

Sabina Autor

Šola kot »tehnološki višek«: sodobne transformacije izobraževanja in vednosti v razmerju do tehnologije

Povzetek: Članek obravnava spremembe v sodobnem izobraževanju glede na vednost in njeno vlogo pri človekovem formiranju. Razumevanje znanja kot »pozunanjenega« in enciklopedičnega omogoča opredelitev njegove neposredne uporabne vrednosti in komodifikacijo. Ob tem izhajamo iz predpostavke, da na razsvetljenski ideji racionalizma, ki je oblikovala moderno šolo, hkrati temelji tudi oblikovanje sodobne paradigme izobraževanja, ki ji je pravzaprav nasprotna. Predstavljamo nekaj ključnih premen, do katerih je prišlo v izobraževanju in ki kažejo na njegovo »novo« konceptualizacijo oziroma paradigmo. Ta izobraževanje podreja ekonomskim ciljem oziroma neoliberalni agendi družbe znanja, v okviru katere (digitalna) tehnologija prevzema vlogo njenega uveljavljanja in utrjevanja.

Ključne besede: izobraževanje, tehnologija, transformacije vednosti, razsvetljenje, avtonomija, neoliberalizem

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Prvi okvir: dve priliki

I.

Čeprav so v srednjem veku nekatera področja znanosti razumeli predvsem kot »bogokletni vdor v domeno božjega«, so se, kot poudari David Ewing Duncan (2004), ironično, vendarle morali opreti na znanost, ko so želeli določiti datum pomembnega krščanskega praznika, kakor je velika noč (prav tam, str. 122). In prav določanje datumov praznikov je bilo eno izmed pomembnejših gonil razvoja koledarja. Angleški cerkveni učenjak Beda je »štel samo na prste, ker je tako želel, pa tudi moral, saj menihi niso smeli kopati pregloboko v detajle božje stvaritve« (prav tam, str. 178). Beda je s tem ne le zamejil območje človeškega in območje božjega, ampak tudi postavil sebe v razmerje do takrat že obstoječih pripomočkov za računanje, ki bi lahko omogočili hitrejše in natančnejše spoznanje. Historični razvoj koledarja tako kaže na neverjetno (znanstveno) strast, ki je poganjala »srednjeveško mašinerijo« računanja pomembnih datumov krščanskih praznikov in je bila hkratna s ponižno (samo)zamejitvijo območja »človeškega« v odnosu do vednosti in tehnike.

Jacques Le Goff (1985) na drugi strani opozori na poseben odnos menihov do tehničnih pripomočkov. Ker je bil smisel samostanskega dela predvsem v pokori, so menihi, »poklicni in poklicani spokorniki«, delo opravljali ročno. Ideja ročnega dela je bila namreč tesno povezana predvsem »s človekovim padcem, z božjim prekletstvom in s pokoro« (prav tam, str. 131), ne glede na to, ali je šlo pri ročnem delu za mletje žita ali prepisovanje. Kot poudari Le Goff, sta redkost nekaterih surovin in obrtnikov ter pozabljenost odkrita tehnična oprema »orodje, zlasti železne dele orodja, spremenila v redke, torej dragocene predmete. Stroji, ki so se ohranili ali pa so jih zgradili, so se zato zdeli čudežni« kakor mlini in skrb za orodje postane »eden izmed temeljev za tehniško mentaliteto v prihodnjih stoletjih« (prav tam, str. 132). Izguba orodja ali njegova poškodba je pomenila svetoskrunstvo in njegovo popravilo je bilo razumljeno kot čudež. O čudežu, ki spremlja popravilo pokvarjenega orodja, tako pričajo prikazi »svetega Benedikta, ki izvršuje svojo čudodelno moč nad obrtnimi predmeti (strte nečke), zlasti pa čudež z lopatnim

rezilom, ki se čudežno dvigne z dna samostanskega ribnika, spodbuja oboževanje orodja« (prav tam, str. 133).

Razmerje človeka do tehničnih pripomočkov in strojev, ki se je oblikovalo za samostanskimi zidovi, se je tako na eni strani kazalo kot »zavračanje« tehnologije in na drugi kot občudovanje nečesa »nadčloveškega«. Neizmerna dragocenost tehničnega orodja oziroma stroja, za katerega popravilo je bila potrebna tudi vednost o njegovem delovanju, je bila tako povzdignjena na raven čudeža. Razumevanje tehnologije kot tiste, ki presega človeka in hkrati vanjo vpisuje dimenzijo božjega, ki je seveda s tem vpisana tudi v samo vednost o delovanju nekega orodja ali stroja, vzpostavlja tehnologijo kot nekaj človeku nelastnega oziroma njega presegajočega.

II.

Definiranje človeka v razmerju do živali, kakor opozori André Leroi – Gourhan (1988), je bilo zmeraj izrazito antropocentrično. Predznanstveni mislec ima »za ljudi predvsem tiste, ki sestavljajo njihovo lastno etnično jedro, zunaj njega pa se v čedalje bolj oddaljenih krogih pojavljajo bitja, ki so manj človeška in ki so čedalje bolj čudni križanci« (prav tam, str. 12). Tudi Linnéjeva materializacija zoološkega položaja človeka, ki znanstveno zapovrstje končuje s primati in kjer je Homo sapiens postavljen kot tista zadnja stopnja, ne uide antropocentričnim zastavkom (prav tam, str. 14). Antropocentričnost se torej izraža tako v predznanstvenem obdobju z etnocentrično zastavitvijo in tudi kasneje z znanostjo in razvojem paleontologije, ko se razpre vprašanje »še ne človeka in ne več živali« ter se s tem odpira vprašanje samega kriterija človeškosti. Materialno dejstvo človeškosti se tako pokaže v roki, »ki je prosta med hojo in ki je povezana s kratkim obrazom brez napadalnih podočnikov« in ki zato »zahteva uporabo umetnih organov, kakršna so orodja« (prav tam, str. 27). »Človek je pravzaprav dvakrat bližje živalskemu svetu«, pravi Leroi – Gourhan, »kakor nam je dovoljevalo misliti tradicionalno nasprotje med inteligenco in nagonom, je pa navzlic temu veliko dlje, kakor nas prepričujejo presenetljiva ujemanja, ki zaznamujejo družbeno strukturo živali z organiziranim kolektivnim življenjem. Ne zdi se, da bi bili izgubili kar koli od tega, zaradi česar smo v daljnem sorodstvu s trilobitom ali deževnikom.« (Leroi – Gourhan 1990, str. 27) Toda hkrati prav vsa »človeška evolucija prispeva k temu, da se zunaj človeka znajde tisto, kar v siceršnjem živalskem svetu ustreza prilagoditvi vrste. Najbolj presenetljivo materialno dejstvo je zagotovo ‚sprostitev‘ orodja, vendar je v resnici temeljno dejstvo sprostitve besede in tista enkratna človekova lastnost, da postavlja svoj spomin ven iz samega sebe, v družbeni organizem.« (Prav tam, str. 28) Torej to, kar opredeljuje Homo sapiensa v razmerju do kraljestva živali, kjer se »orodje in gib zlivata v en sam organ«, je ne preprosto le tista roka, ki je pri hoji prosta in zaradi katere lahko človek naredi in uporablja orodje ter kasneje z njo tudi piše, ampak natanko tisti moment, da to orodje lahko tudi izpusti, da zavzame distanco tako pri orodju kakor tudi pri spominu.

