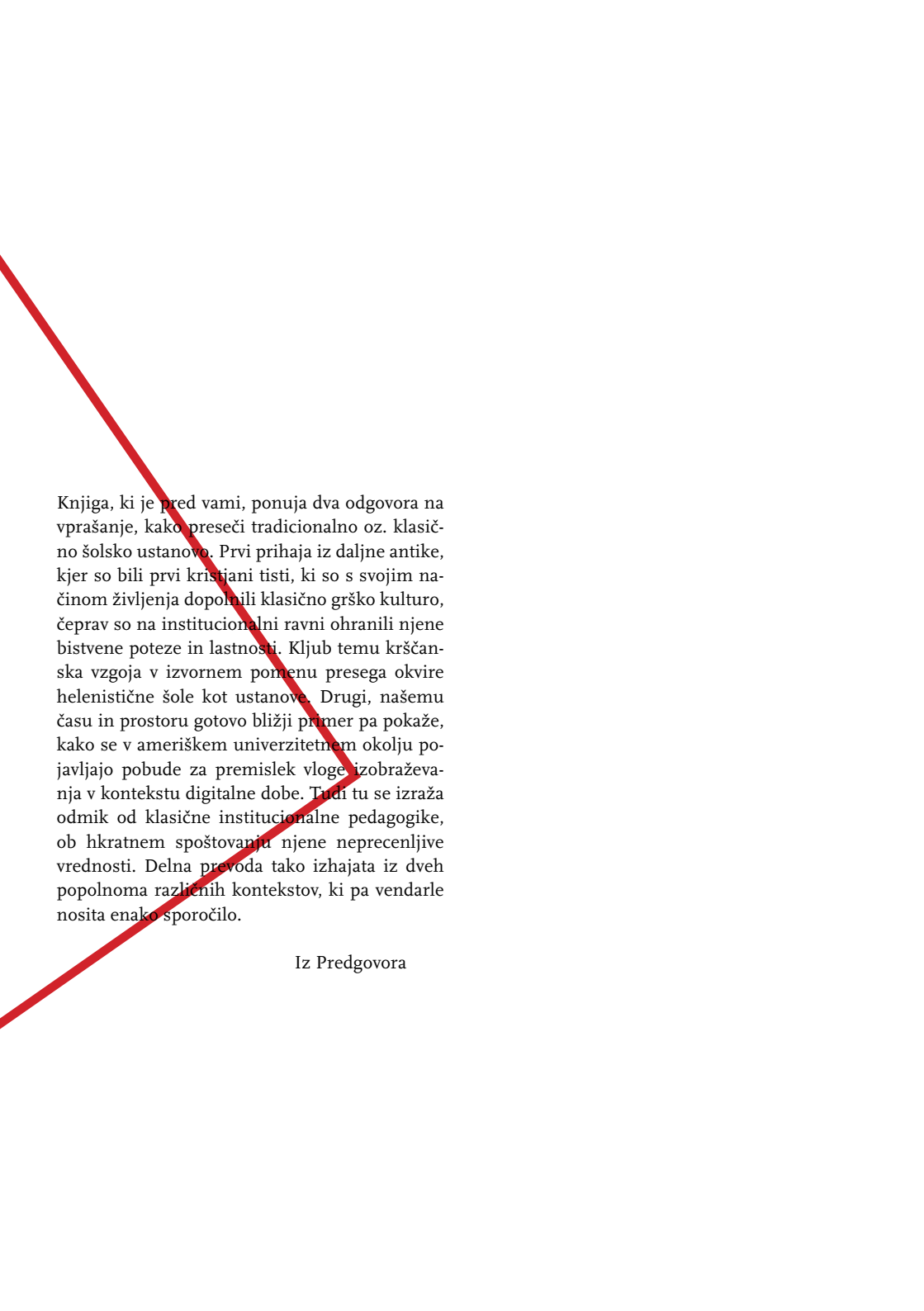




ONKRAJ KLASIČNE ŠOLSKE USTANOVE

Henri Irénée Marrou: Krščanska vzgoja v antiki

Cathy N. Davidson in David Theo Goldberg: Šola v digitalni dobi



Knjiga, ki je pred vami, ponuja dva odgovora na vprašanje, kako preseči tradicionalno oz. klasično šolsko ustanovo. Prvi prihaja iz daljne antike, kjer so bili prvi kristjani tisti, ki so s svojim načinom življenja dopolnili klasično grško kulturo, čeprav so na institucionalni ravni ohranili njene bistvene poteze in lastnosti. Kljub temu krščanska vzgoja v izvirnem pomenu presega okvire helenistične šole kot ustanove. Drugi, našemu času in prostoru gotovo bližji primer pa pokaže, kako se v ameriškem univerzitetnem okolju pojavljajo pobude za premislek vloge izobraževanja v kontekstu digitalne dobe. Tudi tu se izraža odmik od klasične institucionalne pedagogike, ob hkratnem spoštovanju njene neprecenljive vrednosti. Delna prevoda tako izhajata iz dveh popolnoma različnih kontekstov, ki pa vendarle nosita enako sporočilo.

Iz Predgovora

ONKRAJ KLASIČNE ŠOLSKE USTANOVE

Henri Irénée Marrou: Krščanska vzgoja v antiki

Cathy N. Davidson in David Theo Goldberg: Šola v digitalni dobi

Zbirka Katoliško šolstvo, 3

Onkraj klasične šolske ustanove

Henri Irénée Marrou

Krščanska vzgoja v antiki

Cathy N. Davidson, David Theo Goldberg

Šola v digitalni dobi

Urednika: dr. Tadej Rifel in Marko Weilguny

Prevod: Urša Mrak

Predgovor in strokovni pregled: dr. Tadej Rifel

Lektoriranje: Monika Novak

Prelom in oblikovanje: Urška Alič

Izdal in založil: Inštitut za raziskovanje in evalvacijo šolstva (IREŠ)

Tisk: Tiskarna Pleško

Naklada: 400 izvodov

Ljubljana, Šentvid 2015

Cena: 13 €

© Éditions du Seuil

1948 Histoire de l'éducation dans l'Antiquité

© Massachusetts Institute of Technology

2010 The Future of Thinking: Learning Institutions in a Digital Age

CIP – Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

27-47«652«

37:004

ONKRAJ klasične šolske ustanove / [prevod Urša Mrak ; predgovor Tadej Rifel]. – Ljubljana :

Inštitut za raziskovanje in evalvacijo šolstva, 2015. – (Katoliško šolstvo ; 3)

ISBN 978-961-93706-2-9

1. Marrou, Henri Irénée: Krščanska vzgoja v antiki 2. Davidson, Cathy N.: Šola v digitalni dobi

280364288

Kazalo vsebine

PREDGOVOR: RAZUMETI KONTEKST(E)	11
Pojasnilo k prevodu	20
HENRI IRÉNÉE MARROU: KRŠČANSKA VZGOJA V ANTIKI	
KRŠČANSTVO IN KLASIČNA VZGOJA	25
Verska vzgoja	25
Krščanstvo kot učena religija	27
Rabinska šola	28
Krščanske šole v barbarskih deželah	29
Krščanstvo in klasičnost	29
Odpor krščanstva do klasične kulture	31
Krščanstvo sprejme klasično šolo	33
Kristjani v klasičnem izobraževanju	34
Šolski zakon Julijana Odpadnika	35
Majhen vpliv krščanstva na šolo	37
Visoke teološke šole	39
3. stoletje v Rimu in Aleksandriji	40
Ukinitvev teh šol	41
POJAV SREDNJEVEŠKIH KRŠČANSKIH ŠOL	42
Meniške šole na Vzhodu	43
Majhen vpliv	45
Meniške šole na Zahodu	46
Škofovske šole	48
Župnijske šole	50
Začetki srednjeveških šol	51
CATHY N. DAVIDSON IN DAVID THEO GOLDBERG: ŠOLA V DIGITALNI DOBI	
UVOD IN PREGLED: PRIHODNOST IZOBRAŽEVALNIH USTANOV	
V DIGITALNI DOBI	59
Digitalno učenje	61
Predelano avtorstvo	63
Dostop za mlade	65
Mobilizacijska omrežja	66
UPIUDD: PEDAGOŠKA ALEGORIJA	70
Univerza kot tradicionalna in prehodna izobraževalna ustanova	70
UPIUDD: zasnova predmeta	74

Učni načrt predmeta UPIUDD, ki ga ustvarja skupnost	85
UPIUDD na tradicionalni univerzi	89
Virtualno učenje, tradicionalne institucije	91
INSTITUCIJE KOT MOBILIZACIJSKA OMREŽJA (OZIROMA: »SOVRAŽIM TO INSTITUCIJO, VENDAR CENIM, KAR JE NAREDILA ZAME.«)	97
Oblikovanje institucij	97
Institucije so mobilizacijska omrežja.	98
Delovna definicija institucije	100
DESET NAČEL ZA PRIHODNOST IZOBRAŽEVALNIH USTANOV	109
1. Samoučenje	109
2. Horizontalne strukture	109
3. Od avtoritete do kolektivne verodostojnosti	109
4. Decentralizirana pedagogika	110
5. Omrežno učenje	111
6. Odprtokodno in prostodostopno izobraževanje	111
7. Učenje kot povezovanje in interaktivnost	112
8. Vseživljenjsko učenje	113
9. Izobraževalne institucije kot mobilizacijska omrežja	113
10. Fleksibilna nadgradljivost in simulacija	114

PREDGOVOR: RAZUMETI KONTEKST(E)

Šola kot ustanova mnogim izmed nas v spomin priključuje zgradbo, v kateri smo obiskovali osnovno in srednjo šolo ter naposled morda še višjo šolo ali fakulteto. Manj pogosto pa ob besedi ustanova pomislimo na preplet dejavnikov, ki na nevidni ravni gradijo strukturo šole, kar se navzven odraža v izvajanju pedagoških dejavnosti. Šola ni večer pojav, temveč ima svoj začetek v določenem času in prostoru. Zgodovinsko gledano se je najprej pojavila kot težnja po sistematizaciji že prisotnih praks izobraževanja in vzgajanja. Njen razvoj temelji na spremembah, ko vedno nove prakse pridobivajo na moči oz. vplivu. Zato je nemogoče napovedati, kako dolgo bomo še ostali zvesti sedanjemu šolskemu sistemu na vseh ravneh. Šola ostaja danes praktično edini pravi branik tradicije v sodobni družbi, ki je hkrati zelo nenaklonjena vsemu tradicionalnemu. Seveda velja, da se kontekst šolskega sistema vseskozi prilagaja potrebam časa, a vendarle osnovna struktura ostaja enaka: šola je institucionalno pogojena.

Knjiga, ki je pred vami, ponuja dva odgovora na vprašanje, kako preseči tradicionalno oz. klasično šolsko ustanovo. Prvi prihaja iz daljne antike, kjer so bili prvi kristjani tisti, ki so s svojim načinom življenja dopolnili klasično grško kulturo, čeprav so na institucionalni ravni ohranili njene bistvene poteze in lastnosti. Kljub temu krščanska vzgoja v izvornem pomenu presega okvire helenistične šole kot ustanove. Drugi, našemu času in prostoru gotovo bližji primer, pa pokaže, kako se v ameriškem univerzitetnem okolju pojavljajo pobude za premislek o vlogi izobraževanja v kontekstu digitalne dobe. Tudi tu se izraža odmik od klasične institucionalne pedagogike, ob hkratnem spoštovanju njene neprecenljive vrednosti. Delna prevoda tako izhajata iz dveh popolnoma različnih kontekstov, ki pa vendarle nosita enako sporočilo.

Kdor se bo lotil branja obeh delov knjige,¹ bo prepoznal njuno veliko vsebinsko različnost, ki za celostno razumevanje potrebuje podrobnejšo razlago. Prevoda sta namreč vzeta iz dveh obsežnejših del.

Antični kontekst

Henri Irénée Marrou, francoski zgodovinar, specialist za obdobje zgodnjega krščanstva, je v našem prostoru dobro znan kot soavtor (skupaj z Jeanom Daniéloujem) monumentalne Zgodovine Cerkve (od začetkov do Gregorja Velikega),² medtem ko druga njegova dela ostajajo slovenskemu bralcu dokaj neznana. S prevodom dveh poglavij njegove daleč najbolj odmevne knjige o zgodovini vzgoje v antiki *Histoire de*

¹ Knjiga se lahko bere tudi ločeno, kjer vsak del zase predstavlja posebno celoto. Namen izbora je vendarle postavljen višje.

² *Zgodovina Cerkve 1, Od začetkov do Gregorja Velikega*. Ljubljana: Družina 1988.

l'éducation dans l'Antiquité sedaj deloma zapolnjujemo to vrzel.³ Sicer pa se je Marrou izkazal tudi kot izvrsten poznavalec teologije cerkvenih očetov, med katerimi izstopajo njegove knjige o Avguštinu.⁴ Prav tako ne gre zanemariti tudi del, ki se lotevajo teorije zgodovinopisja in splošnih filozofsko-teoloških problemov preteklega in sodobnega časa.⁵ Marrou se je podrobneje posvečal tudi tedaj še zelo mladi vedi – muzikologiji.⁶ Osrednja pozornost pa kljub temu ostaja namenjena njegovemu velikemu delu o zgodovini vzgoje, ki je prvič izšlo leta 1948.⁷

Zgodovina vzgoje v antiki je po besedah Luciena Febvra, ustanovitelja slovite annalovske šole v zgodovinopisju, temeljno delo za vse, ki bi radi globlje razumeli klasično antično družbo.⁸ Pomen vzgoje, grško *paideía*, je tako ključnega pomena za razumevanje korenin naše lastne humanistične kulture, s čimer se strinja tudi velikan klasične filologije Werner Jaeger, ki se med drugim večkrat sklicuje na tukaj predstavljeno Marroujevo delo.⁹ Jaeger je bil tako kot Marrou eden tistih tenkočutnih raziskovalcev antične dediščine, ki je v krščanski nadgradnji klasične *paideie* prepoznal vrhunec in ne preloma v razvoju.¹⁰ Seveda je pomen vzgoje v antičnem času, ki se pne od Homerja pa vse do Avguština, veliko širši od vsakdanjega: »Dve najvišji pojmovanji *paideie*, ki daleč presegata vsakdanji osnovni pomen in udejanje te ideje, sta bili dve obliki, ki ju srečamo po dobi sofistov v četrtem stoletju pred Kristusom. V tem odločilnem trenutku, ko je mnogo tujcev prihajalo v Atene samo zaradi »grške *paideie*«, jo je Izokrat razglasil

3 Marroujevo delo o vzgoji je že bilo delno prevedeno v reviji *Didakta*, letnik 10, št. 56/57, str. 6–7, vendar kot opazimo v zelo majhnem obsegu (odlomek obravnava osnovnošolsko izobraževanje v Rimu). Poleg tega je v slovenščini izšel zgolj še Marroujev pregledni prispevek »Vzgoja in retorika« (*Problemi. Šolsko polje*, letnik 26, št. 11, str. 168–180), ki je bil narejen po posthumno objavljenem angleškem besedilu v zborniku *The Legacy of Greece*. Oxford: Oxford University Press 1984.

4 *Saint Augustin et la fin de la culture antique*, Paris: de Boccard 1938; *Traité de la musique selon l'esprit de saint Augustin*, Pariz: Le Seuil 1942; *L'ambivalence du temps de l'histoire chez saint Augustin*, Paris: Vrin 1950. *Saint Augustin et l'augustinisme* (Collections Microcosme »Maîtres spirituels«), Pariz: Le Seuil 1955.

5 *Fondements d'une culture chrétienne*, Paris: Bloud & Gay 1934; *Théologie de l'histoire*, Pariz: Le Seuil 1968 (nova izdaja Pariz: Éd. du Cerf 2006); *Patristique et humanisme*, Pariz: Le Seuil 1976; *Crise de notre temps et réflexion chrétienne* (1930–1975), Pariz: Beauchesne, 1978 (posthumno).

6 *Mousikos anér. Étude sur les Scènes de la vie intellectuelle figurant sur les monuments funéraires romains* (doktorska disertacija), Grenoble: Didier J. Richard éditeurs 1938; Pod psevdonimom Henri Davenson, *Le Livre des chansons, introduction à la connaissance de la chanson populaire française* (»Collection des Cahiers du Rhône«), Neuchâtel: Editions de la Baconnière 1944. Les Troubadours (»Le temps qui court«), Pariz: Éditions du Seuil 1961.

7 Za ostalo bibliografijo glej: »Bibliographie de l'oeuvre historique d'Henri Irénée Marrou (de 1928 à 1975) établie par lui-même«, v: *Patristique et humanisme. Mélanges* (Collection Patristica Sorbonensia), Pariz: Editions du Seuil 1976, str. 9–24.

8 Prim. njegovo recenzijo knjige v: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, letnik 5, št. 4, str. 552.

9 Prim. Werner Jaeger, *Zgodnje krščanstvo in grška paideía*. Ljubljana: Kud Logos 2014.

10 Prim Boris Šinigoj, »Kristusova paideía kot spodbuda k novemu rojstvu krščanskega humanizma«, v: W. Jaeger, *Zgodnje krščanstvo in grška paideía*, str. 139 isl.

za splošno načelo, ki je sprejemljivo za celotno človeštvo [...] V istem času je Platon filozofijo, kakor jo je razumel, poistovetil z resnično *paideía* človeka, s čimer je tradicionalni pojem povzdignil na najvišji položaj duhovnega dostojanstva.«¹¹ Šolanje v klasičnem pomenu besede, kot obiskovanje pouka, je torej zunanji izraz tistega duhovnega dogajanja kulturnega razvoja.¹² Zato velja pripomniti, da vzgoja in izobraževanje v strogem pomenu besede zajemata veliko širši prostor od klasičnega učnega procesa. Dejstvo, da šola in družbeno (predvsem družinsko) okolje tvorita celoto vzgojnega procesa se nam zdi danes morda tako samoumevno, da pogosto pozabljamo na odgovornost, ki si jo kot celotna družba s tem nalagamo.

Krščanska vzgoja temu idealu pritrjuje s konkretno izkušnjo, ki ji z Marroujevo pomočjo sledimo k njenim koreninam. Cerkev je od vsega začetka kazala zanimanje za področje šolstva, čeprav ga je, kot rečeno, vselej tudi presegala oz. vzgoje ni omejevala zgolj na pridobitev izobrazbe in na vzgajanje znotraj strogih okvirov tradicionalnega sistema. Pri tem pa se ni, in to je zanimivo zgodovinsko dejstvo, ki nam ga prikaže avtor, oddaljila od klasičnega izobraževalnega ideala, ki ga je podedovala. »Zgodovina se ne nadaljuje tako, da bi začela z opredelitvijo tega, kar prevzema iz preteklosti, ampak to obvladuje in prilagaja svojim novim namenom.«¹³ Spletla se je tesna vez med helenizmom in krščanstvom in kot poudari Marrou, do ujemanja pride zaradi preprostega vztrajanja prvih kristjanov, da je bolj pomemben nauk, in ne sistem. Prvo je nadgradilo drugega ali kot zapiše Boris Šinigoj: »V tej luči se grška *paideía* navsezadnje izkaže za predstopnjo ali propaideía krščanskemu izoblikovanju duhovno vzgojenega človeka.«¹⁴

Kot že omenjeno, pa je zgodovina krščanske vzgoje vrhunec daljnosežnega procesa, kateremu se poglobljeno posveti preostali del knjige. Na tem mestu lahko zgolj na kratko povzamemo ključne poudarke. Marrou knjigo razdeli na tri večje dele, od katerih prvi obsega izvore klasične vzgoje od Homerja do Platona in Izokrata, drugi klasično helenistično vzgojo in tretji klasično vzgojo v rimskem cesarstvu, v katero spada tudi obdobje zgodnjega krščanstva.¹⁵ Prvi del se najprej ukvarja s homersko vzgojo,

11 W. Jaeger, *Zgodnje krščanstvo in grška paideía*, str. 65, op. 139. Prim. tudi H. I. Marrou, »Vzgoja in retorika«, kjer je lepo izpostavljeno tudi nasprotje med Izokratom in Platonom.

12 W. Jaeger, *Zgodnje krščanstvo in grška paideía*, str. 84: »Bistvena značilnost grške *paideíe*, po kateri je edinstvena med vsemi različnimi pojmovanji človeške vzgoje pri drugih ljudstvih, je v tem, da se ni osredotočila samo na potek razvoja v človeku kot subjektu, temveč je bila pozorna tudi na vpliv učnega predmeta. Če gledamo na vzgojo kot potek izobraževanja in oblikovanja, ima učni predmet vlogo kalupa, po katerem se oblikuje subjekt.«

13 W. Jaeger, *Zgodnje krščanstvo in grška paideía*, str. 29, op. 49.

14 B. Šinigoj, »Kristusova *paideía*«, str. 148.

15 Tukajšnji prevod dveh poglavij zajema deveto in deseto poglavje tretjega dela. Knjiga se v nekaterih izdajah sicer deli zgolj na dva dela, pri čemer tukaj omenjena prvi in drugi tvorita celoto grškega sveta, tretji pa rimskega.

ki v ospredje postavlja ideal vojaka.¹⁶ To tradicijo v nadaljevanju predstavi še prek špartanskega vzgojnega ideala, ki nam je še danes znan kot zgled strogosti. Povsem drugačno podobo vzgoje najdemo v idealu *kalokagathía* (db. lepota in dobrota), ki je temeljila na odnosu med mladeničem in starejšim moškim, ki sta se medsebojno občudovala. Postopoma torej lahko v grški vzgoji prepoznamo premik, ko je ideal vojščaka zamenjal ideal lepo vzgojenega prebivalca države. Vseeno vojaško urjenje ostane pomemben del telesne vzgoje, ki se mu doda še literarno ali muzično plat izobraževalnega sistema. Naposled preko pobud sofistov pride do razvoja višjih znanosti, med katerimi izstopata dialektika in retorika. Prva, kot že omenjeno, dobi svoje najvišje uresničenje v idealu filozofa, ki ga zagovarja Platon in s katerim poglobi spretnost pregovarjanja v metodo iskanja in odkrivanja resnice, druga pa v Izokratovi umetnosti govornih besed, ki je v antiki dobila osrednje mesto. Na nek način je šlo za nasprotje med dvema vrstama ustanov.¹⁷

Drugi del knjige nato podrobno predstavi klasični sistem vzgoje in izobraževanja v helenističnem času. V splošnem kulturnem ozračju, kjer je *paideía* imela vzvišeno mesto,¹⁸ se je do potankosti lahko razvijala telesna in duhovna dimenzija vzgoje, ki je imela za posledico izdelan šolski sistem od osnovnih do višjih šol. Končni rezultat je bil klasični humanizem helenskega genija.¹⁹ To tradicijo je nato prevzela tudi rimska kultura in jo negovala naprej. Marrou ji nameni tretji del knjige, v katerem ponovno srečamo izdelan šolski sistem,²⁰ s katerim se je naposled srečalo tudi krščanstvo in ga v določeni meri tudi prevzelo. Ni pa ga v celoti sprejelo, saj je v antiki spreobrnjenje v krščanstvo za posameznika pomenilo, da se kot izobraženec odpove svoji kulturi in jo preseže.²¹ Kristjani niso ustanavljali svojih šol, ampak so obiskovali ustanove kot vsi ostali. Njihova drugačnost je bila v tem, da se je njihova vzgoja nadaljevala tudi zunaj šolskih zidov: v Cerkvi in družini ali kot pravi Marrou: »Krščanska vzgoja je tako nadgra-

16 Nasploh Marrou v prehodu od vzgojnega ideala »vojaka« do »pisatelja« vidi ključno razliko med klasično antično in krščansko izobrazbo, ki je slednjega dokončno povzdignila v normo. Prim. Marroujev uvod v knjigo.

17 Prim. H. I. Marrou, »Vzgoja in retorika«.

18 Na mestu je aktualizacija: »Duh klasične vzgoje je bil tisti, ki je igral pomembno vlogo in jo še vedno lahko. Njena osnovna inspiracija ohranja trajno vzgojno vrednost in kulturo, ki si je zastavila za cilj usposabljanje človeka kot takega, celotnega človeka in ne samo proizvajalca-potrošnika oziroma številke v industrijskem gospodarstvu.« (H. I. Marrou, »Vzgoja in retorika«, str. 180).

19 Samo omenimo lahko, da so se avtorji, med katerimi sta bila tudi Marrou in Jaeger, ravno v času okrog druge svetovne vojne s pisanjem različnih del o zgodovini vzgoje zavzemali za restavracijo humanizma na klasičnih osnovah.

20 Za utrinek iz rimskih osnovnih šol glej že omenjeni prevod v: *Didakta*, letnik 10, št. 56/57, str. 6–7.

21 Preseganje se je dogajalo znotraj samega sistema oz. v ustanovi, ki je že obstajala, kar je ključno dejstvo za pravilno razumevanje konteksta.

jevala humanistično izobraževanje, ne da bi ga podvrgla svojim lastnim potrebam.»²²

Do prvih zares krščanskih oz. konfesionalnih šol pride šele z odporom proti preganjanju kristjanov in posledično prepovedjo poučevanja učiteljev, ki so bili hkrati tudi kristjani. Vendar je bila to bolj izjema kot pravilo, saj se krščanske šole kot samostojne ustanove ne pojavljajo praktično do začetka srednjega veka. Ravno zaradi vztrajanja pri klasičnem izobraževalnem sistemu, ki so ga nadgrajevali z vzgojo izven ustanov, so se kristjani uspeli obdržati kot pomembni nosilci klasične *paideie*. To Marrou poi-
menuje kot *kulturna osmoza*.

