

1 Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo

Zdenko Medveš

1.1 Pedagogika med senzualizmom in naturalizmom

V razpravi pred leti (Medveš, 2011) razvijam tezo, da se novoveško mišljenje o vzgoji razvija v dveh linijah: senzualistični in naturalistični. Danes raje govorimo o dualizmu med kulturo in naravo (Descola, 2019), kar pa stvari nič ne spreminja, saj metafora o kulturi in naravi pomeni za pedagogiko enako dilemo, kot jo izraža epistemološka dihotomija senzualizma in racionalizma. Težave pedagogike je leta 1927 metaforično izrazil Theodor Litt z izzivalnim vprašanjem v naslovu svojega dela *Voditi ali pustiti rasti?*, kjer je s številnimi metaforami nakazal mnogoterost dilem, ki izhajajo iz razmerja »notranje« – »zunanje«: posameznik – skupnost, človek – svet, um – življenje, teorija – praksa. Senzualistična linija izhaja iz koncepta »tabule rase« in vzgojo, kot bi rekel Locke, razumeva tako, da se notranji intelektualni svet, svet zavesti, svet mišljenja izgrajuje na podlagi izkušenj, vplivov okolja. Obratno pa se po Rousseauju notranji svet razvija po načelu rasti, mehanizmov samorazvoja otrokove narave; naloga vzgoje je predvsem preprečevati ovire v tem samorazvoju in zavarovati otroka pred zunanjimi vplivi, ki bi lahko izmalčili naravni tok samorazvoja. Vzgoja kot načrtno vplivanje je vir zla. Dokler sam v sebi ne doraste, »naj otrok nikar ne napravi nekaj zgoj na besedo samo; zanj je dobro to, kar sam čuti, da je dobro. Ko ga silite nenehno dalje preko mej njegove uvidevnosti, mislite, da delate zelo previdno, toda prav to vam manjka« (Rousseau, 1959, 17).

Temeljna relacija za nastajanje različnih paradigem in teorij o vzgoji je torej razmerje med »notranjim« in »zunanjim«, inteligibilnim in empiričnim, zavestjo in okoljem. V novoveškem mišljenju o vzgoji so tako tudi teorije razklane v dve antagonistični skupini, od katerih ena poudarja pomen gesla »pustiti otroka rasti« ter izhaja iz vere v moč otrokovih notranjih razvojnih potencialov, druga pa na podlagi gesla »nujno je voditi« pristaja na vero v moč zunanjih vzgojnih prizadevanj ter stavi na njihovo ponotranjenje. Posledica teoretske razklanosti je, da nobena skupina teorij ni mogla zadovoljivo razrešiti temeljnih vzgojnih dilem. Senzualistična teorija ni znala pojasniti, zakaj se v enakih okoljih razvijajo različni profili osebnosti, prav tako nima znanstveno utemeljenih odgovorov, kako se dogodi misterij ponotranjenja ter kako se lahko v procesu ponotranjenja ali pripenjanja na obče vrednote zgradi avtonomija zavesti, avtonomija osebe, emancipiran subjekt, kar je ta skupina teorij v takšni ali drugačni obliki izražala kot cilje vzgoje. Enako velja za

naturalistično skupino teorij, ki jim najprej umanjka argumentov za pojasnjevanje, kako otroka zavarovati pred kvarnimi zunanjimi vplivi, ne da bi to bil hkrati že proces vodenja otroka in s tem omejevanja rasti notranjih potencialov.

Sčasoma se vsaka od skupin teorij o vzgoji mehča. Tako se v senzualistični liniji mehča načelo discipliniranja in vodenja v smislu usmerjanja, kultiviranja, poučevanja, socializacije, vse do zadnjih pol stoletja, ko konstruktivisti, ki namesto dirigiranega transmisivnega poučevanja postavljajo model transformativnega pouka (vzgoje?) in vzgojiteljeve glavne naloge ne vidijo več v vodenju, temveč v kontroli zunanjih pogojev učne (vzgojne) situacije in zagotavljanju ustreznih pogojev učenja (vzgoje) (Gagne, 1970; povzeto po Strmčnik, 2000); ali pa priporočajo, da učitelj (vzgojitelj) »razreda« ne poučuje (vzgaja?), temveč učencem le pomaga izboljšati metode in organizacijo učenja (vzgoje?) (Plake, 2010). Ne glede na to mehčanje direktivnosti pa senzualistični liniji nikoli ni uspelo odstraniti asimetrije v pedagoškem odnosu in afirmirati otroka kot subjekta interaktivnega procesa. S tem so se sicer približali rousseaujanskemu kreiranju vzgojnega okolja, ki naj bi ga otrok doživljal kot avtentični svet, a je vselej to bil svet, ki ga je ustvarjal vzgojitelj (Kroflič, 1997).

Enako, le da v obrnjenem smislu, velja za vzgojne teorije v naturalistični liniji. Tudi tu se je mehčal pomen »notranjega« v razmerju do »zunanjega«, rasti v razmerju do vplivanja, kar se je kazalo v tem, da se je v pedagoškem odnosu mehčal preferenčni status otroka in se je krepila vloga vzgojitelja. Vsaj trije takšni teoretski odkloni znotraj naturalističnega pojmovanja vzgoje so značilni za 20. stoletje: otrokocentri- zem, permisivna vzgoja in *laissez faire* vzgoja (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017). Otrokocentri- zem (pedocentri- zem), na otroka usmerjena vzgoja, otroku sicer daje primat v vzgojnem odnosu, toda hkrati v ozadju tega procesa pripoznava aktivno vlogo vzgojitelja. To na primeru analize Suhmmerhila ugotavlja Catherine Millot, ko nakazuje na pojem skrite oz. prikrite avtoritete. Pojem je v našem prostoru dokaj obširno opisal Kroflič (1997), ki sam izraz otrokocentri- zem intepretira v pozitivnem smislu kot naravnost vzgoje na otrokove potrebe in koristi. Koristi in potrebe otroka je tu razumeti kot pozitivno normo, saj so to koristi in potrebe, kot jih vidijo odrasli, ki ustvarjajo podobe otroka, da bi v skladu z njimi ukrojili koncept vzgoje, ki bi jim najbolj ustrezal (Kroflič, 2011). Zato otrokocentri- zem lahko štejemo za zmer- no smer naturalizma, saj očitno predpostavlja vodenje, ki je naravnano na otroka, a ima v bistvu zaradi svoje normativnosti značaj vodenja. K. Jeznik, Kroflič in P. Štirn Janota otrokocentri- zem razlikujejo od permisivnega vzgojnega koncepta z značilno popustljivo vzgojo in ga želijo že s poimenovanjem distancirati tako od permisivne- ga kot *laissez faire* vzgojnega razmerja (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017).

Koncept permisivnosti ima povsem drugače razumljeno normativnost. Namesto pozitivne normativnosti otrokove koristi bi normativnost lahko predstavili z Rousseaujevim modelom negativne vzgoje, to pomeni z vzgojiteljevim ravnanjem, ki ne daje pozitivnih usmeritev, temveč le preprečuje zlo, ki bi ga lahko otrok storil sebi ali drugim (Rousseau, 1959, 17). To je sinonim za »dopuščajočo« vzgojo, to je vzgojo kot spontan razvoj otroka brez usmerjevalnih posegov odraslih. Tretji vzgojni koncept sodobnega pedagoškega naturalizma pa je *laissez faire*. Lahko bi ga ilustrirali s teorijo svobodne vzgoje oziroma s teorijo svobodne šole¹. Kot pravijo avtorji razprave *O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo*, to pomeni prepustiti otroka samemu sebi v svetu kompleksnega okolja, in to velja za neodgovorno in tudi do otroka nepošteno (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017). Če imamo pred očmi celotno strukturo avtoritete, ki jo je Kroflič razvil v *Avtoriteti v vzgoji*, se izkaže, da je načelo »pustiti rasti« v pedagogiki problem tudi v svoji antropocentrični verziji, saj uspešnost na otroka usmerjene vzgoje predpostavlja prikrito oz. skrito avtoriteto vzgojitelja. Podobno ugotavlja v primeru Summerhilla tudi C. Millot. Prikrita oz. skrita avtoriteta pa je slej kot prej nujno manipulativna v razmerju do učee se osebe, saj krši temeljna načela pedagoške etike o pedagoškem odnosu kot odkritem oziroma odprtem in transparentnem medčloveškem odnosu. Rešitev te zgodbe je Kroflič videl v samoomejitveni in ne prikriti avtoriteti (Kroflič, 1997).

Opisane oblike mehčanja obeh linij v razumevanju vzgoje lahko razumemo kot iskanje neke vmesne možnosti, a očitno mehčanje ne ene ne druge v razvoju ni moglo prestopiti rubikona, ki ga vzpostavlja dualizem notranjega in zunanjega, kulture in narave. Zato je za pedagogiko danes resno vprašanje, ali obstaja tretja pot.

1.2 Kako ravnati? – edino pravo vprašanje pedagogike

Vzgojnim teorijam je mogoče očitati, da vprašanj transferja med notranjim in zunanjim niso reševale z znanstvenimi orodji, ampak s poetičnimi metaforami. Tu mislimo na metafore, s katerimi je pedagogika pojasnjevala, kako »vzgoja sploh deluje«.

1 Kot ilustracijo te »teorije« bi lahko navedli dokumentarni film *Svobodna šola* (Rose Wilder, 2014, *Approaching the Elephant*), ki konsistentno predstavlja model šole, ki jo vodijo otroci. Dokumentarec verno spremlja dogajanje na svobodni šoli Teddy McArdie, na kateri si je ustanovitelj Alex Khost zamislil šolo demokracije kot šolo popolne simetrije. V šoli veljajo samo pravila, ki jih akterji sami sprejmejo, pri čemer je kot znak simetrije uporabljeno načelo »en človek, en glas«. Vsi udeleženi odločajo o pravih skupnega življenja z glasovanjem. Eksperiment je propadel, kar končno prizna tudi Alex. Moj komentar: propadel pa ni zaradi razmerij simetrije, torej ne zaradi načela »en človek, en glas«, temveč zaradi slabosti, ki tako ali tako spremljajo formalno glasovalno demokracijo. Odločanje o pravih življenja je bilo izpeljano le formalno, z glasovanjem brez ustreznih racionalnih argumentacij, ki bi jih udeleženci izmenjevali o predlogih glasovanja v komunikaciji. Otroci so takoj odkrili šibke točke glasovalne demokracije, da lahko z zadostnim številom glasov in brez kritičnega soočanja vsak trenutek obračajo na glavo veljavna pravila. Tako se je dogajalo, da se je določena skupina, ki ji pravkar sprejeto pravilo ni ustrezalo, organizirala in zbrala zadostno število glasov ter takoj predlagala glasovanje o odpravi pravila, še preden so ga preizkusili v ravnanju. Posledica: popolno brezpravje.

kako se uresniči vzgojni namen, kaj zagotavlja uspešnost vzgojnega vpliva. To se je pojasnjevalo in se še pojasnjuje s pojmi, kot so pedagoški eros, pedagoški odnos, pedagoški takt, materina ljubezen, pedagoški oziroma vzgojiteljev zgled, kontakt, ključno doživetje, danes se pogosto uporabljata pojma ponotranjenje in pripoznanje. Večina teh pojmov je teoretsko slabo tematiziranih (Luhmann, 1991), predvsem pa niso, če smemo tako reči, tehnološko dodelani, niso razviti na ravni operativnega ravnanja. Pri reševanju tega vprašanja, ki je zagotovo temeljno, je pedagogiki mogoče očitati celo brezbržnost do »vzgojne tehnologije in tehnike«. Tehnološko izrazoslovje že samo po sebi vzbuja v pedagoškem diskurzu negativno konotacijo, nakazuje na tehnizacijo, banaliziranje vzgoje kot medčloveškega odnosa. Pedagogika se je celo rada izmikala razmisleku o »tehnologiji vzgojnega dela« z izgovorom, da vzgoja pač ni kuhanje in je enostavno ni mogoče izvajati po receptih ali navodilih. A v zgodovini ni bilo vedno tako. Teoretski poskusi konstituiranja pedagogike kažejo resna prizadevanja v tej smeri. Že Herbart, oče ideje o pedagogiki kot znanosti, je z razvojem »estetskega predstavljanja sveta« pokazal dvoje: da je pedagogiko mogoče konstituirati kot znanost, ki se ukvarja s kavzalnimi odnosi med vzgojnim ravnanjem in vzgojnim učinkom, ter da »tehnološka« rešitev za to ne terja izvedbenih navodil ali receptov, temveč zavedanje globalne vzgojne strategije, kot bomo videli pozneje. Temu vprašanju je posvetil svoj kratek spis o estetskem predstavljanju sveta kot glavni nalogi vzgoje, v katerem razvije poseben pojem kavzalnosti, *estetsko kavzalnost*. Estetska kavzalnost na epistemološki ravni pojasnjuje strategije, ki vzgojitelju omogočajo, da vzpostavlja kavzalno razmerje med zavestjo in svetom, notranjim in zunanjim ter s tem med vzgojiteljevim ravnanjem in izgradnjo za(vesti) učeče se osebe. Mogoče je to še lažje pojasniti z Makarenkovim zavzemanjem za vzgojne metodike, tehnike in tehnologije, o čemer izrecno govori v *Pedagoški pesnitvi* (Makarenko, 1950), pri čemer pa nam ne ponuja rešitev v obliki navodil in receptov, temveč globalno strategijo vodenja kolektiva, ki jo razume kot strategijo vzgoje individuumu.

Skratka, spoja, ki naj ga vzgoja doseže med notranjim in zunanjim, znanost enostavno ne more prepuščati mitom, kot so ljubezen, takt, zgled, ozir, odnos, ponotranjenje, pripoznanje. Razkrivanje mehanizmov oziroma strategij tega spoja pomeni odgovoriti na temeljno, mogoče celo edino resno pedagoško vprašanje, *kako ravnati*.

Tradicija razvoja pedagogike v dveh linijah ni zmogla odgovoriti na to vprašanje. Pa tudi sicer ni ugodna, saj na razcepu kulture in narave ni mogoče graditi moderne znanosti o človeku, kar sporočajo socialni antropologi (Levi Strauss, Descola) ter tudi nevrofiziološka raziskovanja (Maturana in Varela) in raziskovanja klinične psihologije (Anica Mikuš Kos). Ta znanstvena področja nakazujejo tretjo linijo, ki gradi

na prepletenosti notranjega in zunanjega, narave in kulture. Dualizem, kot pravi Descola, nima podlage niti v zgodovini: »Dualizem kulture in narave, [...] ta dvojnost sveta, [...] se je dokončno oblikoval pred sto leti, [...] bil je izvirni prvotni izziv za znanost« (Descola, 2019, 129–130). Na podlagi lastnih raziskovanj razkriva, da razmerja med kulturo in naravo ni mogoče enoznačno pojasniti, ker je razumevanje tega razmerja samo po sebi vedno plod določene kulture. Ni torej kake objektivno veljavne univerzalnosti v razmerju med naravo in kulturo, vsi pristopi, ki razmerje med kulturo in naravo razlagajo univerzalistično, so enostranski, partikularni, ali gre za nazor, da je vsepovsod prisotno nasprotje med naravo in kulturo (funkcionalizem), ali za primat narave nad kulturo (naturalizem), ali pa kulture nad naravo (animizem) (prav tam, 130–139), po katerem »duhovi« urejajo naravna razmerja in zakone.

Podobno bi lahko sklenili tudi za novoveško mišljenje o vzgoji. Nobena od linij, ki razlagata vzgojo ali po načelu »pustiti (otroka) rasti« ali »voditi«, ne more veljati za univerzalno, vsaka od teh linij ostaja partikularna. Tako tista, ki izhaja iz vere v moč otrokovih notranjih razvojnih potencialov, kot druga, ki verjame predvsem v moč materialnega in socialnega okolja ter zunanjih vzgojnih prizadevanj in stavi na njihovo ponotranjenje. To razumevanje, da nobena linija ne more biti univerzalna, navaja na vprašanje, kakšna je sploh tretja možnost, ki bi vzgojo razumela v kontinuumu oziroma prepletenosti notranjega in zunanjega, narave in kulture. Podobno Descola predlaga za antropologijo, da univerzalni vzorec za vse kulture sveta zamenja z dinamičnim razumevanjem, ki razmerje med naravo in kulturo na različnih koncih sveta razume na način, ki ustreza lokalnim kulturnim pogledom. V pedagogiki bi to lahko pomenilo, da na podlagi prepoznavanja (konstruiranja) različnih paradigem, ki so se razvile v novoveškem pedagoškem mišljenju o vzgoji², izpeljemo proces paradigatske dekonstrukcije, kar pomeni, da posamezne vzgojne strategije, ki je značilna za določen medij vzgoje, ne ponujamo kot zveličavne in univerzalne za vse vrste vzgojnih praks, temveč gre bolj za prikaz možnega nabora pedagoških strategij, ki jih lahko uporabi učitelj/vzgojitelj glede na konkretne vzgojne namene, cilje in smotre. V duhu paradigatskega mišljenja lahko odkrivamo nabor učnih ali vzgojnih strategij, ki temeljijo na aktiviranju različnih medijev³ vzgoje in izobraževanja: to pomeni samokreativnost otroka oziroma učeče se osebe, ali dominantno vlogo učitelja/vzgojitelja, ali neposredno duhovno in kulturno sporočilnosti vsebine, ali pa načrtno ustvarjanje socialnih okolij z ustreznim pedagoškim potencialom, od katerih pričakujemo ustrezne vzgoje učinke. Tako se nam vprašanje pedagoške tehnologije izkaže kot možnost manipulacije z mediji vzgoje.

2 O pedagoških paradigmah sem več pisal v različnih razpravah (Medveš, 2011; Medveš, 2015; Medveš, 2018 itn.), prikazane so vrste paradigem, njihovo razumevanje in posebej pomen medijev vzgoje, ki določajo izvedbene vzgojne strategije.

3 V istih razpravah pojasnujem tudi pojem medija vzgoje in izobraževanja.

Namenoma uporabljam besedo manipulacija z mediji, saj manipulacijo razumem le kot nabor strateških tehnologij. Da pa ne bi zaradi tega prišlo do manipulacije oseb, udeleženih v vzgoji in izobraževanju, in s tem do pojavov, ki jih označujemo kot prikriti oz. skriti kurikulum, je pomembno izpeljati vse te procese v simetrični komunikaciji, to je v transparentni samorefleksiji in refleksiji vseh udeleženih, ob dogovoru in soglasju. Refleksija in soglasje sta optimalna možnost za preseganje različnih oblik prikritega kurikula. Nabor učnih ali vzgojnih strategij, različnih glede na potencial medija, je na izbiro, ko vzgojitelj, učeči ali drugi odgovorni (razrednik, ravnatelj) oziroma zainteresirani (starši) ugotovijo, da komunikacija ni uspešna. Takrat je sprememba komunikacije lahko uspešna že samo z uporabo drugačne strategije. V splošnem pa je komunikacija edino, kar ima na voljo tudi vzgojitelj, da doseže zastavljeni cilj oziroma namen. Morda uspešne komunikacije ne moremo zagotoviti le z zamenjavo strategije, kar pokažejo poglobljene analize konkretnih primerov, lahko da je treba zamenjati celo udeležene v komunikaciji.⁴

V vseh učnih oziroma vzgojnih strategijah pa je merilo uspešnosti prav razmerje med »notranjim« in »zunanjim«; torej kakšen je bil učinek pedagoškega vzgojnega prizadevanja v zavesti in ravnanju posameznika. Razmerje »notranje« – »zunanje« bi lahko zato imeli za nekakšno transversalno merilo ustreznosti teoretske zasnove pedagoške paradigme in merilo uspešnosti učno-vzgojnih strategij. Posebej je to pomembno, ko se zavzemamo za pluralizem pedagoških strategij, saj z razmerjem med zunanjim in notranjim postavljamo enotno merilo uspešnosti.