Nič manj pesimistično kot Leroi – Gourhan v svojem zaključku (prav tam, str. 201) zapišeta Max Horkheimer in Theodor W. Adorno v *Dialektiki razsvetljenstva* (2002): »Človeški rod s svojimi stroji, kemikalijami, organizacijskimi silami vred

– in zakaj ne bi prišteli k njemu tudi teh, tako kot k medvedu štejemo zobe, saj vendar služijo istemu namenu in samo bolje funkcionirajo – je v tej dobi *le dernier cri* prilagoditve. Ljudje so svoje neposredne predhodnike ne le prehiteli, temveč tako temeljito iztrebili kot komaj katera moderna *species* kako drugo, vključno z mesojedimi zavri.« (Prav tam, str. 243)

Tako imamo božanskost stroja in omejenost človeka, ki se vzpostavita v zamejitvi območja človeškega in njegove zmožnosti na eni strani ter na drugi moment, ko je gesta Homo sapiensa natanko v sprostivni orodja in distanci do tega njemu »organsko« lastnega orodja, ki ga tako naredi za njemu zunanjega. Obe perspektivi, ki smo ju tukaj razgrnili, odsevata kompleksno razmerje med človekom in tehnologijo, ki bi ga lahko opredelili kot *daleč stran in vendar tako blizu*. Tehnologija¹ kot človekova organska eksternalija, ki hkrati v svoji nepogrešljivosti zbuja občutek absolutne tujosti, nečloveškosti. Svet brez tehnologije je danes nepredstavljen in tehnologijo razumemo kot napredek celotnega človeštva, hkrati pa ta napredek, predvsem z razvojem umetne inteligence, spremlja diskurz nečesa, kar presega človeka samega, diskurz »čudeža«, ki zahteva novo opredelitev razmerja. S tem pa ponovno ali vedno znova razpira vprašanje avtonomije človeka in navsezadnje tudi vednosti same.

Drugi okvir: razum in napredek

V splošnem lahko rečemo, da sta tehnologija in znanost danes razumljeni kot glavna vzvoda napredka, ki v temelju zaznamujeta modus današnje družbe, ki se je poimenovala *družba znanja*.² Toda hkrati so znanost in tehnologija kakor tudi izobraževanje razumljeni predvsem kot resursi gospodarstva in kot takšni podrejeni ciljem ekonomije. Enak proces lahko opažamo tudi na drugih področjih družbe, ki se ravno tako vedno bolj podrejajo ekonomskim ciljem.³ Kar je pomembno za nadaljevanje naše razprave, je to, da večina politik uvaja na področju šolstva in znanosti (vključno z univerzo) spremembe natanko v tej smeri. In ko v zadnji letih v ospredje stopata *digitalizacija in digitalna preobrazba*, pri tem ne gre za novo »politično« usmeritev, ampak pravzaprav za nadaljevanje iste ideološke paradigme oziroma bolj ali manj zgolj za dodatno utrjevanje že obstoječe. Digitalizacijo tako politični dokumenti razumejo in razlagajo predvsem kot vpeljava in prilagoditev vseh družbenih področij digitalnim tehnologijam z namenom

1 V članku izraz tehnologija uporabljamo v njegovem najširšem pomenu »od kolesa do umetne inteligence«.

2 *Družba znanja* se pogosto uporablja tudi kot sinonim *ekonomije znanja* (*knowledge economy*), koncepta, ki ga je vpeljal Peter F. Drucker v *The Age of Discontinuity* (1969). Za podrobnejši vpogled v to, kako managerski diskurz in miselnost preobrazata izobraževanje, glej tudi članek Igorja Bijukliča *Druckerjev managerski novorek v vzgoji in izobraževanju* (2022).

3 V *Lizbonski strategiji* (2000) lahko preberemo, da si je Evropska unija na začetku tisočletja »zadala nov strateški cilj«, da postane »najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu« (prav tam) in da bodo »znanje in inovacije motor evropske rasti« (*Nov začetek za Lizbonsko strategijo* 2005).

gospodarskega napredka. Vloga digitalnih tehnologij je razumljena predvsem kot »podpora gospodarskemu in ekonomskemu napredku«. ⁴

Toda natanko ta družba, ki se hkrati sklicuje na razsvetljenske ideje racionalizma, napredka, znanosti, tehnologije, skratka na »veliko zapuščino« razsvetljenstva, je, kakor pokaže Herbert Marcuse (2023), iracionalna v svoji racionalnosti, saj s svojim ustrojem deluje pravzaprav protirazsvetljensko. Medtem ko je bila v razsvetljenske ideje znanosti in napredka vpisana človekova emancipacija, danes prav te ideje služijo njegovemu podrejanju in nesvobodi. Kakor pokaže Marcuse, se v sodobni družbi »proizvodni aparat nagiba k totalitarnemu« (prav tam, str. 17), saj ob družbeno potrebnih poklicih, spretnostih in stališčih določa tudi individualne potrebe in želje. Prav tehnološki napredek in napredek znanosti, ob tem ko izboljšujeta vsakdanje življenje, služita izkoriščanju in uvajanju novih oblik družbenega nadzora. Kakor poudari Marcuse, se družba kot celota sicer kaže kot utelešenje Razuma, čeprav je kot taka iracionalna. Ker so intelektualne in materialne zmogljivosti večje kot kadarkoli prej, je neizmerno večje tudi gospostvo družbe nad posameznikom. Sodobna družba si centrifugalnih družbenih sil ne podreja več s terorjem, temveč s tehnologijo, ki je izjemno učinkovita in ponuja vedno višji standard (prav tam, str. 11–12). Zato se kot znamenje »tehničnega napredka v napredni industrijski civilizaciji« kaže prevlada »udobne, nemotene, razumne in demokratične nesvobode« (prav tam, str. 21). Danes prevladujejo negativne značilnosti tehnološkega napredka in avtomatizacije, ki se kažejo kot večanje proizvodnje, tehnološka brezposelnost, krepitev položaja managementa in nemoč delavcev (prav tam, str. 47). Temu nasprotno bi bila »popolna avtomatizacija v kraljestvu nujnosti«, ki bi odprla razsežnost svobodnega časa, v okviru katerega bi človek sam določal svoj zasebni in družbeni obstoj. To bi bila, kot pravi Marcuse, »zgodovinska transcendenca k civilizaciji« (prav tam, str. 53). »Oblast nad človekom, ki jo je pridobila ta družba, je zaradi svoje učinkovitosti in produktivnosti vsak dan znova deležna odveze«, saj absorbira vsakršno opozicijo (prav tam, str. 95). Marcusejeva »racionalna iracionalnost« družbe je pravzaprav protislovje in nepomirljiva napetost, ki jo v sebi nosi dediščina razsvetljenstva. Zaradi totalitarnih lastnosti sodobne družbe ravno tako ne moremo več ohraniti tradicionalne predstave o »nevtralnosti« tehnologije, ki bi bila le orodje za izboljšanje vsakdanjega življenja in za razvoj družbe. Tehnologije namreč ni mogoče več ločiti od namena njene uporabe in je zato predvsem sistem dominacije in način, na katerega družba organizira življenje svojih članov. Zanj je značilno, da predvideva posebne načine transformacije ter izrabe človeka in narave, ob tem pa zavrača vse

4 »Digitalna preobrazba pomeni preoblikovanje poslovnih in družbenih dejavnosti v elemente digitalnega sveta. [...] Družba 5.0 [je] [d]ružba, ki bo lahko z visoko stopnjo združevanja kibernetskega in fizičnega prostora uravnotežila gospodarski napredek z reševanjem družbenih vprašanj, tako da bo zagotavljala blago in storitve, ki podrobno zadovoljujejo različne skrite potrebe ne glede na kraj, starost, spol ali jezik. [...] pomen digitalne preobrazbe prepoznala celo kot ključ za prihodnjo blaginjo in gospodarsko odpornost Evrope. [...] Glede na to, da je digitalna preobrazba izrazito horizontalno in interdisciplinarno področje, ki je po naravi vpeto v vse pore vsakdana posameznikov, gospodarstva, javne uprave in družbe, se izpostavlja nujnost rednega večdeležniškega sodelovanja in usklajevanja. [poudarila S. A.]« (Digitalna Slovenija 2030 – Krovna strategija digitalne preobrazbe Slovenije do leta 2030 2023, str. 3)

druge načine (prav tam, str. 10). Kakor zapišeta Horkheimer in Adorno (2002), védenje, »ki je moč, ne pozna nobenih meja, niti v zaslužnjenju ustvarjenega, niti v ustrežljivosti do gospodarjev sveta. [...] Tehnika je bistvo tega védenja. Ne meri niti na pojme in podobe, ne na srečo vpogleda, temveč na metodo, izkoriščanje dela drugih, kapital.« (Prav tam, str. 18)