Vzporedno temu splošnemu razvoju pa lahko opazujemo razvoj meniških šol, ki so svojo identiteto gradile na delnem ali popolnem odmiku od idealov klasičnega izobraževanja. Ideal vzgojitelja naj bi bil profesor, ki je hkrati duhovni oče ali celo samo slednje. Samostanom se ni bilo treba prilagajati svetnim ustanovam, saj so sami neodvisno ohranjali visoko raven kulturnih središč. V ospredju je bila pedagoška vloga asketskega življenja, torej odmik od sveta. Tudi župnije in škofije so ustanavljale svoje verske šole, namenjene poglobljanju doktrine pri mladem rodu, a vse to sodi že v kontekst razvoja zgodnesrednjeveških šol, ki so dejansko bile prve izključno krščanske šole.²³ Temelje za to je po Marrouju postavila bogata meniška tradicija, ki je, kot rečeno, gojila bogastvo kulturne omike na sebi lasten način v tišini samostanov.

Kljub temu da so kristjani pristali na sprejem grške *paideie*, pa so bili ravno oni tisti, ki so jo v pomembnih vidikih tudi nadgrajevali. Prva pomembna novost je bila ta, da so postopoma vsi izobraženi sloji družbe dodajali k svoji izobrazbi versko razsežnost. Tu je prihajalo do preloma med tradicionalno vero Panteona in z njim povezanimi kulti, ki jih je nadomeščala nova teologija Cerkve. Na nek način so bili tudi vladarji teologi. Po drugi strani pa tudi Cerkveni dostojanstveniki s škofi na čelu niso pri svojem delu ustvarili ničesar takega, kar bi lahko spominjalo na krščansko šolo. A vendar so okrog sebe uspeli ustvarjati novo krščansko kulturo, ki se je širila predvsem z zglednim življenjem. Namen ni bil, da bi se gradil vzporeden sistem šolanja, ker bi bil kot tak spet nepopoln, temveč so dajali poudarek oznanjanju vesele novice med vsemi sloji prebivalstva. Marrou omeni to drugačnost krščanstva, ki se je raje kot na nadzor osredotočilo na vzpostavitev in posredovanje temeljev. Še bolj pomembno dejstvo pa je, da so bili kristjani s poslanstvom širjenja oznanila pripravljeni izobraževati vse ljudi,

22 Zanimiv je Marroujev opis na podlagi Tertulijanove prispele: *Krščanski otroci in mladostniki so se še naprej šolali v istih klasičnih šolah kot pogani. Še naprej so prejeli ta »strup« v obliki Homerja, pesnikov, zahrbtnih bajeslovnih likov in temnih strasti, ki so jih ti simbolizirali ali poosebljali. Zavarovali so se s protistrupom, ki so ga prejeli z versko vzgojo zunaj šole, v Cerkvi in v družini. Ko je bila njihova verska zavest enkrat razsvetljena in izoblikovana, so lahko šli po pravi poti in znali biti razsodni.*

23 So pa kristjani po vzoru klasičnih šol ustanavljali šole v barbarskih deželah in s tem poskrbeli za jezikovno omiko. To odpira pomembno vprašanje tudi za današnji čas, namreč katera šola je v resnici krščanska: konfesionalna s sebi lastnim programom ali tista, ki so jo kristjani (Cerkve, redovne skupnosti, verujoči posamezniki) ustanovili in izvaja izobraževalni program kot vse ostale šole?

ne glede na njihov družbeni položaj. Tako je npr. veliki teolog Origen pripravljal kateheze za preproste ljudi, hkrati pa pisal učene razprave za zelo izobražene.²⁴

Sistem, ki se je postopoma rodil iz tega procesa absolutne demokratizacije vzgojno-izobraževalnega procesa, je bil resnična revolucija. »Ne glede na to, ali je bila šola meniška, škofvska ali duhovniška, poučevanja ni nikoli ločevala od verskega izobraževanja, od dogmatske in moralne vzgoje. Krščanstvo, ki je bilo hkrati učena in ljudska religija, je svojim najpreprostejšim vernikom, ne glede na to, kako osnoven je bil njihov intelektualni razvoj, nudilo to, kar je ošabna antična kultura zadržala le za filozofsko elito – doktrino o eksistenci in o življenju, notranje življenje pod duhovnim vodstvom.«

Znotraj krščanske vzgoje so se torej že začeli kazati moderni temelji vsem ljudem dostopnega izobraževanja, in sicer, če smo seznanjeni z njenimi lastnimi temelji, na podlagi preseganja privzetih ustanov in z jasno lastno identiteto.

Sodobni kontekst

Fundacija MacArthur že nekaj let podpira različne projekte, katerih namen je, da raziskujejo vpliv in vlogo digitalnih medijev v izobraževanju.²⁵ Med njimi je tudi projekt z naslovom »Prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dobi« pod vodstvom Cathy N. Davidson z univerze The City University of New York²⁶ in Davida Thea Goldberga z univerzitetnega kampusa Irvine (University of California). Začetki projekta segajo v leto 2002, končne ugotovitve pa sta avtorja naposled predstavila v dveh knjigah: v krajši, ki je izšla leta 2009, in daljši iz leta 2010.²⁷ Kot izvemo v uvodu v razširjeno izdajo, je bil osnutek knjige objavljen v začetku leta 2007 na spletu s povabilom, da kdor želi, lahko prispeva svoj komentar prek posebnega spletnega programa. Naposled sta urednika zbrala najbolj relevantne komentarje in jih umestila v končno različico. S tem sta avtorja na neposreden način hotela pokazati na potenciala, ki jih ponuja internet v izobraževalne namene, in sicer konkretno v metodi *digitalnega* oziroma *participativnega učenja*. Ključno vlogo pri tem je odigral Inštitut za prihodnost knjige, ki je bil ustanovljen prav zaradi potreb omenjenega projekta. Avtorji so ob tem razvili povsem novo orodje, prej omenjeni spletni program, imenovan *Commentpress*, ki je vsakomur omogočal, da je prosto komentiral osnutek knjige.²⁸ O osnutku so razpra-

24 O Origenovi »pedagogiki« glej Werner Jaeger, *Zgodnje krščanstvo in grška paideia*, str. 47–79.

25 Glej: <http://www.macfound.org/programs/learning/> (dostop 29. 6. 2015).

26 Od leta 2014, prej pa je več kot 20 let poučevala na Duke University, torej tudi še v času nastajanja tukaj predstavljene knjige.

27 Prvo različico lahko štejemo kot »knjiga v nastajanju«. Obe verziji knjige sta prosto dostopne na spletu: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513593_Future_of_Learning.pdf (dostop 29. 6. 2015) in https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513746_Future_of_Thinking.pdf (dostop 29. 6. 2015).

28 Glej pričujoči prevod.

vljali tudi na treh javnih forumih, ki jih je organizirala organizacija *HASTAC*,²⁹ katere soustanovitelj sta Goldberg in Cathy D. Davidson.³⁰ V tem partnerstvu z omenjeno fundacijo je *HASTAC* pomagal razpisati tudi natečaj, na katerega se vsako leto prijavlja več projektov s področja razvoja bolj varnih in zaupanja vrednih spletnih strani.³¹ V letu 2014 so spodbudili sodelovanje med izobraževalnimi ustanovami in tehnološkimi podjetji, ki razvijajo ustrezno programsko opremo.

Sledeč izbor vsebuje prevode iz druge izdaje knjige, in sicer uvodno poglavje, nato pa še četrto in peto poglavje, ki ponujata praktičen in teoretičen vidik obravnavane problematike. Vse skupaj pa je na kratko povzeto v desetih načelih za prihodnost izobraževalnih ustanov, ki so vzeta iz zaključnega dela knjige. Ključno vprašanje, ki odmeva iz celotne knjige ter je še posebej prisotno v izbranih dveh poglavjih, je: »Kaj je izobraževalna ustanova?«³² Avtorja ponudita povsem novo in obenem drzno tezo: vlogo institucije v digitalnem svetu definirata kot mobilizacijsko omrežje, s čimer poudarita njeno prilagodljivost, spremenljivost in dinamičnost, kar končno vodi k spremembam. Slednje so v knjigi predstavljene na primeru visokega šolstva, z rahlimi prilagoditvami glede na specifični kontekst srednješolskega in osnovnošolskega sistema izobraževanja pa veljajo tudi zanju. Rečeno na kratko, gre za poskus opisovanja sprememb prehoda od *hierarhične učilnice, ki temelji na odnosu en z mnogimi, do interaktivne učilnice, ki temelji na družbenem mreženju oz. na odnosu vsak z vsakim*, kot to še opišeta avtorja.

Izhodiščna problematika knjige temelji na ugotovitvi, da so se v zadnjih dvajsetih letih načini učenja z napredkom informacijsko-komunikacijske tehnologije drastično spremenili, ne glede na to pa naše vzgojno-izobraževalne ustanove v večini primerov še vedno delujejo po enakih načelih oz. je zaznati zgolj manjše spremembe.³³ Drugače povedano, gre za napetost med dinamičnostjo neformalnega in statičnostjo formalnega izobraževanja. Avtorja se zato sprašujeta, kakšno institucionalno podlago imajo preštevilni digitalni viri, ki ponujajo možnost neformalnega izobraževanja, in kako nanje odreagirajo oz. bi morali odreagirati formalni izobraževalni sistemi. Ali je npr. med dijaki in študenti zelo priljubljena *Wikipedia* izobraževalna ustanova? Avtorja sta prepričana, da je. Knjiga pa vsebuje še kopico podrobnejših odgovorov, ki pojasnjujejo, zakaj tako mislita. Med njimi v pričujočem izboru izstopata dva, in sicer: 1. Kako na novo oblikovani učni prostori pomagajo preoblikovati tradicionalne izobraževalne

29 Kratica za »Humanities, Arts, Science, and Technology Advanced Collaboratory.« Glej tudi 6. poglavje v knjigi (2010).

30 Več o Cathy N. Davidson glej: <http://www.cathydavidson.com/about/> (dostop 29. 6. 2015).

31 Glej: <http://www.macfound.org/programs/dmlcomp/> (dostop 29. 6. 2015).

32 Za razliko od prevoda pojma institucija in ustanova (ang. Institution) na tem mestu uporabljamo kot sopomenki.

33 Avtorja sicer vseskozi izhajata iz konkretne situacije v ZDA, a »cum grano salis« lahko ugotovitve zlahka prenesemo tudi v evropski kontekst.

ustanove, predvsem na primeru univerz (praktični vidik)? 2. Kakšen razvojni potencial ima nova definicija institucije kot mobilizacijskega omrežja (teoretični vidik)?

Največjo stopnjo neprilagodljivosti na spremembe v načinih učenja je po mnenju avtorjev opaziti na področju univerzitetnega izobraževanja. Digitalno učenje, ki je vredno svojega imena, ne sme biti talec institucije, temveč njen partner. To ne pomeni samo že sedaj sprejetega dejstva, da študentje pri sledenju predavanjem in v pripravi na izpite uporabljajo dobrobiti sodobne tehnologije, temveč sprejemanje sprememb v načinu učenja in poučevanja oz. učnega okolja nasploh.³⁴ Ključna razlika med klasičnim in digitalnim učenjem je ta, da pri slednjem sodelujoči lahko rezultate prilagodijo potrebam. Konvencionalnost zamenja produktivnost. Zato je eden od namenov knjige, kot poudarita avtorja, *da dokumentira te oblike produkcije in njihove edinstvene lastnosti, ki oblikujejo in odražajo nove institucionalne učne prakse. Nove tehnologije omogočajo takojšnjo revizijo, premeščanje in preoblikovanje. To seveda prinaša številne prednosti, vendar ima tudi določene pomanjkljivosti*. Konkretna potrditev teh novih potencialov bi bila izvedba predmeta

z naslovom *Uvod v prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dobi (UPIUDD)*, ki je podrobneje predstavljen v knjigi.³⁵ Največja revolucionarna vrednost tega za enkrat še izmišljenega predmeta je v njegovi sodelovalni naravi med študenti in profesorji, kjer se na ustvarjalen način učijo drug od drugega, ko razmišljajo o naravi vseh mogočih izobraževalnih ustanov v digitalni dobi in o strukturi znanja, ki se pri tem ustvarja. V ospredju participativnega učenja je poleg problemske naravnosti in samostojnega dela predvsem edinstvena priložnost družbenega mreženja idej in rešitev, ki znotraj danih institucionalnih okvirov ponuja možnosti za njihovo temeljno preoblikovanje. Čeprav je *UPIUDD* pedagoška alegorija in tudi vsebinsko temelji na virtualnem svetu, avtorja neprenehoma poudarjata, da v ozadju slehernega digitalnega učnega procesa stojijo institucionalni in poslovni dogovori, ki jih je treba upoštevati in predvsem tudi kritično sprejemati. Zato bi bilo po njuno treba predmete o virtualnem učenju, ki potekajo v virtualnih okoljih, kot je recimo v tem primeru uporabljen program *Second Life*, študentom ponuditi zato, *ker njihova virtualnost pomaga razkriti konkretne, obstojne in resnične institucionalne ureditve, ki podpirajo digitalne ureditve*. Pomemben vidik, ki bo omogočil uresničenje zelenega, pa sloni na ustreznem razumevanju sprememb v dojemanju institucije, do katerih pri tem prihaja.

Pomemben potencial, ki ga s seboj prinašajo digitalne povezave v procesu izobraževanja, je, kot je bilo že večkrat poudarjeno, preseganje strogih okvirov posamezne institucije. Avtorja zato predlagata, da nova učna okolja, ki temeljijo na digitalnem participativnem učenju, izhajajo iz alternativnega razumevanja pojma ustanove. Če je v jedru

34 Nasploh velja, da avtorja vidita največjo revolucionarno naravno sprememb v potencialih za učenje in ne zgolj v obstoju novih tehnologij. Glej uvod v prvo objavljeno različico knjige, kjer je predstavljen splošni okvir projekta.

35 Glej pričujoči prevod.

klasičnega razumevanja obvladovanje, je sedaj v ospredju sodelovanje. Presenetljivo pa vsebina poglavja o teoretskih izhodiščih novega razumevanja ne postavlja ostrega nasprotja med obema vidikoma, temveč se sprašuje, ali ni mogoče, da institucije hkrati mobilizirajo in obvladujejo. To pomeni, da moramo dokončno zavreči idejo o revolucionarnem spreminjanju institucij in raje spodbujati tisto, od česar institucija praktično živi in kar avtorja poimenujeta omrežje, lahko pa bi preprosto rekli, da gre za ljudi znotraj posameznih ustanov. Največja sprememba, do katere naj bi pri tem prišlo, je prosta pretočnost institucij, kjer se neprenehoma izmenjujejo ljudje z različnimi idejami v procesu sodelovalnega pridobivanja znanja. V središču je pomen tega, da lahko vsak, ki je del institucije, to dejavno oblikuje. Institucija postane dinamičen pojem.

Do sprememb torej prihaja znotraj ustanove z načini, ki presegajo njeno tradicionalno razumevanje v smislu statične tvorbe. Danes poznamo raziskovalne univerze, fakultete in visoke šole vseh vrst, ki kar kličejo po sodelovanju, da ne omenjamo programov učenja na daljavo in v tem kontekstu posebej izpostavljene virtualne kampuse. Čeprav imamo občutek, da do pravega preboja še tudi leta 2015 ni prišlo, smo lahko gotovi, da se spremembe v razumevanju sodobne izobraževalne ustanove vendarle dogajajo in to že dolgo.³⁶ Treba pa je še okrepiti povezavo med tradicionalnimi in virtualnimi institucijami, saj stične točke več kot očitno obstajajo. Uspeh bo dosežen, ko se bo posameznik, željan izkusiti nove pedagoške prakse, uspešno mobiliziral in prestopil vidne in nevidne zidove med institucijami in disciplinami ter skupaj z drugimi deležniki vzpostavljati nova učna omrežja. Inovativna pedagogika od nas zahteva, da smo stalno pripravljeni na hitre spremembe, ki jih narekuje digitalna družba. Vendar ne tako, kot da bi šlo pri tem za nek brezosebni tujek, temveč za nas same, ki skupaj z drugimi aktivno ustvarjamo spremembe.

Pri vsem pa ne gre pozabiti na nevarnost, *da v svetu, kjer je lahko sprejemljivo karkoli, vse postane sprejemljivo*. Avtoritarnost, hierarhičnost in standardiziranost klasičnih ustanov potrebuje stalnega prepiha, a vendar ni dovolj, če ustanova pri tem procesu ne zna »zapihati oken«, ko je to treba. Vpetost v nepregleden tok možnosti učenja v današnjem svetu potrebuje tudi dobršno mero zanesljivosti in predvidljivosti. »Izobraževalne institucije morajo biti na obeh koncih spektra fleksibilne glede obsega. Najučinkovitejše institucije namreč priznavajo in nagrajujejo ustrezno sodelovanje in prispevanje k takšnim kolektivnim in sodelovalnim prizadevanjem, ne glede na to, ali so majhna ali velika, in jih ne odpišejo prehitro, češ da so enostavna, postranska, samosvoja ali premalo individualistična.«

Resnični izzivi prihodnosti izobraževalnih ustanov se kažejo znotraj obstoječih institucionalnih okvirov. V praktičnem polju ustvarjalnosti se rojevajo nove ideje, ki jih je treba smotno podpreti.

Dr. Tadej Rifel

36 Glej Bibliografijo II v knjigi: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513746_Future_of_Thinking.pdf (dostop 29. 6. 2015), str. 247 sl.

Pojasnilo k prevodu

Prevod dveh poglavij iz tretjega dela Marroujeve knjige je nastal po izdaji *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, zvezek II: Le monde romain. Pariz: Éditions du Seuil 1981. Opombe so bile prevedene po nemškem prevodu *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1977 ob naslonitvi na navedeno francosko izdajo. Mestoma je prihajalo do določenih razlik (tudi v samem besedilu), ki smo jih smotrno uredili. Pri navajanju klasičnih del smo se držali utečene prakse, da smo naslove puščali v originalu, razen v primeru obstoja slovenskega prevoda. Imena avtorjev smo v celoti slovenili. Pri prevodu poglavij iz angleške knjige smo opustili nekaj slikovnega gradiva, obenem pa smo posodobili tiste spletne naslove, ki so bili nedelujoči.

Opombe v oglatih oklepajih so pri obeh prevodih uredniške ali prevajalske.

HENRI IRÉNÉE MARROU:
KRŠČANSKA VZGOJA V ANTIKI

KRŠČANSTVO IN KLASIČNA VZGOJA

Izraz »krščanska vzgoja«, ἐν Χριστῷ παιδεία, je že okoli leta 96 prvič zapisal sveti Klement Rimski¹ pred njim pa je sveti Pavel staršem dajal nasvete o tem, kako naj vzgajajo svoje otroke,² kar je bila vedno ena izmed glavnih skrbi krščanstva.

Verska vzgoja

Ko danes govorimo o »krščanski vzgoji«, največkrat mislimo na krščansko skrb za splošno vzgojo in izobraževanje otroka, predvsem v obliki šolanja. Vendarle pa se je treba zavedati, da je izraz za Cerkev v antiki imel ožji in globlji pomen – pravzaprav je šlo za versko vzgojo, za učenje dogem na eni (V katere resnice moramo verovati, da bomo odrešeni?) in za moralno vzgojo na drugi strani (Kakšno vedenje je primerno za kristjana?). Prepoznamo lahko shemo, na kateri so osnovana pisma svetega Pavla, saj je Cerkev v antiki hodila po poti, ki jo je začrtal ta veliki apostol. Takšna krščanska vzgoja v svetem in presežnem pomenu besede ni mogla potekati v šoli, tako kot posve-tno izobraževanje, ampak znotraj Cerkve in družine.

Osnovna naloga staršev je bila, da so otroke vzgajali v krščanskem duhu, jih pripravili do tega, da so prispevali k bogastvu vere, ter jih naučili, kako živeti v skladu z moralnimi načeli. Krščanstvo na tem področju ni toliko črpalo iz rimske, ampak predvsem iz judovske tradicije, ki je pri oblikovanju verske zavesti velik poudarek dajala vlogi družine.³ In družina se tej dolžnosti ne bi smela izogniti. Cerkev v antiki bi zagotovo močno okarala tiste »krščanske« starše današnjega časa, ki mislijo, da so se odkrižali vseh skrbi, ko so svojo odgovornost preložili na učitelje ali ustanovo.

Krščanska družina je bila naravno okolje, v katerem se je izoblikovala otrokova duša. Glavno sredstvo vsake vzgoje in izobraževanja je posnemanje odraslih, zato je šlo predvsem za vzgojo z zgledom, vendar pa to še ne pomeni, da ni bilo izrecnega prizadevanja za versko pedagogiko. Prevečkrat zanemarjena razprava svetega Janeza Zlatoustega vsebuje veliko modrih nasvetov glede tega, *kako morajo starši vzgajati svoje otroke*.⁴ Star-

¹ *Epistula ad Corinthios* I, 21, 8; 6; prim. 62, 3.

² *Ef* 6, 4; *Kol* 3, 21.

³ *Mz* 6, 2; 7; 20.

⁴ Janez Zlatousti, *De inani gloria* 19 sl. Janez Zlatousti, *O domišljavosti in o tem, kako bi morali starši vzgajati svoje otroke*: Pristnost tega spisa, ki ji je neutemeljeno oporekal C. Oudin (*Commentarius de scriptoribus ecclesiae antiquis*, Leipzig 1722, I, 740), je ponovno zagovarjal S. Haidacher (*Des heiligen Johannes Chrysostomos Büchlein über Hoffart und Kindererziehung ...*, Freiburg 1907). V pariški tezi J. Hillarda, ki zaradi smrti avtorja ni bila deležna razprave, se mi zdi pristnost dokazana. Prim. nemški prevod B. K. Exarchosa, München 1952. [Prim. angleški prevod v: Max Ludwig Wolfram Laistner, *Christianity and Pagan Culture in the Later Roman Empire: Together with an English Translation of Johan Chrysostom's Address on Vainglory and the Right Way for Parents to Bring Up Their Children*. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press 1978, str. 85–122].

ši, predvsem očetje⁵ (in matere pri hčerah⁶), morajo skrbeti za krščansko vzgojo otrok – na neprisiljen način jih morajo učiti o svetopisemski zgodovini, jim prebirati zgodbe o Abelu in Kajnu,⁷ o Ezavu in Jakobu⁸ ter se truditi, da v njih vzbudijo radovednost:

Ko bo otrok to pripoved dobro poznal, mu en večer naročite: »Povej mi zgodbo o dveh bratih.« In ko bo začel pripovedovati o Kajnu in Abelu, ga prekinite in mu recite: »Ne, nisem mislil(-a) te, ampak tisto o drugih dveh bratih, nad katerima je oče izrekel blagoslov.« Nato mu povejte nekaj pomembnih podrobnosti, vendar ne izdajte imen bratov. Ko vam bo otrok povedal celo zgodbo, nadaljujte s pripovedjo ...⁹

Ne glede na to, kako pomembna je bila vloga družine,¹⁰ je bila še vedno le dodatna pomoč. Bistvo verske vzgoje je namreč predstavljalo doktrinalno uvajanje, ki ga je novokrščenec od Cerkve prejel pred krstom. Krščanstvo je morfološko gledano religija skrivnosti. Ta lastnost je danes zaradi vsega, kar je v našem brezvernem svetu ostalo od srednjeveškega krščanstva (vrata naših cerkva so odprta, vstopi lahko vsak, pri evharistični skrivnosti pa lahko sodelujejo tudi nekrščeni), bolj kot ne zbledela, v času krščanske antike pa je bila zelo močna.¹¹

Cerkev kot taka je bila tista, ki je s pomočjo posrednika v obliki delegata, imenovanega posebej za ta namen, učila katehumene. V prvih krščanskih rodovih so bili namreč za takšno poučevanje odgovorni »učitelji«, διδάσκαλοι,¹² ki so za ta namen prejeli posebno karizmo. Katehumenat se je postopoma razvijal, ko se je spreobračalo vedno več ljudi, svojo končno obliko pa je dobil v Rimu okrog leta 180.¹³ Zahtevala se je torej

5 Prav tam 32, 1.

6 Prav tam 90, 1.

7 Prav tam 39, 5 sl.

8 Prav tam 43, 5 sl.

9 Prav tam 45, 1–2.

10 Prav tam 79, 3; 80, 1.

11 Krščanstvo kot religija skrivnosti. Govoriti bi morali o skrivnostni disciplini (verske resnice ne smejo biti nespametno posredovane ljudem, saj je udeležba pri obredih pridržana za posvečene). Vendar ta košljiva problematika še ni bila popolnoma osvetljena. Glej trditve E. Vacandarda v: *Dictionnaire d'Histoire et de Géographie ecclésiastique*, zv. III, stolpci 1497–1513 ter G. Bardy, *Dictionnaire de Droit canon*, zv. I, stolpci 913–922; O. Perler, Th. Klauser in: *Reallexikon für Antike und Christentum*, zv. I, stolpci 667–676. Kot je pokazal M. G. Hocquard v še ne izdanem delu, ki mi ga je prijazno posredoval, ne gre toliko za »disciplino« vzgajanja in odvrčanja, temveč bolj za ravnanje, ki temelji na nauku: »Samo preko krsta delujoče razsvetljenje posvečuje v pridržane skrivnosti, ki so (dejansko, resnično) nedostopne, ne da bi bile zaprte.«

12 *Apd* 13, 1; 1 *Kor* 12, 28; *Ef* 4, 12; *Didahe* 13, 2; 15, 2; *Barnabovo pismo* 1, 8; 4, 9; *Hermov pastir*, *Videnja* (Vis.) III, 5, 1; *Prispodobje* (Sim) IX, 15, 4. O »didaskalih« prvotne Cerkve prim. A. Harnack, *Die Mission und Ausbreitung des Christentums in den ersten drei Jahrhunderten I*, Leipzig 1923, str. 332–377.