V nadaljevanju bom na primerih različnih pedagoških konceptov analiziral ključne točke, ki so jih teorije postavljale kot pokazatelje uspešnega sklapljanja notranjega in zunanjega, kar pomaga razumeti pomen metafore »zunanje« – »notranje« v kontekstu konkretnega pedagoškega razmisleka.

1.2.1 Rousseau, Kant in Herbart že povedo vse o razmerju notranjega in zunanjega

V novoveškem mišljenju se je dvojnost sveta do popolnosti oblikovala v kartezijanskem ločevanju dveh med seboj neodvisnih substanc, »res extensa« in »res cogitans«. To je dvojnost sveta, ki ima za pedagogiko implikacije mnogoterih razsežnosti. Lahko jih razberemo iz temeljnih oznak. »Res cogitans« je ime za mišljenje, dušo, duh ter pomeni območje nedoločljivega in nedokončanega potenciala. V njem se prepletajo mnogoteri procesi. Ne le da se zaveda sebe, ker misli, ampak tudi čustvuje, hoče in

4 Študentje so v seminarskih delih pri Teoriji vzgoje opisali mnoge primere, ko so v reševanje konkretnega konflikta pritegnili tretje osebe (šolski svetovalni delavci, socialni centri), pa tudi nemalo primerov, ko se konflikt rešuje s premestitvijo učenca v drug oddelek ali na drugo šolo, za kar je predpisan poseben pravni postopek.

hrepeni. »Res extensa« pa je nasprotno inertna, določljiva in omejena stvar, ki nam je le logično dostopna. Razumljivo je, da se ta nedoločljivost, nedokončanost in nedostopnost duševnega neposredno nanaša na območje možnosti ali nemožnosti pedagogike. Še bolj kot to pa za pedagogiko predstavlja izziv predpostavka, da sta »res cogitans« in »res extensa« med seboj neodvisni substanci in je možnost korespondence med njima v bistvu reducirana na matematično-logično spoznavanje stvari. Descartesu je nepopustljivi dvom gonilo znanosti, le dvom v samozavedanje subjekta, ki dvomi, ni mogoč. S tem je postavljen temelj prihajajočega racionalizma, ki naj bi tudi pedagogiko postavil na trdne temelje, kot jih predstavljajo aksiomi v matematiki. Zanimivo bi bilo podrobneje raziskati, kakšne so bile pedagoške implikacije Descartesove *Razprave o metodi* v njegovem času. Le matematika in logika omogočata, da mi postanejo stvari jasne in razločne (*clare et distincte*), le matematika je preizkusni kamen za urejanje celotnega sveta stvari, znanje, ki ga ni mogoče matematizirati, je treba enostavno pregnati v preddverje znanosti. To ostro merilo zagotovo ni seglo do praktične šolske pedagogike in zgodovina pedagogike zlasti v času razsvetljenstva nakazuje, da nazor o dveh neodvisnih substancah in njunem zgolj logično-matematičnem povezovanju ni imel pedagoško-teoretske prihodnosti, lahko pa nam pomaga razumeti razvoj teoretskih nastavkov odmevnih pedagoških sistemov, ki so se razvili v nekaj naslednjih stoletjih.

1.2.1.1 Rousseau

Rousseau kar na začetku *Emila* zapiše, da postanemo ljudje šele z vzgojo in vzgajajo nas narava (notranji potencial), ljudje (učijo nas ta potencial uporabljati) in stvari (lastne izkušnje), ki vplivajo na nas (Rousseau, 1997, 32). Misel zveni kot neposredna polemika s predpostavko o dveh neodvisnih substancah. Ne samo, da nam je zunanji svet (ljudje in stvari) dostopen, tudi vpliva na nas, nas oblikuje. To nedvomno kaže, da ljudje kot »res cogitans« nismo temelj sami sebi, ampak smo povezani z zunanjim svetom bistveno bolj kompleksno, kot to omogoča le potencial logično-matematičnega spoznavanja. Kot izhaja iz celotnega *Emila*, nam zunanji svet vrača doživetja, ki se v nas ohranjajo in vodijo naše ravnanje, pa četudi gre za tako enostavne stvari, kot je nauk, ki ga dobi otrok, ko se dotakne vročega štedilnika. Razmerje med vzgojo narave, vzgojo ljudi in vzgojo stvari jasno kaže, da Rousseau ni razumel vzgoje stvari in vzgoje ljudi kot alternativ vzgoji narave, ampak tvorijo vse tri vrste vzgoje medsebojno prepleten koncept. To sledi iz znane misli, da morajo biti vse tri vrste vzgoje usklajene (prav tam).

Rousseau je s svojim razumevanjem »narave« (človeških potencialov) pravzaprav sprejel Descartesovo razumevanje o nedoločljivosti in neomejenosti »res cogitans«.

Pravi, da enostavno »ne moremo vedeti, kaj vse nam narava dovoljuje biti« (prav tam, 156). *Jedro te misli je, da nobena vzgoja prav nikoli ne sme zapirati te neizmerno odprtosti razvojnih potencialov narave.* Znano misel o »dobri otrokovi naravi« ne bi smeli razlagati moralistično. Dobro prej pomeni bogastva njene nedoločljivosti, nedokončanosti, neomejenosti njenih potencialov, njene popolnosti (*perfectibilité*) (prav tam, 103). Za razmerje med različnimi vrstami vzgoje, ki jih razlikuje Rousseau, to pomeni, da sta tudi »vzgoja stvari« in »vzgoja ljudi« povezani z neopredeljeno naravo človeka. Če sledimo tej misli, je »vzgojo stvari« smiselno razumeti kot interakcijo med svetom in človekom kot celoto, ne pa kot interakcijo med svetom in konkretno sposobnostjo, denimo logično-matematično, kajti samo človeška razumnost ima svoje meje (prav tam, 156). Mišljenje in delovanje skupaj zagotavljata, da znanje o naravi, življenju, človeku in družbi ni le logično-matematično hipostazirana struktura, saj naša spoznanja vedno lahko interpretiramo tako, da je v njih mogoče zagledati tudi raznolikost sveta, človekovega mišljenja in delovanja.

Težava pri Rousseauju je, kako opredeliti vlogo učitelja/vzgojitelja, kar se je v razvoju reformske pedagogike izkazalo v različnih šolah, pa tudi v teoretskih diskurzih, med katerimi smo že omenili otrokocentrizem, permisivno in svobodno pedagogiko. Opredelitev vloge vzgojitelja pri Rousseauju je zahtevnejša kot v teorijah, ki verjamejo v strukturno moč neposrednega vpliva učitelja/vzgojitelja oziroma neposrednega transfera vednosti in vrednot. Pri Rousseauju vzgoja stvari vodi v svobodo in dobro, kajti »odvisnost od stvari [...] prav nič ne škoduje svobodi ter ne rodi pregreh«, iz »odvisnosti od ljudi pa izvira vse zlo« (prav tam, 75). V ozadju bi lahko slutili celo prisotnost nazora o samoreferenčni naravi človekove zavesti in spoznanja. To lahko posredno sklepamo iz tega, naj se otrok sam znajde v naravi. Ker se ne ukvarja z didaktiko ali metodiko, nam ne pojasnjuje, kako zagotoviti to sklapljanje »res cogitans« in »res exstensa«, notranjega in zunanjega. Zadovoljiti se moramo z odgovorom, da se otroka (uččō se osebo) enostavno spusti v »res exstensa«, v naravo, da jo sam začuti in doživi neposredno, brez orodij in pomoči. Le tako bo sam prišel do lastnih ugotovitev, lastnih premislekov in presoje. V tem je namig na avtopoetični karakter zavesti. Iz tega izhaja glavna zapoved vzgoje, da nikoli ne sme zapirati razvoja duha, interesa in mišljenja, ampak mora vedno ohranjati možnost odprtega iskanja drugačnih, boljših, stvarnih rešitev.

1.2.1.2 Kant in Herbart

Glede na epistemološki poskus Kanta, da razreši dihotomijo racionalizma in empirizma, subjektivnega in objektivnega (notranjega in zunanjega), bi pričakovali, da nam bo Kantov spis o pedagogiki lahko nakazal bolj sofisticirano pot za preseganje

dilem v sklapljanju »notranjega« in zunanjega«. Kant, čeprav kritičen do Rousseauja, vendarle sprejme izhodišče, da ima narava za vzgojo poseben pomen. Njeni potenciali so njena omejitve, zato vzgojo lahko razumemo le »kot vodenje razvoja naravnih zasnov« (Kant, 1988, 147). Vzgoja ne ustvarja iz nič. Nasproti Rousseaujevi veri v spontan razvoj narave postavi zahtevo po načrtni vzgoji. Da mora biti načrtnost najstrožje objektivno utemeljena, nam izrazi s tem, da jo lahko zagotovi le pedagogika, če se razvije kot znanstvena disciplina⁵. Prebiranje spisa o pedagogiki, zlasti zapisov o razmerju med naravo in vzgojo, nam pokaže, da Kantu ni uspelo transformirati epistemološkega modela o prepletenosti izkustva in razuma (empiričnega in racionalnega) za področje vzgoje. Vzgoja, ki manifestira »zunanje«, je naravi (notranjemu) pravzaprav zoperstavljena. To se izrazi v zahtevi, da so vodenje, disciplina in strogost ključni elementi vzgoje, posebej pa v razumevanju moralne vzgoje v razmerju med intelegibilnim (notranjim) in empiričnim karakterjem. Moralno vzgojo Kant razume kot glavno nalogo vzgoje, saj je njen cilj, da naravo »postavi pod pravila« (prav tam, 153). Naloga vzgoje je »izboljšati samega sebe, sebe kultivirati in, če je slab, pri sebi proizvesti moralnost, ker pa do razvoja naravnih zasnov pri človeku ne pride samo od sebe, je zato potrebna vzgoja« (prav tam, 151–152). Nasprotje med naravo in vzgojo je razvidno tudi iz pomena, ki ga Kant pripisuje discipliniranju, kajti le »disciplina in strogost živalskost spremeni v človekost« (prav tam, 147). Disciplina naj bo prisotna v odkriti obliki vse »do dobe, ko je narava sama določila človeka za to, da se osamosvoji« (prav tam, 157).

Kantovo razmerje med naravo (notranjim) in vzgojo (zunanjim) stoji torej trdo zasidrano znotraj dvojnosti sveta. To nam posebej nazorno razjasni Herbartov model preseganja sveta dvojnosti. Najprej ugotovimo, da je Herbart sprejel Kantov epistemološki nazor kot preplet empiričnega in intelegibilnega v aktu spoznanja ter ga uporabil kot podlago svoji praktični filozofiji in pedagogiki. Herbartovo delo bo tudi pojasnilo, kje so razlogi v praktični filozofiji, ki so Kantu onemogočili, da bi dihotomijo empirizma in racionalizma presešel v pedagogiki ter v razumevanju razmerja med naravo in vzgojo vzpostavil možnost sklapljanja namesto prisile. Izvor je v Kantovi popolni ločitvi empiričnega in intelegibilnega karakterja, z drugimi besedami, zanj je moralno dejanje absolutna poslušnost moralnemu zakonu v nas, ne glede na empirične okoliščine ali voljo drugega (Herbart, 1804, 111). Okoliščine po Kantu ne morejo determinirati kategoričnega imperativa, saj bi bilo to proti notranji svobodi. Herbart sledi temeljni Kantovi misli, da je moralna vzgoja glavna naloga vzgoje, a hkrati odkriva v tem paradoks, kako je sploh mogoča moralna

5 To je čas, v katerem se šteje za znanost tista stroka, ki se predava na univerzi. To Kant izrecno zahteva za pedagogiko: »Umetnost vzgoje ali pedagogika mora potemtakem postati razsodna, če naj človeško naravo razvije tako, da bi dosegla svoje poslanstvo [...] tedaj mora pedagogika postati študij« (Kant, 1988, 152).

vzgoja (to je postavljanje narave pod pravila), ki je glede na odnos z naravo nekaj naravi zunanega, če med empiričnim in racionalnim ni vzpostavljena mreža soodvisnosti, saj si vpliva »zunanega« na »notranje« (naravo) sploh ni mogoče zamisliti, če ni korespondence med intelegibilnim in empiričnim. V transcendentalni filozofiji, ki izhaja iz vrojenosti maksim uma, vzgoja (pedagogika) torej sploh ni mogoča (prav tam, 105). Če je kategorična maksima uma neodvisna od empiričnih okoliščin in če o volji presoja posameznik sam izključno na podlagi instanc uma, lastnega namena in lastne volje, ter je um edina instanca v presoji o tem, kaj je prav in kaj ne, ter edini legitimen vzrok ravnanja v praktični filozofiji; če se posameznik pri presoji svojega ravnanja ne meni za posledice in ne upošteva volje ter nagibov drugega (prav tam, 108–109), si po Herbartu ni mogoče misliti moralne vzgoje, posledično pa tudi ne praktične filozofije in pedagogike. Korak, ki ga Herbart stori za rešitev tega problema, je izrazito epistemološke narave. Temu je posvetil kratek, a pomemben spis o estetskem predstavljanju sveta kot glavni nalogi vzgoje (prav tam, 105), kjer razvije didaktično aplikacijo Kantovega hibridnega epistemološkega nazora v pojmu »estetsko predstavljanje sveta«. Estetsko predstavljanje (vzgojitelja) in estetsko doživetje (uččega se) sta spoznavna procesa, v katerih se prepleteta intelegibilni (notranji) svet uma in čustveni svet kot odziv na empirični (zunanji) svet (prav tam, 111). Estetsko predstavljanje vzgojitelja in estetsko doživljanje učenca je metafora sklapljanja notranjega in zunanjega.

Kantu je torej dvojnost moralnega karakterja, delitev na dva neodvisna karakterja, empiričnega in inteligibilnega, prepreka do ideje sklapljanja notranjega in zunanjega. Tako Kant ne vidi možnosti povezovanja poslušnosti legalnim zakonom in razvoja umnega Zakona, zato so sporne poznejše interpretacije Kantove moralne vzgoje kot ponotranjenja simbolnega Zakona. Za Herbarta pa

moralnemu nauku ne preostane nič drugega, če hoče imeti vpliv na ljudi, kot da se usmeri na subjektivnost osebnosti [subjektivni značaj, op. Z. M.], ki se potem preveri na objektivni podlagi [objektivni značaj], da vidi, koliko se lahko z njo uravna [...] Pri vzgoji morajo vsakdanje situacije in običaji pokazati, da ljudje slej kot prej odkrijejo maksime za svoja nagnjenja [...] in se je treba predvsem posvetiti objektivnemu delu značaja, ki se pod njegovim [vzgojiteljevim, op. Z. M.] vplivom počasi dovolj okrepi in formira. Če se ta značaj najprej uredi, si šele potem lahko obetamo, da bo uspešna tudi moč dobrega moralnega nauka. (Prav tam, 342)

Gornji citat dokazuje odprtost Herbartovega pogleda na moralnost. Praktična filozofija pri njem ne temelji na apriorno postavljeni normativnosti, temveč so

kompetence npravstvene presoje izpeljane iz lastnih procesov presoje in utemeljevanja, ki pripadajo izključno presojevalcu samemu. Iz tega bi lahko izpeljali posplošitev, da je moralna filozofija, ki temelji na prepadu med notranjim in zunanjim, nagnjena k dogmatskemu, avtoritarnemu razumevanju vrednot, moralnosti in moralne presoje, medtem ko iz načela sklapljanja notranjega prepričanja s presojjo zunanjih posledic sledi bolj liberalen pogled na moralnost in moralno vzgojo. Vsaka odločitev v ravnanju, vključno z moralno, se dogodi v kontinuiteti razmerja med subjektivnim in objektivnim, »notranjim« in »zunanjim«. Razvidno je tudi, da kompetence etične presoje, ki zadevajo subjektivni značaj, ne morejo nastati v subjektivnem značaju, temveč izhajajo izključno iz objektivnega značaja presoja-jočega subjekta. Iz tega izhaja naloga, da vzgoja razvije »estetsko kavzalnost«, to je odgovorno presojanje realnega subjekta. Pojem estetske kavzalnosti je ključna točka Herbartove pedagogike, na njej je namreč zagotovljena oziroma vzpostavljena znanstvenost pedagogike. Herbart v *ästetische Darstellung* razlikuje štiri pojme kavzalnosti: teoretično (kavzalnost v realnem svetu), logično (doslednost v logičnem sklepanju), moralno (brezpogojna poslušnosti umu) in estetsko. Za razumevanje moralnosti vzgoje in zlasti narave sklapljanja zunanjega in notranjega prve tri izloči, brez estetske kavzalnosti (nujnosti) pa ni mogoče razvijati razsodne moči o praktičnih vprašanih presojanja. Najprej pojasnimo, da uporablja Herbart besedo »estetika« v grškem pomenu »aisthesis« (αἴσθησις), ki je v njegovem času povsem epistemološka kategorija. Najbrž ni opredelitve, ki bi bolj natančno kot aisthesis pojasnila epistemološki pomen sklapljanja notranjega in zunanjega⁶. To je sposobnost notranjega zaznavanja čutov, občutkov, misli, skratka sposobnost zaznavanja lastnega doživetja o objektivnem svetu. Doživetje objektivnega je *fenomen zavesti*, je več kot samo »slika« predmeta, stvari, dejanja ali dogodka, ker obsega tudi subjektivno dimenzijo človekovega odnosa do stvari, predmeta, dejanja ali dogodka: kaj komu predmet, stvar ali dogodek pomeni, kakšen je namen dejanja, kakšne so posledice. Gre za *čutno in duhovno sprejemanje sveta nasploh* in pomen estetskega nikakor ni omejen na umetnost – lepoto.

Pojem estetska nujnost je Herbart jasneje opredelil v svoji praktični filozofiji, a ga je uporabil že v *Obči pedagogiki* (Herbart, 1806) kot podlago za svoj pedagoški program spodbujanja moralnosti, ki je naravnana na oblikovanje (*Bildung*) univerzalnih kompetenc razsojanja in ravnanja pri otrocih in mladini. Tudi Herbart

6 Reprezentativen avtor o tem vprašanju je Duderstadt, ki pojasnjuje pomen estetskega doživljanja, kot se je uveljavil v Nemčiji v 18. stoletju po izidu Baumgartnovega dela *Aesthetica* (1735): »Estetika (možni prevodi: zaznavanje, čustvo, občutenje, čutno orodje, zmožnost občutenja, spoznanje, dojetje, razumevanje) je usmerjena navzven in navznoter. Zaznavanje tega, kar je izven mene, zaznavanje tega, kar se dogaja v meni.« (Duderstadt, 2010, 2) Etimološki spletni slovar pa pravi: αἰσθητικός (*aisthētikos*) občutljivo, čuteče, osnova je αἰσθάνομαι (*aisthanomai*) zaznavam, čutim.

sprejema kartezijansko tematizacijo »res cogitans«, ko govori o mnogostranosti interesov in potencialni nedoločenosti človeških sposobnosti, ki vsakemu posamezniku omogoča, da se dvigne do univerzalno človeškega, »prek meja svojega stanu in izvora ter doseže spoznanje vseh svetovnih danosti« (prav tam, 105–112). Vsak ima v sebi potenciale za to in glavna naloga vzgoje je, da »vsakogar izuri v doživljanju in presoji vseh človeških odnosov tako, da se na obojestranskem priznavanju med seboj delujočih posameznikov dvigne na raven meril presojanja vseh človeških praks« (prav tam).