Prav razsvetljenska ideja racionalizma, kot opozori Ellen Meiksins Wood (2017), ponudi okvir za liberalni in kapitalistični »zahodni novi vek«. V njem »tvorijo liberalizem, kapitalizem in intelektualni razsvetljenski projekt eno samo kulturno formacijo v znamenju racionalizma« (prav tam, str. 425). Torej, da je današnja predstava o moderni dobi »zmes kapitalističnega trga, formalne demokracije in tehnološkega napredka, ki koreninijo v razsvetljenskem ‚racionalizmu‘« (prav tam, str. 426).

Kapitalizem, ki vidi v vednosti predvsem neusahljiv resurs in mesto ustvarjanja profita, pomembno transformira tudi družbo samo. Kajti bistvo »kapitalistične ‚ekonomije‘ je v tem, da se zelo širok razpon človeških dejavnosti, ki so bile kdaj drugič in kje drugje podrejene državi ali raznoraznim skupnostim, prenese na ekonomsko področje. Na tem področju, ki se nenehno širi, ljudem ne vladajo zgolj hierarhije na delovnem mestu, ampak tudi pritiski trga, neizprosne zahteve, ki jih postavljata maksimiranje dobička in nenehna akumulacija kapitala, nobena izmed njih pa ni podrejena niti demokratični svobodi niti odgovornosti.« (Prav tam, str. 466) Družba (znanja) tako postaja totaliteta v funkciji ekonomskih ciljev. Meiksins Wood kapitalizem razume predvsem kot proces in kot sistem s potrebo po izboljšanju delovne produktivnosti s tehničnimi sredstvi, da je lahko kos zahtevam konkurenčnosti in maksimiranja dobička. Prav s temi zahtevami kapitalizem transformira polje vednosti in jo v skladu z merilom koristnosti tudi racionalno organizira. V svojo produkcijo vključi, kar je uporabno in lahko monetizira, kakor so na primer podatki, kar je »odveč« ali »nima neposredne funkcionalnosti«, zavrne ali postavi kot naključno dobrino v območju prostega časa. Tako so pogosto pravzaprav tudi vsa tista vednost, temeljna znanost, filozofija in humanistika, ki jih (kapitalistični) sistem ne pripozna kot neposredno uporabne in koristne, vedno bolj potisnjene v območje prostočasnosti, pravzaprav tja, od koder je vednost izšla, iz *sholé*.

Tri premene v izobraževanju

Marcel Gauchet (Blais, Gauchet in Ottavi 2011) poudari, da se sprememba položaja in vloge znanja oziroma izobraževanja v sodobnosti odvija v treh medsebojno povezanih razsežnostih. Premene se kažejo kot procesi *detradicionalizacije*, *individualizacije* in kot *pozunanjenje znanja* in se tako odražajo v spremenjenem človekovem *razmerju do preteklosti*, *oblikah socializacije* ter *družbenem statusu vednosti, znanja in omike*, ki so že od nekdanj veljali za podlago za posredovanje znanja in izobraženost človeka. Gauchet zastavi obravnavo v okviru aktualnega vprašanja o smislu znanja in tako hkrati opozori tudi na pomembno premestitev sodobnih osredotočenosti vprašanj v izobraževanju. Od vprašanj, ki so bila »tradi-

cionalno vezana na znanje in vednost«, k vprašanju, ki se tičejo individualnosti učenca ali učenke oziroma specifičnosti »uččega se posameznika«, če se izrazimo v prevladujočem političnem diskurzu današnjega časa.

Učinek detradicionalizacije, ki se kaže v človekovem spremenjenem odnosu do preteklosti, je prisoten že vse od 18. stoletja dalje in ni novum sodobnosti (prav tam, str. 59). Preteklost je namreč v vednosti implicitno prisotna kot »rezervoar večne sedanjosti« in ne kot nevprašljiva avtoriteta, s katero je pometlo že razsvetljenstvo. V tem pogledu je po Gauchetu šola najbolj dvomna moderna institucija. Na eni strani so njeno nasprotovanje tradiciji in naprej usmerjen pogled ter zahteva po metodičnem in sistematičnem prenašanju vednosti, na drugi strani pa je moderna šola vselej temeljila tudi na družbeni podmeni, da je ob tem »nujno opraviti ovinek skozi preteklost«. Če torej želimo biti zavezani napredku in usmerjeni v prihodnost, tega ne moremo brez preteklosti. In natanko ta »nujni ovinek« se ni zgodil nikjer drugje kot prav na točki vednosti. Namreč »moderna šola je tudi v praksi delovala na osnovi pedagoških tehnik ponotranjanja tistega, kar je bilo pred nami in nas presega« (prav tam 2011, str. 60). Ta »živa preteklost«, kot pravi Gauchet, je pravzaprav neka »dovršena oblika mišljenja in izražanja« znotraj humanistike. Sodobna detradicionalizacija pa se kaže v tem, da preteklost vse bolj razumemo le še kot »kulturno dediščino«, ki je umeščena kot nepremostljiva oddaljenost, zaradi česar jo razumemo kot nekaj popolnoma zunanjega. Zato preteklost sicer spoštujemo in smo do nje radovedni, vendar smo do nje pravzaprav indiferentni. Preteklost je le še družbeni okras ali zasebno zanimanje in ni več nepogrešljiv del formiranja mladenke ali mladeniča. Danes za človeka tako ni več posebno nujno, da bi si jo moral prisvojiti, saj vanjo ni več »vpleten s svojo osebno substanco«. Zdi se, da vsak od nas lahko kot posameznik brez težav shaja tudi brez preteklosti, čeprav je ta ista preteklost hkrati kolektivno ustoličena kot svetinja. Takšno distanciranje od preteklosti se v šoli razkriva predvsem pri literarnih predmetih, vendar dejansko prizadeva tudi vlogo znanja v družbi nasploh (prav tam, str. 63). Omogoča nam, da del vednosti razumemo kot odvečen, poljuben, neaktualen in zato neuporaben. »Zato se zdi utemeljen en sam pedagoški postopek, namreč da pri poučevanju izhajamo iz potrebe individualnih učencev v njihovi sedanjosti. In tako po novem ne poučujemo z namenom, da bi učenci dosegli neko vnaprej predpostavljeno stopnjo znanja ali omike ali da bi si naložili neko skupno prtljago, temveč le, da bi učenci zadovoljili svojo osebno potrebo.« (Prav tam) Znanje ima, kot poudari Gauchet, danes »smisel zgolj še, če je individualno in aktualno«, kar pomeni, da za »sprejemljivo velja samo znanje, ki ga je mogoče izgraditi tukaj in zdaj« (prav tam). Prav zato detradicionalizacija »omaje prenašanje znanja v njegovem načelu« (prav tam).

