da je za nas dobro biti v komunikaciji in ne v izolaciji ali samoljubju. Morala je torej performans, ki se izrazi tudi v konkretni vzgojni komunikaciji, izraža se v odgovornosti slehernega za svoje odločitve in izbire konkretnega ravnanja. Komunikacija je tisto, kar mora posameznika osveščati o njegovi odločitvi oziroma izbiri, omogočati mora izmenjavo različnih vidikov, pomenov in posledic določene odločitve glede na kontekst ter dejanja in voljo drugih oseb, ki jih odločitev prizadene, ustvariti zavest, da je odločitev osebna stvar, in razviti kulturo, da vsak zanj tudi odgovarja. Ta proces je treba razumeti kot dolgoročen proces. Ohranjati komunikacijo kot trajen odnos je zato glavna naloga vzgoje.

Vrniva se k oznaki, da je legitimnost osrednji problem pedagogike, kar si zapisal v razpravi o legitimnosti vzgoje v javni šoli (*Sodobna pedagogika* 2000/1). Je to razumeti v sklopu tvojih namigov, ko s slabšalnimi izrazi, kot so juridifikacija ali juridizacija, zavračaš vse večjo kodifikacijo strokovnih in medčloveških vprašanj šoli?

Legitimnost ima v pedagogiki poleg etične še eno pomembno dimenzijo in ta je njen temelj. Psihologija in pedagogika na primer obe prečkata podobno traso

človeškega polja. Psihologija, bi lahko rekli, je znanost o razvoju, pričakujemo, da bo pojasnjevala vprašanja o zakonih človekovega razvoja, o vzrokih razvoja in nastanka različnih psihičnih stanj in bo pri tem kolikor mogoče neodvisni opazovalec razvoja, vsaj v tem smislu, da se vanj ne vtika. Drugače je s pedagogiko, ki je v bistvu znanost o vodenju, vplivanju. Ne glede na to, kako temu rečemo v različnih obdobjih, pedagogiko od psihologije razlikuje to, da se vpleta v razvoj. Ob tem je ključno prav vprašanje legitimnosti, te dimenzije legalnost ne more rešiti. S pravili lahko predpišete tehnike vplivanja ali vodenja, lahko predpišete oblike nagrajevanja in omejevanja, rešujete pravice in odgovornosti pri tem. A vse te tehnologije vzgojnega vplivanja so v bistvu premalo. Luhmann pravi, da je pedagogika tehnološko prikrajšana veda, ker enostavno ni tehnologije, ki bi zagotavljala regulacijo razsežnosti humanosti in učinkovitost vzgojnega vplivanja. Vse, kar je bistveno za tistega, ki se uči, se dogaja med vzgojiteljem/učiteljem in učečim se na medčloveški ravni, pa naj gre za vplivanje, spodbujanje ali, če rečemo najbolj izostreno, usmerjanje razvoja. Ta dilema je zelo izostreno izpostavljena v razsvetljenstvu, in čeprav Rousseau, Kant in Herbart že na začetku povedo o njej vse, kar je mogoče povedati, ter jo pozneje ponovno osupljivo jasno formulira Theodor Litt z vprašanjem »voditi ali pustiti rasti?«, ostaja nerazrešena do današnjih dni. Pri tem ne gre samo za neizprosno navezanost vzgoje na moralo ter pedagogike na etiko. So poklici, v katerih je etična dimenzija podobno izpostavljena, na primer zdravstvo, pa nobenemu zakonodajalcu še ni prišlo na misel, da bi zdravniku z zakonom predpisoval način komunikacije s pacientom ali pa določal tehnologijo in navodila za izvajanje posameznih postopkov in procedur zdravljenja. Pedagoško polje je prav temu izpostavljeno, čeprav je še bolj odprto neposrednim medčloveškim odnosom. Velja ponoviti Rousseaujevo modrost, kako je na vsaki stopnji razvoja pomemben moralni nauk, da nikdar ne napravimo nikomur nič slabega, toda predpisovanje, kako naj delamo dobro in prav, je lahko v konkretnih okoliščinah protislovno, napačno in celo nevarno. Če tudi v sodobni vzgoji morala ne deluje kot zaveza kakemu arhaičnemu katalogu vrednot, zapovedi, čednosti in kreposti, ima na voljo vsaj eno načelo, to je načelo medčloveške simetričnosti, ki jo lahko razumemo tudi kot na svojstven način izraženo maksimo kategoričnega imperativa, da naj otrok (učeči se) nikoli ne bo sredstvo, ampak vedno cilj. Kljub različni količini znanja, izkušenj in modrosti je simetrija med otrokom in odraslim izraz medčloveškega spoštovanja dveh bitij, ki sta vsako zase sposobni neodvisnega čutenja in presoje. To je antropološko dejstvo, ki izhaja iz njune avtopoetske narave, in na njem temelji zaupanje ter pričakovanje, da je mogoče v ustrezni komunikaciji aktivirati racionalne potencialne in doživetja, ki otroku omogočajo sodelovanje v procesu učenja s simetričnim

odzivanjem. Cilj ni lahek, ni dosegljiv čez noč, je dolgoročen, predvsem pa načrtno naravnana na pouk kot vzajemno učenje in komunikacijo, ne pa na enosmerno posredovanje in poučevanje.

Je mogoče iz tvojih zadnjih razprav razumeti, da s parom legalnost - legitimnost pojasnjuješ tudi razmerje med discipliniranjem in vzgojo?