Estetska kavzalnost je spoznanje sveta z notranjim doživetjem, ki nujno vodi do razvoja okusa, ki se nadgradi v vest. Mogoče je pomen estetske kavzalnosti (nujnosti) bolj jasen, če ga razumemo kot estetsko sodbo, saj je za to sodbo »značilno, da se izraža v absolutnih sodbah brez kakršnega koli dokaza, brez kakršne koli prisile postavlja svoje zahteve. Ni ji mar za nagnjenja, ničemur ne daje prednosti in ničesar ne zapostavlja. Nastane, ko je objekt v popolnosti predstavljen« (Herbart, 1804, 110). Kot sem omenil, je estetsko doživljanje epistemološki pojem. Je način spoznavanja sveta z doživetjem. Estetska sodba je absolutna, ne prenese ugovorov. Herbartu je sinonim, če na tem mestu samo namignemo, za to, kar v njegovem času pomeni *okus*. »Presoja okusa izhaja iz središča občutja (*Gemüt*), pogosto jo čutimo na način, ki je zapolnjen s prisilo« (prav tam, 111). Kavzalnost je v tem, da se okusu ni mogoče upirati, kajti »človek se le od sebe ne more ločiti [...] Ko vzpostavimo estetsko nujo, se bo nravnost upognila hrepenenju, ki je del estetskega razmerja [...] in obvladuje vse naše percepcije, najprej s svojo vihravostjo, in naše vrednotenje sveta«. A »čustvena vihravost sčasoma mine, razsodba pa ostane. To je dolgotrajen učinek okusa, ki mu ljudje pravimo vest« (prav tam).

Mogoče velja pojasniti samo še to, kaj pomeni, da se estetska kavzalnost vzpostavi, ko je »objekt v *popolnosti* [poševno označil Z. M.] predstavljen« (prav tam, 110). *Popolnost* predstavitev objekta je dosežena, če v otroku aktivira celoto zavestnega: občutenje, logično mišljenje, fantazijo, nagnjenja, želje, imaginacijo. To se lahko zgodi, če je objekt predstavljen v antropomorfizirani obliki, torej ne le kot objekt za sebe, temveč v razmerju do človeškega: kaj stvar, predmet, dogodek (svet) pomeni ljudem, kje in kako jih ljudje vidijo in spoznajo, čemu jim služijo, zakaj si jih želijo, kakšne namere lahko z njimi uresničijo. Učinke te logike predstavljanja sveta zlahka prepoznamo iz vzorcev pedagoških praks v naslednjih stoletjih, kažejo pa se tako iz vzorcev strukturiranja obravnavane učne snovi ali poglavij v učbenikih, kot tudi iz poteka neposredne učiteljeve obravnave in preverjanja znanja zlasti naravoslovnih predmetov. Je vzorec, ki je podlaga znani shemi: nahajališče, pridobivanje, lastnosti, uporaba.

Antropomorfizacija spoznanja v estetskem predstavljanju in doživljanju je popolnoma spremenila kartezijansko razmerje med »res cogitans« in »res extensa«. To razmerje postane *po-polno*, ni omejeno, kot pri Descartesu, le na logično-matematično dimenzijo spoznavanja stvari, temveč so za spoznavanje stvari pomembne vse »notranje moči«, čustva, hotenje, imaginacija, stremljenje. In tudi »res exstensa« ni več rigidna in povsem določena, temveč se spreminja glede na razmerje, ki ga vzpostavlja človek do nje s svojo kognicijo. Vzpostavljanje človeškega razmerja do stvari ni le podlaga za spoznavanje sveta, temveč tudi za oblikovanje človekovega (otrokovskega) odnosa do sveta. »Vse to otroku omogoča širok in odprt življenjski krog z mnogovrstnostjo življenja, tako da lahko na vsakem njegovem delu srečuje raznolike vzorce.« (Prav tam, 114) Tako se razkriva temeljno sporočilo Herbartove pedagogike, da je spoznanje raznolikosti sveta podlaga razvoja mnogostranosti interesov, kar pa je bistvo razvoja karakterja, moralna vzgoja pa glavna naloga vzgoje sploh. *Zato je mogoče reči, da Herbartu cilj izobraževanja ni znanje, temveč spoznanje, razumevanje sveta, cilj vzgoje pa ne vedenje o vrednotah, temveč presojanje (estetske sodbe).*

Herbart je podlago za ta premik videl v novi psihologiji in etiki, ki upoštevata vse notranje moči in ne le razum. A v resnici v ozadju tega mišljenja ni heteronomna normativnost, ki bi jo narekovali psihologija in etika (praktična filozofija), temveč so kompetence npravstvene presoje izpeljane iz lastnih poti utemeljevanja, ki sloni na estetskem doživljanju kot temelju kavzalnosti estetske sodbe in torej izhaja iz objektivnega značaja presojajočega subjekta. V ozadju je estetsko doživljanje kot *objektivno spoznanje resnice*. To spoznanje ne temelji na »sprožanju določenih psihičnih procesov, temveč na celostnem predstavljanju fenomenologije predmeta, to ni le predstavljanje predmeta (stvari) kot objekta logičnega spoznavanja, temveč tudi spoznavanje predmeta v razmerjih, ki jih do predmeta (stvari) vzpostavlja s svojim hrepenenjem, interesi, čustvi. Ozadje zveze med pedagogiko in praktično filozofijo (etiko) torej ni psihologija, aktiviranje določenih psihičnih procesov, temveč epistemologija, koncept spoznavanja resnice, resnice kot celostnega razmerja človeka do stvari. Pedagogika je to svojo navezavo na epistemologijo skozi vso zgodovino praktično spregledala. Znanje je pretežno razumela v navezavi na višje psihične procese, na zaznavo, predstavo, spomin, mišljenje o stvari po sebi, kar je omogočalo pedagoško formulo, da zavest, znanje odraža zunanji objektivni svet. Herbart spremeni ta vzorec. Z estetskim predstavljanjem premakne težišče v razumevanju učnega in vzgojnega procesa iz psihologije na epistemologijo, na razumevanje resnice. Samo če resnico razumemo kot fenomen človeka in ne kot mehanični odraz sveta, postane razumljiva *estetska kavzalnost kot determinanta človekovega okusa in vesti*. Večji pomen za vzgojo ima torej poznavanje resnice kot poznavanje učeče se osebe (otroka), zato je za pedagogiko epistemologija kot pomožna veda

pomembnejša od psihologije. Ta navezava pedagogike na epistemologijo pravzaprav ni priznana do današnjih dni.⁷

Pomen estetskega predstavljanja in doživljanja v tem procesu pa je, da otrok razmerje do stvari (sveta) lahko vzpostavi le na podlagi lastnega estetskega doživljanja, torej osebne vključenosti v proces:

Bilo bi namreč nesmiselno, če bi učitelj želel v sebi ustvariti moč, lastno drugemu bitju in jo vpeļjati v dušo drugega [poševno označil Z. M.] [...] Storiti to, da bi otroci v sebi našli to zmožnost, da izbirajo dobro in zavračajo zlo, to ni nič drugega kot oblikovanje karakterja. To dvigovanje k samozavedajoči se osebnosti naj bi brez dvoma napredovalo v duši otroka z njegovim lastnim ravnanjem [...] Toda že razpoložljive in človekovi naravi nujno nepogrešljive sile je treba pripraviti na to, da bodo vsako presojo izvedle brez napak in zanesljivo: na to možnost mora misliti vzgojitelj, da jo bo lahko uresničil, dosegel [...] v tem mora videti glavno nalogo svojih prizadevanj. (Herbart, 1804, 107–111)

Proces, v katerem naj otrok v sebi najde zmožnost za izbiro dobrega in zavračanje zla, je torej stvar spoznanja, ne pa odkritja kakega psihološkega akta. To nedvomno izrazi epistemološko in ne psihološko ozadje procesa.

Estetska kavzalnost je vzpostavljena s spoznanjem (*Erkenntnis*), ki je doseženo v delovanju in medčloveškem sodelovanju (*Umgang, Teilnahme*): »Le z napredujočim *sodelovanjem* oziroma vajo lahko pride malček do pravilnega spoznanja.« (Prav tam, 110) To ključno sporočilo razvija Herbart, ko obširno razčlenjuje opredelitev, da je pouk »celota spoznanja in sodelovanja« (Herbart, 1806, 140–160), ki mora prežemati vse učne stopnje. Spoznanje nam razkriva mnogoterosti stvari, sodelovanje (medčloveška razmerja) pa njihovo razmerje do družbe in višjih svetov (prav tam, 142).

Kar nekaj izjav smo navedli iz Herbarta, ki kažejo, da je njegovo pedagoško izročilo mogoče povsem korektno brati s pozicije razumevanja, ki ga je v sodobnosti razvila sistemska teorija. Da sta spoznanje in delovanje vzajemna spoznavna procesa, strnjeno izrazita Maturana in Varela v sinteznem stavku o naravi spoznanja, da je

⁷ Impliciten pomen epistemologije za pedagoga zaznavamo pri predstavnikih duhoslovne pedagogike v razumevanju »zgodovinskega premisleka« (*historische Betrachtung*) kot načina spoznavanja normativnega temelja pedagoške teorije. Gogala v *Pedagoški teoriji* (1938) zapiše, da je jedro pedagogike in s tem glavna naloga vzgojitelja (!) normativno utemeljevanje pedagoške teorije, vzgojitelj mora predvsem vedeti, kaj pomeni duhovna preobrazba človeka. To je jedro pedagoškega spoznanja, materialni svet okoli človeka, in na njem je le material za uspešno izvedbo in je kot tak perifernega značaja ter predmet pomožnih ved psihologije in sociologije (Gogala, 2005, 236). Herbart pa je z estetskim predstavljanjem in doživljanjem korak pred duhoslovci s tem, da je pomen epistemološkega momenta razširil tudi v izvedbo vzgojnega procesa, kar pomeni, da ne gre le za spoznanje vzgojitelja (estetsko predstavljanje sveta), ampak tudi za spoznanje otroka (estetsko doživljanje sveta).

»vse delovanje spoznanje in vsako spoznanje delovanje« (Maturana in Varela, 1980, XII). V estetskem predstavljanju in estetskem doživljanju bi lahko prepoznali tudi obrise strukturnega sklapljanja »notranjega« in »zunanjega« že samo s tezo, da »fenomen komunikacije ni odvisen od tega, kar se prenaša, ampak od tega, kar se dogaja s človekom, ki jo sprejema« (Maturana in Varela, 1998, 163).

To bo v nadaljevanju rdeča nit za razlago interpenetracije, o kateri govori Luhmann. Toda najprej bom skušal pojasniti, kako da je bila v pedagoških praksah naslednjih stoletij Herbartova ideja o pouku kot spoznavanju z aktivnim sodelovanjem otroka pozabljena. Za tako imenovano »staro šolo«, katere oče naj bi bil prav Herbart, je značilna dominantna vloga učitelja kot posredovalca znanja in spodbujevalca spoznavanja, čeprav je v njem na ravni formalne organizacije in strukturiranja pouka mogoče prepoznati mnogo Herbartovih orodij estetskega predstavljanja.

1.3 Herbartizem spregleda bistvo: estetsko predstavljanje in estetsko doživljanje sveta

Herbartov pogled na estetsko predstavljanje in doživljanje smo sklenili z mislijo, da sklapljanje notranjega in zunanjega temelji na individualnem doživetju posameznika. Misel je posebej izzivalna, saj se je ta diskurz oblikoval v času, ko je bila vzgoja tako v institucijah kot družini rigidna in so prevladovali družbeni sistemi, ki so imeli težave prav s priznavanjem individuuma. Tega je bilo treba vzgojiti, disciplinirati, poučiti, ga prilagoditi družbeni identiteti in identiteti višjih svetov. Herbartov korak, da pouk opredeli kot prepletanje spoznavanja in sodelovanja, pomeni anticipacijo sodobnega razumevanja učenja kot interaktivnega intergeneracijskega procesa. Analiza je pokazala, da je pri tem ključni moment spoštovanje individualnosti. To se najprej kaže v razumevanju moralnosti kot glavne naloge vzgoje, saj moralnost temelji na oblikovanju karakterne moči posameznika za samostojno presojo dobrega in zla. Potem pa v strategijah pouka s tem, da je pouk (vzgojitelj) odprt otrokovemu izkustvu in razmisleku (celo spekulaciji in filozofiranju) ter pouku ne predpisuje apriornih formalnih norm, ki bi omejevale subjektivno presojo in razmislek otroka; pouk dopolnjujeta spoznavanje (*Erkenntnis*) in sodelovanje (*Teilnahme*) oziroma druženje (*Umgang*).

Herbartov nauk je, vsaj po imenu, nadaljevalo gibanje, ki si je nadelo ime herbartizem in se s tem razglasilo za dediča Herbartove pedagogike kljub njegovemu ambivalentnemu odnosu tudi do uporabe njegovega imena (Protner, 2001, 126). Gibanje je odgovorno za to, da je v devetnajstem stoletju povsem usahnila Herbartova zgradba pouka prav v točki, v kateri je bila zgodovinsko briljantna, to je

v razumevanju vloge otroka pri pouku. Pri nas je podrobno in popolno predstavil herbartizem Edvard Protner (prav tam), zato se bom v nadaljevanju omejil samo na tisto, kar je po mojem raziskovanju povzročilo, da je pedagogika v evropskem prostoru za celo stoletje pozabila na pomen sklapljanja »zunanjega« in »notranjega«. Ta pozaba nam bo še bolj jasno osvetlila, kje je jedro našega problema.

Herbartizem ni povsem enotno gibanje. Razlike med dvema smerema, ki sta jih ustvarila Stoy in Ziller, natančno osvetljuje Protner. Za naše razmišljanje pa je pomembno to, kar je bilo skupno obema smerema in je vir pozabe pomena sklapljanja notranjega in zunanjega. To je razumevanje moralnosti in moralne vzgoje kot glavne naloge pouka. V nasprotju s Herbartom, ki npravstveno vzgojo utemeljuje na svoji praktični filozofiji (etiki) in jo podobno kot Kant ločuje od verske vzgoje, po Stoyu in Zillerju moralna vzgoja izhaja iz konfesionalne krščanske odgovornosti. Religija ima v obeh smereh herbartizma poleg etike in psihologije status tretje pomožne znanosti pedagogike. Posledica tega obrata v razumevanju moralnosti je, da v herbartizmu estetsko predstavljanje oziroma estetsko doživljanje otroka nima več nobene veljave, saj ga v celoti nadomešča krščanska odgovornost. Namesto karakterne moči npravnosti stopi npravno-religiozno oblikovan karakter. S tem je v konceptu morale in moralne vzgoje izgubljen pomen individuuma, v pouku pa pomen otroka kot aktivnega člana procesa spoznavanja in sodelovanja. Vzgoji so predpisane apriorne vrednotne forme, nobene potrebe ni več po sklapljanju inteligibilnega in empiričnega karakterja, maksim uma in čustvenega doživljanja svojega ravnanja do drugega in njegove volje. Herbartova glavna pedagoška inovacija – estetsko predstavljanje in doživljanje – je inkorporirana v pedagoški takt.

Sicer so indikacije, da obstaja povezava med pedagoškim taktom in estetskim predstavljanjem oziroma doživljanjem. Oba namreč ponujata odgovor na naše osrednje vprašanje, kako se vzpostavlja pedagoški odnos, kako nastopi spajanje notranjega in zunanjega. Kot smo videli pri estetskem predstavljanju, lahko pri Herbartu spajanje zunanjega in notranjega razložimo z metaforo o sklapljanju inteligibilnega in empiričnega karakterja. Pri razlagi pedagoškega takta pa razmerje med notranjim in zunanjim predstavlja metafora povezovanja (sklapljanja) teorije in prakse v procesu izobraževanja učiteljev. Herbart opredeli pedagoški takt kot enega od možnih modelov povezovanja teorije in prakse. To je nosilna tema prvega znanega Herbartovega predavanja o pedagogiki (Herbart, 1802), ko odgovarja na vprašanje, kako izšolati dobrega vzgojitelja. V predavanju razvija štiri modele izobraževanja učiteljev, in sicer:

- a) *Induktivni model*, ki temelji le na pridobivanju osebne praktične izkušnje – ta model zavrne, češ da vodi samo do ponavljanja lastnega ravnanja, saj naj indukcija ne bi omogočala refleksije;

- b) *Model hermenevitične ali samorefleksivne prakse*, ki sicer omogoča posamezniku razumeti, zakaj ravna tako in ne drugače, a slabost je, da je omejen samo na lastno izkušnjo in nima podlage, da bi lahko svoje ravnanje analiziral na splošnih zakonitostih, na podlagi katerih bi si lahko zamislil nove oblike delovanja in nove presoje lastnega ravnanja;
- c) *Teoretski model povezovanja teorije in prakse po vzorcu novoveških znanosti in tehnologije*, ki postavljajo zakone in pravila na podlagi razmerij med vzroki in učinki – model omogoča razumevanje splošnih zakonitosti in preseganje prakticizma ter osebne refleksije s splošno racionalno presojo, vendar ni primeren za področja, kot so etika, religija, politika in seveda pedagogika, kjer ne vladajo kavzalni zakoni kot v naravi.
- č) Četrti model, imenovan *pedagoški takt*. To je model, ki omogoča povezo- vanja teorije in prakse na področjih, kjer so poleg teoretičnega znanja po- membne tudi posebne sposobnosti in spretnosti, ki jih je mogoče pridobiti s teoretičnim osmišljanjem doživljanja in občutenja lastnega praktičnega izkustva. Skratka, ponovi se zgodba, ki jo poznamo iz estetskega predsta- vljanja in doživljanja. Pedagoški takt logično sledi izhodišču, da vzgoja ni znanost, temveč »umetnost ravnanja«, ki ga je treba razumeti in doživljati kot celoto, saj je »vsako posamezno ravnanje vzgojitelja samo za sebe ne- pomembno, zato pa je toliko bolj neskončno pomembna celota« (prav tam, 129). Zgolj s pedagoško teorijo, s poznavanjem maksim in načel ni mogoče razviti umetnosti ravnanja. Z občutenim delovanjem se »naučimo umetno- sti, si pridobimo takt, izurjenost, navado in spretnost; toda v delovanju se nauči umetnosti le tisti, ki se pred tem nauči misliti znanost, jo naredi za svojo, se z njo uglaši in zna predvideti vtise, ki bi jih lahko nanj naredile prihodnje izkušnje« (prav tam, 127).