Detradicionalizacijo tako tesno spremlja proces individualizacije (prav tam, str. 64). Šola je bila vselej tisti prostor, kjer se je otrok ovedel svoje vključenosti v skupnost in ta vključenost je bila zanj konstitutivnega pomena. Človek je postal človek, ko se je vključil v skupnost, po zaslugi preteklosti, ki jo je ponotranjil. Dimenzija predhodnosti, preteklosti je namreč neločljiva od dimenzije pripadnosti (prav tam). Vloga preteklosti ni vloga preteklosti neke zaprte skupnosti, ampak potencialne skupne sedanjosti in prihodnosti. »V tem ovedenju je bila šola za učen-

ce osvobajajoča, obenem pa je utrjevala njihovo vez s skupnostjo soljudi« (prav tam). Natanko v tem je pravzaprav zastavek *Bildunga* kot tistega osrednjega v moderni šoli. Ta ni v »kopičenju znanja«, ampak v vednosti, prek katere postaja človek avtonomen in hkrati del skupnosti. Poučevati je tako pomenilo »postaviti se na mesto otroka ali mladega človeka« in ga popeljati »po poti, za katero bo lahko šele pozneje dojel, da je bila potrebna« (prav tam, str. 65). Proces individualizacije pa postavlja *Bildung* pod vprašaj. Skupnost ne velja več za tisto simbolno, kar je predhodno posamezniku. Danes je načelno »vselej posameznik tisti, ki je prvi, ki je izhodišče tudi in predvsem pri učenju. Posameznikove potrebe, želje in interesi imajo prvenstvo *ne le načelno* [poudarek S. A.], temveč tudi dejansko, saj naj bi posameznik sploh lahko deloval zgolj na njihovi osnovi« (prav tam, str. 66). Medtem ko je omika zahtevala formo, nova logika daje prednost deformalizaciji, ki se kaže v človekovem stremljenju, da bi bil to, kar je. Zato danes v ospredje stopata predvsem avtentičnost in spontanost (prav tam, str. 69). Tako v procesu izobraževanja danes, nasprotno ideji *Bildunga*, »kultura ne obvladuje več narave, temveč jo je narava preplavila«. Izražena je zahteva, da je v procesu izobraževanja treba »gojiti prav neposrednost jaza«, in je zato »najbolj priljubljena gesta dekonstrukcija družbenih kodov in veljavnih kánonov, saj te že načeloma sumijo, da samo ponarejajo pravo naravo« (prav tam).

Toda to novo »individualistično soglasje«, kot pravi Gauchet, »postavlja posameznika še pred znanje«. S tem ko so interesi, želje in potrebe posameznika postavljeni v središče izobraževanja, gre hkrati za implicitno predpostavko, »da posameznik obstaja neodvisno od znanja. Znanje tako postane zgolj posameznikovo orodje: orodje, ki je morda res nepogrešljivo, vendar ni del njegovih lastnih temeljev. Sicer velja, da človek živi bolje, če znanje ima; toda načeloma je mogoče živeti tudi brez njega.« (Prav tam, str. 68) Današnji »ideal je pustiti znanje zunaj posameznika in se zadovoljiti s tem, da posamezniku predamo zgolj ključe za dostopanje do njega«. Na mesto »osebe, ki z znanjem združuje, je postala oseba, ki z znanjem rokuje«, in od tod izhaja potreba po učiti se učiti (prav tam, str. 71). Podelitev te »orodjarske« vloge znanju namesto formativne vzpostavlja novo, zunanjo vez s človekom in pušča za sabo nekakšen »ostanek«:

»V tej svoji preobrazbi je znanje podvrženo *popredmetenju*, s katerim se radikalno spremenita tako njegova družbena podoba kakor njegova raba. Vse znanje zdaj spada v človekovo *razpoložljivo okolje* in deluje kot nekakšna tehnična proteza; različne oblike umetnega spomina, ki se danes vrtoglavo množijo, so le najočitnejša ponazoritev nove funkcije znanja. A ko znanje rabimo zgolj kot orodje za različne operacije, znanje preneha biti nekaj konstitutivnega za *jaz*. Namesto tega postane znanje nekaj, kar je po svojem bistvu zunaj jaza.« (Prav tam, str. 70–71)

Od védenja k vedénju

Kompetence danes zavzemajo osrednje mesto v izobraževanju in hkrati tudi opredeljujejo vednost in določajo njeno vlogo v izobraževanju. Pojem kompetence

označuje predvsem »zmožnost realizacije operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam oziroma potrebam ekonomskega trga« (Štefanc 2012, str. 52). Središčna vloga kompetenc v izobraževanju, kot opozori Damijan Štefanc, kaže na dva problema: prvi je, da znanje ni več merilo kompetence, temveč je kompetenca postala merilo za izbor znanja (prav tam, str. 55). Premena, ki se je zgodila, je prav v premestitvi od arbitrarnosti (vsebine) znanja glede na njegov učinek pri človekovi formaciji k poljubnosti, da znanje lahko tudi izpustimo (prav tam, str. 61).

Problem razveze vednosti in kompetence Frank Furedi (2016) pokaže s tem, kako je ideja kompetence *kritičnega mišljenja* pravzaprav protislovna, saj se jo običajno razume in poučuje »kot šablonsko tehniko, ki je enako predpisujoča kakor poučevati šestletnike, kako memorirati poštevanko« (prav tam, str. 212). Človekova zmožnost mišljenja namreč »ni ločena od tega, kar vemo, in je posredovana skozi naša občutja. Ljudje sposobnosti mišljenja ne morejo razviti ločeno od izkustva in učenja.« (Prav tam, str. 213). Sama ideja, da je mišljenje mogoče poučevati brez predmeta oziroma vsebine, »mišljenje reducira na ozko tehnično formulo«. Pri tem pravzaprav ni poučevana spretnost, ampak »karikatura spretnosti« (prav tam, str. 213). Proces ločevanja mišljenja in znanja se po Furediju »lahko kosa z najslabšim učenjem na pamet«, saj učence in učenke odvrča od tega, da bi se »potopili v vsebino predmeta, dejansko deluje kot ovira temu, da bi se naučili misliti samostojno« (prav tam, str. 213). Kaže se, da kompetence lahko tako kot vzgojo in večino opredelimo kot *bistveno stranske proizvode*, saj jih učenec ali učenka razvija z usvajanjem znanja.⁵ Toda s tem ko kompetence, ki so s procesom pozunanjenja znanja dobile osrednje mesto v izobraževanju, razumemo kot od vednosti »ločene«, pride do bistvenega premika in problema. Jon Elster (2000) namreč bistveno stranske proizvode opredeli kot mentalna ali družbena stanja z lastnostjo, da so proizvodi delovanj, ki so imela drugačen cilj (npr. spontanost ali spanje). Ker je zanje značilno, da lahko nastanejo zgolj na ta način, »ne morejo biti proizvedena preudarno in namerno, saj bi takšen poskus sam po sebi onemogočil nastanek stanja, ki ga hočemo proizvesti« (prav tam, str. 53). Kar pomeni, da če kompetence razumemo kot nekaj, kar sovpade s ciljem, so pravzaprav obsojene na spodletelost.

Drugi problem, ki se kaže, pa je, da kompetence vstopajo v polje splošnega izobraževanja (in tudi polje univerze), ki načeloma ni bilo ujeto v logiko funkcionalnosti. Podobno kot univerza je splošno izobraževanje namreč takšni logiki v osnovi nasprotno (Štefanc 2012, str. 61 in 152).⁶ Zato podrejanje vsebine znanstvenih disciplin logiki kompetenc ukinja prav Humboldtovo zastavitev modernega univerzitetnega študija in raziskovanja (prim. prav tam, str. 153). Ali kot poudari Mladen Dolar, poglavitno vodilo univerze »je bilo ravno vednost zaradi vednosti, vednost, ki sledi svojim lastnim kriterijem in se ne priklanja nobeni drugi avtoriteti, vednost, ki se ne ozira na ekonomske interese in družbeno funkcionalnost«

5 Prim. Štefanc (2012) in Salecl (1991).

6 V tem kontekstu se zdi, da se splošnoizobraževalni predmeti v poklicnem izobraževanju kažejo kot tista zelo pomembna točka, ki ga, za razliko od vajeništva, utemeljuje kot izobraževanje, kot mesto človekove formacije in ne le kot mesto posredovanja nekega partikularnega znanja in veščin.