13 O razvoju ustanove katehumenata prim. predvsem B. Capelle, »L'Introduction du catéchuménat à Rome«, v: *Recherches de Théologie ancienne et médiévale*, letnik V (1933), str. 129–154; J. Lebreton, »Le Développement des Institutions ecclésiastiques à la fin du IIe et au début du IIIe siècle«, v: *Recherches de Science religieuse*, letnik XXIV (1934), str. 129–164.

dolga poskusna doba treh let, tekom katere se je izvajalo skrbno stopnjevano izobraževanje. Poučevanje dokaj kmalu ni bilo več zaupano tem specializiranim »didaskalom«, ampak so ga prevzeli duhovniki, pripravo pa so zaključili sami škofje. Ohranjene pridige in katehetske razprave svetega Gregorja iz Nise, Cirila Jeruzalemskega, Teodora iz Mopsuestije, svetega Ambroža, svetega Avguština in drugih dokazujejo, na kako visoki ravni je bilo poučevanje velikih škofov v 4. stoletju. Sveti Avguštín je v svoji razpravi »De catechizandis rudibus« (okrog leta 405) postavil teorijo učenja katekizma, katere uspeh skozi dolga stoletja gre pripisati njeni resnični pedagoški vrednosti.¹⁴

Verska vzgoja se seveda po krstu ni končala, na nek način se je nadaljevala in poglabljala vse krščansko življenje. Zadostuje že, če pomislimo na to, kakšno mesto sta imela v bogoslužju branje svetopisemskih odlomkov in pridiganje.

Kršćanstvo kot učena religija

Čeprav krščanska vzgoja v ožjem pomenu besede ni sodila na področje šole, to še ne pomeni, da se Cerkev ni zanimala zanjo. Krščanstvo namreč potrebuje vsaj minimalno opismenjeno kulturo, da se lahko širi, ohranja, izvaja bogoslužje in poučuje. Krščanstvo je torej učena religija in v okviru barbarstva ne bi mogla obstajati.

Kot pravijo muslimani, gre za religijo knjige. Opira se namreč na pisno razodetje, na svete knjige izraelske religije, ki jih je krščanstvo zbralo, jih vzelo za svoje, jim dodalo Novo zavezo in ji priznalo kanonično vrednost Γραφή. Knjiga je zaradi svetopisemske narave bogoslužne molitve in pomembne vloge branja pri bogoslužju morala biti vedno prisotna. Nomadski Arabci na sirskega *limesu* med svojo opremo za taborjenje niso zmeraj imeli oltarja, so pa kelih polagali na odprt evangelij.¹⁵ Pisana beseda je imela tekom zgodovine v vsakdanjem življenju Cerkve vedno večjo vlogo. »Izročilo«, παράδοσις, katerega pomen se je še naprej povečeval,¹⁶ ni bilo več zgolj skupek ustnih doktrin, razlag in običajev, ampak se je začelo izražati v bogati in pestri literaturi. Najprej so bili predpisi in pravila, ki so kasneje postali del kanonskega prava (njihove korenine segajo precej pred dobo velikih koncilov, v začetek 2. stoletja, ko je nastal Διακήρυξις oziroma *Nauk dvanajsterih apostolov*), nato duhovna literatura in apologetika, po pojavu krivoverstva pa še polemika in dogmatika.

14 Avguštínova razprava *Kako naj poučujemo tiste, ki ne poznajo temeljev vere* (spisan za preprostega diakona po imenu Deogratias) ni na istem nivoju kot Kateheze Cirila ali Teodora. Slednje so škofovska navodila, ki kandidate neposredno pripravljajo na prejem krsta. Čeprav se delo Gregorja iz Nise naslavlja kot »Katehetski razgovor«, je osnovna misel drugačna, gre namreč bolj za razpravo kot za pridigo.

O »Katehetskih homilijah« Teodorja iz Mopsuestije glej uvod od H. Devreesse, Vatikan 1949 (*Studie et Testi* 145). Pri Avguštínu je težko določiti, katere od ohranjenih pridig so v dejanskem smislu katehetske; O tem glej Th. A. Audet, »Note sur les catéchèses baptismales de saint Augustin, v: *Augustinus Magister*, Pariz 1951, zv. I, str. 151–160 (zadeva zgolj *Sermo* 363 in *Dionys* 8).

15 Gregor Bar Hebraeus, *Nomocanon (Scriptorum Veterum Nova Collectio*, zv. X, Rim 1838), I, 4.

16 O pojmu »izročilo« v antični Cerkvi, prim. D. Van den Eynde, *Les Normes de l'Enseignement chrétien dans la Littérature chrétienne des trois premiers siècles*. Disertacija, Louvain 1933.

Kristjani so torej tako zaradi neposrednih potreb po pobožnosti kot tudi zaradi najvišjih ravni verskega prepričanja potrebovali takšno vrsto vzgoje in izobraževanja, kjer pismenost zaseda ključno mesto. Človek bi pričakoval, da so prvi kristjani, ki so se tako močno želeli ločiti od poganškega sveta, v katerem so videli mnogo napak in pomanjkljivosti, za lastne potrebe ustanovili versko naravnano šolo, ki se je razlikovala od klasične poganske šole in ji konkurirala. Vendar pa vsaj v helenistični in rimski civilizaciji do tega ni prišlo.

Kljub temu izobraževanje, ki bi bilo usmerjeno v versko življenje in osredotočeno predvsem na preučevanje svetih knjig, ni bilo nepredstavljivo. Kristjani so v rimskem imperiju za zgled imeli judovske šole, ki so se uspele organizirati prav pred njihovimi očmi.

Rabinska šola

V judovski diaspori in v splošnem judovstvu se je po uničenju templja izraelsko versko življenje udeleževalo v praksi in zato zahtevalo natančno poznavanje Postave oziroma Tore.¹⁷ Ker je Postava pisano pravo (celo ustno izročilo, ki jo dopolnjuje in razlaga, je bilo v drugem stoletju zapisano in uzakonjeno), je judovsko versko izobraževanje temeljilo na preučevanju svetih besedil, najprej svetega jezika. Uporabo Svetega pisma v grščini so opustili že v prvih stoletjih po Kristusu¹⁸ in hebrejščina je postala edini jezik, v katerem se je lahko preučevalo Postavo.

Družinsko vzgojo, ki jo je predpisala Postava,¹⁹ je dopolnil ali nadomestil skupni sistem izobraževanja v uradnih šolah. Sistem je razcvet doživel v poznem obdobju rimskega imperija in je imel tri stopnje – branju Svetega pisma je sledila študija vedno bolj zapletenih pravno-eksegetskih razlag *Mišne*, nato še študija razlag *Talmuda*.²⁰

17 Prim. Jožef Flavij, *Contra Apionem* I, 12; II, 19.

18 Judje iz Aleksandrije so v času Filona praznovali praznik spomina na prevod Septuaginte (Filon Aleksandrijski, *De vita Moysis* II, 7, 41). Pozneje naj bi po pričevanju babilonskega Talmuda ta dan postal dan posta in žalovanja »v pokoro za greh, ki je bil storjen, ko je bila Tora razširjena v jeziku gojev [nejudov]«; Prim. druga podobna pričevanja pri M. Simon, *Versus Israel*, Paris 1948, str. 348 op. 4. Dodaj: Herban, Migne, PG 86, 623C. Vseeno se obrat, ki se je zelo kmalu naznanil (Justin Mučenec, *Dialog z Judom Trifonom* 68, 71), ni uveljavil tako hitro, kot bi si človek mislil. M. Simon je (prav tam, str. 350–351) zbral različne navedbe, ki kažejo na nadaljnjo uporabo grške biblije pri Judih v prvih stoletjih v rimskem cesarstvu.

19 5 Mz 6, 2; 7, 20.

20 *Talmudski traktat Pirke Abot*. Izreki očetov 6, 5. O rabinski vzgoji prim. T. Perlow, *L'Éducation et l'Enseignement chez les Juifs à l'époque talmudique*. Disertacija Pariz 1931, kateri ni kaj dodati. N. Drazin, *History of Jewish Education from 515 B.C.E. to 220 C.E. (during the periods of the second Commonwealth and the Tannaim, The Johns Hopkins University Studies in Education, 29)*, Baltimore 1940.

Takšne šole so se ustanavljale povsod.²¹ »Hiša učenja« (*bet midraš*) oziroma »hiša knjige« (*bet sefer*) je spadala k sinagogi, »hiši molitve«, προσευχή, obe skupaj pa sta predstavljali dušo judovske skupnosti. »Vse dokler bo Jakobov glas odmeval v sinagogah in šolah, Ezavove roke (kar pomeni rimski imperij, preganjalec) ne bodo zmagale.«²² V šolah sta vladali ljubezen in skrbnost. Vsi učitelji so bili spoštovani in oplemeniteni s prestižem svete besede, ki so jo razodevali otrokom. V *Talmudu* je namreč zapisano: »Svojega učitelja moramo častiti tako kot Boga.«²³

Krščanske šole v barbarskih deželah

Kristjani sicer niso imeli svetega jezika (Sveto pismo je bilo že v antiki prevedeno v vse jezike), vendar bi lahko zaradi istih razlogov ustanovili podobne verske šole. To so dejansko tudi storili, in sicer vsakič, ko so Cerkev vpeljali v kakšno »barbarsko« deželo, torej v deželo, ki še ni sprejela klasične kulture.

Krščanstvo je v Egiptu, Siriji in Mezopotamiji oživilo egiptovski in aramejski jezik, ki od Aleksandra Velikega naprej nista več bila jezika kulture, povzročilo pa je tudi razcvet literature in izobraževanja v koptskem in sirskem jeziku, ki sta bila tesno povezana s potrebami verskega življenja.²⁴

Poleg tega je krščanstvo v deželah, ki do takrat niso poznale pisane kulture, za lastne potrebe iz nič ustvarilo nacionalne kulture, literature in pisave. Tako je v 4. in 5. stoletju Frumencij (oziroma njegovi prvi sodelavci) za namene prevajanja Svetega pisma, vira krščanskega življenja, etiopski jezik dvignil na raven literarnega in pisanega jezika. Mesrop naj bi imel podobno vlogo pri armenskem in gruzijskem jeziku (*kucuri*), Kardutsat iz Arana pri hunskem, Ulfilas pri gotskem, Ciril in Metod pa pozneje v 9. stoletju pri stari cerkveni slovanščini. V vseh primerih je bilo izobraževanje že od začetka predvsem versko.

Na območju grško-latinske kulture kristjani razen v nekaterih redkih izjemnih primerih v obdobju antike niso ustanavljali lastnih šol. Zadovoljili so se s tem, da so versko vzgojo (za katero sta skrbeli Cerkev in družina) postavili ob bok klasičnemu izobraževanju, ki so ga bili deležni v tradicionalnih šolah skupaj s pogani.

²¹ Talmudski traktat Baba Bathra 21a.

²² Pesikta de-Rav Kahana (Folio izdaje Salomona Bubra, Lyck 1868), 121a.

²³ Talmudski traktat Pirke Abot. Izreki očetov 4, 15.

²⁴ O sirskih šolah prim. J. B. Chabot, »L'École de Nisibe, son Histoire, ses Status«, v: *Journal Asiatique*, letnik 9, št. VIII (1896), str. 43–93; »Narsai le Docteur et les Origines de l'École de Nisibe«, prav tam, letnik 10, št. VI (1905), str. 157–177; E. R. Hayes, *L'École d'Edesse*. Disertacija, Paris 1930 (povprečno); H. Kihn, *Theodor von Mopsuestia und Junilius Africanus als Exegeten*, Freiburg 1880.

Krščanstvo in klasičnost

Danes smo za čuda navajeni na to, da imajo krščanske Cerkve konfesionalne šole za eno svojih temeljnih pravic, za eno neposrednih potreb svoje vere. V prvih stoletjih se je namreč med krščanstvom in klasičnostjo spletla tesna vez. Nekateri teologi so bili nad tem ogorčeni, to sodelovanje s helenizmom so označili za nezvestobo, za ponaredbo prave esence prvobitnega krščanstva. Ne glede na to, ali je ta vez obžalovanja vredna ali poslana od božje previdnosti, so dejstva jasna. Krščanstvo se je pojavilo v helenistični Palestini, se razvijalo, se izoblikovalo v času grško-rimske civilizacije in od nje prejelo neizbrisen pečat – ne smemo pozabiti, da je bil evangelij najprej napisan v grščini, tudi če se je nato oznanjal Kitajcem in bantuidom. Ta podatek je za kristjane tako bistven, kot je za budiste dejstvo, da je budizem nastal v Indiji, ali za muslimane, da je Koran napisan v arabščini.

Nič ne more bolje razložiti te močne sinteze, ki se je v štirih stoletjih izoblikovala med krščanstvom in helenizmom, kot vpogled v krščanske kulture, ki so nastale v barbar-skih državah. Le-te se niso razvile iz nič, samo s pomočjo razodetja, ampak gre tehnično gledano za prilagoditev grške krščanske kulture, prežete s klasičnimi elementi, lokalnemu jezikovnemu okolju.

Zadostuje, da odpremo kakšno od koptskih knjig, in že lahko opazimo ogromno grških besed, ki so prodrle v jezik egiptovskih kristjanov. Pravzaprav so bile koptske šole do arabskega vpada dvojezične, otroci so se tam grščino učili vzporedno z nacionalnim jezikom.²⁵ Nekaj podobnega bi lahko trdili tudi za sirsko izobraževanje, ki je bilo tako v izrazih kot v duhu zelo semitsko. Morfološko gledano sirske šole bolj spominjajo na islamske šole kot na tiste iz helenističnega sveta, saj so zelo verjetno pripomogle k njihovu razvoju. Vendar pa je sirska šola navdih črpala iz grške tradicije, zlasti iz antiohijske šole. Eden največjih učiteljev nestorijanskih šol je bil Teodor iz Mopsuestije. S pomočjo grških cerkvenih očetov si je torej klasična šolska tradicija utrla pot v daljne kraje. Slovnica Dionizija Tračana, ki velja za katekizem helenistične šole, je bila na primer dobesedno prevedena v jezike, ki so zelo drugačni od grščine, na primer v armenski in sirski jezik.

Namesto da se čudimo, moramo razumeti, zakaj se je sredozemsko krščanstvo v antiki tako dobro ujemalo s poganskimi šolami. Najprej je treba poudariti, da je krščanstvo v prvi vrsti religija, ki vzpostavlja odnos med človekom in Bogom, ideal kulture in način ureditve tuzemskega življenja pa nista ne na prvem mestu ne bistvenega pomena. Vsi globokoumni nauki o človeku in življenju sicer težijo k temu, da postopoma razkrijejo praktične posledice svojih načel in tako vplivajo na civilizacijo, vendar gre za postopek, ki lahko traja več stoletij. Prvi krščanski rodovi se niso domislili nobene

25 H. R. Hall (ur.), *Coptic and Greek Texts of the Christian Period from Ostraka, Stelae, etc. in the British Museum*. London, British Museum 1905, št. 14222.

krščanske oblike pedagogike niti krščanskega političnega sistema. Osredotočili so se na najnujnejše in tako postavile trdne temelje za prihodnje krščanske civilizacije – dogmatiko, moralo, kanonsko pravo in bogoslužje.

Vendar pa to še ni vse. Čeprav je religija vrsta revolucionarnega gibanja, ki se zaveda svojih totalitarnih ambicij, ne more uiti vplivu civilizacijskega okolja, v katerem se razvija, ki je toliko večji, če je nezaveden. Civilizacijsko okolje je namreč kot hranljiva tekočina, v kateri se kopajo ljudje in ustanove, pri tem pa prodre vanje, ne da bi to hoteli ali se tega zavedali. Temu vsesplošnemu pojavu bi lahko rekli kulturna *osmoza*.²⁶

To, da so kristjani sprejeli grške ali latinske šole, je odličen primer take osmoze. Ker so kristjani v prvih stoletjih živeli v klasičnem svetu, so na temeljno kategorijo helenističnega humanizma gledali kot na nekaj »naravnega« in samoumevnega, človek kot brezpogojno bogastvo je bil tako za njih pred specifikacijami. Lahko bi rekli,²⁷ da si bil kristjan lahko le, če si bil na človeški ravni dovolj zrel za dejanje vere in moralna dejanja (zgodovinsko in etnografsko je potrjeno, da krščanstvo za svoj razvoj potrebuje vsaj nekaj malega civilizacije). Ker je torej klasično izobraževanje ponujalo občudovanja vredno tehniko za vzgojo povsem razvitega človeka, ni bilo potrebe po vzpostavitvi drugega izobraževalnega sistema. Vseeno pa pride trenutek, ko je treba človeku dodati versko komponento nadnaravnega daru. Prav zaradi svoje tehnične nespremenljivosti je klasični humanizem lahko služil kot podlaga za red milosti. Človek, izobražen po klasičnih normah, je lahko postal govornik ali filozof, izbral je lahko med delovanjem in premišljevanjem. Odtlej mu je veselo oznanilo dalo novo možnost – lahko je bil *tudi* odprt za milost in vero, lahko je bil krščen, lahko je postal kristjan.

Odpor krščanstva do klasične kulture

Vendar pa to v praksi ni potekalo brez težav. Zavedati se moramo, da sprejetje sistema klasičnega izobraževanja še ni pomenilo, da je bila sprejeta tudi kultura, kateri je izobraževanje pripadalo.

Nasprotje med to kulturo in krščanstvom je bilo veliko. Klasično umetnost in literaturo je sicer s starim mnogobojstvom združevalo dolgo sožitje, ampak je šlo bolj za to, da je bila humanistična kultura nekakšna tekmičnica novi veri, saj je prav tako skušala na svoj način rešiti vprašanja človeka in življenja. Pri filozofskih kulturah je stvar jasna – vsaka šola je želela skrivnost življenjskega cilja, *τέλος*, sreče zadržati zase. To je veljalo tudi za govorniško, estetsko kulturo. »Kult muz« je bil za učenjake enakovreden pravi religiji. O tem iz stoletja v stoletje pričata bizantinska in zahodna renesansa, saj je vsako oživitev klasične tradicije v zgodovini spremljal val novopoganstva. V antiki

26 Prim. H. Davenson, *Fondements d'une Culture chrétienne*, Pariz 1934, str. 82–83, 57–68.

27 Popolnoma se zavedam anahronizma. Razlikovanje narava – nadnarava ne spada v antično krščansko mišljenje, saj jo je šele zelo pozno razdelala srednjeveška teologija. Prim. H. de Lubac, *Surnaturel, Études historiques*, Paris 1946.

je spreobrnitev v krščanstvo od izobraženega človeka zahtevala, da se odpove svoji kulturi in jo preseže. Priznati je moral, da je kultura, v kateri je do takrat živel, ničevna in ima svoje meje.²⁸

Kristjani v prvih stoletjih so se pravzaprav dobro zavedali tega nasprotja. *Quid Athenae Hierosolymis?* »Kaj imajo skupnega Atene in Jeruzalem, Akademija in Cerkev?«²⁹ Takega mnenja niso bili le rigoristi, kot je bil Tertulijan, kar lahko vidimo že, če samo prelistamo patristično literaturo. Celó najbolj »izobraženi« cerkveni učenjaki, najzvestejši dediči klasičnega mišljenja in umetnosti, kot je bil sveti Avguštin,³⁰ so se strinjali s spontaním odzivom preprostih, neizobraženih ljudi ter zavračali antično kulturo kot neodvisen ideal, kot protitež krščanskemu razodetju.

Med kopico besedil nismo izbrali najslikovitejših, kot je *Videnje* svetega Hieronima, ki mu je bilo pred božjim razsodiščem očitano, da je »ciceronski in nekrščanski«,³¹ ampak najbolj verodostojna, tista, pri katerih so sodelovali celo cerkveni organi. Kanonsko pravo je dejansko vsebovalo formalne predpise, v katerih se odraža ta odpor krščanstva do klasične kulture.

To velja na primer za antično besedilo *Apostolska didaskalija* iz 3. stoletja, ki je bilo na Vzhodu precej vplivno.³² V besedilu je jasno izražena prepoved: »Popolnoma se vzdržite poganskih knjig!«, katero spremljajo zelo nenavadni motivi: Kako je kristjan povezan s temi zablodami? Ali potrebuje še kaj drugega, če ima Božjo besedo? Sveto pismo ne zadošča le za nadnaravno življenje, ampak tudi za kulturne potrebe. *Nam quid tibi deest in verbo Dei ad illas gentiles abulas pergas!* Ali hrepenite po zgodovini? Preberite knjigi kraljev! Elovkenci, poeziji? Preroke! Liričnosti? Psalmi! Kozmologiji? Genezo! Zakonih, morali? Veličastno Božjo postavo! Odločno morate zavreči vse te tuje, zle spise, *ab omnibus igitur aliens et diabolicis scripturis fortiter te abstine.*³³

Tako stroga navodila so obstajala tudi na Zahodu, vendar pa načeloma niso veljala za vse kristjane, ampak le za tistega, ki bi moral v skladu s svojim duhovniškim poslanstvom biti zgled popolnosti – za škofa. Ta se je moral popolnoma vzdržati branja

28 Prim. Ps 118 (*Septuaginta*), 96.

29 Tertulijan, *De praescriptione haereticorum* 7.

30 Nasprotovanje cerkvenih očetov klasični izobrazbi. Pogosto so jo poskušali pojasniti, glej predvsem P. De Labriolle, *Histoire de la Littérature latine chrétienne*, 1947, str. 14sl; F. Boulenger, *Einleitung zu seiner Ausgabe der Schrift des hl. Basilius, Aux Jeunes Gens ...*, Paris 1935, str. 16–23. H. I. Marrou, *Saint Augustin et la fin de la culture antique*, str. 339–356. H. Fuchs, »Die frühe Kirche und die antike Bildung«, v: *Antike*, letnik V (1929), str. 107sl; C. L. Ellspermann, *The attitude of the early Christian Fathers toward pagan Literature and Learning*, Washington 1949 (*Patristic Studies* 82) in zlasti: H. Hagendahl, *Latin Fathers and the Classics*, Göteborg 1958 (*Studia Greca et Latina Gothoburgensia* 6), ki se osredotoča predvsem na primer svetega Hieronima.

31 Hieronim, *Epistula* 22, 30.

32 *Didascalia et Constitutiones apostolorum* (izdaja F. X. Funk) I, 6.

33 Prav tam I, 6, 1–6.

poganskih knjig, s heretiki pa se je lahko ukvarjal le *pro necessitate et tempore*. Tako so namreč predpisovali *Statuti antične Cerkve*³⁴ (ki so dolgo veljali za kanone nepravega četrtega koncila v Kartagini, danes pa smo mnenja, da gre pravzaprav za provansalsko delo s konca 5. stoletja). To prepoved je potrdil Izidor Seviljski,³⁵ sredi 12. stoletja pa tudi Gracijan v svojem *Dekretu*.³⁶ Pravzaprav je še danes del kanonskega prava.³⁷

Kršćanstvo sprejme klasično šolo

Nima smisla, da bi razpravljali o vseh pričevanjih, povezanih s to prepovedjo, in skušali ugotoviti, kako se je skozi stoletja odražala v praksi. Zadeva namreč samo kulturo v splošnem smislu besede, torej intelektualno življenje odraslih, in ne pripravljalne kulture, vzgoje in izobraževanja.³⁸

Odnos Cerkve do izobraževanja je bil v antiki popolnoma drugačen. Ker se je Cerkev dobro zavedala, da morajo verniki zaradi »učene« narave krščanstva imeti dostop do literarne kulture, ni videla druge rešitve, kot da se otroci izobražujejo v tradicionalnih helenističnih šolah. Teorija in praksa sta bili tu eno.

Razlike, o katerih govorimo, so jasno vidne v besedilih tistega časa. Kot poroča Evzebij, je Origen poklic gramatika, ki ga je v začetku opravljal tudi sam, pojmoval, za nezdrumljivega z dejavnostjo kateheta, ki mu jo je zaupal škof iz Aleksandrije.³⁹ Podobno je sveti Hieronim v duhu kanonskega prava grajal duhovnike, ki so zanemarjali evangelije in preroke ter čas izgubljali z branjem posvetnih avtorjev. Očital jim je, da hoté počnejo nekaj, kar so otroci primorani početi zavoljo izobraževanja, *id quid in pueris necessitatis est, crimen in se facere voluntatis*.⁴⁰

34 *Statuta Ecclesiae Antiqua* 16.

35 *Sententiae* III, 3.

36 *Decretum Gratiani* I, 37.

37 Prepoved za škofa (kot tudi za druge predstavnike duhovščine), da bi se posvečal branju posvetne literature (pri tej izjavi vztrajam, in sicer kljub kritiki s strani Dom B. Botteja v: *Bulletin de Théologie ancienne et médiévale*, letnik VI (1950 – 1953), št. 283). Prim. B. Dolghagaray v: Vacant-Mangenot-Amann, *Dictionnaire de Théologie catholique*, zv. III/1, stolpec 607–608, s. v. Compétente (science); B. Botte, *Bulletin de Théologie ancienne et médiévale*, letnik 6 (1950 – 1953), št. 283. sicer zanika pomen pričevanj iz tega besedila, vendar smo zaradi novejšega članka G. G. Meersseman, »In libris gentilium non studeant. L'étude des classiques interdite au moyen âge?« V: *Italia Medioevale e Umanistica*, letnik 1 (1958), str. 1–13 svojo razlago ohranili. Ch. Munier, *Les statuta Ecclesiae Antiqua*, Pariz 1960 (delo Genadija iz Masilije, napisano med letoma 476 in 485).