Vidimo lahko skoraj popolno analogijo med štirimi pojmi kavzalnosti (logično, teoretično, moralno in estetsko) v spisu o estetskem predstavljanju sveta ter mo- deli povezovanja teorije in prakse, pri čemer lahko pedagoški takt povsem vzpore- jamo z estetsko kavzalnostjo. Te paralele med racionalnim in empiričnim se naka- zujejo v celotnem Herbartovem sistemu. Tako kot ne verjame v to, da je mogoče moralnost razvijati s predstavljanjem moralnih maksim, ne verjame, da je mogoče vzgojiti vzgojitelja le s teoretičnim pedagoškim usposabljanjem (racionalizem). Enako velja za empirično izkušnjo, ki sama po sebi tudi ne pripelje do moralnega karakterja in tudi vzgojitelja ni mogoče vzgojiti le z osebno praktično izkušnjo (senzualizem). »Umetnost vzgajanja« se pridobi kot estetska izkušnja, kot doži- vetje teorije v lastni praksi. Vzgojiteljev poklic pomeni pripravo na umetnost z znanostjo. Pedagoški takt torej ni teoretsko pridobljen zakon, je člen, ki omogoča

sklapanje teorije in prakse. Je priprava razuma in srca, preden se lotimo resnega dela. Pedagoški takt ima tako kot estetsko predstavljanje nujne učinke. Vzgoja se nam sicer posreči povsem slučajno, vendar, in v tem je kavzalnost, le ob občutljivem in tankočutnem ravnanju, ob simpatiji in starševski ljubezni (prav tam, 124). Pedagoški takt bi lahko primerjali tudi z okusom, je kot zmožnost uvida v vzgojno situacijo, saj »omogoča sprejemanje hitrih odločitev, brez dolgega presojanja situacije, in je realno zmožen odgovoriti na vprašanje, kaj storiti v konkretni situaciji, česar ni mogoče pričakovati neposredno na podlagi modela praktičnih izkušenj niti od hermenevitičnega pogleda na pretekle situacije niti od modela vzročno posledične presoje« (prav tam, 128).

Opredelitev pedagoškega takta, razumljivo, ni povsem nedvoumna. V splošnem mu pomeni skupek večšin, ki jih je treba združiti, da bi dosegli določen namen. Pri tem kot namen izpostavlja otrokovo svobodo, preseganje stanovskih družbenih okov in približevanje moralnemu idealu. Pedagoški takt sporoča, da vzgojitelj »ne sme biti otrokov nadzornik, ne sme ga spremeniti v sužnja, mu odvzeti svobodo, temveč mora biti moder vodnik, ki *deluje od daleč*, ki zna ob pravem času pridobiti gojenca s prodornimi *besedami in prepričljivim vedenjem* [obakrat podčrtal Z. M.]. Te besede in vedenje poskušamo dognati in uganiti.« (Prav tam, 128) To omogoča zelo preprosto pojasnilo pedagoškega takta, kaže se v izbranem govoru, njegovi intonaciji in spretnosti občevanja (*Umgang*). Te poudarke pomena pedagoškega takta bomo našli tudi pri Herbartovih sodobnikih (glej npr. van Manen, 1995).

Kljub primerjavi, ki sem jo vzpostavil med pedagoškim taktom in estetskim predstavljanjem, je treba poudariti sistemsko razliko med njima. Ta izhaja iz teze prvega Herbartovega predavanja o pedagogiki, da je razvoj pedagoškega takta temeljna naloga pedagogike in izobraževanja vzgojiteljev. Pedagoški takt tako po svoji zasnovi postavlja v ospredje vzgojitelja, takt je njegov karakter in temperament, zaradi takta je vzgojitelj osrednji lik pedagogike. Če pedagoški takt omogoča spajanje notranjega in zunanjega, potem je vzgojitelj generator tega spoja. Povsem drugače je pri estetskem predstavljanju sveta. Estetsko doživljanje otroka, njegova svoboda, njegova odprtost v svet in vzgojljivost (*Bildsamkeit*) so središče interesa pedagogike, spoj notranjega in zunanjega nastaja v interakciji, sodelovanju (*Teilnahme*) in občevanju (*Umgang*). Prav ta dimenzija se izgubi v pedagoškem taktu in herbartizmu, ko estetsko predstavljanje in doživljanje subsumira v pedagoškem taktu, in s tem hkrati enostransko vzgojitelja določi kot dejavnik spajanja otrokove zavesti s svetom stvari, torej kot medij vzgoje. Herbart svari pred tem, da bi pedagoški takt postal prisilen, nenaraven odnos, »ko vzgojitelj vsiljivo pretirava s svojo oblikovalno močjo« (Herbart, 1802, 128), podobno kot se dogaja vsem misterijem,

kot so pedagoški eros, pedagoški odnos, pedagoški ozir, ponotrnanje, ali pa pripoznavanje, ki jih je pedagogika razvila za pojasnjevanje vzgojnega učinka, »saj s tem mlada generacija pravzaprav dobiva paznike namesto vzgojiteljev« (prav tam).

Na ravni pedagoškega takta pa je med smerjo Stoya in Zillerja tudi velika razlika, ki jo dobro prikazuje Protner. Stoy ohranja duha Herbarta. Imel je sicer načrt, da bi razvil objektivna formalna pravila, kako naj poteka pouk po učnih stopnjah, a temu ni podlegel, temveč poudarja pomen učiteljevega subjektivnega doživljanja. Ziller pa je izdelal zbirko pravil, ki spominja na pedagoško recepturo. Kot pravi Protner (2001, 95), je predpisane postopke pouka razumeval kot pravnik, kar je bil po izobrazbi, s čimer je utrdil didaktični formalizem, v katerem se Herbartova zamisel vzgojnega pouka kot spoznavanja v sodelovanju povsem izgubi. Ne glede na te razlike med smerema Stoya in Zillerja pa je mogoče trditi, da jima je skupna dominantna vloga učitelja, kar je nenazadnje razvidno tudi iz tega, da je herbartizem tako močno zavezan izobraževanju učiteljev. Njihova osrednja aktivnost so seminarji za učitelje, ki sta jih organizirali obe strani. Seminarji so potekali po vzorcu teorija – praksa – kritika, ki bi ji danes rekli evalvacija. Pri Zillerju naj bi kritika pokazala, kako dosledno so se izvajale formalne učne stopnje, pri Stoyu pa je v kritiki izpostavljena subjektivna presoja in doživljanje učitelja. Stoy je zavračal Zillerjev didaktični formalizem, zato seminaristi, da ne bi razvijali učne rutine, niso smeli opravljati prakse v enakih pogojih in okoliščinah, kot bodo delali pozneje kot učitelji. Tudi v tem se vidi, da je usposabljanje postavljalo v ospredje učiteljevo vlogo, saj v njihovi subjektivni evalvaciji ni moglo biti presoje, kako pouk doživlja otrok. Nedvomno je lahko herbartizem izpopolnil tehnologijo pouka in vlogo učitelja kot igralca. Pouk je drama, ki se odvija po učnih stopnjah, a učitelj je edini igralec. Herbartizem je s tem, ko je prezrl estetsko doživljanje otroka in poudaril pomen učiteljevega predstavljanja sveta, zlahka zdrknil v pedagoški larpurlartizem. V tej popačeni obliki doslednega izvajanja formalnih učnih stopenj se je ohranila dediščina Herbarta tudi v moderni šoli. Vzrok za to, da je bolj poudarjena vloga učiteljevega estetskega predstavljanja kot estetskega doživljanja otroka/mladostnika/odraslega, lahko vidimo v pedagoški kulturi časa, predvsem v razumevanju položaja otroka v tej kulturi kot tistega, ki brez tuje pomoči ni sposoben doseči kakovostnega doživetja, razmišljanja in hotenja.

A tudi dominantna vloga vzgojitelja ni povsem po krivici dobila v herbartizmu tako velikega pomena. Nenazadnje je v ozadju pedagoškega takta čutiti več kot samo nevtralnost »primernih besed in vedenja«. V doživljanju, ki naj ga vzgojitelj spodbudi, je čutiti pomen transmisije učiteljevega okusa, otrok naj bi ga skozi estetsko posredovanje in v poteku učnih stopenj postopoma sprejel za svojega, ga

ponotranjil⁸, čeprav Herbart izrecno zapiše, da je nesmiselno mišljenje, po katerem naj bi učitelj najprej v sebi zgradil moč karakterja, ki bi jo posredoval v notranjost drugega. To je misel, ki jo lahko postavimo ob bok reformski pedagogiki. Toda lahko bi rekli tudi, da je Herbart pedagogiko gradil na averzu Platonove resnice, češ: »na splošno [...] ni mogoče [...] [da] dobri s svojo krepostjo (druge) naredijo slabe« (Država, 335d). Učitelj »človekovi naravi razpoložljive in nujno nepogrešljive sile pripravi na to, da bodo vsako presojo izvedle brez napak in zanesljivo: na to možnost mora misliti vzgojitelj, da jo bo lahko uresničil, dosegel [...] v tem mora videti glavno nalogo svojih prizadevanj« (Herkart, 1804, 107–109). To izjavo so razumeli herbartisti kot delujočo moč in ne kot iritacijo, ki jo sproži učitelj v vzgojnem pouku, in to je podlaga za sklep, da je v herbartistični paradigmi vzgojitelj medij vzgoje (Medveš, 2015).

Dosedanje raziskovanje nam kaže, da je ideja sklapljanja »notranjega« in »zunanjega« neposredno združljiva s katerokoli pedagoško paradigmo ob dveh pogojih: da je na ravni ciljev vzgajanja pripoznana avtonomnost individuuma v smislu moralnega ali socialnega subjekta ter da je zagotovljena soudeležba individuuma v pouku v smislu samovzgoje in samosocializacije, kar pomeni, da je vzgojni proces odprt, ne pa natančno kodificiran. Če normativna dimenzija vzgoje, torej cilji, izhaja iz predpostavke, da je posameznik del nečesa, kar je večje od njega, naj si bo to skupnost, družba ali kak višji svet, in namen vzgajanja temelji na prevzemanju te »višje« identitete, vzbuja vprašanje sklapljanja zunanjega in notranjega znanstveno nelagodje, ki ga znanstveniki razrešujejo z misteriji, kot so pedagoški eros, ponotranjanje, pripoznanje, kontakt. Prav tako velja, da je kodifikacija poučevanja in urejanja medsebojnih odnosov v šoli, kot jo je izvedel Ziller, absolutna ovira za sklapljanje »notranjega« in »zunanjega«. Kodifikacija pouka in odnosov je utemeljena, če pouk in vzgojo razumemo kot učiteljev »prenos« znanja in posredovanje vrednot ter lahko vodi do ciljev pouka in vzgoje, ki so začrtani v smislu prevzemanja znanja in oblikovanja vere v moč vrednot (Ziller in Stoy sta zato moralo navezala na religijo). Pouk je pri tem lahko celo zelo uspešen. Prevzemanje pa ni strukturno sklapljanje, kajti sklapljanje sveta in zavesti ni prenosljivo z učitelja na učenca, to ve že Herbart, temveč se lahko zgodi samo v glavi učenca, če mu učni in vzgojni proces omogočita *udeležbo* in je pouk razumljen kot proces *spoznavanja* v sodelovanju (*Erkenntnis* in *Teilnahme*) ter ne prevzemanja vednosti in vrednot. V tej povezavi spoznanja in udeležbe lahko vidimo pri Herbartu anticipacijo mišljenja o avtopoetski naravi človeškega spoznanja. Sklapljanje »notranjega« in »zunanjega« bi nam lahko bila metafora, da je cilj izobraževanja in vzgoje razvoj refleksije

8 Več o tem Medveš, 1989a in 1989b.

in samorefleksije ali na kratko *spoznanje spoznanja*. Če razvijemo to metaforo na pedagoški odnos, nam pove, da sklapljanja učitelj ne more ukazati, niti ga ne more doseči, lahko pa učenca doživljajsko vznemiri tako, da predpostavlja, da se bo sklapljanje lahko dogodilo v njem. Pomembno pa je, da zagotavlja odprt prostor za samovzgojo in samosocializacijo. Vsaka kodifikacija, vsaka shematičnost v pouku pomeni dolgčas, kar je naglavni greh pouka (Herbart, 1806, 154). Iskanje povezave med notranjim in zunanjim pa je več kot stoletje po Herbartu zapostavljeno, ker se pedagogika ni mogla ločiti od herbartistične kodifikacije, družba pa ne od nazora, da je individuum del družbe ali višjega sveta.

1.3.1 Kaj pa duhoslovna pedagogika?

Mogoče sem v zmoti, a težko je najti pravo inspiracijo za interpretacijo sklapljanja »notranjega« in »zunanjega« v duhoslovni pedagogiki. Posebej če izpostavimo, da je intenca po sklapljanju navezana na predpostavko o individualiziranem upodabljanju sveta. Če sprejemem opredelitev medija, na katerem gradi duhoslovna pedagogika – to so duhovna sporočila človeške zgodovine, trajnostna oblika bivanjske kulture, kulture življenja, se v cilju vzgoje težko izkristalizira podoba avtonomnega individuumu. V našem prostoru poznamo razprave na to temo ob pedagogiki Stanka Gogale, ki ga po nekaterih njegovih nazorih lahko štejemo za predstavnika duhoslovne pedagogike, a hkrati se v njegovo pedagogiko, ob izpostavljanju pomena otrokovega doživetja, vpletajo mnogi elementi, kot sam pravi, osebne pedagogike, ki bolj kot trajnostni kulturni življenjski vzorec anticipirajo fenomenologijo doživetja in razumevanje vzgoje kot predintencionalne intuitivne prakse, kar je značilno za reformsko pedagogiko.

Še bolj kot pri Gogali je to razvidno v pedagogiki Theodorja Litta, s tem ko je nekatere nastavke reformske pedagogike umeščal v duhoslovno in z »dialektnim prepletom« odnosa subjekt – objekt nakazal premostitev nasprotja v vzgoji človeka kot posameznika in pripadnika družbe. Litt v delu *Mensch und Welt* (Litt, 1948) sicer sprejema izhodišče duhoslovne pedagogike glede pomena proučevanja zgodovine za opredeljevanje ciljev vzgoje. Prav tako sprejema tudi duhoslovno razumevanje pojma dejanske zgodovine; dejanska zgodovina je kulturna zgodovina, saj nam izraža človeški duhovni svet. Toda vzgoja ni gola prisvojitve duhovnega sveta, kultiviranje posameznika ni le transfer duhovne kulture, saj v izdelani obliki enostavno ni idealnih podlag za vzgojo in izobraževanje. Nekatera področja, kot so religija, znanost, umetnost in morala, so v izobraževalnih sistemih res nedotakljiva, a dejanski cilji vzgoje, ki jih narekujejo konkretne družbe, se skrivajo v ozadju. V nekem smislu torej po Littu standardna kurikularna področja koristijo predvsem

družbi, saj štiti pred kritiko njenih dejanskih vzgojnih idealov. Danes bi lahko rekli, da opravlja standardni kanon šolskih izobraževalnih vsebin predvsem vlogo prikritega kurikula, ker prikriva dejanske ideale, ki jih družba pričakuje od šole. Vzgoja pa je po Littu lahko učinkovita tudi brez vzgojnega ideala, ko je usmerjena v samooblikovanje individuuma. Človeške vzgoje ni mogoče izpeljati s podrejanjem posameznika vzgojnemu idealu, tako kot ni mogoč postopen razvoj uma, ta lahko samo je ali pa ga ni. Vzgoja in izobraževanje morata duhovni človeški svet posamezniku predstavljati na njemu primeren način in ne slediti idealnim slikam, ki jih ustvarjata religija ali politična etika. Tej teoretski drži ostaja pogumno zvest v javni kritiki uvajanja idealov nacionalsocialističnih mitov, o »samozavedanju narodovega duha« in »volji za nacionalno bitnost« v vzgoji mladine. V času nacistične vladavine se zato znajde med tistimi hitro upokojenimi nemškimi intelektualci, ki jim je bilo prepovedano predavati in objavljati (Klafki, 1982). Duhoslovno usmerjeni pedagogi v Nemčiji so izrekli, vsaj ob inauguraciji 1933, podporo mitološki kulturni prenovi nemškega naroda in Evrope, in znano je, da so vsaj vodilni med njimi (zlasti Spranger in Flitner), zadržano sprejemali Littovo reformo pedagogike (prav tam in Lingelbach, 1987). Posebej se zadržanost izraža do Littove distance do vzgojne moči idealov religije in politične etike ter do razumevanja glavne naloge izobraževanja (*Bildung*), ki po Littu ni prenos kulture oziroma kultiviranje z branjem ali razlagami besedil klasikov, temveč samovzgoja svobodomiselnega uma v lastnih življenjskih izkušnjah. Duhovna zgodovina človeštva in stvaritve kulture niso cilj vzgoje, ampak medij, prek katerega se posamezniku razodevajo oblike človeškega bivanja, toda osebno se oblikuje šele s samopoglabljanjem v dela človeške duhovne tvornosti, šele tako si človek razvije sposobnost kritičnega pregledovanja izkustvenega sveta, da uredi sebe in svoja razmerja do njega (Litt, 1948). Kot bi sledil Rousseaujevemu zaupanju v »moč vzgoje stvari«, tudi Litt misli, da je samooblikovanje posameznika uspešno le v njegovem aktivnem delovanju v realnem svetu, zato naj bi otrok že od vrta izkusil tudi prisile sveta odraslih (prav tam).

Littova teorija nekako nakaže, da je tudi v duhoslovni pedagogiki mogoče zaznati stremljenje k preseganju prepada med notranjim in zunanjim, duhom in realnostjo, učečim se in učiteljem, vzgojo in izobraževanjem, vendar je pogoj za to refleksiven in kritičen odnos do vzgojnih idealov. Čim bolj so vzgojni ideali in cilji absolutizirani, tem manj je v vzgoji in izobraževanju prostora za kreativnost učečega se, tem bolj dominantni sta transmisija in vloga učitelja, pa naj imajo cilji značaj duhovnih sporočil ali pozitivističnega zunanjega. To spominja na razmerje med Herbartom in herbartizmom, ko religiozno utemeljena etika herbartistov povzroči zasuk stran od temeljnih Herbartovih pedagoških nazorov ter se namesto vzajemnosti vzgojitelja in učečega se v vzgojnem procesu uveljavi dominacija vzgojitelja. Dominacija

vzgojitelja pa je sinonim za dominacijo »zunanjega« nad »notranjim«. Prav tako je šele ob kritiki »večne« veljavnosti vzgojnih idealov, trdne normativnosti, mogoče v pedagoško mišljenje umestiti samovzgojo in samooblikovanje subjekta, kar pomeni krepitev pomena subjektivnega doživljanja učeče se osebe v vzgojnem procesu. Subjektivno doživljanje pa pomeni tudi pripoznanje svobode v vzgojnem odnosu in šele ta odpira možnost sklapljanju »notranjega« in »zunanjega«. V tem je osebna nota Littove pedagogike najbolj izrazita. To je zahteva po popolni dekodifikaciji učnega procesa, kar pa ni bilo blizu duhoslovni pedagogiki, čeprav poznavanja učne in vzgojne tehnike nikoli ni postavljala v ospredje vzgojiteljeve profesionalnosti in je prezirala didaktični formalizem. Kje je za naš razmislek ključna razlika med Littom in duhoslovci? Mogoče nam to razjasni Gogala, zanj sta metodika in didaktika osebna stvar (svoboda) učitelja, Littu pa osebna stvar (svoboda) učečega se.