(Dolar 2021, str. 145). Z vpeljavo kompetenc v univerzitetno okolje pa so logiko akademskega študija nadomestile »usposobljenost diplomanta«, njegove operativnosti, funkcionalnosti« (Štefanc 2012, str. 154) in hkrati univerzo, ki je vselej zavzemala posebno izobraževalno in raziskovalno mesto, umeščene kot le še ena, sicer najvišja izmed stopenj izobraževalne vertikale.

Andreas Gelhard (2017) v svoji kritiki kompetence izhaja iz konteksta njegovega nastanka kot tehnike testiranja in urjenja, ki obravnava človeka kot nekoga, ki nekaj zmore ali ne in čigar zmožnosti bi lahko še razvili (prav tam, str. 10). Pri tem se opre na Heglovo kritiko krščanske preizkušnje vesti in s tem razgrne pomembno dimenzijo kompetence. Izhajajoč iz Hegla, da moralni sistem cerkve človeku ne predpisuje le tega, kako naj deluje, temveč tudi to, kako naj *občuti*, Gelhard razvije tezo, da formati sodobnih psiholoških testov prevzemajo podobne funkcije nadzora vedenja, kot so ga pred tem imele krščanske tehnike preizkušnja vesti (prav tam, str. 13). Ker se pravilno občutenje ne da enostavno izterjati z zakonom, kot se da nekatera dejanja, je treba »dušo obdelati« s primernimi vajami. »To obdelovanje duše z duhovnimi vajami pa ne sledi več logiki zakona in njegovega postopanja, temveč logiki nekega stopnjevanja, ki se nazadnje ne more nikoli zaključiti.« (Prav tam, str. 27) Stopnjevanju tako ni videti konca in vernik pri tem nima trdnega merila. Gelhardova študija razpre tiste vidike in značilnosti kompetence, ki so pravzaprav ključni za ustroj sodobne neoliberalne družbe. Na eni strani skozi historično perspektivo pokaže, kako so kompetence počasi in sistematično zasedle osrednje mesto človekovega izobraževanja oziroma zaposlitve in tako utrjevale kapitalistični sistem ter se hkrati navezale na disciplinirajočo dimenzijo družbe. Na drugi strani pa se težnje kompetenčnih preizkusov nanašajo na »pravilnost« posameznikovih občutij, odnosov, pri čemer gre za proces stopnjevanja, ki pravzaprav nima dovršitve, ampak le nenehno izboljševanje. Torej posameznik učinkovito ne ponotranji le tega, da se mora nenehno izpopolnjevati v veččinah, ampak hkrati tudi sam sebe nenehno preizprašuje o avtentičnosti svojih občutij. Razumevanje razsežnosti kompetence kot primarne tehnike preizkusa, ki bo čim natančneje napovedal uspešnost bodočega delavca in delavke, in hkrati kot treninga, s katerim bo posameznik tako kakor menih izpraševal še svojo vest, je pravzaprav srž sodobne šolske paradigme. Kakor se učenec v šoli nenehno uri in preverja svojo zavzetost pri učenju, svojo »zadostno uporabo« kritičnega mišljenja ipd., tako mora zaposleni nenehno izboljševati svojo prožnost in predanost na delovnem mestu.

Podobno opozori tudi Furedi, da poudarek na čustvenih kompetencah v izobraževanju kaže na to, da »oblikovalci politik bolj verjamejo v učinkovitost tehnik vedenjskega nazora kakor v moč akademskega poučevanja« (Furedi 2016, str. 197). Premik pri poučevanju, ki temelji na »interesu otrok in ne na vsebini«, gleda na poučevanje otroka kot na nekaj, kar je »diametralno nasprotje poučevanja predmeta« (prav tam, str. 204). Pri tem »neliberalni in avtoritativni vzgib« tega obrata »k upravljanju čustvenega razvoja otrok« ne pride toliko do izraza, saj je zavrt v »mistificirajoči jezik«, kot je npr. reflektivno učenje (prav tam, str. 198 in 212). Dodali bi lahko, da v veliki meri ali morda celo bolj tudi zato, ker implementacija poteka ob spremljavi diskurza, ki bi ga lahko imenovali »skrb za otroke«, da se

bodo ti v šoli počutili dobro in da bodo tako pri učenju uspešnejši. Problem tega je, da tak diskurz implicitno postavlja vzgojno dimenzijo in predvsem poučevanje kot nekaj, kar je otroku sovražno in neprijazno. Torej če je v središču izobraževanja znanje, to a priori zanemarja otrokove potrebe oziroma potrebne prilagoditve, empatijo ipd. Toda kot poudari Furedi, je prav urjenje otroka, kako mora čutiti, v katerega je vpisana »zahteva po čustvenem konformizmu«, neprimerno »bolj vsiljiv in prisilen projekt kakor vzgajati učenca, kako se vesti« (prav tam, str. 222).

Skozi idejo kompetence kot središčnega mesta sodobnega izobraževanja se razpirajo trije problemi. Prvič, izobraževanje s tem, ko se podreja ekonomskim in gospodarskim ciljem, izgublja svoje področje in s tem svojo avtonomijo, ki je bila vpisana prav z neohumanistično idejo »vednosti zaradi vednosti«. Drugič, omogoča delitev na uporabno in neuporabno znanje ter vednost komodificira glede na potrebe ekonomije in »trga dela«. Kot opozori Furedi, so industrialci »sistem šolanja pogosto kritizirali, češ da otrok ne usposablja v pridobivanju koristnih veščin, potrebnih za vodenje učinkovite ekonomije. Zahtevali so pragmatičen pristop do šolanja – tak, ki bo otrokom pomagal pridobiti veščine, ki jih bodo potrebovali v svetu dela« (prav tam, str. 204). Takšna zahteva, ki jo zagovarjajo tudi nekateri pedagoški nazori, hkrati utrjuje mit o izobraževanju, ki »da poučuje zastarele in irelevantne predmete in da otroke sili v učenje na pamet« (prav tam, str. 209). Kar vsekakor drži natanko od tistega trenutka naprej, ko znanje pozunanjimo in nima več formativne vloge. Ko zgodovina postane le še enciklopedija preteklih dogodkov in je več ne razumemo kot nekaj, s čimer je mogoče preseči »lastno izkustvo in pridobiti razumevanje, kako se je človeštvo razvijalo« (prav tam), se število neuporabnih latinščin⁷ nemudoma poveča. In tretjič, ko vednost kot tisto mesto, ki je izobraževanje vzpostavilo kot ločeno področje od delovnega mesta, umaknemo s središčnega mesta, se postavi vprašanje, kaj še loči šolo od delovnega mesta. Jo lahko preprosto zamenjamo s pripravljalnico za bodočo zaposlitev? In učiteljico s *facilitatorjem*, *coachom* ali strokovnim mojstrom?

»Digitalizacija izobraževanja«

(Digitalna) tehnologija komodificira in transformira polje vednosti na dva načina. Prvič s fragmentacijo vednosti na podatek, ki ga danes opredeljuje predvsem njegova posebna vrednost bodisi v obliki velikega podatkovja bodisi v obliki raznoraznih vsebin, ki so objavljene v okviru internetnih platform. In drugič v polju izobraževanja, ki je predmet naše obravnave.