Tako mislim v okoliščinah, ko se šoli predpisujejo pravila od zunaj, ali pa, ko v šoli vlada prepričanje, da je treba procese in razmerja kazuistično kodificirati. Takšno prepričanje je zame trdo znotraj discipliniranja. Ko v katerem koli trenutku ni mogoča presoja legitimnosti pravila oziroma njegovega izvajanja, je komunikacija izključena. Vzgoje ni več, saj sem jo definiral kot komunikacijo z vrednotami. Razmerje med vzgojo in komunikacijo je torej tautološko. Ne trdim, da discipliniranje nima učinka na razvoj osebe, še manj pa, da je nepotrebno. Bi pa lahko dokazal, da je v sodobnih modelih globalne družbene socializacije anahronistično, posebej če v izobraževalni instituciji postane prevladujoča oblika urejanja medsebojnih odnosov in prevladujoče sredstvo delovne motivacije. Legitimnost in legalnost sta dve dimenziji, ki določata vsak vzgojni prostor, tako institucionalni kot neformalni, družinski. Nemogoče je reducirati eno na drugo. Legalnost slej ko prej predpostavlja razmerja moči, moči predpisanega pravila in s tem moči »predpisovalca«, kogarkoli že, ki je pristojen za uveljavljanje pravila. Dimenzija legalnosti uspešno ureja predvsem medsebojne pravice in odgovornost ter je morda glede tega neizogibna, nujna in si delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij brez tega ni mogoče zamisliti. V načelu tudi družinske vzgoje ne, čeprav ta ni podrobneje regulirana. Pogoj za učinkovito uveljavljanje legalnosti v vzgojnih institucijah je poznavanje pravil in poznavanje praks, kar skupaj s pravili oblikuje formalni normativni okvir medčloveških razmerij. Legitimnost pa predpostavlja normativno odprt prostor, terja nenehno spraševanje o njegovih humanističnih razsežnostih, ne naslanja se na koncept moči, temveč na celotno kompleksnost medčloveških odnosov, na celoten etični oziroma vrednotni spekter, torej ne le na zagotavljanje pravičnosti, varovanje človekovih pravic in svoboščin, temveč tudi na solidarnost ter na skrb za humane medčloveške odnose. Legitimnost je torej treba pripisati subjektivizaciji ali bolje individualnemu spraševanju o humanih razmerjih. Njen vir oziroma merilo ni niti struktura družbene ali institucionalne moči, kot to velja za legalnost, niti ni merilo večina, torej kultura javne morale, temveč posameznikova sposobnost preudarnega uravnoteženja pravičnosti, solidarnosti in osebne humanosti v medsebojnih razmerjih in odnosih. Subjektivizacijo sam razumem v sklopu evropske humanistične tradicije

kot individualizacijo, ki izhaja iz nenehnega prepletanja vzgoje in izobraževanja. To mi pomeni izobraževanje kot spoznavanje sveta, zato da bi svet razumeli ter v tem razumevanju opredelili sebe in lastno mesto v njem. Cilj individualizacije ni uveljavljanje norm osebnega prestiža, ni samovolja, je razvoj osebne odgovornosti posameznika za svoje odločitve in izbire. S tem je samo na drug način povedana misel, da mora pedagogika iskati vire za opredeljevanje normativnosti med individualnim in družbenim.

Lahko na primeru utemeljiš tezo, da sta legalnost in legitimnost osrednji kategoriji za presojo ureditve šolsko-sistemskih vprašanj? Kako se to kaže na primer v razumevanju pravičnosti?

Legitimnost in legalnost sta razmerji, ki v izobraževalnem sistemu pomenita približno isto kot temna snov v vesolju. Več jo je kot realne snovi in pomaga nam razumeti, kako je razporejena realna snov. Vzemimo načelo pravičnosti kot temeljno načelo šolske ureditve po razsvetljenstvu. Legalistična opredelitev pravičnosti nam pravi, da mora biti vsakomur dostopno izobraževanje pod enakimi pogoji. Seveda je s humanističnega vidika tako odprta norma neizvedljiva, saj enostavno ni mogoče izenačiti vseh pogojev, ki bi lahko odločali o pravici do izobraževanja. Zato nam obvezen dodatek pove, da gre za enake pogoje, določene z zakonom. Zakon bo torej postavil normo enakosti, zakon mora povedati, kateri so ti pogoji.

Pogoji, ki jih lahko zakon določi, so nujno objektivistični, najpogosteje vezani na šolski uspeh ali dosežek. Ne le zato, ker se učni uspeh praviloma izraža v številkah in se zdi, da to pravičnost še povečuje, temveč tudi glede na druge norme, ki bi bile nedopustne, saj bi lahko pomenile oblike diskriminacije, če bi bili kot pogoj določeni spol, narodnost, socialno ozadje, ali celo zdravstveno stanje in podobno. Toda z učnim uspehom določena norma pravičnosti bi se v kategorični obliki, brez upoštevanja izjem, lahko izkazala kot krivična. Družba bi najbrž bila povsem neoperativna, če bi imele zakonske norme značaj kategoričnega imperativa, ki ne pozna izjem in se ne prilagaja konkretnim praksam. To se lepo vidi. Ko zakon kvantitativno opredeli mejo za uveljavljanje določene pravice, določi na primer starost, datum, denarni znesek, vstopni pogoj za v šolo, se takoj izkaže, da je takšna meja v konkretnih primerih nepravična. Legalistična opredelitev pravičnosti s svojo ekskluzivnostjo očitno že sama po sebi vsebuje določeno krivičnost, saj je lahko povsem izključujoča do vseh, ki objektivno, ne po lastni krivdi, ne bi mogli izpolniti zahtevanih pogojev. Rešitev za to najde zakonodajalec v možnosti, da kot

izjeme določi dodatne pogoje, s katerimi pusti priprta vrata tudi za vpis oseb, ki z zakonom določenih pogojev ne morejo izpolniti, a so okoliščine takšne, da bi bilo krivično, če bi jim vzeli možnost do šolanja v izbranem programu. Tako na primer načelo inkluzivnosti narekuje, da se za osebe s posebnimi potrebami izjemoma določijo drugačni pogoji za vključitev v izobraževanje, kot veljajo za večino. Enako velja tudi za druge skupine, če se na primer želi spodbujati izobraževanje oseb z delovnimi izkušnjami, pomembnimi dosežki v osebni, znanstveni ali umetniški ustvarjalnosti, ali pa za pripadnike diaspore in podobno.