V raziskovanju »mehanizmov«, ki omogočajo sklapljanje zavesti in predmetnosti, velja omeniti Humboldtovo teorijo jezika, ki je pomembno vplivala na vzgojne in izobraževalne prakse v razvoju duhoslovne pedagogike. To povezavo nakazuje Benner (1999), ki dokazuje, da je vpliv Humboldtove teorije jezika na izobraževanje kot celoto pomembnejši kot vpliv na poučevanje in učenje jezikov. Humboldt pripisuje jeziku dve enakovredni zmožnosti posredovanja, ena se nanaša na jezikovno funkcionalnost v intersubjektivnem posredovanju, druga na posredovanje objektivnega sveta (prim. Humboldt, 1812, 322–335). Obe funkciji se med seboj prepletata in nikoli nista ločeni; vsaka od njiju je mogoča samo ob drugi. Končno je v vsakem govornem jeziku ohranjena sporazumevalna zmožnost o nečem (jeziku zunanjem), ki je prisotna v vsakem aktu pogovora z drugim-o-nečem. S to svojo značilnostjo pa lahko postane jezik pedagoškemu diskurzu spodbuda v razvoju samoaktivnosti in samosocializacije. Ideja o dveh funkcijah jezika sama po sebi zelo spominja na Herbartovo zvezo »spoznavanje« – »soudeležba«, saj je jezik kot posredovalec znanja o svetu v istem trenutku posredovalec konkretnega medčloveškega razmerja. Mogoče je Herbartovemu paru »spoznavanje – udeležba« še bližja kot Humboldtova sodobna teorija o jeziku, ki se je razvila na podlagi nevroznanstvenih raziskav: »Ljudje živimo v mreži strukturnih spojev, ki jih nenehno tkemo s stalno jezikovno trofalakso našega védenja. Jezik ni nastal zato, da spoznavamo svet, zato ga ne moremo uporabljati kot orodje za razodevanje sveta; bolj bo držalo, da akt spoznavanja prek jezikovanja, z vedenjskim usklajevanjem, kar pravzaprav jezik je, poraja svet.« (Maturana in Varela, 1998, 195–196)

Pedagoška aplikacija te misli je, da se v vzgoji in izobraževanju oblikovalna potencia jezika enostavno ne more uveljaviti, če je ob intersubjektivnem pedagoškem odnosu iz komunikacije izločena relacija do sveta, do stvari. Ne le, da se ne more

uveljaviti, izločitev relacije do stvari in sveta iz pedagoške komunikacije je škodljiva, vzgoja se namreč spremeni v prepričevanje in pridiganje. Kot pravi Rousseau, to pomeni odvisnost od ljudi, kar vodi v zlo in nesvobodo, odvisnost od stvari pa nikoli ne škoduje svobodi in ne rodi pregreh. *Beseda ima torej vzgojno moč, a samo kot reprezentant sveta. Že zato, da se govorci in poslušalci (učenci in učitelji) med seboj lahko razumejo, je vedno pomembno v komunikacijo vključiti razmerje do zunanjega sveta. V tem bi bil teoretični smisel zahteve, da se mora pedagogika posvečati sklapljanju »notranjega« in zunanjega«, da se vzgoja ne spremeni v moralistično prepričevanje, pridiganje ali discipliniranje. Mogoče velja pri tem misliti na svet predmetov in stvari v najširšem pomenu. Zato velja spomniti na Humboldtovo razumevanje sveta oziroma na njegov pojem »neskončne narave«. Humboldt z raznolikostjo sveta in realnosti ne razume le mnogovrstnosti materialnega sveta, sveta predmetov in stvari, dogodkov in dejanj. Ta svet je Humboldt poimenoval »končna narava«. A za Humboldta je realnost, narava, širša, obsega tudi »resničnost«, ki jo Humboldt predpostavlja poleg fizičnega materialnega sveta in dogodkov, to pa so procesi naše zavesti, našega načina spoznavanja, naše mišljenje in ravnanje, čustvovanje, hrepenenje, imaginacija, skratka vse, kar je predmet našega čutenja, zaznavanja in doživljanja. Ta doživljajski, imaginativni svet skupaj s končnim svetom je Humboldt označil kot »neskončno naravo« (Humboldt, 1812, 322).*

Kot smo videli, je razmerje »zunanjega« in »notranjega« širok razpon vsega tistega, kar je za razsvetljenstvo pomenilo preseganje dveh ločenih kartezijanskih svetov, »res cogitans« in »res extensa«. Tudi Rousseaujeva triada treh vzgojiteljev, narave, ljudi in stvari, »éducation de la nature«, »éducation des hommes«, »éducation de choses«, je le na svojstven način razumljena interpretacija dveh svetov: jaz, vzgojitelj in narava. Čeprav v pedagogiki vse do sodobnih raziskav, ki izhajajo iz sistemske teorije, kar celo stoletje po času razsvetljenstva ne najdem inspiracije, ki bi jo lahko interpretiral kot zavestno iskanje sklopa notranje narave, duha in okolja, to ne zmanjša pomena samega vprašanja, nasprotno, še bolj ga izostri v vprašanju, ali nista svet in narava konstitutivna elementa razvoja zavesti in kulture.

1.4 Metafore o razmerju »notranjega« in »zunanjega« v pedagogiki moderne dobe

Prejšnja poglavja so nakazala, da ideja o nujnosti ujemanja zunanjega in notranjega sodi v dediščino evropskega pedagoškega mišljenja. Tega pa za praktično pedagogiko ni mogoče vedno potrditi, ker je praktična pedagogika učinkovitost vzgojno-izobraževalnega procesa gradila na preveličevanju učiteljeve/vzgojiteljeve vloge. Kot ugotavlja Benner, tudi v zadnjih letih sploh ni podobnih razprav, ki bi

ujemanje osebne (notranje) in (zunanje) raznolikosti sveta razumele kot glavno nalogo vzgoje in izobraževanja (Benner 1999, 324–326).

Najprej pa velja opozoriti, da je metafora o razmerju med notranjim in zunanjim dobila v pedagoškem polju sodobnih teorij nov pomen, ki ga izraža kot razmerje med vzgojo in izobraževanjem. Tako je izstopila nova dimenzija pomena dileme v smislu vzgoje kot formiranje subjektivnega in izobraževanja kot spoznavanje objektivnega. Te dihotomije v osrednjih pedagoških sistemih razsvetljenstva (Rousseau, Herbart) ni bilo, oba izobraževanje (spoznavanje stvari, sveta) razumeta v funkciji človečenja, iskanja svojega položaja v svetu, torej v funkciji vzgoje. Danes pa smo soočeni z resnimi razpravami o tem, kaj je za šolo primarno, kateri proces določa drugega, vzgoja izobraževanje ali izobraževanje vzgojo. To je sodobni izraz delitve senzualizma in naturalizma/racionalizma, prvi pripisuje primat izobraževanju, človeka oblikuje pozitivno znanje o svetu, ki popiše nepopisan list, drugi vzgoji, ki naj s krepitvijo notranjih naravnih moči in potencialov doseže integriteto osebe. Na to dvojnost so danes naslonjene tudi razprave o tem, kakšna je vloga vzgojnih institucij in kakšna je vloga intimnih domačijskih krogov. Danes so v ospredju teze, da naj šola uči, izobražuje, vzgaja pa naj družina. S tem je tudi metafora o razmerju notranjega in zunanjega dobila novo podobo, ki pristaja na ločevanje zunanjega in notranjega kot trajno stanje. Izobraževanje se razumeva kot proces, ki je pretežno naravnan na »zunanje«, se izraža v odnosu do sveta (narave, stvari), vzgoja pa kot proces, ki je naravnan na »notranje« in se torej izraža neposredno v odnosu jaz-ti. Tradicija pedagoškega mišljenja vsaj od razsvetljenstva ponuja rešitev, ki temelji na ujemanju notranjega in zunanjega, drugače rečeno, na ujemanju vzgoje in izobraževanja. Tudi nekatere temeljne teoretske orientacije, ki jih razvijajo druge znanosti (antropologija, nevrofiziološka raziskovanja), izhajajo iz hipoteze, da je za razumevanje človeškega bivanja plodnejše iskati povezave in ne povečevati prepada med naravo in kulturo (Levi Strauss, Descola, Maturana, Varela).

Duhoslovna in socialnokritična pedagogika sta se kot dominantni struji v dvajsetem stoletju pri reševanju tega razmerja naslanjali na stare teoretske osnove antropoloških oziroma filozofskih sistemov, ki raziskujejo predvsem eno dimenzijo, notranjo ali zunanjo, in praviloma ne poznajo pedagoške triade učitelj – učeči se – svet. V nadaljevanju bomo pokazali, da naslanjanje pedagogike na velike miselne sisteme v drugi polovici prejšnjega stoletja, kot so personalizem (Levinas) ali socializacijske teorije (Habermas, Hurrelmann, Geulen), ni omogočalo preseči dihotomije »notranjega-zunanjega« ne v duhoslovni ne v socialnokritični pedagogiki.

Ključ za razumevanje Levinasove ontologije človeka je v jeziku in nagovoru. Nagovor drugosti Drugega ima vedno prednost pred Jazom. Drugega ne dojemam

kot realnega subjekta, kot del zunanjega sveta, temveč me drugi nagovori, še preden mi spregovori (pred komunikacijo). Nagovarja me, naj zapustim-svojo-bit in sprejem drugerega v vsej njegovi tujosti. Če naj se vzpostavim kot moralno bitje, moram najprej razrešiti zaverovanost vase, zapustiti svoj ego. Tako v drugem ne iščem sebe, svojega alter ega. Ne iščem v drugem prijatelja, kot svetuje Aristotel, ki mi je podoben, v katerem vidim svoj alter-ego ali pa ego nekega meni ljubega alter-ega, temveč zapustim vse te meni bližnje podobe in sprejem drugerega, preden ga razumem, kot »tujca« v vsej njegovi nedoumljivosti in nespoznatnosti (Levinas, 1992, 108). Pripoznanje drugerega je nagovor obličja, je predvsem etično motivirana meditacija o primatu Drugerega. Kot intuitivno medčloveško razmerje nakazuje močno izpostavljen pomen interpersonalnega odnosa, v katerem me drugi pripelje do spoznavanja samega sebe (prav tam). To pa je vzgoja kot oblikovanje moje moralne drže.

Kako prenesti Levinasa v pedagoško prakso oziroma formalno ureditev šole kot institucije? Prva težava je že pri aplikaciji intuitivnega medčloveškega odnosa v pravni red in ureditev delovanja institucije. Levinasov odgovor je preprost, pravni red, presojo pravičnosti omogoča šele uvedba Tretjega (prav tam, 110–111). Tretji, torej vzgojitelj in tudi institucija, ustvarja svet pravil, za katera je brez pomena, da urejajo banalno vsakdanost oblik vedenja. Pravila naj z zapisom sledijo samo tistemu, kar kot »nagovor obličja drugerega ustvarja neposredno razmerje« med njima. Pravo in pravila so Levinasu samo zapisane potrditve nagovarjanja obličja drugerega. Tako v bistvu izgine razlika med pravom in etiko. Burkhardt (2005) trdi, da je prav zaradi identifikacije etike in prava Ricoeur lahko formuliral svojo kritično hipotezo, češ da prostor pravičnosti, glede na to, da je zapisan, kodificiran, ne more avtentično povzemati vsebine nagovora obličja drugerega. Nagovor drugerega je vedno pred komunikacijo, je zato vedno odprt, nedoločen, neopredeljen, pravni red pa je zapisan in je torej njegova veljavnost predpostavljena.

Personalizem je premaknil humanistično normativno težišče pedagogike v polje intuitivnega doživetja obličja človekove individualne eksistence, je torej paralela eksistencializmu. Če obličje razumem kot enkratnost človekove eksistence, katere iskra je spočeta z obličjem absolutnega, božanskega, ga lahko znotraj logike duhoslovne pedagogike sprejem kot premik normativnosti od absolutnega, ki temelji v objektivni zgodovinskosti človeškega duha, v polje absolutnosti bivanjske enkratnosti. To v določenem smislu pomeni izstop iz duhoslovne pedagogike z jasnim sporočilom o primatu človeškega pred kulturnim in družbenim. V razvoju naše pedagogike smo nekateri avtorji (Kroflič, Kovač, Medveš) v jubilejni številki Sodobne pedagogike (2000, 5) takšen premik zaznali pri Gogali, in to tako v

njegovem razumevanju celosti človeka kot *cilja* vzgoje kot v razumevanju samokultiviranja kot najvišje oblike *procesa* vzgajanja⁹. Podobno izrazi Pediček z vzgojnim ciljem »celi človek« – vzgoja človeka, posameznika, je elementarna in primarna naloga vzgoje, kajti družbena razmerja morajo najprej postati stvar človeka, da bi lahko postala stvar družbe (Pediček, 1972). Oba pogleda napeljujeta na to, da je v razmerje jaz-ti implicitno vključeno tudi razmerje jaz-družba in jaz-svet.

Podobno tudi dialoška pedagogika ne ve, kaj bi s triado vzgojitelj-otrok-svet, primarno za vzgojo je razmerje jaz-ti (vzgojitelj-otrok). To je izostreno postavil že oče dialoške pedagogike, Martin Buber, ki je sicer trasiral razumevanje vzgoje v reformski pedagogiki v drugi polovici 20. stoletja. Ideja o dialoški vzgoji zelo skopo odmerja prostor realnosti sveta (stvari), vzgoja je proces, ki otroka notranje osvešča v interpersonalnem odnosu, kar je dominanten cilj, ki je dosegljiv v dialoškem razmerju, pri čemer je problematično, da so v odnos jaz-ti umeščeni vsi drugi odnosi v razmerju jaz-stvar (Buber, 1953/1986).

Obratno zgodbo o razmerju med »notranjim« in »zunanjim« srečujemo pri socialno usmerjenih pedagoško-teoretskih sistemih. V Habermasovi teoriji komunikacije je v nasprotju s personalizmom proces oblikovanja individuuma družben proces. Komunikacija je temelj družbenosti, zato je tudi intersubjektivna komunikacija vedno socialno posredovana, zato vedno vključuje tudi socialno relacijo do sveta, socialnega okolja. Tako je tudi rast osebnosti individuuma mogoča samo s podružbljanjem (Habermas, 1988).

Smisel komunikacije je za Habermasa v »doseganju soglasja«. Čeprav Habermas v svojih delih ni izrecno razpravljal o pedagoškem področju in ni nakazoval aplikacije idej na vzgojo in izobraževanje, pa koncept diskurzivne etike, ki pojasnjuje nastajanje in razvoj moralnosti kot proces družbenega usklajevanja v komunikaciji, omogoča sklepati, da tudi vzgojo moralne osebnosti lahko razume le v procesu socialnega diskurza, torej kot komunikacijo. Habermasov pogled na podružbljanje individuuma je znotraj socializacijskih teorij relativno liberalen, temelji na družbenem konsenzu, kar v izhodišču vključuje tudi spoštovanje avtonomije posameznika, medtem ko so druge socializacijske teorije glede odvisnosti individuuma od socialnega sistema bolj trde. To velja tudi za poglede na socializacijo, ki so se razvili v drugi polovici prejšnjega stoletja in jih danes štejemo med klasične socializacijske teorije, kot je teorija socialne konstrukcije realnosti (Luckmann in Berger). Na

9 Več o vplivu personalizma na razumevanje vzgoje v duhoslovni pedagogiki v drugi polovici preteklega stoletja, ki sproži premik od pomena vsebinske primernosti kanona k pomenu osebnega doživetja v proces kultiviranja, sem pisal leta 2015 (Medveš 2015a). To je epistemološki premik v duhoslovni pedagogiki od metode »zgodovinskega obravnavanja oziroma motrenja« (historische Betrachtung) k fenomenologiji, to je k predpostavki o kontinuiteto med doživetim in realnim.

tej podlagi se v devetdesetih letih prejšnjega stoletja v sociologiji še vedno utrjuje teza o vzgoji kot zgolj načrtni socializaciji. Vzgoja je v razmerju do spontane, naravne družbene socializacije le zavestno prizadevanje za ponotranjenje v družbi prevladujočih socialnih mrež ali prevladujočega modela osebnostne strukture posameznika (Hurrelmann in Ulich, 1991; Geulen, 2000). Ta pogled o vzgoji kot načrtni socializaciji je razvijala pri nas Mojca Kovač Šebart tudi z razmišljanjem o vzgoji kot načrtnem pripenjanju na obče in univerzalne vrednote (Kovač Šebart, 2017). Skupni imenovalec teh socialnih teorij je, da »družba ustvarja individuume«, obratno kot pri personalizmu torej, da individuumi ustvarjajo družbeno duhovno telo. Paradoks je, da ta socialnodeterministična razlaga razvoja individuumu sega še v devetdeseta leta prejšnjega stoletja, ko je socialna psihologija na podlagi proučevanja mladinskih gibanj in intergeneracijskih razmerij skozi drugo polovico 20. stoletja dokazovala konceptualne premike v socializacijskih procesih, po katerih nista več narava in kultura tisti, ki oblikujeta posameznika po družbenih standardih, temveč vsak sam aktivno oblikuje svojo biografijo (Ule, 2008). O tem govori že desetletja tudi sociologija, da se namreč kot rdeča nit skozi socializacijo med mladimi generacijami 20. stoletja prepleta individualizem. Kaže se kot »družbeni proces razslojevanja razredov, prenos družbenih socializacijskih vzorcev na individualno oziroma mikrosocialno raven (družino, urbana območja), družbeni procesi mobilnosti in izobraževanja pa so spodbudili procese individualizacije v smislu samoorganizacije posameznikov, ki izkoristijo svoje politične svoboščine, jih konkretizirajo in na ta način ustvarjajo življenjske cilje in povezave« (Beck, 2009, 108–111). Pedagogika pa s tematizacijo vzgoje kot ponotranjenja socialne mreže, občin in univerzalnih vrednot, kljub premikom v razumevanju socializacije, ostaja pri tematizaciji socializacijskih procesov in vzgoje v okvirih presežene tradicije.

Naša analiza je torej pokazala, da sodobnost v velikih teoretskih sistemih nima niti toliko teoretske opore za razrešitev dileme o pomenu notranjega in zunanjega, kolikor jo je bilo v neposrednih pedagoških razmišljanjih v preteklosti. Zanimivo je podrobneje analizirati Lenzenovo razpravo o *Obči pedagogiki*, ki je bila objavljena v *Sodobni pedagogiki* 2000, še zlasti njegovo študijo *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz der Bildungsbegriff ab? (Ali lahko pojmi samoorganizacija, avtopoeza in stalen razvoj nadomestijo pojem vzgoje in izobraževanja?)* (Lenzen, 1997), da bi ugotovili, ali se je mogoče izogniti alternativni vzgoji ali izobraževanju, ki napačno predpostavlja primat vzgoje pred izobraževanjem oziroma izobraževanja pred vzgojo, ter se nasloniti na teoretične konstrukte sistemske teorije, ki temeljijo na fundamentalističnem nazoru o enotnosti sveta, njegovega spoznavanja in razumevanja. Notranjost in zunanost sprejema sistemska teorija kot enakovredno realnost, enotnost sveta priznava enako realnost tako stvari

kot produktov našega mišljenja, čustvovanja oziroma delovanja; nekako v pomenu hermenevtičnega razumevanja sveta, o katerem je razmišljal Humboldt s pojmom »neskončna narava«. Človekovo delovanje, njegove misli in ravnanje je treba sprejemati takšne, kot se kažejo, brez iskanja notranjega ozadja, ne da bi dejanjem pripisovali neko obče človeško ali individualno osebno lastnost. Tako kot stvar je tudi ravnanje, misel, čustvo in hotenje treba sprejeti v njegovi enkratnosti kot spontano pojavnost, kot zgolj akt, dogodek. Vsako iskanje notranjih vzrokov ravnanja ali pojasnjevanje ravnanja z notranjimi ozadji je golo moraliziranje ter prostor za vdor družbene ideologije in predsodkov v socialni in tudi vzgojni prostor. To bi lahko razumeli iz naslova citiranega Lenzenovega dela, da se nadomesti *Bildung*, kot ga začrta nemški idealizem, Fichte (1976) s konceptom oblikovanja »lepe duše« ali Kant s tezo, da mora otrok postati dober, da bi lahko delal dobro (Kant, 1803, 62). Enako kot Lenzen tudi Luhmann že pred tem predlaga, da bi morala pedagogika tradicionalno *formulo Bildung* (oblikovanje notranje volje) nadomestiti s *formulo: razvijanje sposobnosti učenja* (Luhmann, 1991, 38).