Tehnologija je, tako kot sta bili od nekdaj v učilnici tabla in kreda, prisotna v obliki učnih pripomočkov (šestilo, kalkulator, projektor, interaktivna tabla, računalnik, aplikacije itd.). Ti tehnološki pripomočki imajo bodisi didaktično funkcijo bodisi njihovo uporabo narekuje neka konkretna vednost, ko je za usvajanje specifičnega znanja njihova uporaba nujno potrebna ali pa so sami predmet neke vednosti (npr. računalništvo ali naravoslovje). Raba takšne tehnologije narašča

⁷ Kieran Egan označuje z latinščinami vse tiste predmete v kurikulumu, ki imajo v sodobnosti predznak »neuporabni« (2009, str. 137).

skupaj z razvojem znanosti in modernizacijo družbe ter posledično tudi šole. V teh primerih bi lahko rekli, da je raba tehnologije pravzaprav konstitutivni del vednosti ali znanja samega. Te oblike rabe tehnologij in tudi tiste, ki npr. omogočajo učencem in učenkam bolj enakovredno vključevanje v izobraževanje (npr. aplikacije za slepe in slabovidne), puščamo na tem mestu ob strani. Zanimala nas bo tista raba tehnologije, ki posega v in spreminja v samo strukturo in smotre izobraževanja ter zato zavzema nekoliko drugačen položaj. Vprašanje, ki se tukaj najprej zastavi, je, ali lahko takšno rabo povsem jasno in nedvoumno razločimo od prve. Zato je razlika, ki jo na tem mestu vzpostavljamo, bolj metodološke narave, da bi lahko jasneje orisali tisto rabo tehnologije, ki v transformacijo vednosti in samega izobraževanja vstopa skozi predhodno predstavljene premene sodobnega izobraževanja. Gre za način rabe tehnologije, ki z uvajanjem novih, drugačnih didaktik ali organizacije pouka spreminja samo vlogo učitelja, vednosti in smotre izobraževanja.

Vprašanja takšne rabe tehnologije v izobraževanju je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja npr. odprla ideja programiranega pouka, ki ga lahko v splošnem opredelimo kot pouk, kjer lahko učenec, učenka s posebnimi učnimi stroji individualno prilagojeno in samostojno utrjuje svoje znanje.⁸ Sama ideja programiranega pouka je na široko razprla vprašanja o znanju, vlogi učitelja in načinu poučevanja, ki so pravzaprav v osnovi še danes enako aktualna in relevantna tudi pri uporabi umetne inteligence v izobraževanju. V pričujoči razpravi se bomo osredotočili le na vidik vprašanja učinkovitosti in motivacije učencev in učenk, torej da programirani pouk »skuša zagotoviti večjo učinkovitost učenja, boljše upravljanje učnega procesa in večjo motiviranost učencev« (Strmčnik 1978, str. 85). Hkrati pa bi se s takšno avtomatizacijo enega dela poučevanja omogočila bolj individualna obravnava učencev, saj bi učitelj tako imel več časa za tisto bolj poglobljeno in kompleksnejše didaktično delo (Urbančič 2021, str. 145).

Toda ali je sploh kakšen del učiteljevega dela dejansko tako »rutinski«, da je lahko zamenljiv z aplikacijo, ne da bi to povzročilo temeljne spremembe v poučevanju oziroma sami vlogi poučevanja? Ob tem se seveda zastavlja še vprašanje, kaj natančno pomeni učenčeva in učiteljičina učinkovitost. Da učenka zna bolje, več ali obdela čim večjo količino snovi in opravi čim več nalog oziroma testiranj? Kate-ro je pravzaprav tisto delo, ki ga lahko učitelj prepusti stroju, in katerega ne? Na drugi strani Strmčnik opozori, da navkljub možnosti individualnega prilagajanja, ki ga programirani pouk omogoča, pravzaprav ta teži k večji uniformiranosti. Kajti neposredni in živi kontakti »med učiteljem in učencem, ko se moreta sproti prilagajati drug drugemu, zlasti učitelj učencu, [dajejo] sorazmerno več možnosti za ustvarjalen in individualiziran dialog kot pa pri programiranem pouku, ko je dialog med učencem in programom v glavnem za vse učence enak in odvisen od možnosti vnaprejšnjega predvidevanja in programiranja njegovega poteka« (Strmčnik 1978, str. 131). Skratka, vidik, ki prepoznava prednost programiranega pouka v vseh idejah individualne prilagoditve učencu, učenki in »razbremenitvi« učiteljice rutinskega dela, pravzaprav napeljuje k temu, da uporaba tehnologije

⁸ Za podrobnejšo obravnavo omenjene tematike v našem prostoru glej Strmčnik (1978), Urbančič (2021), Štefanc (2021 in 2023) itd.

lahko poveča učinkovitost in motivacijo učenca. S tem ko se uporaba tehnologije povezuje z možnostjo večje učinkovitosti, individualne prilagodite učenki, bolj samostojnega dela, pa posega v definicijo same vednosti, vloge učiteljice in tudi izobraževanja nasploh. Ali kot poudari Strmčnik: »Pedagoška kibernetika skuša *intenzivirati in racionalizirati* šolsko delo z *mehaniziranjem in avtomatiziranjem* učenja, s *kvantificiranjem* učnih in duševnih procesov, s *formaliziranjem* in *simboliziranjem* učnih vsebin in skuša osvoboditi pouk njegove vsebinske konkretnosti in podrobnosti. Po tej poti je učencem sicer moč prikazati splošnost posameznih vsebin, odnosov in operacij ter jim izoblikovati strukturne predstave o najrazličnejših spoznanjih. Vendar ni tako preprosto odgovoriti na vprašanje, od kod je moč abstrahirati vsebinsko in vrednostno stran pouka, oziroma zreducirati jo na simbole, formule in modele, da se ne bi spremenila v formalistično znanje brez pravega razumevanja, v neke *izobrazbene klišeje*, brez vsebinskega in vrednostnega ozadja. Uporabna in izobrazbena vrednost takega znanja je zelo blizu *slabostim pozitivističnega* znanja. [Poudarki S. A.]« (Prav tam, str. 67)

Da je digitalna tehnologija danes razumljena predvsem kot orodje za večanje učinkovitosti in spodbujanje produktivno naravnane šolskega prostora, lahko razberemo tudi iz dokumentov šolskih politik. Ideja »nujnosti« digitalnega izobraževanja izhaja iz razumevanja, da je to zahteva družbene realnosti (*Akcijski načrt digitalnega izobraževanja (ANDI) 2021*, str. 9). Izobraževanje je tisto področje, ki se prilagaja družbi kot nekakšni »naravni danosti«, katere zahteve pa so pravzaprav, kot smo že omenili, ekonomski cilji. Neizogibnost digitalizacije se kaže tudi v »pojasnilu«, da je bila epidemija covida tisti »dodatni potisk«, da izobraževalni sistemi »sprejmejo digitalna znanja in tehnologije kot del izobraževalnega procesa« (prav tam, str. 11). Torej, da se vključijo še tisti »poslednji«. Morebitna zadržanost pri vsesplošnem uvajanju digitalnih tehnologij je tako implicitno opredeljena kot problematična. Pravzaprav umeščanje digitalizacije izobraževanja v kontekst družbene danosti in napredka onemogoča kritični premislek, saj se ta razume kot nasprotovanje spremembam v izobraževanju nasploh. »Vizija digitalnega izobraževanja« je v tem, da posameznike pripravi na »kakovostno življenje in delovanje v digitalni in zeleni družbi.« (Prav tam) To bo možno doseči z »nadgradnjo izobraževalnega sistema«, ki je razumljen kot »pridobivanje znanj in ključnih kompetenc« oziroma je njegov cilj »dvig znanja in kompetenc« (prav tam). Hkrati je digitalizacija vsevključujoča in totalna za »vse deležnike na vseh nivojih slovenskega izobraževalnega sistema« (prav tam, str. 25).