Povsem drugače je načelo pravičnosti v izobraževanju mogoče opredeliti z vidika legitimnosti. Pri tem ne morejo biti v ospredju enaki pogoji, saj te lahko štejemo med pasivne dejavnike pravičnosti, ker od izobraževalnega sistema ne terjajo nobenega truda, posameznika pa povsem prepuščajo njegovi usodi. Z vidika legitimnosti se vprašanje pravičnosti izobraževanja zastavlja kot vprašanje skrbi institucije, da posameznik optimalno razvije svoje potenciale in doseže rezultate, znanje in sposobnosti, ki mu realno omogočajo uspešno nadaljevanje šolanja, delo in zaposlitev. Glede na vse to tudi merilo aktivne pravičnosti ni predvsem objektivistično. Pravičnost z vidika legitimnosti opredeljujem v aktivni obliki, kot skrb in trud izobraževalnega sistema, da posamezniku omogoči doseči rezultate, primerljive z rezultati drugih. Pasivna pravičnost je torej naravnana na enake pogoje, aktivna pa na enake končne rezultate oziroma učne dosežke. Zato bi bilo merjenje učnih dosežkov v izobraževalnem sistemu lahko povsem legitimno z vidika presoje aktivne pravičnosti, če bi se rezultati dejansko uporabljali za analizo poteka šolanja in izboljševanje skrbi za učne dosežke. To bi lahko bil smisel matur v srednjem šolstvu, a kaj ko je v maturah več pridih pasivne pravičnosti, ugotavljanja vstopnih pogojev za nadaljnje šolanje, kot pa skrbi za izboljševanje dosežkov dijakov. Nekoliko bolj bi lahko bila ta aktivna pravičnosti v zavesti pri nacionalnih preizkusih znanja v osnovni šoli, čeprav ima tudi njihov namen in način umestitve močnejši pridih po primerjanju dosežkov med osnovnimi šolami, kot pa stremljenje po krepitvi skrbi za višjo uspešnost posameznega učenca.

Lahko z odnosom legalnosti in legitimnosti pojasniš razumevanje inkluzije?

Legalnost in legitimnost nam osvetljujeata tudi razmerje med integracijo in inkluzijo. Integracijo oseb s posebnimi potrebami v večinske šole lahko dosegamo s pravnimi sredstvi, tako kot pasivno pravičnost. Dosežemo jo s predpisom, ki določa, pod kakšnimi pogoji se otroci s posebnimi potrebami vključujejo v oddelke skupaj z drugimi otroki. Legalnost izhaja pri reševanju tega vprašanja iz posebnosti

oziroma različnosti določenega dela populacije; ne more drugače, kot da poudarja pomen te različnosti, na kateri potem gradi različne pravice do posebne strokovne pomoči. S tem za določen del populacije zahteva posebno pedagoško obravnavo, zaradi česar ta del populacije izpostavlja, in enostavno ne more več zabrisati dejstva, da je pomoč namenjena samo »posebnejšem«. Ni mogoče preprečiti, da tako zastavljena pomoč posebnemu ne bi sprožila doživetja stigme.

Legitimnost meri drugam. Že v izhodišču se mora izogniti označevanju ljudi, tudi otrok kot posebnih. To ločevanje pač ne more biti legitimno, tako kot ni legitimen uniformiran pogled na ljudi (otroke), da so enaki in se potem posamezniku dopoveduje, češ saj tudi ti zmoreš, le če hočeš. Tako bi pristali v neoliberalističnem mišljenju, ki obremeni posameznika in sistem razreši odgovornosti. Legitimno je meriti ljudi po enakih merilih, jih torej »izenačevati«. To merilo pa nas pripelje do spoznanja, da smo vsi ljudje in vsi otroci enaki kot bitja s posebnimi potrebami. Na tem merilu legitimnosti pa integracija vodi k ideji inkluzije. Te ni mogoče zasnovati na ravni legalnosti, ker enostavno ni mogoče zaukazati narave skrbi za drugega in drugačnega. Posebnost potreb vsakega otroka je razsežnost, ki jo mora učitelj zaznati v konkretnih kontekstih, najbolj enostavno s tem, da vsakemu otroku ob njemu ustreznih problemih pomaga prestopiti prav določeno stopnico, ki je zanj ovira do rešitve problema. Inkluzija izhaja iz načela, da vsak učeči se – tudi otrok – potrebuje pomoč. Inkluzija je zahteven in kompleksen proces v izobraževanju, zahteva tako rekoč radikalno individualizacijo pouka.

Mislím, da se integracija in inkluzija razlikujeta predvsem po naravi ciljev, ki jim sledita. Bistveno sporočilo inkluzije ni v izobraževalnem, temveč v socializacijskem ali vzgojnem segmentu, ne v znanju in učnem dosežku, temveč družbeni umestitvi. Inkluzija prestavlja smisel pouka iz racionalnega, kognitivnega na nekognitivno področje. Izhaja namreč iz edinstvenega pogleda, ki radikalno spreminja razmerje med vzgojno in izobraževalno funkcijo pouka. Vzgoje ne razume kot produkt uspešnega izobraževalnega procesa, ampak obratno vzgojo izpostavlja kot *pogoj* uspešnosti izobraževanja. Za razumevanje tega procesa ni treba graditi posebne teorije, saj nam to ponuja izpeljava humanistične psihologije, da so otrokove (človekove) kognitivne funkcije soodvisne od drugih osebnostnih dimenzij oz. od celotne osebnostne uravnoveženosti. Vzdušje varnosti, sprejetja, zaupanja lahko prebudi potrebe višjega ranga, kamor uvrščamo tudi intelektualne storitve in ustvarjalno delovanje. Posameznik, ki je obremenjen z emocionalnimi problemi, ki je v osebni stiski in je frustriran, ne more aktualizirati večjega dela svojih intelektualnih in sposobnostnih potencialov *izobraževanja*, kar je končni *pogoj* za uspešno in tudi storilnostno učinkovito šolo sploh.

Mislim, da v prejšnjih odgovorih nisi v celoti končal zgodbe o pedagoških paradigmah, kaj ti pomenijo danes.

Kot sem omenil, mi je slutnjo o paradigmatiski naravi pedagogike razvil že sam študij pedagogike. A razvoj ideje ni bil kontinuiran. Omenil sem, da sem se v sedemdesetih letih na Pedagoškem inštitutu navduševal nad socialnokritično paradigmo. To je bil davek študija in tedanjega časa. Nemara je bil prav zaradi tega moj odnos do te paradigme nekritičen in je spregledal njene kontroverznosti, ki so se izkazale v praktičnih izpeljavah. Omenjena izkušnja z normalizacijo oddelkov je odločilno vplivala na moje vrednotenje paradigem. V zavesti se mi je ideja o pluralnosti pedagoških paradigem zasedla predvsem kot zanimiva igra teoretskega razmišljanja, glede uveljavljanja paradigem v praksi pa so se mi zaradi kontroverznosti izkušenj z »normalizacijo« krepili številni dvomi. Predvsem nisem mogel vzpostaviti meril za presojo praktične rabe paradigme. Spraševal sem se, kaj je bilo narobe z »normalizacijo«, ali je vzrok v sami paradigmi ali v njeni izvedbi.