1.5 Strukturno sklapljanje ali interpenetracija

Kritike obeh razvojnih linij senzualizma in naturalizma v sodobnosti izhajajo iz nevrofizioloških raziskav proti koncu prejšnjega stoletja, ki so v središče postavile prav proučevanje možnosti ujemanja notranjega in zunanjega. Pri tem se omejimo samo na nekatere ugotovitve teh raziskovanj, predvsem to, da so vsem živim bitjem prirojeni nevrofiziološki elementi, ki kot le okvirni pogoji omogočajo vsakemu posamezniku določen sistem samoorganizacije. To je bila osnova za razumevanje avtopoetske narave živih bitij, kar je v bistvu le predpostavka, da je vsakemu posamezniku omogočeno nenehno in na svojstven način organizirano prilagajanje ter razvijanje lastnega načina bivanja v okolju (Maturana in Varela, 1998). Luhmann je v sistemski teoriji prenesel razmišljanja o avtopoetski naravi v sociologijo in premaknil težišče raziskovanja s področja nevrologije in genetike na analizo zavesti. To se je izkazalo kot neposredno zanimivo za teorijo vzgoje. Zavest ne kopira zunanjega sveta. Tudi otrok ne ustvarja pomenov, smisla, čustvenih ter hotenjskih ozadij s kopiranjem vzgojnih namenov vzgojiteljev in svoje okolice, temveč na podlagi ravnanja svojih vzgojiteljev ustvarja neodvisen, samoreferenčen sistem. Otrok seveda lahko razume vzgojiteljevo misel in celo sprejme kot lastno njegovo sporočilo, toda tudi to ne pomeni, da je sprejeta misel ali prepričanje otroka identično vzgojiteljevemu. Prej je mogoče predpostaviti, da je spremenjena in oblikovana v skladu s strukturo posameznikove zavesti. Misel, ki jo od učitelja sprejme otrok, mladostnik, odrasli, v njem ne obstaja izolirana, umeščena je v strukturo zavesti na način, ki ga določa individuuum sam. Zavest je kompleksna in se vselej vzpostavlja

kot celota mišljenja, čustvovanja, hotenja, vrednotenja, imaginacije, motivacije in ne nazadnje celote bivanjskih izkušenj. Vseh teh dimenzij pa ne more doseči zgolj racionalno razumevanje posameznega sporočila ali misli.

V tej celostnosti vpliva posamezne misli ali intence je pedagoški pomen avtopoetske narave zavesti. To spodbuja razmišljanje, da ljudje oziroma živa bitja nasploh nismo kopije matrice, katere obrise določa okolje, temveč bitja, ki se v okolje vključujemo tako, da se mu prilagamo ali pa si okolje prilagajamo sebi. Ta par, ki spominja na Piageta (asimilacija in akomodacija), je s praktično pedagoškega vidika posebej zanimiv. Ko v strokovnem delu srečujemo posameznike, ki so v enakem socialnem okolju razvili povsem različen profil osebnosti, je s praktično pedagoškega vidika bolj zanimiv posameznik, ki ni podlegel neugodnim socialnim okoliščinam, kot tisti, ki so ga te zaznamovale z lastnim vzorcem; kaj je bila njegova notranja, mogoče organska moč, da ni podlegel vedenjskemu vzorcu. To je ozadje pomena o samoreferenčnosti in avtopoetičnosti zavesti, ki nam ponuja za pedagoško delovanje izjemno pomembno sporočilo, da zunanji svet v zavesti ni razdeljen na posamezne dražljaje, misli, dogodke, temveč deluje kot celota. Vsak najmanjši »kamenček« izkušnje lahko povzroči vihar, ki pretrese zavest v celoti in v vseh njenih elementih, kot na drugi strani ostajajo brez učinka obširna in dolgotrajna prizadevanja, dopovedovanja in zgledi. Preveč je prostih parametrov v razmerju med zavestjo in svetom, da bi mogli to razmerje kdaj razumeti. Vse, kar nam vzgojiteljem preostane po sistemski teoriji, je, da upoštevamo njeno samoreferenčno naravo, da razlikujemo lastne reference od referenc na drugega (Luhmann, 2004, 257). Vzgojitelj nikoli ne more dojeti, kako otrok v celostnosti razume njegovo misel, ravnanje, vrednotenje, četudi vse to za njim ponavlja.

Iz dosedanjega opisa samoreferenčnosti oziroma avtopoetskosti zavesti na prvi pogled izhaja, kot da je Luhmannova interpretacija zavesti zapadla v subjektivizem in pripisala popolno neodvisnost »notranjemu«. Avtopoetska zavest sicer res lahko obstaja sama zase, vendar brez »zunanjega dreganja« lahko le reproducira samo sebe, ni sposobna ne spremembe ne razvoja. Zato razvoja zavesti ni mogoče misliti brez »re-entry procesa« (Luhmann 2004), to je nenehnega procesa »izstopanja« zavesti v svet in »vračanja« vase z določenimi »dražljaji«. »Vračanje« vase pomeni vedno umestitev zaznanega »dražljaja« v celoto, v mišljenje, čustvovanje, hotenje, imaginacijo. To je umestitev z vsemi notranjimi močmi, kot je dejal Herbart.

Misterij, ki naj bi pojasnil to sklapljanje »zunanjega« in »notranjega« ter je hkrati orodje, ki naj pomaga, da dosežemo ujemanje med njima, sta Matutana in Varela (1998) opisala kot *strukturno sklapljanje*, Luhmann (1991, 32) pa kot *interpenetracijo*. Strukturno sklapljanje oziroma interpenetracija je aktivno »vzajemno

razvijanje sistemov, ki na podlagi zunanjih spodbud težijo k obojestranski rasti. Pri tem se dogaja, da sistema drug od drugega prevzemata elemente, ki so pomembni za doseganje skupnega namena« (prav tam). To je proces v razmerju med zavestjo in okoljem, ki vedno poteka na strukturni ravni, četudi gre samo za sprejemanje povsem parcialne informacije (Maturana in Varela, 1998, 61–63). S tem je Luhmann pojasnil svoj pogled na razmerje med vzgojiteljem in vzgajanim, ki je v temelju razumljen kot interaktiven, kar pomeni tudi simetričen odnos. Simetričnost odnosa je po Luhmannu dejstvo. Tudi v avtoritarnih vzgojnih razmerjih je vpliv avtoritete vzgojitelja natanko tak, kakršnega bo oseba, ki jo vzgaja, doživela in v sebi sprejela, in ne takšen, kot morda pričakuje vzgojitelj. Zunanja avtoriteta zavesti ne more vsiliti ničesar, kar bi jo determiniralo v njeni celotni strukturi. Po drugi strani pa mora tudi vzgojitelj predpostavljati, da se v pedagoškem odnosu vzgaja. Trpka je predpostavka, da ta simetričen odnos ne pomeni vedno enake valentnosti, sorazmernosti učinkov v interakciji. Le verjamemo lahko, da je učinek interakcije dolgoročno tem bolj močan, čim bolj odnos prežema simetričnost, enakopravnost in vzdržanje enostranskega vsiljevanja ali celo nasilnosti s strani vzgojitelja; takrat, ko je vzpostavljena »vedenjska skladnost«, kajti šele takrat medčloveški odnos praraste v komunikacijo (prav tam, 163).

Vera v produktivnost simetričnosti odnosa je edino, kar vzgojitelju ostane, da krepi svoj vpliv. Preveč je namreč v medčloveškem in zlasti pedagoškem odnosu prostih parametrov, da bi interpenetracijo nadzirali, kaj šele razmišljali o njenem kavzalnem načrtovanju. Vsa odzivanja zavesti na zunanji svet so spontan odziv biogenetskih lastnosti posameznika, saj se vsak od obeh polov (učeci se in vzgojitelj) v odnosu ob sleherni spodbudi drugega lahko odzove pozitivno, negativno, ali pa se sploh ne odzove.

Interpenetracija je v delih Luhmanna teoretsko šibko utemeljena, vendar kljub temu ne spominja na pojme, ki jih je pedagogika razvijala v preteklosti, da bi pojasnila misterij vzgojnega učinkovanja. Razlika je ta, da je interpenetracija vrednotno odprta, vsak člen v interakciji, vzgojitelj ali učeci se, iritira drugega, vsak se na iritacije odziva na svoj način. Interpenetracija nas osvеща, da ni mehničnega vpliva na drugega, s čimer neusmiljeno izenačuje oba pola odnosa glede tega, da ju odnos lahko povsem različno iritira. Tudi vzgojitelj je tu razumljen le kot človek v vsej svoji občutljivosti.

Z dveh vidikov je interpenetracija teoretsko zanimiva za pedagoško področje. Najprej s tem, da vzgojitelja osvеща o lastni človeški občutljivosti in nevarnostih, ki lahko iz tega izhajajo za pomen uravnoteženosti obeh polov odnosa in možne zlorabe moči njegovega formalnega položaja. Drugo sporočilo interpenetracije pa izhaja iz

njene kompleksnosti, strukturiranosti. Vsak posameznik v vsaki komunikaciji deluje z vsemi možnimi dimenzijami: z zaznavanjem, doživljanjem, razmislekom, presojo, čutenjem in čustvom, hotenjem, imaginacijo, vrednotenjem in podobno, in vsak doživlja soočenje s strukturo drugega na sebi lasten način z lastnimi notranjimi filtri (prav tam, 61–63). Sklapljanje je strukturni proces, ne mehanična transmisija zunanjega sveta v zavest; zunanji svet sistem zavesti le vzdraži, vzburi, ne more se vanj transportirati, strukturno stanje sistema in strukturne spremembe sistema zavesti so notranje determinirane, so posledica notranjega delovanja, notranje predelave in ne preprostega reagiranja na zunanji dražljaj. Determinante strukturnih sprememb zavesti ustvarja sistem zavesti imanentno sam. Gre torej za avtonomen in zato individualen odnos, ki se kot samo-vzdraženje sproži v zavesti in ki bo doživel tudi individualno svojstven odziv zavesti. Luhmann zato raje kot pojem strukturno sklapljanje uporablja izraz interpenetracija. S tem želi poudariti, da to »srečanje dveh sistemov« (zavesti in komunikacije) nima značaja objektivnega dogodka, temveč je interpenetracija, kot izhaja iz same besede, v bistvu »notranje vzbujenje«, ki se sproži v zavesti s komunikacijo (Luhmann, 1991, 31–33). To velja tudi za vzgojni proces, ki ga sistemska teorija razume kot komunikacijski proces. Interpenetracijo lahko samo predpostavljamo kot pojav, ki se bo dogodil v »črni škatli« (učenca in/ali vzgojitelja), nikoli tega pojava ni mogoče nadzorovati, nikoli usmerjati. Isti komunikacijski dogodek bo lahko povzročil v določeni zavesti destruktivni, v drugi pa konstruktivni odziv v interakciji, lahko pa nikakršnega. Nimamo orodja, s katerim bi vzgojitelj lahko zanesljivo vplival na to vzbujenje, le to vemo, da zavest ne bo enostavno »kopirala« dražljaja, s katerim bi vzgojitelj rad dosegel svoj namen.

Zavest se v komunikaciji odzove kot celota: z razmislekom, s čustvom, hotenjem, voljo, hrepenenjem in z življenjskimi izkušnjami. Ob objektivni informaciji, ki jo želi vzgojitelj posredovati v komunikaciji, se bo otrok lahko bolj kot s samo informacijo ukvarjal z vprašanji, zakaj mu jo je sporočil, kaj bi lahko oziroma kaj mora zaradi tega storiti, kaj je želel nekdo s sporočilom doseči. Cela vrsta premislekov, občutij, pričakovanj, hotenj, doživetij lahko sledi. Zato ni pričakovati pravega odgovora na vprašanje, kako učenje operativno poteka, zavest ustvarja samo sebe s sposobnostjo, ki jo Luhmann poimenuje »strukturno sklapljanje (interpenetracija) z izbranimi elementi okolja« (prav tam).

1.6 Komunikacija in interakcija

V nasprotju s Habermasom ter tudi Maturano in Varelo razume Luhmann komunikacijo kot vrednotno, tehnološko in teleološko popolnoma nevtralen odnos. Tudi v »vzgojnem sistemu ni nikakršne tehnologije, ki bi omogočala, da bi komunikacija

potekala neodvisno od splošnih struktur interakcijskega sistema« (Luhmann, 1991, 21). Habermas je moralist, komunikacija je »humanistična tehnologija«, ki z doseženim soglasjem omogoča vzpostavljane humanosti, moralnosti (Habermas, 1988), podobno pri Maturani in Vareli komunikacija spodbudi proces interakcije, ki ima različne valence, in glede na to, ali vodi do določenega cilja ali ne, govorita o destruktivni ali konstruktivni interakciji (Maturana in Varela, 1998, 161–163). V razumevanju vzgoje kot komunikacije lahko iščemo odgovor na večno vprašanje pedagogike, zakaj imajo določeni vzgojiteljevi ukrepi negativen ali pozitiven učinek. Ali pa učinka sploh nimajo – takrat bi lahko govorili, če uporabimo sintagmo Roberta Pfallerja (2000) o »pasivni interakciji«, ki v pedagoški praksi ni prav redek pojav. Če bi Pfallerjevi sintagmi dali pedagoški pomen, bi pasivno interakcijo lahko opredelili kot stanje, ko učeči se navzven ustvarja videz, da je kot pomemben dogodek ali napredek doživel učno uro, pogovor ali ukrep vzgojitelja, za katere vzgojitelj predpostavlja, da je vanj vložil veliko znanja in modrosti. S pasivno interakcijo učeči se komunikacijo tiho konča z videzom soglasja.

Lahko bi rekli, da se v oblikah interakcije izraža simptomatika uspešne komunikacije. Maturana in Varela predpostavljata, da komunikacija poteka vsakokrat, ko na področju strukturnega spoja obstaja vedenjska usklajenost (Maturana in Varela, 1998, 163), kar pomeni, da je, dokler poteka komunikacija, tudi interakcija konstruktivna, ko je komunikacija prekinjena, ko ni vedenjske usklajenosti, pa lahko interakcije sploh ni ali pa je destruktivna. Edino orodje, ki je na voljo vzgojitelju, da bi vzpostavil konstruktivno interakcijo, je *komunikacija kot simetričen odnos*¹⁰.

Vzgojitelja profesionalna etika zavezuje, da zagotavlja neprekinjen tok komunikacije, saj prekinitev komunikacije pomeni prekinitev vzgoje. Le komunikacijo lahko načrtuje in spreminja, pri čemer ima na voljo možnost, da se z udeleženci

10 Seminarji študentov pedagogike kažejo številne primere iz naše šolske prakse, ko komunikacija spodleti prav zato, ker ni upoštevana simetričnost akterjev. To nam ilustrira tudi zgodba o učencu, ki je krožila po spletu pred pol leta. Učenec je v jedilnici, takoj ko je dobil »mineštro«, zlih krožnik po tleh in na glas žalil kuharice. Ravnatelj je poklical mater učenca na pogovor in ji, glede na to, da je otroka vedno zagovarjala, kratko ter vljudno opisal dogodek, svoj nagovor pa sklenil s pobudo, če bi lahko doma kaj storila, da bi bil otrok v šoli umirjen. Mati je vzrojila, da ona že nič ne more narediti, ker misli, da ji je pokvarila otroka šola, saj se doma nikoli ne dogaja nič podobnega, doma je otrok miren, rad pomaga in tudi za šolo redno dela, čeprav mu šola tega ne prizna. Javni komentarji k zgodbi so v glavnem pritrjevali ravnatelju, nekateri celo s skrajnimi predlogi, da bi bilo treba materi otroka vzeti. Gre pa za tipičen primer destruktivne interakcije in od daleč ga je težko komentirati. A iz materinega odziva je sklepiti, da jo je prizadel predlog ravnatelja, da mora ona doma nekaj storiti. Očitno je predlog sprejela kot držo šolske avtoritete in hkrati kot implicitni očitak, da otroka ne vzgaja, kot je treba. Čeprav je bil nastop ravnatelja opisan kot vljuden, spoštljiv in takten, njegova drža z vidika komunikacijske teorije ni bila komunikativna že zato, ker jo je mati doživela kot držo vsevednosti, avtoritete, ki predpostavlja enostransko ravnanje, češ da lahko le ona doma nekaj naredi za umiritev otroka, šola pa kot da je brez moči, domnevno zaradi slabe domače vzgoje. Ravnateljev pristop, po teoriji komunikacije nekomunikativen, je sprožil destruktivno interakcijo. Seveda mora šola ukrepati v takih primerih, a brez ovrednotenja ozadja dejanja, brez namigovanja na otrokov značaj in domačo vzgojenost. Mogoče bi ponudba ravnatelja, da se dogovorita o tem, kako bi vsi otroku pomagali iz stiske, prej pripeljala do konstruktivne interakcije.

usklajuje (dogovori) o vseh njenih strukturnih elementih, ki prispevajo k »vedenjski usklajenosti«, kot so tematika, metode in tehnike, vloga posameznih akterjev, izbor udeležencev, vključevanje tretjih oseb, spreminjanje dejavnosti. Vsa ta »tehnologija iskanja vedenjske usklajenosti« lahko prispeva k učinkoviti komunikaciji, ne more pa zagotavljati vzročnih zvez in učinkov med komunikacijo in spremembo zavesti vseh udeleženi. Ne glede na to, da se uspešnost komunikacije izraža v simptomatiki interakcije, namreč velja, da udeleženci komunikacije vselej ostajajo avtopoetični subjekti. To pomeni, da

ti sistemi z lastnimi operacijami determinirajo lastno strukturo v tem smislu, da nadgrajujejo lastno delovanje iz določenega začetnega stanja s tem, da sosledje operacij od operacije do operacije izbirajo v skladu z lastnimi cilji. Ta proces je značilen za človeka v vsakem starostnem obdobju, tudi še nerogjene zadeva vse brez izjeme. (Luhmann, 1991, 26–29)

To Luhmannovo izhodišče nedvomno nasprotuje tradicionalni semantični oznaki *otroka* kot odvisnega in podrejenega odraslemu. Tudi otrok zasnuje, razvije in strukturira lastno doživljanje in komuniciranje, ki vključuje celoto njegove zavesti: čustvo, hrepenenje, željo, imaginacijo, mišljenje, vendar drugi nikoli ne ve, v kakšnih razmerjih in kateri proces bo dominiral pri njegovi odločitvi ali izbiri. Za otroka kot medij je značilno, da je vzgojitelj tisti, ki mora pri izboru oblik komunikacije upoštevati (vračunati) njihov učinek na osebno doživljanje tudi in prav takrat, ko otrok po mnenju vseh in po njegovem lastnem mnenju na videz očitno sodeluje. Posebnost pedagoške paradigme, ki razume otroka kot medij vzgoje, se kaže v tem, da vzgojitelj ne sprejema oblik doživljanja, ki jih sproža, kot objektivnih danosti, kot dogodke z enoznačnim pomenom, temveč se vpraša, kako jih doživlja otrok, glede na simptomatiko interakcije. V tem nenazadnje obstaja možnost, da se vzgojitelj odpove običajnim moralnim sankcijskim mehanizmom, s čimer se odpira prostor za specifične vzgojne sankcije, ki oblikujejo različno izbiro strategij, s katerimi vzgojitelj lahko odkrije, kdaj dosega boljše ali slabše rezultate.