38 Za razlikovanje med kulturo v splošnem smislu in pripravljarno kulturo oz. vzgojo in izobraževanjem (ki se nadalje deli na celostno in formalno izobraževanje) prim. mojo knjigo *Saint Augustin et la fin de la culture antique*, str. VI–VIII. [Prim. nem. prevod: *Augustinus und das Ende der antiken Bildung*. Paderborn idr.: Schöningh 1995, str. XXXIII].

39 Evzebij, *Historia ecclesiastica* IV, 3, 8.

40 Hieronim, *Epistula* 21, 13, 9.

Kritike posvetne kulture so se dotikale tudi šole, ki je bila po tradiciji tesno povezana s poganstvom. Ko so otroci prerasli zlogovnico, so se brati učili s pomočjo seznamov imen bogov. Ali niso bila klasična besedila vzeta iz pesmi, v katerih se brezbožnost kosa z nemoralnostjo? Vendar kljub temu nobenemu kristjanu ni prišlo na misel, da bi otroke vzgajal drugače, nihče jim ni prepovedal hoditi v poganske šole.

Vzemimo kakšnega vihravega, skrajnega polemika, na primer Tertulijana. Nihče ni namreč bolje občutil in analiziral malikovalske in nemoralne narave klasične šole. Kristjanom je prepovedal poučevanje, češ da gre za poklic, ki je popolnoma nezdružljiv z vero, tako kot poklic izdelovalcev malikov ali zvezdogledov. Vendar pa se ne bi smeli odpovedati posvetnemu izobraževanju, saj bi bilo brez njega versko izobraževanje nemogoče (najprej se je treba naučiti brati), zato je priznal, da mora krščanski otrok *nujno* hoditi v šolo, torej v isto šolo, kot jo je prepovedal učiteljem. Po njegovem mnenju se mora otrok le znati ustrezno odzvati in ne pustiti malikovanju, ki se širi v šolah, da ga prevzame. Obnašati se mora kot nekdo, ki se dobro zaveda, da prejema strup, a ga ne spije.⁴¹

Vendar pa ta rešitev ni ustrezala Tertulijanovemu času, saj so bili kristjani takrat le manjšina sredi imperija, ki jih je preganjal. Tudi sredi 4. stoletja, ko se je imperij s cesarjem v Mali Aziji uradno spreobrnil in je ogromno tamkajšnjih prebivalcev postalo kristjanov, se ni nič spremenilo. Krščanski otroci in mladostniki so se še naprej šolali v istih klasičnih šolah kot pogani. Še naprej so prejeli ta »strup« v obliki Homerja, pesnikov, zahrbtnih bajeslovnih likov in temnih strasti, ki so jih ti simbolizirali ali poosebljali. Zavarovali so se s protistrupom, ki so ga prejeli z versko vzgojo zunaj šole, v Cerkvi in v družini. Ko je bila njihova verska zavest enkrat razsvetljena in izoblikovana, so lahko šli po pravi poti in znali biti razsodni.

To želi povedati tudi slavna razprava svetega Bazilija o branju posvetnih avtorjev,⁴² če jo le dobro razumemo. Od renesanse do danes je namreč v njej vse preveč bralcev skušalo najti razpravo o koristih preučevanja poganskih klasikov.⁴³ Vendar pa gre bolj za homilijo o nevarnostih, ki jih predstavljajo, in o tem, kako te nevarnosti premagati – bodisi tako, da si pesnike razlagamo v luči evangelijske morale ali da njihove pesmi skrbno izbiramo. Namen razprave ni bil, da krščanski pedagogi prečistijo učni načrt. Sveti Bazilij je nagovarjal mlade, svoje lastne nečake, ki so zaključevali šolanje. Tako kot Tertulijan je želel le izoblikovati njihovo krščansko razsodnost in jim omogočiti, da bi iz svoje učenosti iztržili največ, kar se da. Krščanska vzgoja je tako nadgrajevala humanistično izobraževanje, ne da bi ga podvrgla svojim lastnim potrebam.

⁴¹ Tertulijan, *De idolatria* 10.

⁴² Bazilij, *Homilia in psalmum* 22.

⁴³ O pravem pomenu Bazilijeve *Pridige k Psalmu 22* zopet primerjaj moje delo *Saint Augustin*, str. 396 op. 2 in S. Giet, *Les Idées et les Doctrines sociales de saint Basile*, Paris 1941, str. 217–232.

Kristjani v klasičnem izobraževanju

Treba je poudariti, da Cerkev ni uresničila Tertulijanove stroge prepovedi glede učiteljskega poklica. Okoli leta 215, to se pravi približno ob istem času, kot je Tertulijan napisal svoje delo *De Idololatria* (211–212), je sveti Hipolit Rimski, po vsej verjetnosti za svojo shizmatično skupnost, spisal tisto *Apostolsko izročilo*, ki je v Siriji, Egiptu in celo Etiopiji doživelo tako velik uspeh. Tudi on našteje poklice, ki so nezdružljivi s krščanskim poslanstvom, vendar pa do profesorjev ni tako oster kot do zvodnikov, zgodovinarjev in izdelovalcev malikov: »Za tiste, ki otroke učijo o znanostih tega sveta, bilo bolje, da to opustijo, če nimajo drugega vira zaslužka, pa jim je oproščeno.«⁴⁴ Hipolit je v svojih kanonskih zbirkah ohranil to strpnost⁴⁵ ali jo celo povečal.⁴⁶

Nobenega dvoma ni, da je bil tak odnos za Cerkev običajen, saj je veliko kristjanov poučevalo v klasičnih šolah. Prvi, za katerega zagotovo vemo, je bil veliki Origen, ki je v letih 202–203 pri sedemnajstih letih odprl šolo gramatike, da je lahko preživel svojo družino, ki je zaradi mučeniške smrti njegovega očeta Leonida in s tem povezane zaplembe premoženja, obubožala.⁴⁷ V očeh cerkvenih oblasti se je s tem komaj kaj onečastil, saj mu je škof Demetrij že leto dni kasneje zaupal uradno poučevanje kateheze.⁴⁸

Pol stoletja kasneje so kristjani vstopili v visoko šolstvo. Leta 264 so namreč prebivalci Aleksandrije Anatoliju, bodočemu škofu Laodikeje, zaupali stolico za aristotelsko filozofijo.⁴⁹ Približno v istem času, leta 268, je duhovnik Malhion v Antiohiji kljub svojemu duhovniškemu stanu vodil helenistično šolo retorike.⁵⁰

Takih primerov je bilo s časom vedno več. V 4. stoletju so bili kristjani prisotni na vseh ravneh šolstva, od preprostih učiteljev v šolah⁵¹ in gramatikov⁵² do profesorjev govornišтва na najvišjih položajih. V času preganjanja cesarja Julijana leta 362 sta obstajala dva takšna krščanska profesorja – Proherezij v Atenah in Marij Viktorin v Rimu.⁵³

44 Hipolit Rimski, *Traditio Apostolica* 16.

45 *Testamentum Domini* II, 2; Pseudo Hipolit, *Canon Hippolytus* 12.

46 Prim. *Didascalia et Constitutiones apostolorum* VIII, 32, 7–13.

47 Evzebij, *Historia ecclesiastica* VI, 2, 15.

48 Prav tam VI, 3, 3; 8.

49 Hieronim, *De viris illustribus* 73; Evzebij, *Historia ecclesiastica* VII, 32, 6.

50 Prav tam VII, 29, 2.

51 E. Diehl, *Inscriptiones Latinae Christiane Veteres*, 717–723.

52 Prav tam 725–726; Gesta apud Zenophilum, dodatek v: *OPTATUS MILEVITANUS, Contra Parmenianum Donatistam, Appendix decem monumentorum veterum (Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum*, ur. C. Ziwsa. Dunaj: Akademie für Wissenschaften 1893, zv. 26, str. 185.

53 Evnapij Sardski, *Vitae sophistarum* (Proherezij) 493; Hieronim, *Chronicon ad annum post natum Abraham* 363; Avguštin, *Izpovedi* VIII, 5 (10).

Šolski zakon Julijana Odpadnika

Ustavimo se za trenutek pri prvem šolskem preganjanju, ki so ga bili deležni kristjani in katerega poseben značaj lepo osvetli vprašanje, s katerim se ukvarjamo. Cesar Julijan je 17. junija 362 kristjanom z zakonom prepovedal poučevanje.⁵⁴ V besedilu zakona je sicer pisalo le, da morata mestna oblast in cesar predhodno odobriti opravljanje pedagoškega poklica, pod pretvezo, da se bo s tem zagotovilo usposobljene in moralne učitelje. Vendar pa je Julijan z dodano okrožnico⁵⁵ pojasnil, kaj se razume pod moralnostjo. Kristjani, ki so predavali o Homerju ali Heziodu, ne da bi verjeli v bogove, ki sta jih pesnika opisovala, so bili označeni za neiskrene in nepoštena, saj so poučevali nekaj, v kar niso verjeli. Tako so bili pozvani, naj postanejo odpadniki ali prenehajo s poučevanjem.

Povsem smiselno lahko trdimo, da je Julijan s tem ukrepom ustvaril prvo konfesionalno šolo s poslanstvom širjenja vere. Neverjetno je, v kako nevtralnem ozračju se je v drugi polovici 4. stoletja razvijalo visoko šolstvo. Učitelji so bili lahko tako kristjani kot tudi pogani, učenci pa so cenili le njihovo pedagoško vrednost, ne glede na njihovo vero. Evnapiju, gorečemu poganu, je bilo v veliko čast, da je bil lahko učenec kristjana Proherezija.⁵⁶ Sveti Janez Zlatousti, ki ga je pobožna mati Antuza vzgajala v zelo krščanskem ozračju, pa je poslušal predavanja poganškega profesorja Libanija.⁵⁷ In zdi se, da nobeden od njiju ni bil v nevarnosti, da bi se spreobrnili.

Julijan je ravno nasprotno želel klasično izobraževanje okužiti z neko povsem novo⁵⁸ protikrščansko težnjo, tako da je kar se da utrdil izvirno vez med poganstvom in klasičnostjo. Vero v bogove je označeval z izrazom »helenizem« ter tako poenačil poganstvo in kulturo. Kristjani so bili zanj barbari, zato jih je klical »Galilejci«,⁵⁹ nemara jih je celo želel prisiliti, da bi se uradno tako imenovali. Z njim je šola, ki je bila sicer še zmeraj na široko odprta za krščanske otroke (pa so jo v resnici sploh lahko še obiskovali?), postala orodje za ponovni vzpon poganstva, krščanstvo pa je se vrnilo k prvotnemu »barbarstvu«.

Kristjani so ta ukrep smatrali za zaskrbljujočega in ponižujočega,⁶⁰ nanj pa so se odzvali zelo silovito. Njihov odziv je bil hkrati tudi izredno domiseln – ko jih je cesar pozval, naj se zadovoljijo s tem, da lahko »hodijo v svoje galilejske cerkve in tam preda-

54 *Codex Theodosianus* XIII, 3, 5.

55 Julijan Odpadnik, *Epistolae* 61c.

56 Evnapij Sardski, *Vitae sophistarum* (Proherezija.) 485.

57 Sokrat Sholastik, *Historia ecclesiastica* VI, 3.

58 Vendar pa obstaja tudi precedenčni primer. Cesar Maksim Daja je učiteljem osnovnih šol predpisal, da morajo njihovi učenci preučevati »Pilatove akte« in se jih naučiti na pamet. To delo je polno žaljenja Kristusa (Evzebij, *Historia ecclesiastica* IX, 5, 1; 7, 1).

59 Gregor iz Nazianza, *Orationes* IV, 76.

60 Prim. Julijan Odpadnik, *Epistolae* 61a.

vajo o Mateju in Luku»,⁶¹ se niso hoteli kar tako odpovedati svoji pravici do literarnega izročila, zato so se lotili predelave svojih besedil in ustvarili nekakšne nadomestne klasike. S tem sta se ukvarjala dva Apolinarija, oče in sin, dva aleksandrijska profesorja, ki sta prišla srečo iskat v Laodikejo, v Sirijo, kjer sta bila zaradi svoje vneme za literaturo za nekaj časa tudi izobčena. Lotila sta se na primer priredbe peteroknjižja v homerskem slogu in zgodovinskih knjig Stare zaveze v dramskem slogu, pri tem pa sta uporabljala vse žanre in metrum, od Menandrove komedije do Pindarove ode. Odlomke iz Nove zaveze sta predelala v obliki dialogov v Platonovem slogu.⁶²

In tu nastane paradoks – čeprav so bili kristjani nekako primorani vzpostaviti strogo krščansko izobraževanje, so to odklonili in se uspeli obdržati na ozemlju klasične kulture. Vendar pa poskusi obeh Apolinarijev niso obrodili sadov. 11. januarja 364⁶³ je bila Julijanova prepoved odpravljena, krščanski učitelji so se vrnili na svoje položaje in vse je zopet potekalo po starih tirnicah, saj je bila Cerkev popolnoma zadovoljna s klasičnim izobraževanjem.

Majhen vpliv krščanstva na šolo

Človek bi pričakoval, da so se šole z vedno več krščanskimi učitelji in učenci postopoma pokristjanile.⁶⁴ Pravzaprav je neko kanonično besedilo, katerega čas nastanka je na žalost težko ugotoviti (4., 5. ali 6. stoletje?), od krščanskega gramatika dejansko zahtevalo, naj pred svojimi učenci pove, da »poganski bogovi v resnici niso nič drugega kot zli duhovi«⁶⁵ in da je edini Bog Oče, Sin in Sveti duh. Zdi se celo, da ga spodbuja k »apostolatu« (če uporabimo sodoben žargon): »Dobro je, da poučuje pesnike, če svojim učencem posreduje tudi vero, pa si zasluži še večjo pohvalo.«⁶⁶

Domnevamo lahko, da so bili takšni nasveti včasih posledica dejstva, da je Julijan Odpadnik krščanskim učiteljem očital, da grdo ravnaajo s pesniki, kot je Homer, in jih

61 Prav tam 61c, 423d.

62 Sokrat Sholastik, *Historia ecclesiastica* III, 16; Sozomen, *Historia ecclesiastica* V, 18.

63 *Codex Theodosianus* XIII, 3, 6.

64 Ganljivo besedilo svetega Bazilija nam kaže, kako so se otroci iz Cezareje veselili, da so lahko za en dan odložili svoje tablice in zapustili šolo, da bi se udeležili prošnjega dne, ki ga je škof zapovedal ob lakoti, ki jo je povzročilo sušno obdobje. Pri tem so v svoji nedolžnosti iz žalostnega dne naredili praznik. (*Homilia* 8, 72, PG 31, 309 – v letu 368). Dejstvo, ki kaže na to, da je med starši, učitelji in Cerkvijo vladalo zaupno in sodelovalno ozračje.

65 Psevdo Hipolit, *Canon Hippolytus* 12.

66 Arabsko besedilo Hipolitovega Kanona, ki ga je na podlagi dveh rimskih rokopisov objavil D. B. von Haneberg, München 1870 (prav tako Kanon 12, ki nas zanima, v: *Sitzungsberichte der Münchener Akademie der Wissenschaften* 1869, 2, str. 43 sl.) je zelo popačeno. Latinski prevod H. Achelisa v: Harnack-Gebhardt, *Texte und Untersuchungen* VI 4, str. 80 sl., ni zadovoljiv. L. Massignon mi je prijazno pomagal ovrednotiti to zahtevno mesto. Pri tem sva upoštevala nemški prevod, ki ga je izdal W. Riedel (*Die Kirchenrechtsquellen des Patriarchats Alexandrien*, Leipzig 1900, str. 206). Uporabil je berlinske rokopise, ki pa jih žal ni objavil.

obtožil brezbožnosti, brezumnosti in zablode.⁶⁷ Vendar pa se sodeč po ohranjenih dokumentih zdi, da nova religija ni vplivala na pedagogiko v vsakdanjem življenju. Če pogledamo zvezek egiptovskega krščanskega šolarja iz 4. stoletja,⁶⁸ vidimo, da se prav nič ne razlikuje od šest ali sedem stoletij starejšega⁶⁹ helenističnega učbenika – mitološka imena so še vedno ista, prav tako moralne in nespodobne sentence in anekdote. Edini znak krščanstva je, poleg napisa »Hvaljen bodi Bog« na vrhu prvega lista, natančno narisani monogram križa na začetku vsake strani. Tega dokaza seveda ne gre zanemarjati. Sklepamo lahko, da je otrok, ko je narisal ta verski simbol, izrekel kratko molitev: »Sveti križ, varuj me!«.⁷⁰ Vendar pa tovrstna posvetitev ni bila dovolj, da bi krščanski duh prodrl globoko v šolsko okolje. Obstaja še več podobnih dokumentov iz 5. in 6. stoletja, ko so se otroci v Fajumu še naprej učili pisati tako, da so prepisovali mitološka imena (Evropa, Pazifaa), ne da bi to povzročilo kakršno koli ogorčenje.⁷¹

Cerkev ni organizirala nobenega strogo cerkvenega izobraževanja (v naslednjem poglavju bomo obravnavali tudi nekaj izjem tega pravila), niti za otroke, za katere je bila še posebej odgovorna, kot so sirote, ki so jih vzgajale skupnosti,⁷² ali mladi bralci, ki so s svojim angelskim glasom polepšali bogoslužje in so bili najmanj od 4. stoletja vključeni v klerikalno hierarhijo.⁷³

To se lepo kaže v nenavadnem dogodku iz življenja svetega Atanazija.⁷⁴ Kot otrok je vzbudil pozornost škofa Aleksandra, ko je pri igri z drugimi otroki zrelo in milo opravljal škofovske naloge. Odločil se je, da ga usmeri v duhovščino, vendar se je moral prej ustrezno izšolati. Če bi obstajala klerikalna šola, bi ga nedvomno poslal tja. Tako pa ga je izročil staršem, da »bi ga vzgojili v cerkvenem duhu«. Ti so tako poskrbeli za prve razrede šolanja, ga naučili hitropisa in osnov slovnice, nato pa so ga ponovno peljali do škofa, pri katerem je odtlej opravljal naloge akolita.⁷⁵

67 Julijan Odpadnik, *Epistolae* 61c, 423d.

68 P. Collart, *Les Papyrus Bouriant*, Paris 1926, 1.

69 O. Guéraud, P. Jouguet, *Un Livre d'Ecolier du IIIe siècle avant Jésus-Christ* (=Publications de la Société Royale Egyptienne de Papyrologie, Textes et Documents II).

70 V turških časih so grški otroci izrekli prošnjo Στανρέ βοηει μοι, pri čemer so »brali« križ, ki so ga narisali na začetku svojega abecednika: G. Chassiotis, *L'Instruction publique chez les Grecs depuis la prise de Constantinople par les Turcs*, Paris 1881, str. 16.

71 C. Wessely, *Studien zur Paläographie*, III, LVI.

72 *Didascalia et Constitutiones apostolorum* IV.

73 V zvezi z *lectores infantuli* glej zbrano gradivo J. Quastena. *Musik und Gesang in den Kulturen der heidnischen Antike und christlichen Frühzeit* (Liturgiegeschichtliche Quellen und Forschungen XXV), Münster 1930, str. 133–141.

74 Rufin Akvilejski, *Historia ecclesiastica* X, 15. Naj poudarimo, da gre verjetno za legendarno epizodo. Kronologija nam dela težave (nastopajoči škof naj bi bil Aleksander, ki je škofovski stol v Aleksandriji zasedel šele leta 312; v letih okrog 293–295 rojeni Atanazij bi bil že prestar. Vendar to ni tako pomembno. Zanima nas namreč fabula pripovedi in ne zgodovinskost dejstva.

75 Rufin Akvilejski, *Historia ecclesiastica* X, 15.

Omenimo lahko en sam primer, pri kateremu je bila izjemoma prisotna želja po ustanovitvi krščanske konfesionalne šole. Cesar Valens je okoli leta 372 dva nicejska duhovnika iz Edese izgnal v Antinopolo, na konec Tebaide, ker sta se upirala njegovi arijanski politiki. Osupla sta spoznala, da tam kristjani (za razliko od njune domovine) predstavljajo le manjšino sredi gmote poganov. Kako spreobrniti te nevernike? Protogen je odprl osnovno šolo, kjer je učil pisanje in hitropis. A ker je bilo pedagoško delo njegov apostolat, je za narek in recitacijo izbiral besedila iz Davidovih psalmov ali Nove zaveze. Svoje učence je tako učil katehezo, ti pa so se zavoljo njegove naklonjenosti in Evlogijevih čudežev kmalu spreobrnil.⁷⁶

Teodoret nam to zgodbo pripoveduje s takšnim začudenjem in radostjo, da lahko začutimo, kako izjemno je bilo vse to v njegovih očeh. Protogen bi lahko bil oče verskega izobraževanja v sodobnem pomenu besede (saj je versko vzgojo in širjenje vere združil s povsem šolskim delom), če le ne bi prihajal iz Edese, enega glavnih središč sirske kulture, kjer je bila taka vrsta šole, kot vemo, nekaj normalnega. Ker je bila njegova pobuda omejena na deželo na koncu Zgornjega Egipta, ni obrodila nobenih sadov in ni imela posnemovalcev.

Visoke teološke šole

Krščanske osnovne in srednje šole torej praviloma niso obstajale. Od 2. stoletja naprej so se sicer ustanovljale krščanske visoke teološke šole, vendar se niso uspele globoko zakoreniniti v Cerkvi in so tako kmalu propadle.

Poučevanje doktrine je v krščanstvu imelo ugledno mesto, zato se je razširilo na tehnično gledano višjo raven, kjer se je razodeta Resnica proučevala bolj poglobljeno, sistematično in podrobno kot pri katehezi. K sveti znanosti je na ta način še najbolj težilo gnostično gibanje, ki bi lahko za kristjane bilo to, kar je za izobražene pagane predstavljala visoka filozofska kultura.

Zdi se, da so bili heretični učitelji tisti, ki so prvi začeli s takšnim izobraževanjem, vendar so jih kmalu posnemali ortodoksni kristjani, kot lahko vidimo v primeru apologetov, sploh pri najslovitejšemu izmed njih, Justinu Mučencu. Radi so se predstavljali kot filozofi⁷⁷ in nosili filozofske obleke.⁷⁸ Evzebij je zapisal, da je Justin poučeval »v filozofskem oblačilu (ali drži)«. ⁷⁹ Odprli so pravo šolo, διδασκαλεῖον, ⁸⁰ s poznanim naslovom.⁸¹ Bili so tako filozofski, da so se morali soočiti z nekakšno stanovsko sovra-

⁷⁶ Teodoret, *Historia ecclesiastica* IV, 18, 7–14.

⁷⁷ Justin Mučenec, *Dialog z Judom Trifonom* I, 1; Tacijan, *Govor proti Grkom* 32; prim. Atenagora; Hermov pastir.

⁷⁸ Justin Mučenec, *Dialog z Judom Trifonom* I, 2; Tertulijan, *De pallio*.

⁷⁹ Evzebij, *Historia ecclesiastica* IV, 11, 8.

⁸⁰ Irenej Lyonski, *Adversus Haereses* I, 28, 1.

⁸¹ *Gli Atti di s. Giustino* (izd. Franchi de' Cavalieri, Studi e Testi, zv. VIII, Rim 1902), 3, str. 34.

žnostjo svojih poganskih tekmecev, ciničnih pridigarjev, kot je bil tisti Kreskens, zaradi katerega je sveti Justin toliko pretrpel.⁸²

Justinovi poslušalci so bili tudi rojeni kristjani, na primer Evelpist, ki se pojavlja v zapisih o njegovem mučeništvu.⁸³ Justin torej ni imel samo propagandnih predavanj za poganе dobre volje, ampak se je ukvarjal tudi s poglobljenim poučevanjem na višji stopnji. Apologetov za razliko od katehetov niso pooblastili cerkveni dostojanstveniki. Bili so namreč laiki, ki so poučevali na lastno odgovornost, šlo je za »krščanske filozofe«, in ne za cerkvene učitelje.⁸⁴

3. stoletje v Rimu in Aleksandriji

Tovrstno izobraževanje se je nadaljevalo do 3. stoletja. Na ta način sta učila tudi Klemen Aleksandrijski in Hipolit Rimski. Slednjega so učenci počastili s kipom, ki ga je upodabljal kot filozofa, ki poučuje in sedi na prestolu (v katerem je bil graviran seznam njegovih del in tabela njegovega izračuna velike noči).⁸⁵ To pa ni bil edini takšen spomenik. Na krščanskih nagrobnih spomenikih izpred obdobja konstantinskega miru so bili pokojniki pogosto upodobljeni kot »učitelji«, filozofi ali učenjaki, ki razmišljajo ali razlagajo Sveto pismo.

Vendar pa so bile to zgolj zasebne pobude. Po pričevanjih Evzebij⁸⁶ in Filipa iz Side⁸⁷ naj bi v Aleksandriji obstajala neka šola svetih knjig, v kateri so se dve stoletji menjavali usposobljeni učitelji, διδασκάλῳ, tako kot v grških filozofskih šolah. Toda, čeprav je bila Aleksandrija od Filona Judaja do svetega Cirila edinstveno okolje z intenzivnim judovskim in krščanskim doktrinalnim delovanjem, je tam v resnici uradna teološka šola obstajala le v času Origena.

Kot smo že omenili, mu je škof Demetriј pri osemnajstih letih zaupal uradno poučevanje kateheze, ki je bilo zaradi preganjanja v precejšnjem neredu.⁸⁸ To njegovo poučevanje je kmalu doživelo velik uspeh. Origen je opustil delo posvetnega profesorja,⁸⁹ da se

82 Justin Mučenec, *Druga apologija*, 3; Tacijan, *Govor proti Grkom* 19.

83 *Gli Atti di s. Giustino* 4, str. 35.