Četudi pustimo ob strani vsebinsko izpraznjenost ter miselno in jezikovno redukcijo, ki veje iz teh dokumentov, ne moremo mimo tehnicističnega razumevanja polja izobraževanja. Izobraževanje je kot stroj, ki ga lahko po želji nadgradimo, da bo proizvedel več znanja in kompetenc. Vloga učitelja pa je vloga »uččega se«. Učencev in učenk tak stroj ne poučuje, z njimi se »ravna« in se jim daje »naloge in izzive«. ⁹ Pri tem je zaznati, da pravzaprav ne gre več niti za razumevanje izobraževanja kot družbenega podsistema niti za samo razumevanje,

9 »To pomeni, da moramo z njimi [otroki] drugače ravnati ter da moramo uporabljati sodobne didaktične pristope in jim dajati tudi drugačne naloge in izzive.« (*Digitalizacija izobraževanja: napredek in priložnosti v sodobnem učnem procesu 2024*)

ampak za »upravljavsko« logiko nekega pododdelka ekonomske mašinerije. Kar je popolnoma nasprotno razumevanju izobraževanja kot občutljivega »ekosistema«, ki ni značilno le za humanistiko, ampak tudi za najbolj pozitivistično vejo družboslovja. Slednje razgali vse miselno siromaštvo družbe znanja, odete v insignije znanosti in napredka, ki hkrati povsem ignorira prav vsa znanstvena dognanja o polju izobraževanja. Zdi se, da upravljavsko tehnicistična logika s pogostim sklicevanjem na podatke mimikrira (pozitivistični) znanstveni diskurz zato, da ovrže vsakršne protiargumente kot »neznanstvene« in s tem neutemeljene.¹⁰ S podatki težko polemiziramo, saj niso stvar polemike, ampak so to preverjanja ali ovržbe. S »poznanstvenjem« političnega prostora se hkrati tudi politika ukinja kot prostor argumentacije in polemiziranja. Ali kot poudari Christian Laval (2005), da je ta »elastični jezik, ki se sklicuje na objektivnost in učinkovitost, olajšal transformacijo vzgojno-izobraževalnega sistema v privesek ekonomskega stroja, tako da je nove smotrnosti, ki jih šoli pripisujemo, razglasil za naravne« (prav tam, str. 82). Tako smo soočeni s podivjano »inflacija leksike upravljanja v novem jeziku šole« (prav tam, str. 68). Diskurz izobraževanja je danes postal diskurz upravljanja človeških virov.

Vprašanje motivacije in učinkovitosti, ki se je v izobraževanju povsem udomačilo, je primarno diskurz delovnega okolja. Učinkovitost je vpisana tudi v idejo o večji prilagoditvi posamezniku, ki jo omogoča tehnologija in ki je pravzaprav v vlogi krepitve učenčeve motivacije. Učinkovitost, »po meri posameznika«, večja produktivnost, dvig kompetenc in povečanje (specifičnega) znanja so osrednji pojmi v gospodarskem oziroma ekonomskem diskurzu, ki z vstopom v polje izobraževanja preobražajo cilje in smotre izobraževanja. Tehnologija lahko ta proces uspešno še bolj racionalizira, optimizira, tako kot v proizvodnji, s tem da zmanjša stroške, skrajša čas ter tako poveča učinkovitost. Tehnologija spremembe v izobraževanju utrjuje v njihovi nujnosti in neizogibnosti ter jih legitimira kot racionalne. Še več, kot pokažeta Zala Bezlaj in Janja Žmavc (2024), »se skozi jezikovno rabo dokumentov tvorijo pomeni tako na eksplicitni kot implicitni ravni, ki utrjujejo reprezentacijo digitalne tehnologije kot samoumevno pozitivne za pedagoški proces ter zapovedujejo njeno rabo učiteljem, katerih profesionalnost postane podvržena stalnemu dvomu o zadostnosti njihovih digitalnih kompetenc, te pa stalnemu razvijanju in izpopolnjevanju« (prav tam, str. 55). Če nekoliko karikiramo, zakaj bi tratali čas z učiteljičino razlago in branjem *Podob iz sanj*, če se lahko učenec enako učinkovito ob uporabi aplikacije na veliko bolj zabaven in njemu morda bližji način nauči, kako razumeti neko besedilo, in pri tem ravno tako, izkaže kompetenco jezikovne ali bralne pismenosti.

Kakor opozori Marcuse, družbeni tehnološki napredek pravzaprav ni osvobodil človeka nujnega dela, ampak ga je še bolj »zasušnil«. Tehnološki napredek in avtomatizacija se kaže »kot večanje proizvodnje, tehnološka brezposelnost, krepitev položaja managementa in nemoč delavcev« (Marcuse 2023, str. 47). Avtomatizacija se ne odvija v smeri, da bi v kraljestvu nujnosti odprla razsežnost svobodnega časa, kar bi bila »zgodovinska transcendenca k civilizaciji« (prav tam,

¹⁰ Prim. Pestre 2005, str. 67.

str. 53). Tako se zdi, da (digitalna) tehnologija ne le utrjuje obstoječa razmerja neenakosti, nepravilnosti, ampak jih tudi reproducira, saj sledi obstoječim gospodarskim oziroma ekonomskim ciljem.¹¹ Medtem ko se je šola od nekdaj na tak ali drugačen način oblikovala okoli znanja oziroma vednosti in je bila njena bistvena dejavnost poučevanje ter se je z moderno vzpostavila tudi kot prostor človekove svobode in avtonomije, s premikom k funkcionalnosti in ekonomskim ciljem ob pomoči tehnologije na neki način postaja »tehnološki višek«.

Nazaj k stroju

Tako rekoč sočasno, ko Humboldt vpelje reformo izobraževanja in ustanovi univerzo v Berlinu, G. W. F. Hegel kot ravnatelj gimnazije v Nürnbergu zaključi svoj govor ob koncu šolskega leta z besedami, da najboljši dijaki prejmejo priznanje »kot znak zadovoljstva s tem, kar ste doslej naredili, in še bolj kot spodbudo za vaše prihodnje ravnanje, – kot čast, ki ste jo prejeli, še bolj pa kot novo zahtevo za vaše nadaljnje napore, kot višjo pravico, ki so jo nad vami pridobili vaši starši, vaši učitelji, domovina in najvišja vlada [poudarek S. A.]« (Hegel 1809). Torej, da so nadaljnji študijski napor ne le dolžnost do prejetega priznanja, temveč tudi pravica, ki je višja pravica od tiste, ki jo ima nad njimi avtoriteta staršev in države. Natanko v tem smislu sta avtonomija in svoboda človeka vpisani v neohumanistični zastavek izobraževanja kot tisto, k čemur posameznika pripelje *Bildung*. Izobraževanje, v središču katerega je vednost zaradi vednosti, je bilo zastavljeno kot proces subjektivacije, kot »človekova pot do svobode in avtonomije«. Ta ideja modernega izobraževanja in univerze počiva na razsvetljskem zastavku, ki je po Kantu človekov »izhod iz nedoletnosti«, saj »poslej ni več samo stroj«, ampak avtonomno misleče bitje:

»Če je natura tedaj pod tem trdim ovojem razvila klico, za katero najnežneje skrbi, namreč nagnjenje in poklic k *svobodnemu mišljenju*, tedaj ta zlagoma vpliva nazaj na miselnost ljudstva (po čemer postaja to vse bolj in bolj sposobno *svobodno delovati*) in končno celo na načela *vlade*, ki se ji zdi koristno tudi zanjo, da lahko s človekom, ki poslej *ni več samo stroj*, ravna njegovemu dostojanstvu primerno.« (Kant 2006, str. 29)