1.7 Interpenetracija in jezik

Glede na opisan značaj interpenetracije kot pojava, ki ga ni mogoče usmerjati in nadzorovati, se postavlja vprašanje, kako preprečiti zdrs interakcije v destrukcijo in ohranjati konstruktivno interakcijo. Neposrednega odgovora na to Luhmann nima, opozori le na nevarnost, da bi bila možnost regulacije interakcije v komunikaciji v popolnem nasprotju z avtopoetskostjo zavesti. Interpenetracija omogoča konstruktivno interakcijo, ko se lahko strukturno (kognitivno, čustveno in hotenjsko) ujmeta notranje doživetje in zunanji dražljaj. To je mogoče, ko interakcija temelji

na obravnavi realnih stvari, predmetov, dogodkov in ravnanj. Vzgojitelj je postavljen pred nalogo, ki jo Varela opisuje kot fenomenološko redukcijo, »mobilizirati mora reduktivno držo, to pomeni zaznati avtomatične miselne vzorce, jim pustiti, da odplujejo, in refleksijo usmeriti nazaj k njihovemu viru« (Varela, 2013, 92–93). To pomeni usmeriti se od vseh morebitnih predsodkov, tudi nereflektiranih, nazaj k aktualni izkustveni učni situaciji, ki je edina vredna presoje in ukrepanja. Kot bi poslušali Rousseauja: usmerite se na stvar, odvisnost od stvari ne škoduje, odvisnosti od ljudi je vir vsega zla.

Za Luhmanna pa ima posebno vlogo v interpenetraciji jezik (Luhmann, 2004, 257–259). Pri tem se naslanja na različne teorije, od teorije generativne gramatike Chomskega (elementa naravnega, notranjega) ter Wittgsteinove jezikovne igre, do Habermasovega pojma idealne jezikovne komunikacije (elementa zunanjega, kulturnega), ki jo razume kot omejeno in popolnoma svobodno razpravljanje o realnih konkretnih situacijah (Habermas, 1988). Jezik je mogoče razumeti le v komunikaciji, kar je nadaljevanje generične gramatike Chomskega v tem, da Habermas ne govori o jezikovnih, ampak o komunikacijskih kompetencah. Luhmann pojem komunikativne kompetence nadalje razvija, predvsem v njih ne vidi le »jezikovnega akta«, saj jezik za komunikacijo v določenih primerih (zlasti čustveno izpostavljenih) ne ustreza, ampak je pomembna sama zaznava situacije.

V izobraževanju so imele teorije jezika pomemben vpliv na spreminjanje jezikovnega pouka, posebej z uveljavljanjem jezikovne pragmatike. Vpliv teorij jezika na teorijo vzgoje pa je bil zanemarljiv. Luhmann jezik razume kot orodje interpenetracije (Luhmann, 2004, 257–258). Jezik, posebej govor, ima skupaj s svojo akustično kuliso (z glasnostjo, s poudarki, z načinom govora) najbolj nedvoumno sporočilnost. Govorna sporočila so bolj enoznačna kot katerekoli druge verbalne in neverbalne oblike komunikacije. Ne glede na svojo sporočilnost, tudi jezik z vso svojo jezikovno, kulturno in socialno sporočilnostjo ne more kavzalno razložiti neposrednega formiranja strukture zavesti, in, kot nobeno drugo sredstvo komunikacije, tudi jezik ne more determinirati strukture zavesti. Med različnimi orodji komunikacije pa jezik v največji meri omogoča, da so iritacije, ki jih doživlja otrok v komunikaciji, predvidljive in niso povsem poljubne. Sicer ni nobenega jamstva, da ne bi še tako domišljena in strukturno dodelana jezikovna komunikacija in uporaba govora vodila do čustveno negativne iritacije, ki lahko ustvarja pogoje za destruktivno interakcijo. Tudi še tako domišljeno jezikovno sporočilo je treba v takem primeru dograjevati ali razgraditi, saj ni druge možnosti kot spremeniti komunikacijo.

Kritiki (Zolo, 1986; Farzin, 2008; Bühl, 2003) Luhmannu oporekajo, da bi bilo mogoče s tezo o samoorganizaciji zavesti izboljšati socializacijo, češ da iz nje prej

izhaja verjetnost socialne anarhije kot pa možnost urejene družbenosti. S pritegnitvijo teorije jezika v proces interpenetracije oziroma strukturnega sklapljanja je smiselno dopolnjena celotna teorija o samoreferenčnosti oziroma avtopoezi sistemov. Jezik, kulturni vsebinski okvir in skupen človeški naravni epistemološki aparat naj bi nakazovali, da se stvari znotraj sistema (zavesti in komunikacije, na primer) navzlic operativni zaprtosti in avtonomnosti sistemov ne dogajajo povsem poljubno in zlasti ne samovoljno. To Luhmann nakaže z mislijo, da strukturni sklopi, interpenetracija, »skrbijo za kopičenje povsem določenih iritiranosti in za izključevanje drugih. S tem nastajajo trendi v samodeterminiranju sistemov, ki so odvisni od tega, s katerimi iritiranostmi imamo opraviti« (Luhmann, 2004, 257). Čeprav je prostor v komunikaciji odprt, je torej tudi predvidljiv, če le ne zapusti logike univerzalnega racionalizma razsvetljenstva. Avtopoetskost sistema predpostavlja, da ni ustvarjanja iz nič. Če sledimo Geertzu (2019), je ustvarjanje v kulturi in posamezniku vselej rekombinacija idej, ki so jim bile pred tem na voljo, kar pomeni, da lahko delujejo le znotraj sistema, »ki ga je zato treba odkrivati v njegovih temeljih, pa ne z dedukcijo abstraktnih idej, temveč z urejanjem zaznanih posameznosti v razumljive celote, ... ki se nam izraža skozi strukturno jezikoslovje, informacijske teorije ter uporabo kibernetike in matematične logike. ... tako nastajajo strukturni modeli, ki predstavljajo podstatni red resničnosti« (prav tam, 357- 361). Vera v uspešnost in predvidljivost učinkov vzgojne komunikacije predpostavlja, da živimo v skupnem semantičnem, epistemološkem in moralno-etičnem okolju, ter si delimo hierarhijo preferenc, ki so končna ozadja premis našega razmisleka. Ta vera seveda ni jamstvo, da ne bi posameznik v svojem ravnanju to hierarhijo vsak trenutek spreminjal, če bi tako želel.

Avtopoetska narava zavesti torej ne pomeni niti poljubnega izmišljanja niti vase zaprte meditacije, kaj šele načrtne samovoljnosti, kapricioznosti. Poljubnost odzivanja je omejena že z jezikom, govorom kot preferenčnim orodjem komunikacije. Je pa res, da je jezik že sam po sebi binarno kodiran, to pomeni, da dopušča vselej možnost pozitivnega ali negativnega odziva na sleherno sporočilo in je tako tudi vir destruktivne, konstruktivne ali pasivne interakcije.¹¹ Je pa v stohastičnih procesih, kar tudi vzgoja je, preveč prostih in nedoločenih parametrov, da bi lahko s katerimkoli orodjem komunikacije zagotavljali oblikovanje zavesti, ki bi absolutno spoštovala družbene norme. Sleherna norma namreč že sama po sebi implicira možnosti odstopanj in kršitev.

11 Seminarji študentov pri Teoriji vzgoje kažejo, da je pedagoški praksi občutljivost na simetrično in asimetrično komunikacijo natančno znana. Iz mnogih obravnav konfliktnih dogodkov v šoli je vidno, kako so grožnje staršev z odvetniki, inšpekcijo, sodišči in policijo relativne. Prisotne so, ko šola v pozivu staršem na pogovor v namen pogovora grozi z izrekom kazni, in se takoj umaknejo, če poziv cilj pogovora intonira z željo po dogovoru, ugotovitvi dejstev in iskanju rešitve. Opisani so številni primeru, ko starši napovedujejo, da bodo prišli na pogovor z odvetnikom, a svojih napovedi ne uresničijo.

1.8 Pedagogika v hibridni družbi kot pedagogika za izbiro in samoorganiziranost

Strukturno sklapljanje je aktualno za pedagogiko v hibridni družbi. V njej naj bi namreč ne bilo varnosti, ki jo zagotavlja globalna ideologija (Luhmann, 1991), in nobenega jamstva v poteku življenja, kar po Becku (2009) sodobno družbo označuje kot družbo tveganja. Odsotnost globalne ideologije simbolizira družbo, ki ne gradi svoje duhovne podobe na *enotni* univerzalni vrednotni ali moralni matrici, kar je značilno za avtoritarne družbene sisteme, pa tudi ne na partikularnih ideoloških matricah, ki so polarizirane s tradicionalnim vzorcem leve in desne moralne matrice, katerih obstoj je po Johnatanu Haidtu (2012) pogoj za razvoj demokratične družbe. Namesto na globalni ideologiji in političnih etičnih matricah se v skladu s sistemsko teorijo hibridne družbe vrednotno strukturirajo na funkcionalnih vrednotah posameznih družbenih podsistemov. Družbeni podsistemi postajajo z razvojem civilizacije vedno bolj avtonomni in kompleksni, kar dela sobivanje ljudi tako zapleteno, kot še nikoli doslej (Luhmann, 1973; Luhmann, 2004). V tradicionalnih družbah so komunikacije potekale neposredno na ravni medsebojnega delovanja. Zaradi sorazmerno nizke kompleksnosti komunikacija ni zahtevala bistvenega razlikovanja funkcionalnih podsistemov. Ta vrsta družbe je bila segmentarno diferencirana, kar pomeni, da so bili posamezni primarni družbeni podsistemi organizirani v plasteh, ki so bili podvrženi strogi hierarhiji. Kaj je »spodaj« in kaj »vrh«, je izhajalo iz primata božjega in pozneje temu pridruženega posvetnega reda. Ta model je bil po Luhmannu dolgo v zgodovini uspešen.

Z odpravo nehierarhičnosti med družbenimi podsistemi, npr. med politiko, ekonomijo, znanostjo, zdravstvom, izobraževanjem, kulturo, vojsko itd., se je v dvajsetem stoletju po Luhmannu pojavila funkcionalna diferenciacija današnje družbe. Tako so se nekdanje povezani in soodvisni družbeni sistemi, ki jih je povezovala enotna globalna družbena teleologija, avtonomizirali (prav tam). Ideja, s katero se strinjajo tudi kritični analitiki systemske teorije (Oelkers in Tenorth, 1987; Bühl, 2003; Halder, 2012), je, da v prihodnosti ni več pričakovati takšne globalne ideologije »Enosti«, pa naj bo religiozna, politična, kulturna, nacionalna, znanstvena, moralna, socialna, ki bi se ji podredila celotna družba. Odsotnost Enosti se usodno odraža na razumevanju normativnosti v pedagogiki. Bistveno za pedagogiko je, da so različni družbeni funkcionalni sistemi (ekonomija, šolstvo, zdravstvo) naravnani vsak na svoje specifične vrednote. Tako naj bi funkcionalna ideologija znotraj podsistemov nadomestila globalno družbeno ideologijo, s čimer naj bi se po Luhmannu razvili pogoji za funkcionalno stratificirano diferenciacijo družbe (Luhmann, 2004).

Različni funkcionalni podsistemi delujejo na matrici vrednot, ki jim je lastna. Ker sistemi med seboj niso v hierarhičnem razmerju, temveč v odnosih subsidiarnosti, sistemska teorija ne pozna nikakršne globalne skupne teleološke matrice, nikakršnega matričnega »nadsistema« vrednot. Ta odnos do globalne družbene ideologije je Luhmann razvil iz Parsonsove sociologije avtonomnih družbenih sistemov (prav tam). Vsak sistem namreč v skladu z lastno matrico vrednot sam omogoča vzpostavljanje oziroma samoobnavljanje lastne stabilnosti in ravnotežja, s čimer je pojasnjen celoten proces družbene reprodukcije.

Institucionalna vzgoja v hibridni družbi je tako med dvema raznorodnima sistemoma vrednot. V družbenih podsistemih, ki ponujajo posamezniku okvir za ureničevanje življenjskih karier in s tem oblikovanje njegovega življenjskega poteka, prevladuje matrica vrednotnega funkcionalizma, ki posamezniku ponuja množstvo izbir (po Luhmannu pluralizem karier); v sistemu vsakdanjega »sveta življenja« (po Habermasu) pa dominirajo vrednotne matrice domačijske vzgoje, ki so z vidika razvoja funkcionalizma sodobne hibridne družbe preostanek tradicionalne družbene strukture. Vzgojne institucije so ujete v to mrežo, pedagogika se tej mreži ne more izogniti z geslom, naj šola samo izobražuje, družina pa naj vzgaja. Zgodovinske dileme »voditi ali pustiti rasti« ne more rešiti na način: »voditi«, ko gre za izobraževanje, in »pustiti rasti«, ko gre za vzgojo. Iz zgodovine je ta koncept pedagogike znan, razvijal ga je Heydorn (1979). Pedagogika naj bi se kot znanost osredotočila le na razvoj teorije izobraževanja, saj je le-to mogoče razvijati z znanstvenimi sredstvi, vzgojno vplivanje, ki znanstveni teoriji ni dosegljivo, pa naj bi se odvijalo po načelu intuitivne afirmativne pedagoške prakse. Nastavke tega koncepta pedagogike lahko vse bolj vidno opažamo v pedagogiki, ki je naravnana na merjenje učnih dosežkov, znotraj katere se je kot nekakšen surogat za vzgojne učinke uveljavilo merjenje razpoloženja in počutja učečih se v šoli. To je vidno v projektu PISA, širi pa se tudi v slovenski prostor. S tem, da bi se šola omejila le na posredovanje znanstveno spoznanega sveta, naj bi ji bila zagotovljena nevtralna vrednotna drža. Med motivi v ozadju tega pogleda lahko zaznamo tudi naivno pričakovanje, da bi omejitev dela šole na znanstveno utemeljen pouk rešila vse dileme o šoli, pouku in vzgoji kot ideološkem aparatu.

Bistvo problema pedagogike v hibridni družbi, kot ga kaže sistemska teorija, ni v razmerju med institucionalno in družinsko vzgojo. Če je verjeti, da so moralne matrice domačijske vzgoje preostanek tradicionalne družbene strukture, tako ali tako niso več vredne pozornosti znanosti. Minili so časi, ko je bil domačijski socializacijski model s svojimi identitetnimi vzorci (nacionalnimi, spolnimi, kulturnimi) prevladujoč model družbene socializacije. Ta vzorec danes za razvoj posameznika

nima nikakršnega pomena. Vzgoja v duhu kakršnekoli identitete (nacionalne, spolne, stanovske, kulturne) ne deluje več, odkar družbi vlada individualistični socializacijski model funkcionalistične vrednotne matrice, ki so ga uveljavili družbeni podsistemi kot prevladujoč model družbene socializacije. Problem institucionalne vzgoje torej ni več ustvarjanje zavesti pripadnosti identitetam, temveč priprava na izbere v življenjskem poteku. Zato je povsem nezgodovinsko razumeti probleme sodobne šole v razmerju družina-šola, ker ozadje, ki določa to dilemo, izhaja iz razmerja življenjski potek individuuma in družbeni podsistemi. Če pomislim na izvore večine konfliktnih situacij, ki jih opisujejo študentje v zadnjih dveh desetletjih v svojih seminarjih pri Teoriji vzgoje, lahko v preprostem jeziku rečemo, da vsa teža problemov, ki jih v sodobnem času množično ugotavljamo v razmerju šola-družina, šola-starši, učitelj/vzgojitelj-starši, ne izhaja iz domnevnih nasprotij med šolsko in domačijsko vzgojno ali etično matrico, temveč iz nepriznavanja individualnosti otroka, učečega se. Izvor tega je v pedagoški normativnosti, ki se še ne more ločiti od predstave, da je individuum del neke višje identitete oziroma občje Enosti. Pedagogika, naravnana na občjo Enost, pa naj bo ta religioznega, družbenega ali filozofskega, pravnega porekla, ne more zaznati, da bistvo njenega poslanstva v hibridni družbi ni več ustvarjanje pogojev za prevzemanje (ponotranjanje, pripenjanje, pripoznavanje ...) neke identitete, pedagogika enostavno ne more več človeštvu obljubljeni ene humanistične odrešitve.

Normativnost, ki bi ustrezala pedagogiki življenjskega poteka, je kompleksna naloga, ki presega to razpravo, zato bom samo skiciral dva problema, ki sta ključna za ta razmislek:

- položaj vzgojno-izobraževalnega sistema kot družbenega podsistema v funkcionalno diferencirani družbi
- integriteta osebnosti individuuma v svetu mnogoterosti izbir.

Beck in Luhmann vidita v strukturi življenjskega poteka izvor individualiziranosti vseh segmentov družbenega življenja, tudi segmenta izobraževanja. Sicer različno razumeta življenjski potek. Beck ga opredeljuje kot preplet (*Verkettung*) *dejanskih dogodkov* in ga ločuje od *biografije* kot pripovedne forme, s katero posameznik opiše, pojasni in ovrednoti, reflektira življenjske dogodke (Beck in Erdmann, 1997). Luhmann pa, dosleden svoji predpostavki o avtopoetski, torej večno odprti zavesti, življenjski potek definira kot refleksijo življenja, v kateri se pretekli dogodki prepletejo s še ne določeno prihodnost. Zveza med preteklostjo in prihodnostjo je vselej odprta, povsem slučajna in je ne determinira nobena teleološka struktura (Lenzen in Luhmann, 1997). Na podlagi ideje, da je življenjski potek rezultat samoorganiziranosti individuuma, je poslanstvo vzgoje oblikovanje življenjskega

poteka (Luhmann, 1997), to pomeni vseživljenjska priprava individuuma na samoorganiziranost lastnega življenjskega poteka, ali kot pravi Kade (2006), samopedagogizacija. Okvir mišljenja »voditi ali pustiti rasti« postane nezadosten ali celo povsem neuporaben, saj je tvegano funkcionalno »voditi« individuuma v prihodnost, ki je nedoločena, neetično pa »pustiti rasti« individuuma v funkcionalnem družbenih podsistemov. Pedagogika vrednotnega funkcionalizma družbenih podsistemov enostavno ne more sprejeti kot lastno opcijo normativnosti. Od Sokrata velja načelo negativne vzgoje, notranji demon, moj vzgojitelj, ki me lahko le svari pred zlom, ne nagovarja pa me, kako ravnati, saj bi me tak nagovor lahko speljal v nevarnosti ali zlo, kot razmišlja Rousseau (1959, 17). Tu je bistvo problema, vzgoja v sistemu funkcionalističnih vrednot ne more prevzeti odgovornosti za pozitivno nagovarjane individuuma o izbiri življenjske kariere. Pokazati mu mora pogoje za izbor. Sprejetje funkcionalizma kot lastne moralne matrice, h kateri pedagogika »vodi« ali pa v njo mlado generacijo »pusti rasti«, bi za pedagogiko pomenilo degradacijo tistega pomena normativnosti, ki jo je ohranjala skozi zgodovino ob naslanjanju na različne filozofske, antropološke, sociološke sisteme, na katerih je gradila kritično refleksijo in »vzgojno distanco« do družbenih funkcionalizmov.