84 V zvezi s teološkimi šolami iz 2. in 3. stoletja primerjaj predvsem članke G. Bardya, »Les Écoles romaines au II^e siècle«, v: *Revue d'Histoire ecclésiastique*, letnik XXVIII (1932), str. 501–532.

»Aux Origines de l'École d'Alexandrie«, v: *Recherche de Science religieuse*, letnik XXVII (1937), str. 65–90. »Pour l'Histoire de l'École d'Alexandrie, v: *Vivre et Penser*, letnik II (1942), str. 80–109.

85 V zvezi z rimskim kipom Hipolita prim. H. Leclercq v: *Dictionnaire d'Archéologie chrétienne et de Liturgie*, zv. VI/2, stolpci 2419–2460; G. de Jerphanion, *La voix des Monuments*, str. 303 op 1. V zvezi s krščanskimi nagrobniki, na katerih so pokojniki upodobljeni kot »filozofi«, prim. moj Μουσικός ἀνὴρ, Grenoble 1937, str. 269–289.

86 Evzebij, *Historia ecclesiastica* V, 10, 1.

87 PG 39, 229.

88 Evzebij, *Historia ecclesiastica* VI, 3, 3.

89 Prav tam VI, 3, 8.

mu je lahko povsem posvetil. Svojo šolo je zaradi potreb vedno več poslušalcev, vedno višjega kulturnega nivoja in morda tudi Hipolitovega vpliva⁹⁰ celo razdelil na dva dela. Heraklasu,⁹¹ enemu izmed svojih prvih učencev, je zaupal osnovno poučevanje kateheze, sam pa je vodil višji razred, kjer je poučeval eksegezo in teologijo.⁹² S pomočjo Evzebijevih zapisov si lahko ustvarimo vsaj okvirno predstavo o tej visoki šoli verskih študij. Origen je domiselno prilagodil metode, značilne za helenistično visoko šolstvo. Osnova je bila trdno srednješolsko izobraževanje, katerega učni načrt je vseboval svobodne umetnosti, literaturo in matematiko. Ta podlaga je bila potrebna za študij filozofije, ki je utrl pot religioznim raziskavam, ki so temeljile na poglobljenem preučevanju Svetega pisma.⁹³

Vendar pa je bila usoda te izjemno izvirne in plodne pobude bolj kratka. Čez petnajst let, okoli leta 230 ali 231, je bil Origen zaradi disciplinskih in doktrinalnih nesoglasij s škofom Demetrijem odstavljen in izgnan iz Aleksandrije.⁹⁴ Po njegovem odhodu je visoka šola propadla. Ohranila se je edino katehetska šola, ki jo je še vedno vodil Heraklas,⁹⁵ ko je ta zasedel škofovski prestol, pa Dionizij, prav tako Origenov učenec.⁹⁶

Ko je bil Origen izgnan iz Aleksandrije, si je končno zatočišče poiskal v Cezareji v Palestini, kjer je njegovo poučevanje doživelo enak uspeh kot v Aleksandriji, kot se odraža v primeru svetega Gregorja Čudodelnika in njegovega brata, ki ju je odvrnil od pravne kariere in ju privabil v svoje kroge.⁹⁷ Tam je ostal skoraj dvajset let, do preganjanja pod cesarjem Decijem (250). Ohranila se je njegova prečudovita knjižnica, ki je v Cezareji dolgo veljala za občudovanja vredno študijsko središče, vendar pa se zdi, da se njegova šola kot ustanova po njegovem mučeništvu ni obdržala.⁹⁸

Ukinitve teh šol

Temelji, ki so jih postavili apologetiki in Origen, se niso obdržali. Verska kultura se je sicer vedno bolj razvijala, zlasti po konstantinskem miru. Eksegeza in teologija sta postali temeljni disciplini nove krščanske kulture, ki je bila značilna za pozni rimski imperij in Bizanc. Ne samo duhovščina, ampak vsi izobraženi verniki so svojim

90 Prim. Hieronim, *De viris illustribus* 61.

91 Evzebij, *Historia ecclesiastica* VI, 3, 1.

92 Prav tam VI, 15.

93 Prav tam VI, 18, 3–4.

94 Prav tam VI, 19, 15–19; 23; *Photius Bibliothèque* zvezek II, 118.

95 Evzebij, *Historia ecclesiastica* VI, 26, 1.

96 Prav tam VI, 29, 4; Hieronim, *De viris illustribus* 69.

97 Evzebij, *Historia ecclesiastica* VI, 30, 1; Hieronim, *De viris illustribus* 65; Gregor Taumaturg, *Oratio Panegyrica* 6.

98 D. Schemmel, »Die Schule von Caesarea in Palestina«, v: *Philologische Wochenschrift* 1925, stolpci 1277–1280.

posvetnim dejavnostim dodali versko komponento, ki je pogosto postala prevladujoča. Vsi so torej bili teologi, začeni z vladarjem, pa naj bo to Konstantin, Justinijan ali Hilperik.⁹⁹ Nekateri so bili pri tem vse prej kot zmerni. Ortodoksni učitelji so imeli veliko dela s tem, da so zadušili to teološko mrzlico, v kateri so se odražale kulturne potrebe tiste dobe in najhujši elementi helenističnega humanizma – filozofska eristika¹⁰⁰ in govorniška dolgozvoznost.

Vendar pa je treba poudariti, da ta krščanska kultura, ki se je napajala z izrednim literarnim in govorniškim razcvetom, ni bila podprta z ustreznim izobraževanjem. Visokih verskih šol ni bilo več. Verniki so bili deležni zgolj osnovne kateheze in pridiganja. Duhovniki se niso izobraževali v šolah, ampak preko osebnih stikov s škofom in starejšimi duhovniki, v krogu lokalne duhovščine, kjer so že od otroštva sodelovali kot bralci.

Od 3. do 4. stoletja torej na področju pedagoških ustanov ni bilo nobenega napredka, ampak nazadovanje. Sveti Hieronim na primer pripoveduje, kako je na svojih potovanjih po Vzhodu v mladih letih v Antiohiji poslušal Apolinarijeva predavanja, v Aleksandriji predavanja Didima Slepega,¹⁰¹ v Konstantinoplu pa predavanja Gregorja Nazianškega,¹⁰² vendar je šlo bolj za medosebne odnose, za zasebni pouk brez profesorskega značaja.

Občudovanja vredne dosežke velikih škofov iz 4. in 5. stoletja, kot so sveti Bazilij v Cezareji, sveti Janez Zlatousti v Konstantinoplu, sveti Ambrož v Milanu in sveti Avguštin v Hiponu, dobro poznamo. Sicer se zdi, da niso ustvarili ničesar, kar bi lahko spominjalo na krščansko šolo, so pa izoblikovali izredno krščansko kulturo, ki so jo okoli sebe širili z zgledom in pridiganjem. Nekateri, na primer sveti Avguštin,¹⁰³ so se lotili celo teorije, tako da so opredelili cilje, domet in metode. Niso pa skušali vzpostaviti pravega izobraževalnega sistema. Ker so bili tudi sami izšolani v klasičnih šolah, katerih pomanjkljivosti in nevarnosti so dobro poznali, se jim je zdelo logično, da se zadovoljijo z njimi.

V 6. stoletju, v času cesarja Justinijana, so zahodnjaki, ko so potovali skozi Konstantinopol, začudeni in navdušeni spoznali, da v Nizibisu, v sirski deželi, obstajajo »šole, kjer poučujejo Sveto pismo, tako kot v posvetnih šolah v rimskem imperiju poučujejo gramatiko in retoriko.«¹⁰⁴

99 Gregor iz Toursa, *Historia Francorum* VI, 44.

100 [Umetnost razpravljanja].

101 Hieronim, *Epistula* 84, 3, 1.

102 Prav tam 50, 1; 52, 8. *Commentarii in Isaiam* III ad 6, 1.

103 Sveti Avguštin kot teoretik krščanske vzgoje. Prim. moj *Saint Augustin et la fin de la culture antique*, str. 331sl.

104 Junil Afriški, *Instituta regularia divinae legis*; Kasiodor, *De Institutione Divinarum Litterarum* I.

POJAV SREDNJEVEŠKIH KRŠČANSKIH ŠOL

V 4. stoletju so se vendarle začele pojavljati krščanske šole, ki so bile popolnoma posvečene verskemu življenju in v sebi niso imele več nič antičnega. Te šole so že bile pod srednjeveškim vplivom, vendar pa so dolgo veljale za dobrino, omejeno na določeno okolje, ki se izven tega okolja praktično ni širila. Govorimo o meniških šolah.¹⁰⁵

Meniške šole na Vzhodu

Egiptovski puščavski očetje naj bi¹⁰⁶ že zelo zgodaj v svoje vrste sprejemali mladeniče ali celo majhne dečke, kar je najprej veljalo za izjemo, nato pa je postajalo vedno bolj pogosto. Tako so bili na primer v velike redove, ki jih je osnoval sveti Pahomij, po navadi vključeni tudi številni otroci.¹⁰⁷

Ker so jih menihi sprejemali, so bili odgovorni tudi za njihovo izobrazbo. Mladi novinec je bil zaupan častitljivemu, izkušenemu in krepostnemu starcu, ki je imel vlogo duhovnega očeta, APA (koptska beseda za »očeta«).¹⁰⁸ Deležni so bili predvsem asketske in moralne vzgoje, torej bolj duhovne kot intelektualne. Ne smemo pozabiti, da je bil sveti Anton, veliki začetnik meniškega življenja, nepismen koptski kmet,¹⁰⁹ a je kljub temu lahko dobro shajal brez knjig, kar je dokazal tudi filozofom, ki so prišli k njemu, da bi mu nasprotovali.¹¹⁰ Tu tiči osnovna značilnost vzhodnega menišva. Menihi se v puščavi niso toliko ukvarjali z izobraževanjem, ampak so skušali pozabiti na pesnike in posvetno znanost, ki so se jih naučili v šoli.¹¹¹ Menišvo je v krščanski tradiciji obudilo »primat preprostih«¹¹² in se tako zoperstavilo intelektualnemu ponosu, ki je bil značilen za antično kulturo in je v 3. stoletju, kot to dokazuje primer gnostikov in aleksandrijcev, ogrožal evangelijsko preprostost.

Seveda je bil še vedno prisoten tudi »učeni« značaj krščanstva. Menihi so dan in noč razmišljali o Božji postavi, o Božji besedi, o Svetemu pismu. Na Vzhodu je bilo nekaj običajnega, da so ga znali na pamet. Vendar so se ga najlažje naučili tako, da so ga najprej prebrali. Zato je okoli let 320–340 sveti Pahomij v svojih meniških pravilih zapovedal, da se mora neizobražen človek, ki vstopi v red, najprej naučiti dvajset psalmov

105 Tema, ki jo to poglavje in epilog [ni vključen v ta prevod], ki sledi, le okvirno povzameta, je bila predmet temeljite študije P. Richéja, *Education et culture dans l'Occident barbare (Vle – VIIIe siècles)*, Paris, 1962 (Patristica Sorvonnensis, 4), ki jo bralcem toplo priporočamo.

106 Janez Kasijan, *Institutiones* V, 40.

107 *Regula Pachomii* (izd. A. Boon, Th. Lefort, *Pachomiana Latina*) paragraf 5; 159; 166; 172.

108 V zvezi s pojmom »očec« pri egiptovskih puščavnikih prim. članek J. Duponta v: *La Vie Spirituelle*, letnik 1947, št. 321, str. 216–230.

109 Atanazij, *Vita Antonii* 72.

110 Prav tam 73; prim. 20.

111 Janez Kasijan, *Collationes patrum in scetica eremo* XIV, 12.

112 *Lk* 10, 21 = *Mt* 11, 25.

ali dve pismi. Če ne zna brati, bo imel tri ure pouka na dan pri izobraženemu menihu, ki ga bo naučil črke, zloge, besede ... *Etiam nolens legere compelletur!* Načeloma so morali vsi v redu znati prebrati vsaj Knjigo psalmov in Novo zavezo ter se ju naučiti na pamet.¹¹³

Sveti Bazilij po drugi strani v svojih meniških pravilih dovoljuje sprejem otrok, ki jih starši v meniško skupnost pripeljejo že v prvih letih življenja. Ti so se pod vodstvom svetega starca naučili brati, da so lahko potem preučevali Sveto pismo. Sveti Bazilij je ubral odličen pedagoški pristop. Ko je otrok enkrat osvojil zlogovnico, se je hitro naučil brati posamezne besede, nato pa še maksime in kratke anekdote. V Bazilijevih pravilih je bil mitološki repertoar grške šole nadomeščen z imeni svetopisemskih oseb, verzi iz Pregovorov in svetopisemsko zgodovino.¹¹⁴

V bistvu gre za enak program in metodo, kot ju je razvil sveti Hieronim v svojem krščanskem učnem načrtu, ki ga je okoli let 400–402 napisal za malo Pavlo, vnukinjo, hčerko in nečakinjo njegovih dragih rimskih učencev,¹¹⁵ leta 413 pa še za drugo deklico, Pakatulo.¹¹⁶ V obeh primerih je šlo za bodoči redovnici, ki sta bili že od rojstva posvečeni služenju Kristusu.¹¹⁷ Pavla ni bila vzgojena v Rimu, ampak v Betlehemu, v samostanu, v katerem je bila njena teta Evstohija prednica, Hieronim pa je bil tam zadolžen za duhovno vodstvo. Izobraževanje je bilo povsem asketsko,¹¹⁸ brez kakršnega koli posvetnega leposlovja¹¹⁹ in umetnosti,¹²⁰ osredotočeno je bilo na Sveto pismo, ki se ga je bilo treba sistematično naučiti v celoti.¹²¹ Poleg tega so bili na urniku le še očetje: Ciprijan, Atanazij in Hilarij.¹²² Prve vaje so bile zelo podobne vajam svetega Bazilija – sezname imen, s pomočjo katerih se je otrok učil brati, so bili na primer vzeti iz Kristusovih evangelijskih rodovnikov.¹²³

To, da so se v meniški pedagogiki dejansko uporabljale takšne metode, dokazujejo egiptovski *ostrakoni* s presenetljivo poznim datumom nastanka (7.–8. stoletje). Na njih lahko najdemo sezname besed s krščanskimi izrazi,¹²⁴ na primer lastna imena iz pri-

113 *Regula Pachomii* 139–140.

114 Bazilij, *Regulae fusius tractatae* 15.

115 Hieronim, *Epistula* 107.

116 Prav tam, *Epistula* 128.

117 Prav tam, *Epistula* 107, 5, 1; 128, 2, 1.

118 Prav tam, *Epistula* 107, 7, 1; 128, 4, 1.

119 Prav tam, *Epistula* 107, 4, 1.

120 Prav tam, *Epistula* 107, 4, 3.

121 Prav tam, *Epistula* 107, 12; 128, 4, 2.

122 Prav tam, *Epistula* 107, 12, 3.

123 Prav tam, *Epistula* 107, 4, 4.

124 H. R. Hall (ur.), *Coptic and Greek Texts of the Christian Period from Ostraka, Stelae, etc. in the British Museum*. London, British Museum 1905, št. 21379.

povedi o binkoštnem dogodku iz Apostolskih del,¹²⁵ odlomke iz psalmov, ki so se uporabljali kot tema za vaje v pisanju,¹²⁶ in pa, kar je najbolj nenavadno, »pripovedni« esej z legendarno tematiko: »Pripoveduj o Kristusovem čudežu z vinsko trto!«¹²⁷ Poleg tega so v Fajumu našli zvezek nekega šolarja, ki med vajami v pisanju vsebuje tudi verze iz *Psalma* 32/33 in izhaja iz 4. ali 5. stoletja.¹²⁸

Majhen vpliv

Vendar pa je bilo to izobraževanje rezervirano za mlade menihe. Nekateri so premišljevali o tem, da bi ga razširili tudi na druge otroke. Sveti Bazilij si v enem izmed svojih meniških pravil postavi to vprašanje in se nekoliko zadržano strinja s tem, da bi vrata svojega redu lahko delno odprl tudi »posvetnim otrokom«, παῖδες βιωτικοί, ki bi mu jih starši zaupali.¹²⁹ Janez Zlatousti je okoli leta 375 v asketski vnemi krščanske starše želel prepričati, naj izobrazbo svojih otrok od desetega leta naprej zaupajo menihom v »puščavah« okoli Antiohije, daleč stran od nevarnosti posvetnega življenja.¹³⁰

Toda vse to ni imelo večjega vpliva. Vidi se, da je poziv Janeza Zlatoustega prišel iz razvnete duše, ki je težila k popolnosti in ni videla, da drugi niso tako dovezetni za to. Scenarij, ki si ga je predstavljal, je bil strašno nepraktičen. Dečki bi deset, dvajset let ostali v samostanu, da bi se utrdili v kreposti.¹³¹ Toda, kaj bi nato počeli v posvetnem življenju? Brez dvoma ni želel, da bi ti otroci ostali brez šolanja,¹³² vendar ni bilo nobene zagotovila, da bi se v puščavi dejansko lahko izobraževali.¹³³ Nekoč je sicer omenil meniha, ki je delal kot vzgojitelj mladeniča, ki se je ukvarjal s posvetnim študijem,¹³⁴ vendar je bila to, kot je sam dejal, prej izjema kot pravilo. Dolgotrajno bivanje v puščavi je predlagal prav zato, ker je bilo takšno izobraževanje tam nekaj neobičajnega.

Ta ideja verjetno ni nikoli obrodila sadov. Celo sam Janez Zlatousti jo je čez dvajset let, ko je bil bolj prosvetljen in izkušen, izrecno opustil.¹³⁵ Še vedno je poudarjal dolžnost staršev, da morajo krščansko vzgajati svoje otroke, toda sedaj je skrb za krščansko

125 Prav tam, št. 26210.

126 Prav tam, št. 27426.

127 Prav tam, str. 148 sl.

128 P. Sanz, »Griechische literarische Papyri christlichen Inhalts I, št. 24 (29274). V: *Mitteilungen aus der Papyrussammlung der Nationalbibliothek in Wien, Neue Serie* 4, Baden pri Dunaju 1946.

129 Bazilij, *Regulae fusius tractatae* 292.

130 Janez Krizostom, *Adversus oppugnatores vitae monasticae* III, 17, 378.

131 Prav tam III, 18, 380.

132 Prav tam III, 12, 368.

133 Prav tam III, 8, 363; 2, 366; 13, 371.

134 Prav tam III, 12, 369–370.

135 Janez Krizostom, *De inani gloria* 19, 2–3.

zavest otrok naložil njim, in ne več menihom. Otroci so torej versko vzgojo prejeli v družini, splošno izobrazbo pa v posvetnih šolah.¹³⁶

Sveti Hieronim na drugi strani ni niti razmišljal, da bi posplošil učni načrt, ki ga je pripravił za Pavlo (ta je pravzaprav dokaj slabo izpolnila pričakovanja svojega učitelja¹³⁷), zdi se, da ga niti ni sistematično uporabljal. Sicer je v svojem samostanu v Betlehemu poučeval nekaj mladih Latincev, ki so mu bili zaupani, vendar je pri tem sledil klasičnemu učnemu načrtu: slovnica, Vergil, komični in lirični pesniki, zgodovinarji ...¹³⁸

Kot smo že videli, sveti Bazilij ni bil najbolj navdušen nad idejo, da bi v samostan sprejel otroke, za katere ni bilo jasno, če bodo ostali v verskem poklicu. Menihi so bila vedno manj naklonjeni takšnim motnjam, ki so samo škodile njihovemu miru in zbranosti. Tako je bilo leta 451 na kalcedonskem koncilu samostanom uradno prepovedano ukvarjati se z izobraževanjem otrok, ki bi se kasneje vrnili v posvetno življenje, παῖδες κοσμικοί.¹³⁹ Ta prepoved se je vedno upoštevala, tako da so bile meniške šole v grških deželah namenjene le notranji uporabi.

Dotaknili smo se ene najznačilnejših lastnosti vzhodnega meništvā. Ker so bili samostani del kulturnega okolja, ki je konec koncev še vedno ohranjalo neko raven, jim ni bilo treba prevzeti pedagoške vloge, ki nikoli ni bila njihov namen. Namesto da bi postali središče izobraževanja, so bili še naprej središče askeze. Niso skušali vplivati na svet, ampak so se od njega raje odmaknili.

Meniške šole na Zahodu

Na Zahodu so germanski vdori in splošno propadanje kulture sčasoma privedli do povsem drugačne situacije.

Na začetku je bilo tam tako kot na Vzhodu, vendar z majhno, a pomembno razliko. Latinsko meništvō je bilo uvedeno dokaj pozno in je bilo prevzeto iz že razvitega telesa.

136 Prav tam 19, 1sl.; 73, 2–3.

137 Hieronim, *Epistula* 153, 3.

138 Rufin Akvilejski, *Apologia adversus Hieronymum* II, 8, 592 A. Rufin je bil tisti, ki je obtožil sv. Hieronima, da se je izneveril zaprisegi svojemu »videnju«, ko je svoje učence v Betlehemu učil poganske klasike. V svojem odgovoru sv. Hieronim ne zavrne te obtožbe, kar je povsem v nasprotju z njegovimi navadami. Kot tenkočutno pripomni F. Cavallera, *Saint Jérôme*, zv. I, str. 202, op. 1, ta molk lahko razumemo kot priznanje. Ta znameniti dogodek je bil velikokrat preučevan; v zvezi s psihološkim razvojem samega Hieronima glej H. Hagendahl, *Latin Fathers and the Classics*, str. 318–328; v zvezi z njegovo literarno zapuščino pa P. Antin, *Autour de songe de saint Jérôme*, REL. 41 (1963), str. 350–377.

139 V tem kontekstu se navežujem na L. Brehierja (nazadnje v: *La Civilisation byzantine*, Paris 1950, str. 500), čigar verodostojnost je sicer zelo vprašljiva. Kalcedonski kanoni dejansko ne vsebujejo nič takega: menihom je zgolj prepovedano imeti »odprto gostilno« *κοσμικὰ καταγώγια* (c. 24, izd. Schwartz, *Acta Conciliorum Oecumenicorum*, II, 1, 2, str. 358). Vendar pa je res, da je bila ta prepoved večkrat ponovljena v bizantinskem kanonskem pravu: v nadaljevanju, str. 623, op. 3.

Cenobitizem¹⁴⁰ in literatura sta bila nekaj običajnega. Na Vzhodu je vladala nostalgija po junakih prve generacije, anahoretih brez kulture, pri katerih je zgled svetega Antona imel več teže kot predpisi iz Pahomijevih pravil. Pravzaprav ni bilo na Vzhodu prav nič nenavadnega, če je bil menih nepismen.¹⁴¹

Na Zahodu ni bilo tako. *Lectio divina*, branje Svetega pisma, predvsem pri cerkvenih obredih, je bil neločljiv del meniškega življenja. Ta učenost je imela pomembno mesto že od vsega začetka. Prvi red svetega Avgušтина, začetnika menišтва v Afriki, ki ga je še kot laik ustanovil v mestu Tagaste, je bil učene narave.¹⁴² V njegovih meniških pravilih je bila knjižnica predvidena kot nekaj običajnega.¹⁴³ V Marmoutierju so menihi svetega Martina, začetnika menišтва v Galiji, prepisovali rokopise.¹⁴⁴ Meniški stan je bil torej tesno povezan s preučevanjem leposlovja. Pomislimo še na okolje, ki je bilo popolnoma odmaknjeno od klasične kulture, na svetega Patrika in na njegovo pokristjanjevanje Irske. Vsakič, ko je izbral otroka, da ga napravi za meniha, ali so ga k njemu pripeljali drugi, »ga je krstil in ga naučil abecede«.¹⁴⁵

Ko se je v 6. stoletju širilo temačno barbarstvo ter je kultura na Zahodu oslabela in celo postala ogrožena, so meniški zakonodajalci postali še bolj vztrajni, zapovedali so, da mora vsak menih in vsaka redovnica znati brati in se posvečati branju Svetega pisma. V pravilih svetega Cezarija iz Arlesa iz leta 534, najbolj znanih redovnih pravilih za ženske, piše, da lahko sprejemajo le otroke, starejše od šest ali sedem let, torej tiste, ki se že lahko naučijo brati.¹⁴⁶ Poleg tega so se morale naučiti brati tudi vse redovnice, *omnes litteras discant*,¹⁴⁷ vsak dan so morale dve uri posvetiti branju¹⁴⁸ in prepisovati rokopise.¹⁴⁹

Zanimanje za *lectio divina* se kaže tudi v mnogih drugih meniških pravilih. Ne samo pri sveti Radegundi, ki je zgolj vzela Cezarijeva pravila za svoja,¹⁵⁰ ampak tudi pri

140 [Meniška tradicija, ki poudarja življenje v skupnosti].

141 Glej zbrana dejstva pri L. Bréhierju v: *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuse*, letnik XXI (1941), str. 60, op. 86.

142 Prim. M. Mellet, *L'itinéraire et l'idéal monastiques de saint Augustin*, Paris 1934, str. 19–29; P. Monceaux v: *Miscellanea Agostiniana* II, Rim 1931, str. 70–75.

143 Avguštin, *Epistula* 211, 3.

144 Sulpicij Sever, *Vita sancti Martini* 10, 6.

145 W. Stokes, *The Tripartite Life of Patrick*, London 1887, II, 326, 29; 328, 27; 497, 24.

146 Cezarij iz Arla, *Regula ad virgines* 7, 104.

147 Prav tam 18, 105.

148 Prav tam 19, 105; *Epistulae ad virgines* II, 7, 140.

149 *Vita Caesarii Arelatensis* I, 58, 320.