Več desetletij je trajalo, da sem idejo o paradigmah ponovno začutil kot plodovito, a so se morali pred tem razrahljati predsodki, ki jih je povojna slovenska pedagogika gojila do naravnosti na individuuma in do reformske pedagogike, ki jo je poenostavljeno enačila s permisivno vzgojo in pedocentrizmom. Postopoma se mi je namreč problem normalizacije oddelkov izrazil kot problem paradigme same. Vzrok neuspeha normalizacije sem zaznal v tem, da ni bila upoštevana volja posameznikov in da se z njimi nihče ni pogovarjal o njihovih argumentih za razporejanje učencev. In v tem je problem socialnokritičnega pedagoškega diskurza, kajti strategiji, kot sta upoštevanje volje in izbire individuuma (učenca) ter komunikacija, sta ob manjšem pomenu socializacijskega potenciala kolektiva, kot strategiji bližji reformski kot socialnokritični paradigmi. Nedvomno se je izkazalo, da je šibka točka socialnokritične pedagoške paradigme odnos do individuuma. To je paradoksalno glede na to, da je osrednji vzgojni cilj te paradigme emancipacija; a očitno je ta mišljena izključno v razmerju do struktur družbene moči in zato lahko razumemo Mollenhauerja, očeta te paradigme, ki v osemdesetih zapiše, da sta za pedagogiko *Ideologiekritik und Emanzipation (sind) passé* – kritika ideologij in emancipacija sta mimo in, kar je še bolj zanimivo, ko išče perspektivo prihodnosti, referira na Luhmanna.

O strukturiranju paradigem sem začel ponovno pisati šele leta 2015 v razpravi *Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike*. Spopad paradigem sem dojemal kot gonilo razvoja znanosti, a v kontekstu te razprave se je zdelo pomembno najprej pojasniti pojem paradigme že zato, da bi vzpostavil distinkcijo med pedagoško znanostjo in šolsko politiko. To se mi je zdelo pomembno, ker se je v času po

osamosvojitvi Slovenije prijemala teza, da je celotna slovenska pedagogika tako ideološko kontaminirana s preteklostjo, da bi bilo treba učitelje pošiljati na šolanje v tujino. Teza izhaja iz izjave šolskega ministra Demosove vlade. V tej razpravi sem tudi v sebi utrdil pogled, da medij vzgoje opredelim kot znak diference specifične paradigme. Z »odkritjem« medija pa sem prišel tja, kjer sem danes, ko za vzgojo in organizacijo pedagoškega dela sploh izpostavljam dva temelja, avtopoetskost človeške – torej tudi otrokove – narave in komunikacijo. Oba sta umanjala v epizodi o normalizaciji oddelkov. Logična izpeljava potem je, da strategija avtopoetskosti predpostavlja otroka kot medij vzgoje, kar razumevanje vzgoje paradigmatsko navezuje na reformsko pedagogiko. Avtopoetski značaj živega, torej tudi človeškega in otroškega bitja, sem sprejel kot antropološko dejstvo, ki ga na eni strani potrjujejo nevrofiziološke raziskave Maturane in Varele, s tem ko zavest razumejo kot slučajno samoreferenčno odzivnost bitja na okolje, ne pa kot produkt usode ali uresničevanje načrta neba; na drugi strani pa antropološke raziskave Levi Staussa in zlasti Descolaja, da razvoj človeka nima univerzalne matrice, temveč je produkt slučajnih izbir, ki so nenehni kompromis med prisilo narave in kodifikacijo pravil kulture. Kljub bližini z reformsko pedagogiko avtopoetična pedagogika ničesar ne dolguje ne pedocentризmu, ne permisivni vzgoji in ne ideji svobodne šole. Avtopoetska narava otrok namreč ni cilj, ki bi se mu vzgoja podrejala, ampak dejstvo, da otrok v vzgojnem procesu nastopa s svojo identitetno formo doživljanja, razmišljanja in razumevanja, čustvovanja in imaginacije, kar mora učitelj/vzgojitelj predpostavljati, ko sledi pedagoškemu cilju in namenom. Nekako čutim, da med kolegi za razmišljanje o paradigmah ni navdušenja, zlasti ne za izpeljavo, da paradigme temeljijo na razumevanju medija vzgoje.

Teoretsko pozicioniranje medijev se zdi najmanj prepričljivo, če ne povsem neprepričljiv segment razprav o paradigmah, ko posameznega avtorja poskušamo enoznačno umestiti v eno od »tvojih« paradigme.

Sam mislim, da paradigma v znanosti lahko izhaja samo iz odgovora na vprašanje, kaj je v končni konsekvenci ključna točka izvora, na kateri je mogoče diferencirati znanstvene nazore, mišljenja ali diskurze. V pedagogiki sem to točko videl prav v odgovoru na vprašanje, kateri je za določen teoretski diskurz ključni »sprožilec« vzgojnega vpliva med različnimi dejavniki vzgoje. Pri teoretskem raziskovanju o pedagoških paradigmah izhajam iz dejstva, da obstaja v stroki visoko soglasje o različnih pedagoških teorijah oziroma pedagoških tokovih. To soglasje predpostavlja, da pedagogika in tudi praksa nista konglomerat vsega mogočega ravnanja oziroma strategij, ampak v njem obstajajo določeni poudarki. Stroka torej v govorici o

pedagoških tokovih priznava teoretsko strukturiranost pedagoške teorije in prakse. Gre za strukturiranost štirih dejavnikov, to so lik vzgojitelja sam po sebi ali njegov namen, ki ga uresničuje; duhovno sporočilo vsebine, vrednote, ki so vsebini immanentne; mreža realnih, vsakokratnih socialnih in materialnih odnosov; ter končno otrok sam, njegov način sprejemanja sveta v interaktivnem *re entry* procesu, ki je nenehen proces vstopanja zavesti v svet in vračanja vase k premisleku. O teh štirih dejavnikih torej ni dvoma. Težavo povzroča vprašanje, ali je kateri od teh dejavnikov medij, to pomeni »odločujoči posrednik« vzgojnega vpliva. Ustvarja se vtis, da vsi dejavniki, ki jih pri opredelitvi paradigme lahko prepoznamo kot medije, otrok, vzgojitelj, vsebina, socialni kontekst, vselej delujejo povsem enakovredno. Moja razlaga paradigme seveda prevzema razumevanje, da vsi ti dejavniki res vedno delujejo v vsakem vzgojnem in izobraževalnem procesu, vendar je v posredovanju vzgojnega vpliva eden med njimi odločilen. To vlogo medija je pedagogika kot akademska disciplina ali disciplina v izobraževanju učiteljev priznavala samo vzgojitelju, kaj drugega pa so bili misteriji, da vzgojo zagotavlja vzgojiteljev pedagoški eros, kontakt, ali pedagoški takt, vzgojiteljevo pripoznanje otroka, moč vpliva na ponotranjanje.