Toda tudi temeljna sprememba v konceptu izobraževanja, ki jo lahko vidimo, je natanko v točki odmika od mesta vednosti kot središčnega izobraževanju in izhaja iz zahtev podrejanja izobraževanja ekonomskim ciljem. Danes, ko je središčno mesto izobraževanja vedno bolj dodeljeno kompetencam kot tistim nujnim, saj znanje kot »zunanje« človeku in bližje enciklopedičnemu nima več formativne vloge za učenca, učenko, vloga šole tako vedno bolj postaja priprava posameznika na »bodočo zaposlitev« kot čim bolj prilagodljivega, rezilientnega, produktivnega in učinkovitega posameznika, s čim manj tveganji in možnosti za

¹¹ Kot opozori Valerija Vendramin (2023), se pri digitalnih tehnologijah poraja pomembno vprašanje, v kakšni meri digitalne tehnologije vsebujejo »predsodke ter zdravorazumske predpostavke, ki so tudi sicer prisotne v družbi in ne dovolj vidne oz. zaznavne«, ter zagovarja tezo, »da se ob tem nadaljuje stabilnost družbenih, ekonomskih in izobraževalnih neenakosti« (prav tam, str. 23).

naključja. Razsvetljenska stava na avtonomijo in svobodo je v novih parametrih sprevrnjena. Navidezna svoboda v ideji posameznici prilagojenega učenja in ne pouka je prijetna okoliščina za doseganje cilja, ki je predvsem maksimalna učinkovitost in produktivnost izobraževanja. Zdi se, da sodobna tehnologija v izobraževanju, ki lahko učni proces kar najbolje »optimizira«, predvsem utrjuje »novo« izobraževalno paradigmo šole, ki je podrejena ekonomskim ciljem in v okviru katere je izobraževanje namenjeno predvsem usposabljanju bodoče delovne sile. Zato, kakor poudari Gauchet, sta znanje in vednost, ki sta nekoč predstavljala neodvisnost razuma, bila »osvobodilna«, zdaj »zatiralska (ali vsaj potencialno zatiralska)« (prav tam, str. 69). Medtem ko so ideje razsvetljenstva, na katerih počiva moderna šola, razprle razliko med človekom in »strojem« v točki avtonomije in svobode, se zdi, da sodobna paradigma izobraževanja vodi človeka »nazaj k stroju«. Družba znanja, čeprav počiva na ideji razsvetljenskega racionalizma, je pravzaprav protirazsvetljenska, saj na eni strani dresira védenje in na drugi vedénje.

Prispevek je nastal v okviru projekta Izobraževanje na mejah človeškega: izziv novih tehnologij (št. N5-0272 (A)), ki ga financira Javna agencija za znanstveno-raziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

Literatura in viri

- Bezljaj, L. Z. in Žmavc, J. (2024). »Neizmerni potencial, da zagotovi koristi«: analiza diskurza slovenskih dokumentov vzgojno-izobraževalnih politik o tehnologiji. *Sodobna pedagogika*, 75(141), št. 4, str. 28-54.
- Bijuklič, I. (2022) Druckerjev managerski novorek v vzgoji in izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 72 (138), št. 4, str. 8–25.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. in Ottavi D. (2011). *Pogoji vzgoje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2024). *Digitalizacija izobraževanja: napredek in priložnosti v sodobnem učnem procesu*. Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2024-09-11-digitalizacija-izobrazevanja-napredek-in-priloznosti-v-sodobnem-ucnem-procesu/> (pridobljeno 25. 9. 2024).
- Dolar, M. (2021). *Od kod prihaja oblast?* Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Duncan, D. E. (2004). *Koledar: 5000 let naporov, da bi uskladili uro in nebo – in kaj se je zgodilo z manjkajočimi desetimi dnevi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Egan, K. (2009). *Zgodovina pedagoške zmote: naša progresivistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweyja in Jeana Piageta*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Elster, J. (2000). *Kislo grozdje. Študije o subverziji racionalnosti*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Evropska komisija (2005). *Nov začetek za Lizbonsko strategijo*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/ALL/?uri=CELEX%3A52005DC0024> (pridobljeno 25. 9. 2024).
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Gelhard, A. (2017). *Kritika kompetence*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Horkheimer, M. in Adorno, T. W. (2002). *Dialektika razsvetljenstva. Filozofski fragmenti*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

- Hegel, G. W. F. (1809). *Rede zum Schuljahresabschluss am 29. September 1809*. Dostopno na: <https://www.projekt-gutenberg.org/hegel/misc/abschluss.html> (pridobljeno 12. 1. 2024).
- Kant, I. (2006). *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?*. V: *Zgodovinsko-politični spisi*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Lizbonska strategija*. (2000). Dostopno na: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm (pridobljeno 25. 9. 2024).
- Marcuse, H. (2023). *Enodimenzionalni človek: raziskovanje ideologije napredne industrijske družbe*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Le Goff, J. (1985). *Za drugačen srednji vek*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Leroi – Gourhan, A. (1988). *Gib in beseda I*. Ljubljana: Založba ŠKUC in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Leroi – Gourhan, A. (1990). *Gib in beseda II*. Ljubljana: Založba ŠKUC in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2020). *Akcijski načrt digitalnega izobraževanja (ANDI) 2021–2027*. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SDIG/Akcijski-nacrt-za-digitalno-izobrazevanje_ANDI-2023_web.pdf (pridobljeno 25. 9. 2024).
- Pestre, D. (2015). *Proti znanosti: politike in znanja sodobnih družb*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Salecl, R. (1991) *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Strmčnik, F. (1978). *Sodobna šola v luči programiranega pouka*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Štefanc, D. (2012). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2021). Pogledi na individualizacijo in diferenciacijo pouka: ključne konceptualne poteze, nekateri problemi in perspektive. *Sodobna pedagogika*, 72 (138), št. 4, str. 48–69.
- Štefanc, D. (2023). Individualizacija, diferenciacija, personalizacija: ključne značilnosti in konceptualne razlike. V: D. Štefanc in J. Kalin (ur.). *Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika*. Ljubljana: Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 67–88.
- Urbančič, M. (2021). Programirani pouk in učno oziroma poučevalno okolje. *Sodobna pedagogika*, 72 (138), št. 4, str. 138–150.
- Vendramin, V. (2023). Edukacijska tehnologija, digitalne neenakosti in prikriti kurikulum V: A. Mlekuž in I. Ž. Žagar (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: digitalizacija vzgoje in izobraževanja – priložnosti in pasti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 19–28. <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-351-6>.
- Vlada Republike Slovenije. (2023). *Digitalna Slovenija 2030 – Krovna strategija digitalne preobrazbe Slovenije do leta 2030*. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDP/Dokumenti/DSI2030-potrjena-na-Vladi-RS_marec-2023.pdf (pridobljeno 25. 9. 2024).
- Wood, E. M. (2017). *Svoboda in lastnina: socialna zgodovina zahodne politične misli od renesanse do razsvetljenstva*. Ljubljana: Založba Sophia.

Sabina AUTOR (Educational research institute, Slovenia)

SCHOOL AS OBSOLESCENCE: CONTEMPORARY TRANSFORMATIONS OF EDUCATION AND KNOWLEDGE IN RELATION TO TECHNOLOGY

Abstract: This article discusses the changes in contemporary education with regard on knowledge and its role in human formation. The understanding of knowledge as „externalised“ and as encyclopaedic makes it possible to define its immediate utilitarian value and commodifying it. We start from the premise that the Enlightenment idea of rationalism, which on the one hand shaped the modern school, is at the same time the basis for the creation of the modern paradigm of education, which is actually the opposite of it. In this paper we will present some of the key transformations that have taken place in education, which point to its „new“ conceptualisation or paradigm. This submit education to economic goals or to the neoliberal agenda of the knowledge based economy, in which (digital) technology takes the role of enabling and strengthening it.

Keywords: education, technology, knowledge transformations, Enlightenment, autonomy, neoliberalism.

Email for correspondence: sabina.autor@pei.si