150 Gregor iz Toursa, *Historia Francorum* IX, 39 sl.

svetemu Leandru Seviljskemu († 601)¹⁵¹ in svetemu Donatu iz Besançonu († 650).¹⁵² Če je bilo preučevanje leposlovja tako zelo priporočeno ženskam (med katerimi je bilo izobraževanje seveda manj razširjeno), je bilo *a fortiori* prav tako pomembno tudi pri moških.¹⁵³ V meniških pravilih iz Tarnata (okoli leta 570) se *lectio* zahteva tudi od tistih menihov, ki delajo na polju,¹⁵⁴ preučevanje leposlovja¹⁵⁵ in meditativno branje¹⁵⁶ pa predvidevajo tudi pravila svetega Fereola iz Uzèsu († 581) in Regula Magistri,¹⁵⁷ za katera ne vemo, kdaj točno so bila napisana. Gibanje je vrhunec doseglo z meniškimi pravili svetega Benedikta (okoli leta 525), ki so imela, kot vemo, največji vpliv na Zahodu. Pravila na dolgo in široko urejajo branje Svetega pisma,¹⁵⁸ sprejem otrok v samostan¹⁵⁹ in njihovo izobrazbo.¹⁶⁰ Knjige, tablice in pisala so prikazani kot običajen del samostanskega pohištva in opreme.¹⁶¹ Zahodni samostani so celo v najtemnejših dneh ostali kulturna središča.

Škofovske šole

Zaradi nesrečnih časov se je pojavil še en tip krščanske šole: škofovska šola (vsaj prvotno še ni bila tako drugačna od svoje predhodnice, saj je bilo mnogo velikih zahodnih škofov po izvoru in idealu menihov, zato so okoli oziroma poleg svojega škofovskega sedeža hoteli imeti meniški red, npr. sveti Evzebij v Vercelliju, sveti Avgustin v Hiponu, sveti Martin iz Toursu v Marmoutierju ...).

Okoli škofa je bilo vedno zbrano cerkveno osebje, ki ga je sestavljala predvsem četa majhnih otrok, ki so imeli vlogo bralcev in so se uvajali v duhovniško življenje.¹⁶² V takšnem okolju so se po navadi novačili in izobraževali diakoni, duhovniki in bodoči škofovi nasledniki. Ker ni bilo semenišč in teoloških šol, so člani duhovščine dogmatsko, liturgično in kanonično znanje pridobivali s takšnim praktičnim izobraževanjem.

151 *Règle monastique* (nabor različnih avtorjev) 6–7; PL 87, 883–884.

152 *Règle monastique* 20; PL 87, 281–282.

153 Cezarij iz Arla, *Regula monachorum* 151, 25.

154 *Règle monastique* 9; PL 66, 981.

155 *Règle monastique* 11, PL 66, 963–964.

156 Prav tam 26, 968.

157 *Regula Magistri* 50; PL 88, 1010 D.

158 Benedikt iz Nursije, *Regula monachorum* 48.

159 Prav tam 59.

160 Prav tam 30; 37; 39; 45; 63; 70.

161 Prav tam 33.

162 V zvezi z branjem otrok prim. op. 73. V zvezi z mestom te vloge v duhovniški karieri prim. L. Duchesne, *Origines du Culte chrétien*, 5. izd., str. 366–367: »Večina duhovniških karier, katerih podrobnosti so nam znane, se je začela z branjem. Tako je bilo pri sv. Feliksu iz Nole, svetem Evzebiju iz Vercellija, pri očetu papeža Damaza, pri papežih Liberiju in Siriku, diakonu Romulu iz Fiezele, svetem Epifaniju iz Pavije in pri številnih drugih.« Navedeni napisi so: Diehl 967, 970, 972.

Tiste nekaj profane in humanistične kulture, ki jo je takšno izobraževanje predvidevalo, so prejeli v običajnih šolah, kot smo videli že v anekdoti iz mladosti svetega Atanazija.¹⁶³

Na Zahodu se je vse spremenilo, ko je klasični šolski sistem izginil skupaj z rimsko politično in družbeno strukturo. Bolj kot je rimski imperij propadal, težje je bilo najti mlade, ki bi imeli vsaj nekaj posvetnega znanja, brez katerega duhovniška vzgoja in stan nista bila možna. Zato so na primer v Franciji škofje v merovinških časih neposredno skrbeli za osnovno izobrazbo nekaterih otrok.¹⁶⁴

Na tem področju je pomembno pričevanje Gregorja iz Toursa (rojen leta 538). Edino izobraževanje, ki ga je bil deležen, je bilo povsem duhovniško in je bilo delo njegovega (pra)strica svetega Nicetija, lyonskega škofa, ki je bil tudi sam vzgojen »v duhovnosti« in je skrbel za izobraževanje otrok svojih sorodnikov. Malega Gregorja je sprejel pri njegovih sedmih letih, najprej ga je naučil branja in pisanja, nato pa še psalmov.¹⁶⁵

Ker je bilo izobraževanje duhovščine, ki jo je ogrožalo naraščajoče barbarstvo, nujno potrebno, se je ta tip šolanja razširil. Do neke mere so bili brez dvoma v pomoč samostani. Tako je bil samostan na otočju Lérins v 5. in 6. stoletju zibelka škofov za celotno jugovzhodno Galijo, samostan v Marmoutierju pa za srednjo Galijo.¹⁶⁶ Manj znan je primer drugega strica Gregorja iz Toursa, svetega Gala, ki ga je njegov oče kot otroka peljal v samostan v Cournonu (blizu mesta Clermont-Ferrand), ko je prejel tonzuro, pa so ga menihi usmerili v študij Svetega pisma in cerkveno glasbo. Njegov lepi glas je opazil neki škof in ga priključil svoji duhovščini, kasneje pa je postal njegov naslednik.¹⁶⁷

Toda taki primeri so bili zgolj izjeme. Če so škofje želeli zagotoviti normalno novačenje duhovščine, so morali prevzeti odgovornost ne le za njihovo tehnično izobrazbo, ampak tudi za osnovno posvetno izobraževanje. Tako so nastale in se razširile škofovske šole, klice bodočih srednjeveških univerz.

Začetki so bili zelo skromni. Najprej je bilo treba otroke naučiti brati. Dragocena priča te obnove je sveti Cezarij. Zelo dobro je skrbel za izobrazbo svoje duhovščine, s katero je živel v neke vrste skupnosti, jo vzgajal s svojim zgledom in pogovorom ter poskrbel,

163 Rufin Oglejski, *Historia ecclesiastica* X, 15.

164 Izvor škofovskih šol. Težko določimo trenutek njihovega nastanka. Vire, s katerimi razpolagamo, predvsem življenjepisi svetnikov, moramo uporabljati previdno. Če verjamemo življenjepis svetih Viktorja in Viktorina iz Le Mansa, potem je že sv. Martin iz Toursa v 4. stoletju prevzel nalogo, da otroke pri desetih letih začne vzgajati za duhovništvo. *Acta Sanctorum*, julij V, 146 C, F. Vendar je to besedilo brez zgodovinske vrednosti, celo obstoj enega od obeh junakov je mitičen. Prim. H. Leclercq v: *Dictionnaire d'Archéologie chrétienne et de Liturgie*, zv. X/2, stolpci 1478–1480.

165 Gregor iz Toursa, *Vita patrum* 8, 2.

166 Sulpicij Sever, *Vita sancti Martini* 10, 9.

167 Gregor iz Toursa, *Vita patrum* 6, 1–2.

da so imeli vsi njegovi duhovniki zadostno raven izobrazbe. Tako so bili za diakone imenovani samo isti, ki so štirikrat prebrali celotno Staro in Novo zavezo.¹⁶⁸

Škofovske šole iz 6. stoletja si je torej treba bolj predstavljati kot neke vrste preproste pevske šole, *scholae*, kot »čete« mladih bralcev, ki jih vodi *primicerius* (npr. v Mouzonu v času svetega Remigija († 533)¹⁶⁹ ali v Lyonu okoli let 551–552¹⁷⁰) ali jih s trdo roko vzgaja magister (npr. v Kartagini okoli leta 480¹⁷¹).

Sistem se je širil povsod, kjer se je razširjalo barbarstvo. Prisoten je bil tudi v zahodnogotski Španiji, kjer je bilo z drugim toledskim koncilom (leta 527) predpisano, da se mora otroke, ki se bodo pridružili duhovščini, od takrat, ko prejmejo tonzuro, vzgajati v »cerkveni hiši«, pod neposrednim nadzorstvom škofa.¹⁷² To pravilo je bilo stoletje kasneje še enkrat postavljeno na četrtem toledskem koncilu (leta 633).¹⁷³ Jasno je, da se je pravilo tudi upoštevalo. V življenjepisih méridskih škofov iz 7. stoletja lahko najdemo majhne otroke v službi bazilike svete Evlalije, kjer so se pod vodstvom učitelja učili brati in pisati,¹⁷⁴ škof pa je vzgajal svojega naslednika, tako da ga je učil *officium ecclesiasticum omnemque bibliothecam scripturam divinarum*.¹⁷⁵

Župnijske šole

V 6. stoletju se je po vpadih končno organiziral oziroma ponovno vzpostavil sistem podeželskih župnij.¹⁷⁶ Zaradi uspešnega masovnega pokristjanjevanja se je morala strogo mestna cerkvena struktura iz antičnih časov, zbrana okoli škofovskega sedeža, razširiti. Toda število duhovnikov se je naglo povečevalo. Kako v tem barbarskem okolju zagotoviti izobraževanje podeželske duhovščine?

Rešitev je bila v širitvi sistema, ki je bil že v veljavi v škofovskih šolah. Leta 529 je bilo na drugem vaisonskem koncilu, najverjetneje na pobudo svetega Cezarija, predpisano, da »morajo vsi duhovniki, zadolženi za župnije, medse kot bralce sprejeti mlade,

168 Vita *Caesarius Arelatensis* I, 56, 320.

169 Remi iz Reimsa, *Epistula* IV, 115.

170 E. Diehl, *Inscriptiones Latinae Christiane Veteres* 1287.

171 *Vict. vit.* V, 9 [ni jasno za katero delo in avtorja gre].

172 *Canon* (koncilska mesta) I; *PL* 84, 335.

173 *Canon* 24; prav tam 374.

174 J. N. Garvin, *Vitae Sanctorum Patrum Emeritensium*, Washington 1946, II, 14; I, 1.

175 Prav tam IV, 4, 1.

176 V zvezi z zgodovino podeželskih župnij v Galiji prim. klasično delo P. Imbarta de la Toura, *Les Paroisses rurales du IV^e au XI^e siècle*, Paris 1900 in popravke oz. dopolnila, ki jih je delo dobilo od W. Sestona, »Note sur les origines religieuses des Paroisses rurales«, v: *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuses* 1935, str. 243–254. Oba vidika se bolj dopolnjujeta kot pa si nasprotujeta.

Prim. F. Chatillon, *Locus cui nomen Theopoli est*, Gap 1943, str. 125–126, 135, op. 57.

da jih bodo lahko krščansko vzgojili, jih naučili psalme in lekcije iz Svetega pisma ter vso Gospodovo postavo, tako da bodo lahko med njimi dobili svoje naslednike».¹⁷⁷

Ta odločitev je izjemnega pomena, saj gre za rojstvo sodobne šole, podeželske, ljudske šole, ki je antika v takšni splošni in sistematični obliki ni poznala.

Pobuda z vaisonkega koncila ni bila edina. Sklicevala se je na »običaj, ki v Italiji že velja za nekaj normalnega«. Sledila je zahodnogotska Španija z méridskim koncilom leta 666,¹⁷⁸ pa tudi Galija, na kar kažejo koncilski kanoni, ki prepovedujejo posvetitev nepismenih duhovnikov (v Orléansu leta 553¹⁷⁹ in v Narbonnu leta 589¹⁸⁰). Začasa svetega Gavgerika iz Cambraia († 623–626) se je neki škof, ki je bil na pastoralni poti, zaskrbljen pozanimal, če so v vasi otroci, ki se pripravljajo za duhovništvo.¹⁸¹ Puščavnik sveti Patrokel († 576) je, ko se je nastanil v vicusu v Nérisu (blizu kraja Montluçon v departmaju Allier), tam zgradil kapelo, vanjo prinesel relikvije svetega Martina in jo posvetil, nato pa otroke začel učiti brati in pisati, *pueros erudire coepit in studiis litterarum*.¹⁸² Funkciji vaškega župnika in učitelja sta bili odtlej tesno povezani.

Začetki srednjeveških šol

Predstavili smo vse ustanove, ki so služile kot izhodišče za razvoj srednjeveškega izobraževalnega sistema. V 6. in 7. stoletju je bil ta sistem še v povojih. Obseg meniških in posvetnih šol je bil takrat še zelo omejen. Lahko bi rekli, da je šlo za tehnične šole, ki so izobraževale zgolj menihe in duhovnike.

Vendar pa so po sili razmer z izginotjem antičnih posvetnih šol te verske šole postale edino orodje za pridobivanje in prenašanje kulture. Načeloma so bile odprte za vse članke Cerkve. Toda, ali ni za latinski srednji vek značilno, da je učenost stvar duhovščine? Kljub temu pa so že v 6. stoletju zajemale širšo skupino ljudi.

Tako kot meniški redovi na Vzhodu so se tudi samostani na Zahodu, vsaj tisti na celini, skušali zaščititi pred vplivom posvetnih elementov. Kalcedonski kanoni so svoj ekvivalent našli v meniških pravilih svetega Cezarija, ki je ostro zavračal, *penitus non accipiantur*, vstop tistih deklic v samostan, ki so jih tja poslali zgolj za to, da bi bile izobražene in vzgojene, ne glede na to, če so prihajale iz plemiških ali revnih krogov.¹⁸³ Otroci iz benediktinskih pravil so bili vsi bodoči samostanski brati. Pravzaprav je bilo

177 *Concilia merovingici aevi*. Izd. Maassen (Monumenta Germaniae Historica, Leges, III, Concilia, I) 56c; 1.

178 *Canon* 18; *PL* 85, 623.

179 *Concilia merovingici aevi* 63c; 16.

180 J. D. Mansi, *Sacrorum Conciliorum nova et amplissima Collectio* IX, 1016E–1017A, stolpec 11.

181 *Passiones Vitaeque sanctorum merovingici aevi*, v: *Monumenta Germaniae Historica Scriptores rerum merovingicarum* I, 652c; 2.

182 Gregor iz Toursa, *Vita patrum* 9, 2.

183 Cezarij iz Arla, *Regula ad virgines* 7, 104.

vsem otrokom, ki so bili vzgojeni v samostanih, namenjeno, da bodo postali menihi, pa naj bosta to sinova svetega Evherija, Salonij in Veranij, ki sta bila že zelo zgodaj sprejeta v samostan na otočju Lérins, ko se je tja umaknil njun oče (okoli leta 420),¹⁸⁴ ali mladi učenci svetega Benedikta, kot sta bila Maver in Placid, ki so jih njihovi očetje poslali k njemu, da bi jih vzgojil za služenje Bogu.¹⁸⁵ Po drugi strani pa je bilo vsaj na Irskem (kjer je, kot lahko domnevamo, to pot utrjevala stara druidska tradicija iz poganskih časov)¹⁸⁶ izobraževanje sinov kraljev in glavarjev zaupano samostanom. Ti so ohranili laični status in se po končanem šolanju vrnili v posvetno življenje na položaj, ki jim je bil namenjen ob rojstvu.¹⁸⁷

Toda, ko so bile vzpostavljene župnijske šole in so bolj ali manj vsi dobili priložnost, da se izobrazijo, mnogi učenci v zavesti niso vedno imeli cerkvenega poklica.¹⁸⁸ Od tega so na primer imeli korist preprosti mali kmetje,¹⁸⁹ v še večjem obsegu pa sinovi plemičev, saj je bila pri velikaških navada (kar potrjujeta življenjepisa svetega Sekvana¹⁹⁰ in svetega Legera¹⁹¹), da so se njihovi otroci učili brati in pisati. To je bil deloma ostanek rimske dobe, ko je bila kultura eden izmed prestižnih elementov vladajočega razreda, deloma pa praktična potreba. Čeprav je tehnična raven upravljanja v merovinški monarhiji padla zelo nizko, je še vedno vsebovala nekaj birokracije in posvetni uslužbenci, ki so delali za kralje, so se lahko izobrazili le v takšnih šolah.¹⁹²

Raven izobraževanja je bila v večini primerov zelo skromna. Šlo je za tehnično izobraževanje, katerega namen je bil zadovoljiti neposredne potrebe: branje, pisanje,

184 Evherij Lyonski, *Instructiones*. paragraf 773.

185 Gregor Veliki, *Dialogi* II, 3.

186 Druidi kot vzgojitelji poganke Irske. H. Huber, *Les Celtes depuis l'époque de La Tène*, Paris 1932, str. 279–281. Že za staro Galijo, prim. Cezar, *De bello Gallico* VI, 14, 2–6; C. Jullian, *Histoire de la Gaule*, zv. II, str. 106.

187 C. Plummer, *Vitae Sanctorum Hiberniae partim hactenus ineditae*, Oxford 1910, I, 250; 252; II, 180–181.

188 Gregor iz Toursa, *Vita patrum* 20, 1.

189 Prav tam 9, 2.

190 Mabillon, *Acta Sanctorum Ordinis sancti Benedicti* I, 263.

191 *Passiones Vitaeque sanctorum merovingici aevi*, v: *Monumenta Germaniae Historica Scriptores rerum merovingicarum* III, 283.

192 Merovinška šola je religiozna šola. H. Pirenne je v svoji razpravi, »De l'État de l'Instruction des Laïques à l'époque mérovingienne«, v: *Revue bénédictine*, letnik XLVI (1934), str. 165–177, zavzel ravno nasprotno stališče. Z zaupanjem se prepuščam sodbi nepristranskega bralca, ki bo želel primerjati najini mnenji. Pirenne stalno povečuje in pači pomen besedil. Nikjer ne vidim, da bi bilo v njih govora o posvetnih šolah v merovinški Galiji, kot si sam želi. Vse šole, katerih obstoj lahko ugotovimo, so religiozne šole, tj. meniške, škofovske in (večinoma) župnijske. Brez dvoma odkrijemo tudi nekatere znake posvetnega pouka (v pisanju, slovnic, retoriki, pravu), vendar pri tem gre vedno za zasebni pouk na domu, ki je bil vzpostavljen že za časa Sidonija Apolinarija v obliki hišnega učiteljstva. Glej tudi: P. Riché, »L'instruction des laïcs en Gaule mérovingienne au VI^e siècle«, v: *Settimane di studio del Centro italiano di studi sull'alto medioevo*, V, Spoleto 1958, str. 873–888.

poznavanje Svetega pisma ali vsaj Psalmov,¹⁹³ po možnosti na pamet, ter vsaj nekaj doktrinarne, kanoničnega¹⁹⁴ in liturgičnega znanja. In nič več. Zahodna kultura je dosegla svoje dno.

Tem prvim verskim šolam iz 6. in 7. stoletja ne moremo pripisovati bogatih humanističnih teženj v času karolinške renesanse ali renesanse iz 12. stoletja.¹⁹⁵ Učitelji v tem temnem veku še zdaleč niso v celoti izkoriščali pičlega znanja, ki jim je bil še vedno na voljo, saj so svoje učence skušali čim bolj oddaljiti od kulture, ki je bila preveč naklonjena posvetni tradiciji. Zahodno menišstvo se je še vedno razvijalo v isti kulturni askezi kot na Vzhodu. Menihi so morali bežati stran od sveta, stran od njegove oholosti in bogastva – torej tudi od izobraževanja. Spomnimo se še enkrat dragocenega pričevanja svetega Cezarija. Ko je zaradi zdravstvenih razlogov zapustil samostan na otočju Lérins, je v Arlesu srečal afriškega učenjaka Julijana Pomerija in se pod njegovim vodstvom začel učiti o gramatiki in filozofiji. Toda kmalu je prenehal s tem in opustil posvetno izobraževanje, saj je želel ostati zvest »meniški preprostosti«.¹⁹⁶ In kot lahko razberemo iz njegovega dela *De Vita contemplativa*, Pomerij sploh ni bil tako zelo posvetno naravnan učitelj! Takšno ozračje je vladalo tudi v škofovskih šolah. Če se je kakšen škof preveč ukvarjal s poučevanjem gramatike, je povzročil ogorčenje in bil hudo okaran, kot se je to zgodilo v primeru svetega Gregorja Velikega in Deziderija iz Vienna.¹⁹⁷

To nazadnjaštvo je bilo med drugim tudi posledica splošnega propada zahodne kulture. Dekadenca se ni zgodila zgolj zaradi nevednosti in pozabe, ampak tudi zaradi notranjega propadanja. Stališča Cezarija ali Gregorja lahko razumemo le, če jih primerjamo z dejansko predstavo o posvetni kulturi tistega časa, ki sta jo zavračala s takim odporom. Odklanjala nista brezčasnih humanističnih vrednot, temveč otročje igračkanje, v katerem so uživali izobraženci tistega časa. Spomnimo se na nenavadno-

193 C. de Smedt in J. de Becker, *Acta Sanctorum Hiberniae ex codice Salmanticensi*, Bruges Edimbourg 1888, 166; Fereol iz Uzès, *Regulae ad Monachorum* 11; PL 66, 963.

194 *Concilia merovingici aevi* 88c. 6.

195 Zabeležili smo anahronizem. Romantična apologetika, ki je po Chateaubriandovem zgledu slavila Cerkev v vlogi pospeševalke izobraževanja, je sistematično precenjevala vrednost virov, ki so povezani s krščanskimi šolami iz 5. in 6. stoletja. Glej npr. A. F. Ozanam, *La civilisation chrétienne chez les Francs*, Paris 1849. M. Rogerju gre zasluga, da je v disertaciji, ki je za nas temeljnega pomena, razrešil to problematiko: *L'Enseignement des Lettres classiques d'Ausone à Alcuin*, Paris 1905.

196 *Vitae Caesaris Aureliensis* 9, 299.

197 Gregor Veliki, *Epistulae* (Reg.) (classement de l'ed. Ewald-Hartmann, Monumenta Germaniae Historica, Epistulae, I-II) XI, 34. Razlaga tega pisma je prispevala k preštevilnim razpravam. Prim. že staro disertacijo H. J. Leblanca, *Utrum B. Gregorius Magnus litteras humaniores et ingenuas artes odio persecutus sit*, Pariz 1852. Tudi tukaj moramo slediti previdni sodbi M. Rogerja, nav. delo, str. 156sl. Prim. J. Spörl, *Gregor der Große und die Antike*, Christl. Verwirkl. 1935, str. 198–211, in zlasti novejšo H. de Lubaca, *Exégèse médiévale*, II, 1, str. 53–77, La »barbarie de saint Gregorie«.

delo gramatika Vergila,¹⁹⁸ na njegove didaktične mistifikacije, s katerimi je želel doseči neko višjo modrost, a ni segel dlje od besednih ugank:

*Cicero dicit RRR-SS-PP-MM-N-T-EE-OO-A-V-I, quod sic solvendum est:
Spes Romanorum periit ...*¹⁹⁹

Da, krščanska šola je bila takrat še klica, ki je komaj pognala. A vseeno je bila klica, in ne le ostanek. Krščanska pedagogika je bila še v povojih, vendar je imela izviren značaj in metode. Utrla je pot novi vrsti izobraževanja, ki ga ni mogoče enačiti z izobraževanjem v klasični antiki.

Učenje se seveda vedno začne z abecedo.²⁰⁰ V antiki so otroci počasi in postopoma, s skrbno zastavljeno pojmovno analizo osvajali elemente branja, tu pa so se morali že zelo zgodaj soočiti s pravim besedilom iz Svetega pisma. Učitelj je na tablico prepisal besedilo, ki je služilo za temo tiste ure. Najpogosteje je začel z enim od psalmov,²⁰¹ saj je bilo poznavanje Knjige psalmov, osnove cerkvenega obreda, prvi cilj izobraževanja. To besedilo se je otrok naučil na pamet, medtem ko ga je govoril, kar je neke vrste ekvivalent današnje celostne metode.²⁰² Šolarji vsaj na začetku besedila niso dejansko brali, ampak so ga prepoznali in se ga zapomnili. Niso se učili branja samega po sebi kot šolarji v antiki, ampak so se naučili brati določeno besedilo, na primer Knjigo psalmov ali Novo zavezo. In besedila, ki so se jih naučili, so bila Božja beseda, Sveto pismo, edina knjiga, ki jo je vredno poznati. Vse to je bilo zelo drugačno od klasične šole. Bolj spominja na metode, ki so še danes v veljavi v muslimanskih državah, v koranskih šolah. Bolj točno in zgodovinsko ustrezno bi bilo reči, da te šole predstavljajo krščanski ekvivalent rabinskih šol.

Tudi v teh šolah so namreč učenci učitelje častili na nek poseben način in jim izkazovali versko spoštovanje. Niti malo ni bilo tako kot pri grških ali latinskih učiteljih, ki so komaj kaj zaslužili in bili nasploh zaničevani. Učenci so, podobno kot v semitskih šo-

198 O Vergilu Gramatiku (dejansko Vergil iz Toulousa), prim. uporaben prevod D. Tardija (kajti zgolj latinsko besedilo, kot ga je izdal von Huemer, je v osnovi nerazumljivo), *Les Epitomae de Virgile de Toulouse, essai de Traduction critique avec une bibliographie, une introduction et des notes*, Pariz 1928. Vendar bodite previdni. Delo Vergila Gramatika (ali ni bolj Irec kot Touloužan?) je zgolj parodija, ki se norčuje iz besednih podvigov v pesmih *Hisperica Famina*. Slednje, ki so brez dvoma irskega izvora, so bila napisana resno, a niso zato nič manj nenavadne [tu smo združili originalno opombo z opombo iz nemškega prevoda].