V nekem smislu gre pri razumevanju medijev vzgoje za analogijo, ki jo poznamo iz umetniškega sveta; vsaj od časov Brechtove teorije potujevanja dramske igre. Gre za vprašanje, kaj oziroma kdo odloča o tem, kakšno oziroma kaj je v resnici pravo sporočilo umetnine: avtor, interpret (režiser, igralec, dirigent, poustvarjalec, učitelj), čas, v katerem je nastala (življenjski, socialni, materialni pogoji), ali gledalec (učeci se). Iz osebnih izkušenj, ki jih imam v življenju s filmsko vzgojo, sem spoznal, kako velike so bile razlike v vodenju pogovora z mladimi gledalci po končani projekciji glede na to, kakšno je bilo prepričanje vodje pogovora o tem, kaj je resnično sporočilo umetnine. Iz načina vodenja pogovora o umetnini je bilo vedno mogoče razbirati prav tisto, čemur pravim pedagoška paradigma. Način pogovora je vselej jasno kazal na to, kako je razumljen medij: ali vodja verjame, da o resnici sporočila odloča avtor, interpret, čas oziroma družbeni kontekst, v katerem je umetnina nastajala, ali otroci kot gledalci. Popolno analogijo sem ugotavljal tudi v drugih praksah poučevanja oziroma vzgajanja.

Sicer so za moje poglede na pedagoške paradigme bolj zaslužne analize posameznih pedagoških teoretikov. Tega v moji bibliografiji ni malo, analiziral sem pedagoške koncepte več deset avtorjev in programov. Izbiral sem zelo različne avtorje, od teoretikov, ki jih uvrščamo med zagovornike stare šole (Herbart, Schreiner), do snovalcev šolskih alternativ (Montessori, Steiner, Neill), od avtorjev, ki so se bolj promovirali kot šolski politiki (Erfurtski in Gotski program, Condorced in

Lepelletier), do čistih teoretikov, ki niso vzgajali niti svojih otrok, kaj šele koga drugega (Rousseau, Kant), od klasikov (Komenski) do svojih profesorjev (Gogala, Mrmak, Schmidt) in kolegov (Strmčnik, Pediček, Resman, Skalar, Krajnc).

Pri vseh sem skušal izluščiti tudi tisto plast njihovega mišljenja, ki mi je nakazala odgovor na mojo predpostavko za identifikacijo pedagoške paradigme in pri vseh sem to plast dokaj enoznačno prepoznal, še najtežje pri Komenskem. Prepoznal sem jo na podobnih merilih kot pri filmski vzgoji. Seveda sem še danes pri tem nekako previden. Lahko se motim, lahko da je moja usmeritev v iskanju že sama po sebi vplivala na to, da sem našel, kar sem iskal. To sem tudi zapisal v razpravi iz leta 2015 o spopadu pedagoških paradigem na Slovenskem v drugi polovici prejšnjega stoletja.

Štirje dejavniki vzgoje in izobraževanja omogočajo vzpostaviti razumevanje vzgojnega in izobraževalnega procesa, a le eden med njimi deluje kot medij. Gre za razumevanje in ne za spoznanje. Vzgoja je stohastični proces, zato pomen raziskovanja paradigem ni v tem, da bi ugotavljali kavzalnost vzgojnega ukrepanja, temveč v razumevanju mnogoterosti razmerij, ki nastajajo med dejavniki vzgoje in pouka. Pomena tega raziskovanja nisem videl v konstruiranju paradigem ali v njihovem vsiljevanju, temveč v spodbujanju refleksije in samorefleksije, da obstajajo različni sistemi vzgojnih in učnih strategij, ki jih je mogoče uporabljati v učni komunikaciji za uresničevanje različnih vzgojnih ciljev in namenov. Če je v komunikacijski teoriji komunikacija edino sredstvo, ki ga ima učitelj/vzgojitelj na voljo, da uresniči svoje pedagoške namene, in edino komunikacijo lahko spreminja, potem ponuja refleksija o paradigmah in samorefleksija o medijih uporabno orodje za spreminjanje komunikacijskih strategij. Zato sem tudi zapisal, da mi je bolj kot konstrukcija paradigem oziroma uveljavljanje paradigme v čistih oblikah pedagoških šol, doktrin in smeri, pomembna njihova dekonstrukcija. Učitelj naj v komunikaciji »aktivira« tisti medij, s katerim bo optimalno dosegel vzgojne ali izobraževalne cilje oziroma namene, glede na dejstvo o avtopoetičnem značaju zavesti učečega se. Tako na primer cilje vzgoje aktivnega državljanstva najlažje dosežemo z delovanjem šolskega parlamenta ali socialnim projektom, zaznavanje nasilja s pogovorom ob predavanju tujega gosta, ki je nasilje izkusil na lastni koži, razlago aksiomatskih vsebin z dominantno in načrtno vodeno razlago učitelja, sprostitev fantazije in imaginacije s kreativnim pisanjem.

Škoda, da med vzgojnimi strategijami danes pri nas tako zelo prevladujeta osebni pogovor z učečim se in restitucija. To kažejo seminarji študentov pri *Teoriji vzgoje*. Obe strategiji sta šibki, najprej zato, ker sta »hitropotezni«, kot da je za vzgojo v naši šoli škoda časa. Poleg tega pa mladi v pogovoru in v restituciji hitro spregledajo

učiteljev vzgojni namen in pogovor ali ukrep že zaradi tega ne dosega zelenih učinkov. Bilo bi bolje, če bi se učitelji zatekli k ustvarjanju socializacijskega okolja ter z igro, športom, umetnostjo, izobraževanjem (predavanjem) prikrili določen socializacijski potencial, da bi dosegli ustrezen cilj. S športom je na primer mogoče učitelju enostavno demonstrirati razliko med nasiljem in »moško igro«, zlasti ko učenci opravljajo vlogo arbitra. Namenoma sem uporabil besedo »prikriti« vzgojni namen. Razumevanje vloge medija je torej pomembno tudi z vidika razumevanja funkcije in učinkov pri(s)kritega kurikula ter drugih oblik manipulacije, ki se lahko prikra-dejo v vzgojne strategije, ko učitelj načrtno menja medij. Zato je menjava medijev manj sporna v okvirih, ki jih ponuja opredelitev vzgoje kot komunikacije z vsemi etičnimi predpostavkami, ki veljajo za vse udeležene v simetrični komunikaciji.