Pedagogika pa ne more ubežati vprašanju normativnosti, ki se zastavlja v sklopu funkcionalistične vrednote matrice sodobne družbe, saj ta matrica sama po sebi sili k ustvarjanju vrednotnih hierarhij. Enostavno povedano, hibridna družba sooča pedagogiko z realnostjo enakovrednega vrednotenja raznolikosti. Ne samo raznolikosti kultur, nacionalnosti, ras, ampak tudi raznolikosti funkcionalnih družbenih podsistemov. Z občega vidika so funkcionalne vrednote vseh družbenih podsistemov enakovredne: profit in zdravje in razumna uporaba naravnih virov in socialna pravičnost in varnost države in vse, kar ponujajo na izbiro družbeni podsistemi. Ob manku Enosti pedagogika rešitve ne more iskati v oblikovanju nekih novih lastnih identitet oziroma trdnih vrednotnih hierarhij, s čimer bi poenostavila svet izbire, a hkrati sesula funkcionalistični vrednotni model ter njegovo izhodišče, ki so ga raziskave socialne psihologije prepoznale v modelu individualizacije življenjskih stilov (Ule, 2008, 8).

Z vidika praktičnega življenja so funkcionalne vrednote konfliktno, dejavnosti družbenih podsistemov ustvarjajo v medsebojnem učinkovanju krizna družbena stanja, ko se spontano razvijajo ena na račun druge, na primer profit na račun ekologije. Negativni učinki delovanja družbenih podsistemov omogočajo predvidevanje neugodnih družbenih perspektiv in pogojev življenja, kar nakazujejo bistvene meje v individualnem življenjskem poteku prihodnjih rodov. Ni pričakovati, da bi kritično refleksijo do učinkov funkcionalne stratifikacije družbe lahko razvili

družbeni podsistemi sami ali pa država in njeni aparati, ki so tudi sami naravnani funkcionalno.¹² Dolgoročno rešitev lahko pričakujemo le ob samoorganiziraju individuumov, to je ob samoorganiziranju in angažiranju civilne družbe. Ta bi bila sposobna uravnotežene presoje v vrednotenju delovanja in prihodnjega razvoja družbenih podsistemov.

To je družbeno poslanstvo vzgoje kot samoorganiziranja individuumov. Ključno orodje ki ga ima vzgojno-izobraževalni podsystem pri osveščanje individuumu v prizadevanju za uravnotežen razvoj funkcionalnih družbenih podsistemov, je vzgojni učinek, ki ga lahko pričakujemo od angažiranega posredovanja znanja oziroma od izobraževanja sploh. Vrača se logika, ki jo je opredelil Herbart, da se lahko poučevanje dvigne nad pozitivistično osvajanje znanja, če pouk znanju dodaja specifično humanistično vrednost, kar pa je mogoče doseči s povezovanjem spoznavanja in udeležbe učečega se, ki *razkriva razmerja med znanjem in človekom*. *Danes pouk preseže pozitivizem, če osvešča o razmerju med razvojem in uporabo znanja ter bivanjskimi pogoji človeka in družbe*. Zlo in Dobro ustvarja sodobna funkcionalistično diferencirana družba s kapitalskim načinom rabe znanj v procesih njegove družbene aplikacije, ki je podrejen interesom profita. Orodje, ki ga ima vzgoja, lahko enostavno izrazimo kot osveščanje mladih o načinih družbene porabe znanja v razvoju funkcionalnih sistemov. Pedagogika življenjskega poteka, naj uporabim to Lenznovo (1997, 2000) sintagmo, cilja, da bi ovrednotila Zlo in Dobro v družbeni aplikaciji znanja v vseh sektorjih in podsistemih, a tega ne more doseči sama, ker enostavno nima meril, nima norm, ki bi jih vsiljevala glede kritične presoje družbene uporabe znanja na posameznih področjih in v posameznih družbenih podsistemih, temveč to lahko doseže v povezavi z vsemi drugimi znanostmi in podsistemi. Pedagogika življenjskega poteka sega tako daleč onkraj šolskih vrat v vse življenje in na vsa družbena področja.

12 Ugodna ilustracija te misli je primer preizkušnje, ki jo za državo pomeni pandemija bolezni covid-19, ki je zaostrišla konflikt med vrednotama zdravja in dobička. Pokaže, kako je mogoče doseči uravnoteženje razmerij med podsistemoma ekonomije in zdravstva. Izhodišče sistemske teorije je, da ni utemeljeno pričakovati, da bo ekonomija postala solidarna in se povsem ustavila, da se prepreči širjenje bolezni. Sistema sta neodvisna in ravnotežja ni mogoče doseči s tem, da se en sistem solidarno odpove svojim vrednotam, saj bi to pomenilo njegovo zrušenje, s čimer bi se začel rušiti celoten sistem družbene reprodukcije. Konflikt torej ni rešljiv s »solidarnostjo« ekonomije na račun zdravstva. Solidarnost je transsistemska vrednota, ne pa vrednota posameznega podsistema.

Iskati je treba uravnoteženo rešitev, torej možnost, da lahko oba podsistema ohranjata svoj potencial. To lahko ob določenih pogojih dosežemo z upoštevanjem ustrezne hierarhije vseh treh vrednotnih korpusov: pravičnosti, solidarnosti in humanosti medsebojnih odnosov. V pandemičnem obdobju je najvišja vrednota preprečiti zlom zdravstvenega podsistema, kar je mogoče doseči samo z omejitvijo širjenja okužbe v javnem življenju. To terja zmanjševanje ali celo opuščanje določenih ekonomskih dejavnosti. A solidarno, pravično in humano je ukrepanje države, ki z javnimi sredstvi podpre ekonomijo ter ohranja njeno vitalnost oziroma vsaj omogoča preživetje (delovna mesta in likvidnost) ekonomskih področij. Ko in kjer to uravnoteženje ni več mogoče in je določen podsystem v nevarnosti razpada, družbi grozi težnja k vzpostavljanju trdne globalne ideologije in trde hierarhije politične moči, torej avtokracije.

V hibridni družbi ima vzgoja posebno vlogo pri oblikovanju osebnosti individuum, ki jo ogrožajo neizmernost izbire in družbena razmerja negotovosti. Neizmernost izbire ustvarja videz neskončnih razvojnih možnosti, zato je vsaka izbira, vsaka odločitev povezana s tesnobo in učinkom anksioznosti ob dilemi, ali je bila izbira res prava in najboljša. Tesnobo in anksioznost ustvarja tudi negotovost na področju etike in vrednot. Govorica o somraku vrednot in realni procesi rušenja tabujev ustvarjajo videz vrednotne in družbene anomičnosti, ki ga krepi naraščajoča kultura »preizkušanja meja«, pogosto značilna tudi za vplivne osebnosti in institucije. Zaradi tega so v vsakdanjem življenju na preizkusu ne le etične, temveč tudi pravne norme. Poglavitni vir tesnobe predstavljajo posamezniku realno bivanjsko stanje in negotovosti v načrtovanju življenjskega poteka.¹³

Tako kot pri iskanju uravnoteženosti med funkcionalnimi vrednotami v razvoju družbenih podsistemov, vzgoja tudi v formiranju življenjskega poteka individuum ne more ponuditi Enosti ter zanesljivih in varnih odločitev in izbir. Ne preostane drugega, kot da individuum z ustreznimi pedagoškimi strategijami spodbuja v samoorganiziranost, ki temelji na individualni refleksiji *konkretnega empiričnega konteksta*, na kateri bo individuum ustvaril lastno hierarhijo vrednot za odločanje v konkretni življenjski situaciji. Pri tem je pomembno spomniti na Herbartovo načelo o celostni refleksije konteksta, saj hierarhije vrednot ni mogoče ustvariti na partikularni zaznavi situacije. Celostnost refleksije konkretne situacije omogoča presoja uravnoteženosti različnih etičnih korpusov: osebnega, socialnega in medčloveškega. Presoja mora odgovoriti na vprašanje, kaj so moje pravice in pravice drugih (pravičnost), v kakšno skupnost se želim povezati (solidarnost) in kakšne neposredne odnose z drugimi bom vzpostavljaj (skrb za drugega) (več o tem v Medveš, 2018). Pri tem niti ne gre za vsebino posameznega etičnega korpusa v njeni pomenski abstraktnosti, ampak bolj za etične norme kot *forme, ki določajo strukturo premisleka*. Vzgoja za oblikovanje osebnega življenjskega poteka se tako kaže kot razvijanje zmožnosti uravnotežene etične presoje individuum. To pa je pogoj za njegovo etično samoorganiziranost.

Pedagogika sicer nima na voljo orodja za razvijanje zmožnosti kritičnega presojanja »zunanjega« konteksta. Zato seveda tudi ne more zagotoviti razvoja zavesti individuum, da ne bi kršil družbenih pravil, če bi to hotel, kar je ideal, ki ga gojijo teorije

13 Beck v *Družbi tveganja* nakazuje različne izvore nestabilnosti v položaju posameznika, saj v družbi tveganja ni nobenega jamstva za graditev posameznikove kariere, kot recimo nekoč na podlagi izobrazb, posesti. Luhmann je v pojasnjevanju nedoločenosti pri izbiri življenjskih karier še bolj radikalen, saj dosežena kariera ne daje nobenega jamstva za nadgradnjo, v življenjskem poteku ni kontinuitete. Podobno kažejo empirična raziskovanja. V najnovejših raziskavah družbe Deloitte (2020) v času pandemije bolezni covid-19 mladi med 20. in 40. letom starosti v visokem deležu izražajo, da so njihove življenjske perspektive negotove. Med vzroki pa izstopajo slabi obeti za zaposlitev, finančna negotovost in nezmožnost, da bi ustvarili družino. Ne zaupajo, da bi bila rešitev mogoča v sedanjih okvirih, prepričani pa so, da bodo imeli ključno vlogo pri razvoju gospodarstva in družbe.

o vzgoji, ki verjamejo, da vzgoja zmore doseči notranje osebno prevzemanje oziroma ponotranjenja občih in univerzalnih družbenih pravil. Če sledimo razsvetljenškemu razumevanju pomena sklapljanja »notranjega« in zunanjega«, lahko sklenemo, da je za razvijanje moralnega čuta premalo le poznavanje, razlaganje in posledično ponotranjanje moralnih načel in maksim, pravil. *Čeprav pravičnost, solidarnost in bližina drugega, humanost medčloveških odnosov že same po sebi vsebujejo abstraktna načela, je za razvijanje čuta pravičnosti, solidarnosti in medčloveške bližine treba spoznati širok razpon moralnih možnosti, naklonjenosti in doživetega zaznavanja, kako se pravičnost, solidarnost in medčloveška bližina izraža v konkretnih okoliščinah in kontekstih.* To je vera, ki ostaja vzgojitelju, da lahko le s komunikacijo in z njenim spreminjanjem vzbuja iritacije, ki od otroka zahtevajo razmislek in občutenje skladnosti vseh treh etičnih korpusov (pravičnosti, solidarnosti, medsebojne bližine). Če o vlogi komunikacije ter njenem načrtnem in preudarnem spreminjanju vzgojitelj razmišlja kot o procesu, ki ima učinke le kot dosleden in dolgoročen proces in ne kot enkratno dejanje, je svoje delo opravil. Postavil je pogoje za samoorganiziranost posameznika in premagovanje tesnobe v graditvi življenjskega poteka v svetu mnogoterih izbir in karier. Individuum ima pravico sprejeti nase odgovornost za odločitve in izbire v življenjskem poteku. Onkraj gesla »pustiti rasti ali voditi« v identitete se v hibridni družbi pedagogika torej odreka nameri, da bi »vodila« življenjski potek posameznika ali pa »pustila rasti« individuuma v funkcionalistično identitetno matrico, ampak s konceptom iritacije v strukturnem sklapljanju razvija zmožnosti kot pogoje za samoorganizacijo individuuma v življenjskem poteku.

Viri

- Beck, U. (2009). *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Temeljna dela.
- Beck, U. in Erdmann-Ziegler, U. (1997). *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft in der wir leben*, München: Beck Verlag.
- Benner, D. (1999). »DerAndere« und »DasAndere« als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 315–328.
- Buber, M. (1986). *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Gütersloher Verlagshaus.
- Burkhardt (2005). Die Frage nach dem Anderen zwischen Ethik und Politik der Differenz: eine vorläufige Bilanz. Kant, Ricœur und Levinas im Horizont sozialontologischen Denkens. V *Phänomenologische Forschungen* (str. 193–221). Felix Meiner Verlag.

- Bühl W. L. (2003). *Grenze der Autopoiesis*. Dostopno na: <https://www.scribd.com/document/325309074/Wlb-Grenzen-Autopoiesis%20pridobljeno%207.%2011%2011%20https://www.scribd.com/document/325309074/Wlb-Grenzen-Autopoiesis>.
- Deloitte (2020). Millennials, Gen Z and mental health. Dostopno na: <https://www2.deloitte.com/si/sl/pages/press/articles/millennials-gen-z-and-mental-health.html>
- Descola, P. (2019). *Onkraj narave in kulture*, Ljubljana: Studia humanitatis.
- Duderstadt, M. (2010). *Aesthetik und Wahrnehmung*. Dostopno na: <http://docplayer.org/28558248-Matthias-duderstadt-aesthetik-und-wahrnehmung.html>.
- Farzin S. (2008). Sichtbarkeit durch Unsichtbarkeit. Die Rhetorik der Exklusion in der Systemtheorie Niklas Luhmann. *Sociale Systeme*. 14 (2), 191-209.
- Fichte, J. G. (1796). *Grundlage des Naturrechts*. Dostopno na: https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10040507_00005.html.
- Geulen, D. (2000). Zur Konzeptualisierung des Verhältnisses von externen und internen Bedingungen im Prozess lebenslanger Sozialisation. V E. M. Hoerning (ur.), *Biografische Sozialisation* (str. 187–208). Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Geertz, V. (2019). *Interpretacija kultur*. Maribor: Aristej.
- Gogala, S. (1939). *Uvod v pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon Books.
- Halder, V. (2012). Autopoesis anders verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 340–353.
- Habermas J. (1988). Individuierung durch Vergesellschaftung. V J. Habermas, *Nachmetaphysisches Denken* (str. 187–241). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1802). *Die ersten Vorlesung über Pädagogik*. Dostopno na: <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/043-Theorie-und-Praxis/Texte/02herbart.pdf>.

- Herbart, J. F. (1804). Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. V J. F. Herbart, *Pädagogische Grundschriften* (str. 105–121). Dostopno na: <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/036-Paed-und-Ethik/04-herbart-aesthetische-darstellung.PDF>.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen*. Dostopno na: https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10926689_00002.html.
- Heydorn, H.-J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften*, zv. 2. Frankfurt/M: Europäische Verlagsanstalt.
- Humboldt, W. von. (1812). Ankündigung einer Schrift über die Vaskische Sprache und Nation (1812). V W. von Humboldt, *Werke in 5. Bänden*, zv. 5 (str. 113–126). Darmstadt: WBG (Abt. Verlag).
- Hurrelmann, K. in Ulich, D. (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Jeznik, K., Kroflič, R. in Štirn-Janota, P. (2017). O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo. V T. Narat in U. Boljka (ur.), *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi* (str. 151–177). Ljubljana, Sophia.
- Kade, J. (2006). Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medientwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. V Y. G. Ehrenspeck-Kolasa, D. Lenzen (ur.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (str. 13–25). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Šolsko polje*, 11, 147–158.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Königsberg: Friedrich Nicolovius. Dostopno na: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803.
- Klafki, W. (1982). *Die Pädagogik Theodor Litts – Eine kritische Vergewärtigung*. Königstein/Ts: Scriptor.
- Kovač Šebart, M. (2017). Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem. *Sodobna pedagogika*, 68(2), 10–33.

- Kroflič R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Znanstveno in publicistično središče: Ljubljana.
- Kroflič R. (2011). Podobe otroštva. *Emzin*, 21(1–2), 67–69.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz der Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1997, 43, 949–968.
- Lenzen, D. in Luhmann, N. (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium in Form*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (2000). Obča pedagogika – delna ali vodilna disciplina pedagoških znanosti. *Sodobna pedagogika*, 51(3), 78–97.
- Levinas, E. (1992). *Jenseits des Seins und anders als Sein geschieht*. Dostopno na: https://de.wikipedia.org/wiki/Anders._Eine_Lekt%C3%BCre_von_%22Jenseits_des_Seins_und_anders_als_Sein_geschieht%22_von_Emanuel_Levinas-.
- Lingelbach, K-C. (1987). *Erziehung und Erziehungstheorie im nationalsozialistischen Deutschland*. Frankfurt/M: Dipa Verlag.
- Litt, T. (1948). *Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes*. München.
- Luhmann, N. (1973). *Zweckbegriff und Systemrationalitaet*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), 19–40.
- Luhmann, N. (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. V D. Lenzen in N. Luhmann (ur.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (str. 11–29). Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2004). Pojem družbe. V F. Adam in M. Tomšič (ur.), *Kompendij socioloških teorij* (str. 249–259). Ljubljana: Študentska založba.
- Makarenko, A. S. (1950). *Pedagoška pesnitev*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Manen, M. van (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 33, 61–81.

- Maturana, H. R. in Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht, Boston, London: Reidel Publishing Co.
- Maturana H. R. in Varela F. J. (1998). *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 51(1), 186–197.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, 62(5), 148–170.
- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 10–35.
- Medveš, Z. (2015a). Leon Žlebnik o emocionalni naravi sreče. V Uršič, M. (ur.). *Pozabljena generacija filozofov : zbornik razprav s simpozija »O življenju in delu doktorandov Franceta Vebr« na Filozofski fakulteti v Ljubljani* (str. 251-273). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69(1), 44–70.
- Oelkers, J. in Tenorth, H.-E. (1987). Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation. V J. Oelkers in H.-E. Tenorth (ur.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (str. 13–54). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Pediček, F. (1972). Vzgoja kot družbena funkcija. V *Drugi posvet slovenskih pedagogov: zbornik* (str. 99-111). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Pfaller, R. (2000). *Interpassivität. Studien über delegiertes Genießen*. Berlin: Springer.
- Plake, K. (2010). *Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder–Strategien–Wirklichkeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Platon (2009). *Država*. Ljubljana: Kud Logos.
- Protner, E (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem: (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Rousseau, J. J. (1959). *Emil ali o vzgoji II*. Ljubljana: DZS.

- Rousseau, J. J. (1997). *Emil ali o vzgoji*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Strmčnik, F. (2000). Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del). *Sodobna pedagogika*, 51(3), 98-115.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi. Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Varela, F. J. (2013) (1996). »Nevrofenomenologija«: Metodološka rešitev za težki problem. *Analiza*, 17(1-2), 85-108.
- Zolo, D. (1986). Autopoiesis: Critica di un paradigma conservatore. *MicroMega*, 1, 129-173.