199 Virgil Gramatik, *Epitomae* 13, 77.

200 *Passiones Vitaeque sanctorum merovingici aevi*, v: *Monumenta Germaniae Historica Scriptores rerum merovingicarum* II, 161; W. Stokes, *The Tripartite Life of Patrick*, London 1887, I, 153; II, 328; C. Plummer, *Vitae Sanctorum Hiberniae partim hactenus ineditae* I, 67; II, 210.

201 Prav tam I, 165; II, 156–157.

202 *Passiones Vitaeque sanctorum merovingici aevi* v *Monumenta Germaniae Historica Scriptores rerum merovingicarum* II, 342c. 6.

lah, k pouku pristopili »z najglobljim spoštovanjem in ponižno molitvijo«, *cum summa veneratione humilique prece ...*²⁰³

Ta odnos bi seveda lahko delno pojasnili kot posledico dekadence in barbarstva, ki sta jih takrat obdajala. Učitelje so veljali za misteriozne ljudi, ki so sposobni razodeti skrivnosti besedil. O tem lahko beremo v delu Gregorja iz Toursa. Nekoč se je neki potujoči duhovnik, za katerega se je kmalu izkazalo, da ni vreden počenega groša, škofu Eteriju iz Lisieuxa (okoli leta 584) predstavil kot šolski učitelj, *litterarum doctorem*. Prelat se ga je zelo razveselil, saj so bili takrat učitelji zelo redki. Hitro je zbral mestne otroke, da jih je lahko takoj začel učiti. Tako so duhovnika vsi cenili in se mu dobrikali, še posebej starši. In ko je izbruhnil neizogiben škandal, so ga skušali takoj prikriti.²⁰⁴

Toda šlo je za veliko več. Učitelji so razodevali točno določeno besedilo – Sveto pismo. Ne glede na to, ali je bila šola meniška, škofovska ali župnijska, poučevanja ni nikoli ločevala od verskega izobraževanja, od dogmatske in moralne vzgoje. Krščanstvo, ki je bilo hkrati učena in ljudska religija, je svojim najpreprostejšim vernikom, ne glede na to, kako osnoven je bil njihov intelektualni razvoj, nudilo to, kar je ošabna antična kultura zadržala le za filozofsko elito – doktrino o eksistenci in o življenju, notranje življenje pod duhovnim vodstvom. Stari hagiografi so zapisali, da je krščanska šola učila »tako besedila kot vrline«, ²⁰⁵ *litteris et bonis moribus*. Zdi se, da se je bistvo krščanskih šol in srednjeveške pedagogike v nasprotju z antičnimi nahajalo v tej tesni povezanosti literarnega izobraževanja in verske vzgoje, četudi na najbolj osnovni ravni, to zvezo pa je poosebljal učitelj, ki je bil hkrati profesor in duhovni oče. Zato je treba začetek krščanskih šol pripisati egiptovskim meniškim redom iz 4. stoletja.

203 Prav tam 161 c. 1.

204 Gregor iz Toursa, *Historia Francorum* VI, 36.

205 *Acta Sanctorum*, februar III, 11; C. Plummer, *Vitae Sanctorum Hiberniae partim hactenus ineditae* I, 99; 153; 269; II, 77; 107 itd.

CATHY N. DAVIDSON IN DAVID THEO GOLDBERG:
ŠOLA V DIGITALNI DOBI

UVOD IN PREGLED: PRIHODNOST IZOBRAŽEVALNIH USTANOV V DIGITALNI DOBI

Univerzitetna predavalnica. Profesor naglas bere odlomek iz dela, ki ga obravnavajo ta teden. Dvigne pogled in vidi, da so vsi njegovi študentje globoko zatopljeni, vendar žal ne v njegove besede, ampak v svoje prenosnike. Njihove misli so daleč stran. Še isti dan profesor kolegom pošlje jezno e-poštno sporočilo, v katerem predlaga, da bi prenosnike v predavalnicah prepovedali.

Prvi odziv: To je nezaslišano, postaja del vsakdana. Prenosniki študente zmotijo in odvrnejo njihovo pozornost od predavanj in drugih dejavnosti v predavalnici.

Drugi odziv: Morda profesor ne bi smel sedeti za mizo in naglas brati iz knjige.

Oba odziva sta na nek način razumljiva, zato si oba zaslužita nekaj pozornosti. Ob drugem odzivu se porajajo vprašanja o knjigi kot o tehnologiji. Konec koncev ne obstaja že od nekdaj. Toda na novo je treba pretehtati tudi zgodovino in metode poučevanja. Zakaj profesor sploh sedi pred študenti? Zakaj bere naglas? Katere oblike učenja se skrivajo v tovrstnem pristopu ter kaj te oblike doprinesejo k našemu konceptu učenja, izobraževanja in k celotnemu procesu posredovanja idej? Kako prenosniki spreminjajo način učenja? In kako bi *moral*i spremeniti način poučevanja?

O takih vprašanjih bi dandanes moral razmišljati vsak pedagog. Načini učenja so se v zadnjih dvajsetih letih drastično spremenili – od virov informacij, načina, kako si te informacije izmenjujemo in se z njimi sporazumevamo, do tega, kaj nam te informacije povedo in kako nas oblikujejo. Toda naše šole – kako, kje in koga poučujemo, kdo uči, kdo vodi in kdo služi – so se večinoma le bore malo spremenile. Temeljni vidiki izobraževalnih ustanov ostajajo isti že več kot dvesto let. Če bi Schabod Crane, junak kratke zgodbe ameriškega pisatelja Washingtona Irvinga »Legenda o Speči dolini«, ¹ ki velja za parodijo slabega učitelja, prišel v katero koli od današnjih univerzitetnih predavalnic, bi točno vedel, kam se mora postaviti in kako mora nagovoriti študente.

Porajajo se tudi druga vprašanja. Predstavljajmo si nove izobraževalne ustanove, ki ne temeljijo na kontinuiteti časa in prostora – *virtualne* institucije. ² Kakšne so in kakšno delo opravljajo? Kako je videti virtualna institucija, kdo jo podpira, kaj počne? Družabna omrežja, wiki, blogi in mnogi drugi interaktivni digitalni viri ponujajo številne možnosti, zato nenehno in na različne načine prihaja do neformalnega učenja. Toda za temi spletnimi mesti se skrivajo omrežja, včasih pa celo organizacije, ki skrbijo za njihovo učinkovitost in trajnost. Kakšna je njihova institucionalna podlaga? Če virtualno

1 Washington Irving, *Legenda o Speči dolini*. Ljubljana: Karantanija 1998.

2 [Angleški pojem »institution« smo prevajali kot ustanova, če je šlo bolj za fizične ustanove (npr. univerze) in pa v besedni zvezi »izobraževalna ustanova«, institucija pa, ko je govora o virtualnem svetu in pa bolj na splošno (npr. ko je podana definicija institucije)].

mesto zajema različne posameznike in institucije, kdo ali kaj ga (v praksi) podpira in s kakšnimi mehanizmi?

Konvencionalne izobraževalne ustanove se spreminjajo veliko počasneje kot načini domiselnega in sodelovalnega, participativnega učenja, ki ga ponujata internet in cela vrsta sodobnih mobilnih tehnologij. Zaradi tega počasnega uvajanja sprememb se nam zdi, da vemo, kaj je izobraževalna ustanova. Toda kaj se zgodi potem, ko začnejo formalnim izobraževalnim sistemom konkurirati številna virtualna mesta, kjer prav tako prihaja do učenja? Otroci oblikujejo Pokemone (in se s tem učijo brati, kodirati in uporabljati digitalna orodja za urejanje), študentje prispevajo članke za Wikipedijo, odrasli pa si na spletnih straneh izmenjujejo informacije o potovanjih, restavracijah in namestitvah. Učenje se torej na spletu dogaja ves čas. Ali so te internetne strani *izobraževalne ustanove*? In če je temu tako, kaj nam povedo o bolj tradicionalnih izobraževalnih ustanovah, kot so šole in univerze?

Eden najboljših primerov virtualne izobraževalne institucije današnjega časa je Wikipedija, najobsežnejša enciklopedija v zgodovini človeštva, »ki nastaja s sodelovanjem [...] prostovoljcev z vsega sveta«. ³ Wikipedijo vzdržuje organizacija Wikimedia Foundation, Inc., ki ima čisto prave organigrame in dobro opredeljene pravne strukture. Kakšen je odnos med dokaj tradicionalno neprofitno korporacijo s sedežem v San Franciscu in prosto, odprto, večjezično, spletno, globalno skupnostjo prostovoljcev? Je *institucija* ta organizacija v ozadju, osupljiva virtualna skupnost ali spletna enciklopedija sama?

Ko razmišljamo o prihodnosti izobraževalnih ustanov v digitalni dobi, je treba pogledati, na kakšne načine digitalnost prestopa meje znotraj in onkraj tradicionalnih izobraževalnih ustanov. Kako lahko sodelovalni, interdisciplinarni in multiinstitucionalni učni prostori pomagajo preoblikovati tradicionalne izobraževalne ustanove oziroma, natančneje, univerze? Kako na primer nove digitalne možnosti podpirajo in ogrožajo strokovne hierarhije, kot so profesure in deljenje na dodiplomske in podiplomske študente ter na različne akademske nazive (asistente, docente, izredne profesorje, redne profesorje itd.)? Ali nam sodelovalni načini digitalnega učenja lahko pomagajo, da na novo preučimo tradicionalne pedagoške metode? Kako bi bile ustanove lahko oz. *bi morale* biti videti glede na vse digitalne potenciale in pasti, ki so danes prisotni?

Knjiga obravnava ta prepletena vprašanja in nešteto posledic, ki jih povzročajo. Knjiga ni niti utopična v napovedih za prihodnost niti turobna v presoji sedanjosti niti nostalgичna v razlagi preteklosti. Ravno nasprotno predvideva, da bo prihodnost tako zapletena in protislovna, kot je sedanjost (in kot je preteklost vedno bila). Prav tako se ne osredotoča na dejansko vrednost novih tehnologij, temveč na to, kako lahko nove tehnologije čim bolj ustvarjalno raziskujemo, da bi bolje razumeli, kaj pomeni učenje. Skupaj s tehnologijami se spreminjajo tudi potenciali in težave, čeprav so nekatere

³ »Wikipedija«, <http://sl.wikipedia.org/wiki/Wikipedija> (dostop 28. 4. 2015).

kulturne, psihološke, izobraževalne, družbene in politične vrednote konsistentne, a ne nujno konstantne.

Ta knjiga preučuje lastnosti izobraževalnih ustanov ter kako se le-te spreminjajo, kako spreminjajo tiste, ki tja spadajo, in kako jih lahko s skupnimi močmi spreminjamo mi. Glavni poudarek je na visokem šolstvu. Zastrahuječe je pomisliti, da univerze na Zahodu obstajajo že od srednjega veka, njihova oblika pa se do danes ni skoraj nič spremenila. Bodo vztrajale še več sto let, čeprav je učenje vedno bolj virtualno, globalno in sodelovalno? Nas bo razmišljanje o možnih novih načinih vedenja navdihnilo, da bomo te ustanove, kjer poteka formalno učenje na višji stopnji, lahko oživili?

Digitalno učenje

Ključni pojem tega projekta je *digitalno oziroma participativno učenje*. Pri tej obliki učenja h končnemu izdelku prispeva več ljudi. Dober primer digitalnega, participativnega učenja je spletna stran Inštituta za prihodnost knjige,⁴ kjer je bil objavljen prvi osnutek tega projekta, na katerega se je odzvalo veliko ljudi in stopilo v dialog.

Digitalno, participativno učenje spodbujata tako Kolaboratorij za humanistične vede, umetnost, znanost in tehnologijo (HASTAC)⁵ kot tudi pobuda za digitalne medije in učenje Fundacije Johna D. in Catherine T. MacArthur. Digitalno učenje izhaja iz predpostavke, da nove tehnologije spreminjajo načine, kako se ljudje vseh starosti učijo, igrajo in družijo, kako presojajo in kako se vključujejo v družabno življenje. Spreminja se tudi učno okolje, pa naj bodo to vrstniki, družina ali različne institucije (npr. šole, družbeni centri, knjižnice, muzeji). Zasnova digitalnega učenja se razlikuje od izobraževalne tehnologije, pri kateri gre v večini primerov za orodja, ki so vnaprej določena in celo institucionalizirana, odločitve, izbira in vpliv uporabnikov pa imajo majhno vlogo ali je sploh nimajo. Pristop je od zgoraj navzdol, tehnologijo razvijajo oblikovalci, vodi pa jo administracija. Pri digitalnem učenju lahko sodelujoči rezultate prilagodijo potrebam. Ko je bil osnutek eseja objavljen na spletnem orodju CommentPress, ki ga je razvil Inštitut za prihodnost knjige, je avtorstvo postalo skupna in interaktivna izkušnja, saj so se avtorji na spletu vključili v pogovor s tistimi, ki so delo brali in se nanj odzivali.⁶ To je primer digitalnega učenja.

4 Glej sliko 1.

5 [Glej: <http://www.hastac.org/> (dostop 26. 6. 2015) ter šesto poglavje knjige, ki ga nismo vključili v prevod z naslovom: »HASTAC: Študija primera virtualne izobraževalne institucije kot mobilizacijskega omrežja«].

6 Osnutek te knjige, ki je bil januarja 2007 objavljen na spletni strani Inštituta za prihodnost knjige, je privabil več kot 350 ljudi, ki so se registrirali ter prispevali svoje komentarje in predloge. Slednji so bili upoštevanji, zato se je osnutek pozneje precej spremenil. V tej tiskani različici knjige so upoštevanji vsi komentarji, ki so bili podani do marca 2008.



Slika 1: Inštitut za prihodnost knjige

Orodja za učenje hitro prehajajo z natisnjenih listov na digitalne medije. Inštitut za prihodnost knjige (<http://www.futureofthebook.org>) želi ta prehod in razvoj digitalnih virov kronološko zapisati in tako spodbuditi nove, inovativne predstave o knjigi. Inštitut je leta 2007 izdal prosto programsko opremo odprtega tipa, imenovano CommentPress (različica WordPressa, programske opreme za bloganje), ki omogoča, da se besedilo na spletu »označi« na način, ki spominja na obrobne opombe.

Pri digitalnem učenju ne gre zgolj za interakcijo (ki jo v vsakdanjem življenju vsi dobro poznamo), ampak za posebno vrsto interakcije, ki zaradi prostega dostopa vključuje neskončno množico anonimnih neznancev, ki se lahko odzovejo, kakor želijo, in soustvarjajo vsebino. Tako se učimo od ljudi, ki smo jih spoznali le virtualno (ali pa jih sploh nismo) in katerih institucionalni status in kvalifikacije nam morda niti niso znani.

Pri digitalnem učenju odnos med tehnologijo, ustvarjalcem in občinstvom ni več pasiven. Digitalno učenje dejansko zabrisuje te meje. To se strokovnjakom ne dogaja pogosto, saj v njihovem življenju skoraj vse temelji na strokovnih recenzijah in na avtoriteti, ki jo podeli institucija, vse pa poteka v okviru določenih strokovnih norm. V konvencionalnih izobraževalnih ustanovah so meje pri avtorstvu in avtoriteti jasno začrtane, položaj profesorjev, učencev in tehnologije pa je dobro znan. Pri digitalnem učenju ti konvencionalni načini avtoritete razpadejo, porodi pa se pereče vprašanje o trajnosti konvencionalnih učnih metod. Tako smo izzvani, da razmišljamo o novih, privlačnejših načinih učne prakse in učnega procesa, ki jih lahko na produktivne načine vključimo v produktivne dejavnosti.

Predelano avtorstvo

Kot se je v zgodovini tehnologije že pogosto zgodilo, pomembni dosežki na področju strojne ali programske opreme vplivajo na družbene in politične razmere. Ta vpliv je lahko velik ali majhen, pojavlja pa se bodisi na splošni bodisi na lokalni ravni. Lokalno sta se v primeru orodja CommentPress spremenila koncepta objavljjanja in avtorstva. Ali za »objavljeno« različico eseja velja prva, končna različica ali obe? Zaradi interaktivnega postopka objavljjanja je treba ponovno ovrednotiti tudi koncept avtorstva (k tej temi se bomo vrnili⁷ v 3. poglavju).⁸ Vsak zgodovinar, ki raziskuje knjige, ve, da sosledja objavljjanja dela ne moremo spremeniti, ne da bi spremenili tudi vse ostale elemente, od snovnosti produkcije (knjiga ali spletna stran) do distribucije in bralcev (kar načne vprašanja o dostopu, pismenosti ...).⁹

Posledice interakcije s pomočjo orodja CommentPress so izredno zanimive za razmišljanje o prihodnosti izobraževalnih ustanov. Spletnemu mestu CommentPress se lahko pridruži vsak, vsak lahko napiše komentar na esej, ne da bi bil član katere koli institucije. Vsak, ki je neke slišal za projekt (*mreženje* je še eden izmed ključnih elementov digitalnega učenja, h kateremu se bomo vrnili v 3. poglavju),¹⁰ se lahko registrira in komentira. Ker se lahko prijavimo tako iz internetne kavarne na Tajskem kot preko podiplomskega raziskovalnega programa v Bostonu, je ta postopek odprl pomembna vprašanja glede dostopa, avtoritete in anonimnosti. Povzročil je tudi umik, če ne celo popolno izginotje tradicionalnih institucionalnih struktur in s tem povezanih pojmov institucionalnega članstva in hierarhije, ki so značilni za razrede, univerzitetne oddelke in strokovna združenja. Za sodelovanje pri orodju CommentPress je bil namreč potreben zgolj dostop do računalnika in dovolj visoka stopnja pismenosti za branje in razumevanje eseja ter odziv nanj. Inštitut za prihodnost knjige je v mno-

7 [Pričujoče besedilo vsebuje prevod četrtega in petega poglavja. Za vse ostale glej: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513746_Future_of_Thinking.pdf (dostop 26. 6. 2015)].

8 Odličan primer interaktivnega hibrida je HASTAC-ova konferenca, ki je potekala maja leta 2007 in katere dogodki so bili objavljeni na več straneh. Vsebino konference je v zborniku *Electronic Technics: Thinking at the Interface*, ki so ga uredili Erin Ennis, Zoë Marie Jones, Paolo Mangiafico, Mark Olson, Jennifer Rhee, Mitali Routh, Jonathan E. Tarr in Brett Walters, v okviru licence Creative Commons objavil Lulu, odprtokodno podjetje, ki ga je ustanovil Bob Young, izvršni direktor podjetja Red Hat. Zbornik lahko kupite v tiskani različici ali si ga brezplačno naložite. Multimedijaska različica je na voljo tudi na HASTAC-ovi spletni strani (<http://www.hastac.org>), govore s konference pa lahko najdete na HASTAC-ovem Youtube kanalu (<http://www.youtube.com/user/video4hastac>). Interaktivni poskus vizualizacije podatkov, ki je bil narejen za namene konference, je prispeval k nastanku neprofitega raziskovalnega spletnega mesta SparkIP (<http://www.sparkip.com>) [spletna stran ne obstaja več], ki ima tudi profitno spletno komponento. Vse te različne oblike ustvarjanja vsebin v digitalni dobi predstavljajo »objavljjanje«.

9 Več o zgodovini knjige si lahko preberete v zborniku Cathy N. Davidson, ur., *Reading in America: Literature and Social History* (Baltimore: Johns Hopkins University Press 1989).

10 [Naslov tretjega poglavja, ki ga nismo vključili v prevod, se glasi: »Naša digitalna doba: posledice za učenje in njegove (spletne) institucije«.

gih pogledih razširjena različica knjižnic, v katere se lahko vpišemo. Benjamin Franklin je leta 1731 ustanovil knjižnico Library Company of Philadelphia, da bi ljudem omogočil širši dostop do znanja. Internet je v 21. stoletju ta dostop (in njegove omejitve) popolnoma preoblikoval.

Interaktivno avtorstvo in bralstvo se, še posebej z institucionalnega vidika, zdita drugačna od npr. soavtorstva knjig in bralnih klubov. Hibridne oblike avtorstva in produkcije spominjajo na druge hibridne oblike kulturnega izražanja, ki se pojavljajo v današnjem času. Vzorčenje in predelovanje sta del skoraj vsakega vidika izrazne kulture, pa naj bo to glasba, umetnost, moda ali arhitektura. Tudi v tej knjigi je avtorstvo predelano, saj so bili delovni komentarji, pogledi in kritične pripombe sogovornikov s spletnega mesta CommentPress vključeni v revizijo. Predelano avtorstvo (kot vse oblike sodelovanja) spremljajo vprašanja o intelektualni lastnini in zaslugah, ki so obravnavana v 2. poglavju.¹¹ Zanimivo je, da bolj kot je projekt sodelovalen, bolj moramo misliti na zasluge posameznikov, tudi če v igri ni dobička.

Eden od namenov knjige je, da dokumentira te oblike produkcije in njihove edinstvene lastnosti, ki oblikujejo in odražajo nove institucionalne učne prakse. Nove tehnologije omogočajo takojšnjo revizijo, premeščanje in preoblikovanje. To seveda prinaša številne prednosti, vendar ima tudi določene pomanjkljivosti. Ko nekaj brez oklevanja povemo drugače, si večkrat namreč ne vzamemo dovolj časa za razmislek. Pri analizi sprememb načinov učenja, ki so jih povzročile nove tehnologije, moramo na prednosti in slabosti gledati odkrito. Dovolj so še sveže, da jih lahko vidimo, zato lahko na razvoj vplivamo še preden se zakoreninijo in postanejo rutina oziroma nekaj običajnega in samoumevnega.

Oblika predelanega avtorstva, ki je značilna za to knjigo, vsebuje tudi kar nekaj tradicionalnih elementov, ki veliko povedo o naravi učenja. Nekdo mora prevzeti odgovornost za izdelek, učno okolje, tehnologije in vsebino, pa naj bo to posameznik ali skupina. V tej knjigi sta dva avtorja imela »zadnjo besedo« pri tem, katere povratne informacije vključiti in katere izključiti, ter pri samem postopku zbiranja povratnih informacij. Avtorja sta, podobno kot to počnejo učitelji, prevzela odgovornost za organizacijo forumov in izbiro udeležencev. Te odločitve niso bile sprejete v vakuumu, brez parametrov pisanja ali učenja, vsebine, občinstva, financiranja in institucionalnega pregleda. Takšna interaktivna oblika raziskovanja se razlikuje od skrbno skritih revizij, ki v javnost pridejo kot v celoti dokončana knjiga, delo številnih bralcev, lektorjev in drugih pa je sicer omenjeno v enem stavku, a na nek način odstranjeno iz končnega izdelka. Po drugi strani se je tradicionalni pomen avtorstva ohranil, saj so avtorji preučili komentarje in izbrane elemente ter jih vključili v končno različico knjige. Profesori in študenti na podoben način s pomočjo svojega znanja in izkušenj izberejo gradivo, ki ga prispevajo drugi.

¹¹ [Naslov drugega poglavja, ki ga nismo vključili v prevod, se glasi: »Prilagojeno in participativno učenje«].

Ali je bil ta interaktiven postopek pisanja vreden truda? Zagotovo je bilo potrebnega več dela kot pri izdelku enega avtorja ali pri tradicionalnem soavtorstvu. Za projektom se na primer skrivajo ljudje z Inštituta za prihodnost knjige, ki so napisali programsko opremo za sodelovalni sistem in v času trajanja projekta skrbeli za njegovo učinkovitost. Manj skriti so komentariji (vidi jih lahko ves svet), ki segajo od opominov na pravopisne napake (npr. v prvem osnutku je pisalo UTube namesto YouTube) do opozoril glede prezrtih vprašanj (npr. knjižnice so bile v prvem osnutku izpuščene). Večina starejših akademikov ni navajena, da se jih na njihove napake opozori tako javno. Vendar pa bi se glede na nova diskurzivna okolja, kot sta žolčna blogovska sfera ali porogljiv »zid« na Facebooku, morda morali vsi sprijazniti s tem, da smo sredi sprememb statusa avtorja, učitelja in seveda učenca. Roland Barthes v svojem eseju iz leta 1968 *Smrt avtorja* prvič zapiše, da je avtor mrtev. Morda sploh ni mrtev, ampak je postal digitalen.¹² S pomočjo tega postopka se ne naučimo le vsebine, temveč tudi obliko in slog ter kako vzpostaviti disociativno distanco do lastnih izdelkov, ki so še vedno v nastajanju. Vse to je samo po sebi *zanimivo*. In zato je bil ta postopek vreden truda. V mnogih pogledih je razkril ključne koncepte digitalnega učenja, ki jih ta knjiga obravnava in spodbuja.

Tudi ta tiskana različica ni končna. Je namreč izdelek spleta 2.0., zato je odprtega tipa in se lahko vedno znova revidira. Elektronska različica knjige bo ostala na HASTAC-ovi spletni strani in bo še naprej dopuščala dodajanje komentarjev. Ti so namreč del projekta skupinskega razmišljanja o prihodnosti učenja in izobraževalnih ustanov.