Če predpostavke o mediju v vzgojnih teorijah ne sprejmemo, pravzaprav ni podlage za razlikovanje pedagoških paradigem in tudi ne pedagoških tokov, o katerih govorijo vse zgodovine pedagogike, čeprav ne z enakimi oznakami, imeni in opisi. Vse to so le domislice za poimenovanje praks, pedagogika v teoretskem smislu pa je sračje gnezdo, kot zapiše Brezinka v članku, ki ga je objavila pred leti *Sodobna pedagogika*.

Tu se tvoja zgodba o mediju vzgoje kot kriteriju za razvrščanje vzgojnih paradigem zapleta. Če je opredelitev medija vzgoje znotraj teoretskega polja kriterij za razlikovanje pedagoških tokov in teorij, naj bi se v šolski praksi in šolski politiki (če kot primer političnega uporabim sistemsko usmeritev v normalizacijo razredov od konca šestdesetih let naprej) dejavniki vzgojnih učinkov čim bolj prepletali. To naj bi bil znak bolj bogatenja vzgojnega koncepta, ki za doseganje pedagoških ciljev aktivira različne vzgojne strategije, sredstva, metode, pristope. V čem je torej vrednost »paradigmatskega razmišljanja«, če se zavzemaš za paradigmatsko heterogenost pedagoške prakse in politike?

Zgodovina pedagogike dokazuje, da za stohastične procese, kot sta vzgoja in izobraževanje, niso ugodne ne teoretske ne politične doktrine, pa tudi dogmatske izpeljave paradigem kot domnevnih produktov znanosti ne. Vsaka od pedagoških paradigem je razvila posamezne kakovostne strategije, ki se jim ni smiselno odrekati v praksi, ker pripadajo določeni paradigmi. Ne glede na vse, kar sva rekla o primeru normalizacije oddelkov, je potencialna socializacijska moč skupine še kako primerna za doseganje določenih vzgojnih namenov. Izkušnja je vsaj mene prepričala, da je na pedagoškem področju nekaj načel višjih od socializacijskega potenciala skupnosti in tako imenovanih univerzalnih vrednot. Taki višji načeli

sta zame individualno, osebno doživljanje, to pomeni avtopoetski značaj človeške zavesti, in komunikacija kot strategija medsebojnega zblíževanja. Prej sem omenil, da je »menjava« strategij, ki pripadajo različnim paradigmam, sporna, saj skoraj implicira manipulacije, prav to pa je mogoče preseči, če se vse dogaja v komunikaciji. Zato je pomembno reflektirati vzgojni proces z vidika paradigmatškosti. Pomen paradigem torej ni le v bogatenju praktičnih učnih in vzgojnih strategij, temveč v vzpostavljanju »nadzora« nad pri(s)kritim kurikulumom. Toda le v komunikaciji je mogoče uravnovežiti samonadzor vzgojitelja in reflektirati nadzor učečih se. Zato je zame preferenčna pred vsemi drugimi paradigmi moderna reformska pedagoška paradigma, ki komunikacijo vzgojitelja in učečega se razume kot odnos dveh samoreferenčnih, avtopoetskih sistemov, kar je v Habermasovi in Luhmanovi teoriji komunikacije razumljeno kot simetrična komunikacija.

Vrniva se za trenutek k vprašanju legitimnosti. Ta se torej postavlja na ravni ciljev ali smotrov vzgajanja in izobraževanja, na ravni organizacije izobraževalnega sistema kot celote, na ravni neposrednih pedagoških odnosov. Kaj pa na ravni konceptualizacije pedagogike kot znanosti glede na razmišljanja o tem, ali pripada humanistiki ali družboslovju?

Glede na to, kako se je spreminjala vsebinska ali boljše vrednotna podlaga legitimnosti, oziroma na katerih temeljih je pedagogika v posameznih obdobjih utemeljevala svojo imperativnost, je v razvoju nihala med družboslovjem in humanistiko. Tako močan je torej pomen vrednot, na katerih je gradila svojo legitimnost. Ob tem, ko so se v opredeljevanju legitimnosti pedagogike menjavale obče humanistične in družbenorazvojne vrednote, se je tudi pedagogika zasnovala kot humanistična oziroma družboslovna veda. Na zunaj je to razvidno že iz tega, v kakšnem strokovnem kontekstu se je pojavljala pedagoška misel. Platon in Aristotel na primer razpravljata o vzgoji v *Državi* oziroma *Politiki* in se pri tem naslanjata na koncept polisa in njegove reprodukcijske potrebe. Rousseau pa vzgoje svojega Emila ni opisoval v *Družbeni pogodbi* in Kant tudi ni našel prostora za pedagogiko v praktični filozofiji, ampak sta temu posvetila posebna spisa – *Emila* oziroma spis *O pedagogiki*. Oba sta imela v ozadju določen filozofski oziroma antropološki nazor. Duhoslovna pedagogika je verjela, da legitimnosti ni mogoče doseči z naslanjanjem na družbene, etične, filozofske ali antropološke nazore, temveč s samostojnim, lastnim raziskovanjem trajnih dosežkov človeškega duha, trajnih dobrin kulture in trajnih načinov človeškega bivanja skozi zgodovino. Tako naj bi sama ustvarila podlage za legitimnost vzgoje. Opredeljevanje vrednot in ciljev vzgoje je bila osrednja naloga pedagogike.

Danes je pedagogika postavljena pred cilj, da pripravi individuuma za izbire življenjskih karier v svetu, kjer kariera ni več neka stabilna linearna črta ali identiteta, ki se v življenju samo kvantitativno nadgrajuje in je v svoji dinamiki dokaj predvidljiva po stari pedagoški resnici: kot si boš postlal, tako boš ležal. Če sprejmemo predpostavko, da oblikujeta temelj pedagogike dva enakovredna principa, avtopoetska narava človeka in komunikacija, smo pravzaprav združili humanistično in socialno oziroma družbeno platformo. Bistven pa je vrednotni premik. Humanistična dimenzija, to je avtopoetska narava, je izgubila svoj nekdanji etični nadih, ki ga je imela v zgodovini. Človekovi zavesti niso urojene ideje, normativno je nedoločena, pripadajo pa ji sposobnosti presoje dobrega in zla. Na zunanji svet se vedno odziva pozitivno ali negativno, kar se pokaže že pri otrocih, ki se mu prilagodijo ali uprejo, in ti odzivi so povsem slučajni ter jih ni mogoče napovedati in nadzorovati. Znamenje avtopoetske zavesti je svoboda. Etični nadih je prestavljen v komunikacijo, kjer pa ni razumljen kot transcendentni cilj pedagoškega stremljenja k neki prihodnosti, temveč kot konkretno bivanjsko razmerje. Etika je performativna in predstavlja aktualen odnos v komunikaciji v Habermasovem pomenu diskurzivne etike. Komunikacija kot socialni princip pedagoškega odnosa je torej dobila humanistične razsežnosti, kajti temeljna vrednota komunikacije je medsebojno pripoznavanje avtopoetske narave vseh udeležениh. S tem je komunikacija kot socialni princip pedagoškega odnosa presegla družbeno normativno reprodukcijski pomen, ki ga vzgoji in izobraževanju narekujejo družbene potrebe. V avtopoetski pedagogiki se humanistična in družbena raven srečujeta performativno kot neposredno, konkretno razmerje samoreferenčnih subjektov v komunikaciji. S tem je presežena alternativa, kam uvrstiti pedagogiko – med humanistične ali družboslovne vede. Pedagogika je preplet humanističnega in družbenega na ravni konkretnih odnosov, interaktivnega delovanja, torej na ravni samega procesa, ne pa kot trajno veljaven in vnaprej predpisan katalog.

Mislím, da smo ponovno pred Kantovim vprašanjem, kako pravilno uporabljati svobodo. Ali drugače, je po vsem tem sploh mogoče pojasniti, kako pripraviti individuum na svet izbire, na življenje mnogoterih karier, kar si že izpostavil kot glavno nalogo vzgoje?

Svet mnogoterih izbir ne pozna stabilne kontinuirane graditve kariere, mladi morajo biti pripravljene na pluralnost karier, na njihovo menjavo v različnih družbenih podsistemih gospodarstva, javnih služb ali lastne individualne delovne usmeritve. Vsaka od karier je opredeljena s posebnimi vrednotami delovnega okolja. V družbeni strukturi sistemske teorije po Luhmannu ali v Beckovi družbi tveganja ni več

skupnih globalnih ideologij, vsak podsistem vodijo lastne vrednote, ki so z drugimi nekompatibilne. To je problem, ki ga mora anticipirati vzgoja za hibridno družbo, družbo mnogoterih izbir. Ko ni skupne globalne ideologije, ni pričakovati rešitve od zgoraj. To je ključ vzgoje za svet izbir. Posamezniki oziroma konkretne lokalne skupnosti morajo biti ob odsotnosti globalnih družbenih vrednotnih orientacij sposobne ustvarjati hierarhijo vrednot, brez katere ni rešitve kriz, ki nastajajo zaradi nasprotij interesov in vrednot posameznih družbenih podsistemov. Za presoje o hierarhiji vrednot je bistveno dvojje: biti morajo kontekstualne in navezane na presoje konkretnega dogajanja, ne pa podrejene uporabi tako imenovanih običaj ali univerzalnih maksim ali principov, dosežene morajo biti v soudeležbi, z usklajevanjem vseh, ne pa avtoritativno. Za pedagoga je to dvojje že dovolj, da razume, kako graditi pedagoško prakso. Ne indukcija, ne dedukcija, temveč nenehna primerjava, presoja alternativ z vidika celote družbenih podsistemov, je podlaga za organizacijo pedagoške prakse, ki izhaja iz namena priprave na svet izbire. Pri primerjavi je v konkretnem kontekstu vedno pomembna celota. Ta poudarek celote za presojo posameznega najdemo že pri Herbartovi mnogoterosti interesov ali pri estetskem doživljanju in predstavljanju. V družbenem sistemu mnogoterih avtonomnih podsistemov je za ustvarjanje hierarhije vrednot vedno potrebno misliti celoto. Hierarhije vrednot ni mogoče ustvariti, če mislimo samo na funkcionalne interese in vrednote posameznega podsistema, ekonomije, ekologije, sociale, zdravstva, varnosti, znanosti, izobraževanja. Vzgoja za družbo izbire ne sme podleči vrednotnemu funkcionalizmu. To bi jo nevarno vrednotno nevtraliziralo, ne more biti nevtralna, individuuma – otroka, mladega človeka ali odraslega, učečega se – ne more prepuštili praznini izbire, češ da je vse enako pomembno. Hkrati pa seveda v družbi izbire koncepti vzgoje nimajo opore za kako globalno, občo, univerzalno strukturo vrednot, ki bi enostavno navajala na nadčasovne in nadprostorske hierarhije vrednot. To bi samo reproduciralo vzgojni vzorec oblikovanja identitet. Usposobiti mora individuuma za ustvarjanje hierarhije vrednot glede na konkretne družbene kontekste. Hierarhijo vrednot za izbire pa individuuma lahko ustvarja samo, če je sposoben misliti celoto interesov in vrednot družbenih podsistemov. Takrat namreč merilo za izbire ne pripada nobenemu podsistemu, ampak je transsistemsko, pa vendarle ne nadčasovno in nadprostorsko.

Vzgoja kot samostojen družbeni podsistem to merilo hierarhije vrednot lahko uporabi, če osvešča individuuma o pomenu pluralno uravnotežene vrednotne presoje pojavov v različnih družbenih podsistemih. Pluralnost mi pomeni uravnoteženo upoštevanje različnih vrednotnih korpusov. Jonathan Haidt meni, da bi družbe lahko dosegle uravnoteženje različnih vrednot, če bi uveljavile enakovrednost leve in desne moralne matrice. To naj bi vzpostavilo družbo s stabilno demokracijo. Haidta

navajam zaradi sorodnih pogledov v slovenskem prostoru. Na to kažejo nekatere reference, predvsem pa govor etabliranih desnih politikov, ki blokade slovenske demokracije vidijo v domnevnem prevladovanju kontinuitete levega političnega ozadja in nemožnosti uveljavljanja desnice v družbi sploh. Če bi Haidta sprejeli kot modus vrednostne orientacije vzgoje, bi s tem tako rekoč narekovali njeno strankarsko polarizacijo z vsemi posledicami. Raje kot strankarski polarizaciji bi sledil pluralistični misli Kymlicke, ki govori o enakovrednosti treh etičnih korpusov: liberalnem, komunitarnem in korpusu etike skrbi. Te etične korpuse razumem kot nekaj preseka etičnih alternativ. Pri tem cilj vzgoje ne more biti ustvarjanje identitete s katero od alternativ, ampak razvijanje sposobnosti njihove uravnotežene presoje in spoštovanja v konkretnih situacijah. Vsak od etičnih korpusov ima svoje vrednotne preference, ki so pomembne za življenje v družbi: liberalizem ima pravičnost, komunitarizem solidarnost, etika skrbi neposrednost medčloveških odnosov. Nobenega od treh ni mogoče apriorno razglašati za globalno zveličavno družbeno ideologijo, ki bi se ji podredil koncept javne vzgoje. Ta lahko temelji samo na uravnoteženem zavedanju in spoštovanju vseh treh vrednotnih korpusov. Na tem zavedanju je mogoče uravnoteženo ustvarjati hierarhije vrednot v določenem konkretnem kontekstu. Zavedanje vseh treh vrednotnih korpusov je mogoče doseči v šoli z »vajo« ob konkretnih primerih. Z dosledno in dolgoročno rabo takšne »vaje« bi lahko individuuum razvil zavest, da se družbeno angažira za uravnoteženo spoštovanje različnih vrednot v svetu izbir, in v skladu s tem deluje na ravni civilne družbe ali pa kot člen posameznega družbenega podsistema. Vzgoja bi tako prispevala k uravnoteženemu delovanju družbe kot celote, tako da en podsistem ne bi prevladal ali celo onemogočil delovanja drugega, denimo ekonomija ekologijo. Konkreten primer takega uravnoteženja smo lahko v času prvega vala epidemije koronavirusa zaznali s poskusi vzpostavljanja solidarnosti med sistemoma ekonomije in zdravja. Ekonomija je solidarno ustavila produkcijo zaradi zaščite varnosti in zdravja prebivalstva, to pa je prek države iz javnih sredstev solidarno »povrnilo« škodo in omogočilo njeno preživetje. Vzgoja v družbi izbire nima druge alternative kot formiranje zavedanja in spoštovanje vrednotnega pluralizma v konkretnem življenjskem kontekstu.

To orientacijo v pedagogiki je Lenzen poimenoval pedagogika življenjskega poteka. Njen predmet je usposabljanje za samoorganizacijo individuuma v kompleksnih pogojih, ki jih pomeni avtonomnost in raznovrstnost družbenih podsistemov. To je lahko vizija, da vzgoja z razvijanjem zavedanja celote družbenih interesov in zmožnosti uravnoteženega ustvarjanja vrednotnih hierarhij prispeva k preseganju temeljne nevarnosti kapitalizma, ki se kot sistem ne more odreči hierarhiji vrednot, v kateri je interes podsistema ekonomije vedno na vrhu lestvice. Angažiranost za uravnoteženje razvoja je pričakovati v družbi izbire od individuuma

in civilne družbe, ni namreč institucij družbene moči, ki bi lahko to zagotovile v pogojih prevladovanja kapitalskega tipa produkcije. Pedagogika življenjskega poteka je glede na avtopoetsko izhodišče naravnana na individuuma kot znanost o individualnem nastajanju človeka in o pluralnosti njegove kariere. Ne na način klasičnega pedagoškega humanizma duhoslovcev, ki je vzgoji vsiljeval »trajne in stabilne oblike humanega bivanja«, kot so se izkazale z raziskovanjem zgodovine, niti ne s »progresivnimi socialnimi modeli«, ki so jih kritični pedagogi razvijali na podlagi kritike levih in desnih avtoritarnih družbenih sistemov dvajsetega stoletja. Ljudje preprosto ne sprejemajo več tega, da jim katerakoli nadrejena instanca narekuje norme njihovega bivanja. Vrednota je samoorganizacija individuuma, kot pravita Lenzen in Luhmann. To pomeni izstop pedagogike iz odvisnosti od humanistike in družboslovja v samostojen prostor, ki postavlja pedagogiko pred nalogo, da v interdisciplinarnem sodelovanju z vsemi strokami, na katere se opira delovanje posameznih družbenih podsistemov, raziskuje pogoje samoorganiziranja posameznika ter v vseh družbenih podsistemih ustvarja okolja za procese poučevanja in učenja, ki posameznika usposablja za samoorganizacijo. To je dolg pedagogike do življenjskega poteka kot celote, dolg, ki izvira iz vseživljenjske naravnosti poučevanja in učenja kot procesa in kot cilja.

Ta dolg pa mora pedagogika najprej poravnati znotraj šolskega sistema. Danes ne teorija ne praksa še na nobeni ravni, ne na vzgojno-teoretski, ne na kurikularni, ne na didaktični ne znata pojasniti, kaj pomeni vseživljenjska naravnost vzgoje in izobraževanja v otroštvu in mladosti. Drug njen dolg pa je, da izstopi iz okvira šolskega polja, najprej s tem, da radikalno reformira pošolano izobraževanje odraslih v izobraževalnem sistemu ter najde navezavo za vstop in za delovanje v drugih družbenih podsistemih in javnem prostoru sploh ter tam začrta svoj cilj in dejavnosti za pripravo na samoorganizacijo individuuma v družbenih podsistemih in javnem prostoru. Priprava na življenje v družbi izbire je trajen proces življenja in ne enkratni proces v mladosti. Sprostiti prostor samoorganizacije v konceptu vseživljenjskega učenja je naloga, na kateri lahko pedagogika ohrani svoje mesto v sistemu znanosti.

Pojem individuuma uporabljaš skoraj kot sinonim za avtopoezo. Ali se opredelitev vzgoje in izobraževanja kot ustvarjanje pogojev za samoorganizacijo posameznika in pripravo individuuma, da sam ustvari svoje mesto v svetu, ne približuje nevarno neoliberalističnemu diskurzu?

Oba pozna punk rockovsko geslo: »Človek si mora sam ustvariti svoj svet«. Mišliš resno, da bi bilo punk rocku mogoče pripisati neoliberalizem?