Dostop za mlade

Ta knjiga obravnava tako formalna kot tudi neformalna učna in izobraževalna okolja. Čeprav je glavni poudarek na študentih in visokem šolstvu, se upoštevajo tudi učenci in dijaki. Pri mladoletnih se porajajo številna vprašanja v zvezi z varnostjo in zasebnostjo, ki so pomembna za digitalno produkcijo, omrežno kroženje del in predelano avtorstvo. Digitalnost nudi številne nove možnosti za mlade, obstajajo pa tudi področja, kjer sta zaščita in nadzor nujna. Digitalno mladino je treba »zaščititi«, ko medijska histerija ustvari družbeni problem in ga tudi dokumentira.

Ko je dostop enkrat odprt (brez vratarja, ki bi zagotavljal, da je udeleženec starejši od 18 let ali v spremstvu staršev ali skrbnikov), se pojavi nešteto novih vprašanj. Ko lahko otroci z odraslimi svobodno sodelujejo v anonimnem okolju, se porajajo vprašanja o verodostojnosti in ranljivosti. Ne moremo vedeti, ali je določeno poglavito pripombo dal ugleden profesor ali dvanajstletnik (če je to sploh važno). Vemo le, da nam je ta interakcija pomagala pri reševanju kočljivega problema. Poleg tega lahko anonimnost enako dobro skrije druga področja ranljivosti, ki jih mladi še ne znajo prepoznati in se jim upreti, kot so manipulacija, vabljenost, privlačnost in zasvojenost.

12 Roland Barthes, »Smrt avtorja«, v: *Sodobna literarna teorija* (1995), str. 19–23.

Pri mladoletnikih imajo pomembna in občutljiva vprašanja o dostopu, zasebnosti in varnosti mladih v digitalni dobi še posebej veliko težo in veljavo. Bralci, ki jih vprašanja v zvezi z otroki še posebej zanimajo, lahko v poglavju Bibliografija II¹³ najdejo obsežno zbirko virov, ki je lahko v pomoč učiteljem, staršem, skrbnikom, oblikovalcem politik, raziskovalcem in študentom (vseh starosti). Bibliografija II nudi modele in primere inovativnih digitalnih učnih projektov za mlade, ki že potekajo (nekateri manj, drugi bolj uspešno). Kako zapletena je pri otrocih povezava med dostopom in zaščito? To vprašanje so obravnavala številna digitalna učna okolja in virtualni svetovi in na voljo so nekatera spoznanja teh raziskav.

Mobilizacijska omrežja

Ko razmišljamo o novih oblikah digitalnega učenja, avtorstva in sodelovanja, moramo raziskati tudi nove predstave o institucijah. Družboslovci institucijo ponavadi opredelijo z vidika struktur in mehanizmov nadzora, družbenega reda, pravil in sodelovanja, ki urejajo vedenje članov in včasih, v širšem smislu, izvajajo nadzor nad tistimi, ki niso uradni člani institucije, in jih opredeljujejo. Ta knjiga predlaga alternativno definicijo *institucije*, ki je namenoma provokativna – institucija je opredeljena kot *mobilizacijsko omrežje*.

Ta protislovna (ali celo kontroverzna) definicija terja ponoven razmislek o omejitvah institucij in njihovem potencialu. Cilj je preučiti izobraževalne ustanove v digitalni dobi. Kaj lahko torej sledi definiciji *institucije*, ki poudarja njeno fleksibilnost, prepustnost njenih omejitev, interaktivno produktivnost in potencial za spremembe, njene mehanizme sodelovanja, reda nadzora in pravil pa potiska v ozadje? Ali si je mogoče predstavljati, da institucije mobilizirajo, in ne obvladujejo? Ali celo oboje, mobilizirajo in obvladujejo?

Velik del stroke družbenih ved se je začel ukvarjati s skrbniškimi nalogami ustanov. Kaj bi lahko prineslo razmišljanje o tem, kaj se v ustanove steka iz drugih virov in kaj se iz njih izteka ter kako ustanove same (včasih nevede) dosežejo spremembe ali jih vsaj spodbudijo? Kako nam lahko digitalne povezave, ki presegajo zidove institucij (dobesedno in v prenesenem pomenu), pomagajo, da preoblikujemo nekatere omejujoče in frustrirajoče vidike (»silose«)¹⁴ visokošolskih ustanov? Vsi na primer dobro vemo, kako težko je poučevati predmete, ki se ukvarjajo s tako intelektualno zapletenimi vprašanji, kot je naša digitalna doba (tema 4. poglavja).¹⁵ Ni enostavno zaobiti oddelkov, disciplin, fakultet in njihovih predsodkov. Trenutno imajo v visokem šolstvu zelo pomembno vlogo subvencije, zato težavo predstavlja tudi to, kako ponuditi sub-

13 [Glej spletno izdajo knjige: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513746_Future_of_Thinking.pdf (dostop 26. 6. 2015), str. 247 sl.].

14 [Izraz »silos« metaforično označuje oddelek ali skupino znotraj določene organizacije, ki deluje ločeno od drugih delov organizacije, z drugimi ne deli informacij in znanja ter tako zmanjšuje učinkovitost organizacije kot celote].

15 [Glej pričujoči prevod: UPIUDD: pedagoška alegorija].

vencije, ki presegajo fakultete in oddelke. Čigav je dobiček (tako imenovano posredno povračilo stroškov), ko jih sodeluje več?

5. poglavje¹⁶ ponuja razširjeno definicijo institucij – gre za *mobilizacijska omrežja*, ki so zasnovana tako, da nam pomagajo, da pozabimo na poskuse revolucioniranja institucij in raje krepimo koncept institucij, tako da v ospredje pridejo omrežja, ki delujejo znotraj, preko, okrog in onkraj tradicionalnih meja tudi najbolj trdnih in navidezno nespremenljivih institucij. Ta definicija je miselni eksperiment. Kako nam lahko protislovna definicija pomaga, da preoblikujemo institucije, katerim pripadamo, in si predstavljamo takšne institucije, kot si jih želimo? Kako lahko sploh ustvarimo prostopretočne institucije, če trenutno vse preveč izobraževalnih ustanov postavlja skoraj tako velike ovire prostemu pretoku misli, sodelovalnemu pridobivanju znanja in interaktivnemu učenju, kot jih postavljajo korporacije in vlade?

To razmišljanje spet odpre vrsto med seboj povezanih vprašanj. Kako bi lahko bili družbeni odnosi, značilni za digitalne svetove, in učenje vsak z vsakim podprti z enakomerno razporejenimi institucionalnimi strukturami in institucijami, ki temeljijo na odnosu vsak z vsakim in so tako inovativne, fleksibilne, stabilne in sodelovalne kot najboljša družabna omrežja? Ali lahko uspešne institucije, ki delujejo po načelu vsak z vsakim, kot je HASTAC, pomagajo celi generaciji strokovnjakov, da si zamislijo in oblikujejo fleksibilne institucije za mlade (npr. knjižnice, družbene centre, šole), ki izkoriščajo nove digitalne oblike učenja in samoorganizacijo, ki je danes del vsakdanjega življenja in učenja številnih mladih?

Če želimo ustvariti novo področje digitalnega učenja, moramo združiti raziskave, metodologije, strokovno znanje in izkušnje iz zelo različnih, že obstoječih področij – medijev, oblikovanja, zgodovine, sociologije, komunikologije, psihologije, filozofije, pedagogike, študij javnih politik, politologije, računalništva, inženirstva itd. Nobeno področje ne more obstajati brez institucionalne podlage. Toda na kateri točki lahko ohlapne povezave med različnimi področji (kar harvardski sociolog Mark Granovetter imenuje »moč šibkih vezi«¹⁷) predstavljajo kritično maso, ki je potrebna za novo področje z vsemi pripadajočimi aparati – konferencami, revijami, omrežji avtoritet, razpravami, teorijami, praksami, pedagogikami in (pomenljivo spornimi) podpodročji? Gibljemo se v smeri institucij, ki so rezultat usposabljanja, pregledovanja in potrjevanja po načelu vsak z vsakim. Kaj lahko torej storimo, da bomo te institucije podpirali in vzdrževali na nove, ustvarjalne načine?

Ta knjiga moč črpa iz bogastva svojih virov. Povratne informacije so prispevali širša javnost in številni strokovnjaki, ki so bili bistvenega pomena pri razvoju novih inter-

16 [Glej pričujoči prevod: Institucije kot mobilizacijska omrežja (oziroma: »Sovražim to institucijo, vendar cenim, kar je naredila zame.«)].

17 Mark Granovetter, »The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited«, v: *Sociological Theory*, letnik 1 (1983), str. 201–233.

disciplinarnih področij. Pri naravoslovju so ta področja nevroznanost, biomedicinsko inženirstvo, genomika in bioinformatika, pri družbenih vedah in humanistiki pa kulturologija, vizualne študije, afriške in afriško-ameriške študije, filmske in medijske študije, postkolonialne študije, queerovska teorija, primerjalna književnost, študije spola in ženske študije. S strokovnjaki smo se posvetovali posamično ali v skupinah in se tako učili iz njihovih izkušenj in spoznanj.

Po drugi strani so uspehi in pomanjkljivosti inovativne izobraževalne institucije HASTAC, ki deluje po načelu vsak z vsakim in je bila zasnovana leta 2002, z delom pa je začela v začetku leta 2003, priskrbeli veliko podatkov. HASTAC je predmet študije primera in potencialni model za naslednje generacije, saj gre za povsem prostovoljen konzorcij oziroma omrežje omrežij, ki nima članarine, statuta, sedeža in formalne organizacijske strukture. Kljub temu pa dosedanja dosežki kolaboratorija vključujejo vzpostavitev sodelovalnih orodij, uspešna pogajalska prizadevanja (ki so zagotovila, da so potrebe humanističnih in družbenih ved po podatkih vključene v različna nacionalna prizadevanja za financiranje), raziskave in razvoj z vodilnimi znanstvenimi agencijami, sodelovanja z vodilnimi nacionalnimi centri visoko zmogljivega računalništva, posvetovanja z nacionalnimi in mednarodnimi agencijami ter izobraževalna prizadevanja za oblikovanje področij v sodelovanju s fundacijami, izobraževalnimi ustanovami in korporacijami.

HASTAC sicer deluje na *prostovoljni* osnovi, a ne *brez stroškov*. Pri osnovni infrastrukturi ga znatno podpirata dve uveljavljeni univerzi, Univerza Duke in Univerza v Kaliforniji. Brez njunega vlaganja v digitalno prihodnost se HASTAC ne bi mogel razviti, kaj šele uspeti in imeti tako pomembno vlogo, kot jo ima v zadnjih nekaj letih. Podpora pri različnih dejavnostih nudijo tudi druge institucije, in sicer v obliki sodelovanja, konferenc, delavnic in štipendij za dodiplomske in poddiplomske študente. V letih 2006–2007 je 80 ustanov sodelovalo na t. i. informativnem letu (In|Formation Year) in tam izvajalo tečaje, seminarje, predavanja, konference in javne dogodke ter predstavljalo novo programsko in strojno opremo. K podpori so prispevale različne institucije, HASTAC pa je poskrbel za izvedbo. Ta prizadevanja so prejela tudi precejšnjo podporo fundacij, kot sta nacionalna znanstvena fundacija Digital Promise in Fundacija Johna D. in Catherine T. MacArthur.

Ko razmišljamo o najbolj vizionarskih interdisciplinarnih in institucionalnih projektih, se moramo dotakniti tudi tradicionalnih institucij, ki zagotavljajo finančna sredstva (v ZDA so to agencije za subvencioniranje na federalni ravni in na ravni zveznih držav, zasebne fundacije in korporacije), in jim tako pomagajo, da lahko uspevajo. Virtualne in tradicionalne institucije imajo lahko različne odnose. Ena izmed najuglednejših zasebnih fundacij, Fundacija Johna D. in Catherine T. MacArthur, je imela na primer dovolj poguma, da je k upravljanju svojega prvega javnega natečaja za digitalne medije in učenje povabila HASTAC, tj. virtualno institucijo. V tem primeru je bilo obsežno HASTAC-ovo virtualno omrežje omrežij v veliko pomoč fundaciji MacArthur pri nave-

zovanju stikov z novimi družbenimi skupinami, fundacija pa je na drugi strani veliko prispevala k uspehom HASTAC-a.

To sodelovanje med virtualno institucijo in pomembno zasebno fundacijo je privedlo do nastanka natečaja za digitalne medije in učenje. Prvi natečaj je bilo javnosti predstavljen 14. avgusta 2007, rok za prijavo pa je bil 15. oktober 2007. Obsežno HASTAC-ovo komunikacijsko omrežje ter nagrada v vrednosti dveh milijonov dolarjev, domet in sloves fundacije MacArthur so se izkazali za zmagovalno kombinacijo. Organizatorji natečaja so prejeli 1.010 vlog, kar je več kot trikrat toliko, kot so jih pričakovali. To je bil jasen znak, da bi natečaj moral postati tradicija.¹⁸ Vloge so bile zelo interdisciplinarne in interinstitucionalne, pogosto pa so vključevale zapletena sodelovanja institucij različnih velikosti, vrst in poslanstev. Šlo je torej za takšna sodelovanja, kakršna bi se še leto poprej mnogim ljudem zdela nemogoča. Očitno se nekaj dogaja. Morda institucije so mobilizacijska omrežja.

Odzive na prvi osnutek te knjige smo torej zbrali skupaj ter komentarje združili v koherentno analizo in akcijski načrt, ki ga je delno spodbudil in simboliziral natečaj za digitalne medije in učenje HASTAC-a in fundacije MacArthur, in tako mobilizirali, spodbudili in proslavili izobraževalne ustanove in okolja, ki delujejo po načelu vsak z vsakim. Ti predstavljajo temelje za prihodnost vseživljenjskega učenja in institucij, ki jim bodo v digitalni dobi služile in jih ohranjale.

¹⁸ Po tem uspehu je fundacija MacArthur financirala še več natečajev. Drugi se je na primer osredotočil na participativno učenje.

UPIUDD: PEDAGOŠKA ALEGORIJA

Univerza kot tradicionalna in prehodna izobraževalna ustanova

Pogosto se poudarja, da je visokošolsko izobraževanje ena najstarejših, najbolj trdoživih in stabilnih zahodnih institucij. Univerza v Oxfordu, najstarejša univerza v angleško govorečem svetu, je bila ustanovljena v 12. stoletju (slika 2).¹⁹ Na Zahodu je od nje starejša le Katoliška cerkev. Tako kot Katoliška cerkev so tudi današnje univerze strukturno še vedno presenetljivo podobne svojim srednjeveškim ekvivalentom. Srednjeveška univerza je bila samostojna fizična enota s točno določenim statusom, kjer so mlade (študente) poučevali starejši in izkušenejši strokovnjaki, profesorji in predavatelji, ki so svoje znanje prenašali predvsem s predavanji. Sčasoma so te *universitas* dopolnili še študentski domovi, fakultete in oddelki. V luči razsvetljenstva so se v 19. stoletju univerze vedno bolj specializirale in izolirale, ustanavljale vedno več oddelkov in nudile dodatno izpopolnjevanje (tj. podiplomske in strokovne šole).



Slika 2: Vhod v Kolidž Balliol, Univerza v Oxfordu

(http://www.headington.org.uk/oxon/broad/buildings/north/balliol_college.htm).

Če si bil sprejet na univerzo, to ni kazalo le na tvoje intelektualne sposobnosti, ampak tudi na eksplicitno ali implicitno razredno pripadnost. Fizični prostor, hierarhičen

¹⁹ Glede na *Guinnessovo knjigo rekordov* je sicer naziv »najstarejše« univerze jabolko spora, vendar je praviloma vrstni red naslednji: Univerza Al Karaouine v Fezu, Maroko (859), Univerza Al Azhar v Kairu, Egipt (975), Univerza v Bologni, Italija (1088), Univerza v Parizu (1150) in Univerza v Oxfordu (1167).
<http://www.guinnessworldrecords.com/> (dostop 28. 4. 2015).

odnos med profesorji in študenti, omejen dostop in podelitev diplome spadajo med značilne strukturne oblike tradicionalnih zahodnih visokošolskih ustanov, ki obstajajo že več stoletij.

Misel na to strezni vsakega, ki si želi inovacij. V akademskih okoljih institucionalne ovire kolektivnemu, sodelovalnemu, prilagojenemu, participativnemu in interaktivnemu poučevanju, raziskovanju in učenju segajo od hudih (v najbolj fleksibilnih ustanovah) do nepremostljivih (v najbolj ozkogledih). Seveda ni lahko odmisлити oddelkov, področij, disciplin, delitev in fakultet, tako imenovanih silosov sodobnih raziskovalnih univerz.

Vendar pa se je kljub stabilnosti tradicionalnih univerz v zadnjih stoletjih spremenilo kar nekaj stvari. Če ne bi bilo tako, če bi bile tradicionalne učne ustanove odporne na zunanje in notranje spremembe, ne bi bilo smiselno razmišljati o prihodnosti izobraževalnih ustanov in o tem, kako bi bili lahko novi načini participativnega, digitalnega učenja vključeni v že obstoječe strukture in jih usmerjali k inovacijam (slika 3).



Slika 3: Vhod v kampus Univerze Princeton v virtualnem svetu Second Life (http://aldo3635.files.wordpress.com/2009/03/princeton-university_001.png?w=340&h=238, dostop 28. 4. 2015).

V zadnjih dvajsetih letih se učna okolja zaradi razvoja digitalnih tehnologij hitro spreminjajo. Ljudje vedno bolj sodelujejo v medijih in možnostih za učenje, ki jih ti ponujajo, namesto da bi jih zgolj konzumirali. Tudi povratne informacije o tovrstnem sodelovanju lahko pridobimo veliko hitreje. Učna orodja in vsebine si lahko delimo

med seboj na nacionalni in mednarodni ravni. Učna okolja in tehnike se lahko prilagajajo potrebam. Dostop do ogromnih količin novih informacij je možen takoj in na preprost način. Novi mediji, kot so spletne igre za več igralcev in virtualna družabna omrežja, postavljajo nove izzive za učenje (treba se je naučiti, kako delujejo ti novi svetovi) in nove možnosti za učne medije same.

Digitalni mediji imajo velik potencial za učenje, saj ljudje digitalna orodja uporabljajo za ustvarjalno produkcijo ali za medsebojno komunikacijo in prispevajo svoje znanje in izkušnje k reševanju problema, organu kolektivnega znanja ali odgovornem poročanju o družbenih dejavnostih. Tehnologije, s pomočjo katerih lahko participativno sodelujemo kljub fizični oddaljenosti, ljudem, ki se drugače morda sploh ne bi poznali, omogočajo, da se dobijo na spletu za nek skupni namen in prispevajo svoje znanje na skupnem javnem mestu. Odpirajo možnosti za učenje drug od drugega (preko digitalnega dialoga in komunikacije), tako od tistih, ki imajo iste interese, kot tudi od tistih, ki jih nimajo. Sodelovanje pri učenju, ki premošča geografske razdalje, ima izjemen potencial za velik vpliv.

Nove možnosti prinašajo tudi pomembne izzive. V tem poglavju je obravnavana študija primera, ki ponazarja težave in možnosti, s katerimi se soočajo akademiki, ki se zanimajo za participativno učenje v tradicionalnem univerzitetnem okolju. Primer je izmišljen, njegov namen pa je izpostaviti različna vprašanja, ki jih morajo akademiki redno razreševati.

Recimo, da želita dva profesorja skupaj učiti predmet Uvod v prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dobi (UPIUDD). Denimo, da sta tadva profesorja avtorja te knjige, ki učita na Univerzi Duke in Univerzi v Kaliforniji v Irvinu. Prva je zasebna univerza s 6.000 dodiplomskimi študenti in se nahaja na jugovzhodu ZDA, druga pa javna ustanova z več kot 21.000 dodiplomskimi študenti (število raste) v okrožju Orange County v Kaliforniji. Timsko poučevanje takšnega predmeta pomeni, da je treba premostiti fizične razdalje med vzhodno in zahodno obalo, kulturne razlike med univerzitetnimi študentskimi organi in institucionalne neskladnosti med zasebno in javno univerzo. Že poučevanje v različnih kampusih sistema Univerze v Kaliforniji je vse prej kot mačji kašelj, kaj šele na različnih koncih države in v različnih institucionalnih strukturah.

Virtualna učna okolja, ki jih omogočajo spletne tehnologije, nudijo povsem nove učne prostore z novimi možnostmi, svežimi učnimi odnosi (do besedil, izobraževalne avtoritete in drugih učencev) in različnimi izzivi. Drugačna so tudi v tem, kako izkoriščajo tradicionalne strukture visokošolskih ustanov. Razlikujejo se od prejšnjih modelov dopisnega izobraževanja, ko so študenti delali sami, od doma ali v rezidenčnih ustanovah (npr. zaporniki, ki so se odločili, da se bodo izobrazili), učitelji ali mentorji, s katerimi so imeli le malo interakcije, pa so jim povratne informacije posredovali po klasični pošti. Razlikujejo se tudi od novejših programov učenja na daljavo, ki skušajo čim bolj

posnemati tradicionalne učilnice, s to razliko, da potekajo na daljavo, interakcija z učiteljem pa je omejena z razdaljo in tehnologijami. Virtualna okolja so na različne načine omogočila dostop do učenja. Fizična prisotnost ni več pogoj, odprle so se številne nove možnosti za dobavo učnih gradiv, za participativno in sodelovalno interakcijo na daljavo in za takojšen odziv.

V virtualnih okoljih se število izzivov, s katerimi se soočamo pri oblikovanju predmetov, kot je UPIUDD, povečuje. Upoštevati je treba na primer razlike v disciplinah. Cathy N. Davidson je profesorica angleščine in zgodovinarica, ki se ukvarja z zgodovino tehnologije. Je tudi profesorica interdisciplinarnih študij in je objavila že veliko del s področja spola in rase v kontekstu amerikanistike. David Theo Goldberg je filozof in profesor primerjalne književnosti, kriminologije, prava in družbe. Objavil je že veliko del s področja rase in rasne teorije. Čeprav intelektualni interesi in pristopi obeh profesorjev zajemajo več disciplin in sta že prej večkrat delala na skupnih projektih, sta dejavna v različnih disciplinah. Predmeta »Uvod v prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dobi« še nikoli nista poučevala ne onadva ne kdor koli drug iz njunih ustanov. Gre za nepopisan list. Kako bi bil videti tak predmet? Na kakšne institucionalne ovire lahko naletita? Katere možnosti digitalnega učenja bi lahko raziskala?²⁰

Steve Anderson in Anne Balsamo v enem izmed najboljših esejev s področja teorije posledic poučevanja v digitalnih okoljih, »A Pedagogy for Original Synners«, opozarjata, da je težko »imeti pogled na sodobno sceno digitalnega učenja« ravno zato, ker smo del nje.²¹ Navajata provokativen komentar Williama Gibsona, avtorja kiberpankovskih del, o problemih preučevanja sodobnosti ali napovedovanja »prihodnosti«: »Prihodnost je že tu, samo neenakomerno je razporejena.«²² S tem, ko se knjiga osredotoča na določen (četudi hipotetičen) predmet, poudari nekatere konkretne institucionalne problematike v neenakomerno porazdeljeni prihodnosti participativnega in digitalno podprtega učenja.

20 Ta hipotetični predmet izpostavlja vprašanja o virtualnem učenju, ki se porajajo v tradicionalnih institucijah, in poudarja resnične, materialne pogoje, ki podpirajo digitalno interakcijo. Trenutno v ZDA in drugod po svetu poteka več takšnih predmetov, ki jih uči več ljudi, se izvajajo na več institucijah in združujejo pouk iz oči v oči in v virtualnih okoljih. Nekateri od teh predmetov so obravnavani v članku Johna Seelyja Browna in Richarda P. Adlerja »Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0«, objavljenemu v reviji *Educause Review* 43, št. 1 (2008), str. 16–32.

21 Steve Anderson in Anne Balsamo, »A Pedagogy of Original Synners«, *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*, ur. Tara McPherson (Cambridge, MA: MIT Press, 2008), 241–259. Anderson in Balsamo za primer uporaba zanimiv eksperiment v virtualnem svetu SL, ki sta ga jeseni leta 2006 izvedli dve harvardski fakulteti, Harvard Law School in Harvard Extension School, imenovanem *CyberOne: Pravo na sodišču javnega mnenja*. Študentje prava Univerze Harvard so se lahko k predmetu vpisali preko svoje fakultete in ga obiskovali osebno, tisti, ki niso študirali prava, so se lahko vpisali v okviru programa razširitve in so predmet z drugimi študenti obiskovali v virtualnem svetu SL, tisti, ki niso študirali na Univerzi Harvard, pa so si lahko na spletu brezplačno ogledali vse gradivo za predmet.

22 http://en.wikiquote.org/wiki/William_Gibson (dostop 28. 4. 2015).

UPIUDD: zasnova predmeta

Profesorja sta zaradi tematike predmeta in predanosti raziskovanju digitalnih učnih platform odločena, da bosta predmet UPIUDD poučevala v virtualnem okolju, ki ga bodo študentje zgradili skupaj. To pomeni, da bodo vključene spletne igre za več igralcev in druga virtualna okolja, ki bodo imela vlogo prostorov, v katerih bo potekala ta nova oblika interaktivnega, participativnega, digitalnega učenja. V takšnem okolju bodo dvakrat tedensko imeli virtualni pouk. Virtualni svet Second Life (SL), ki ga je razvilo podjetje Linden Research, Inc., je v tem trenutku najbolj logična izbira za takšno okolje, čeprav ima svoje pomanjkljivosti (poleg tega pa ne moremo predvideti, katera okolja se bodo pojavila v naslednjem desetletju in zasenčila SL).²³

Predmet se bo osredotočal tudi na splošne izzive virtualnih učnih okolij in pomanjkljivosti, ki jih ima SL (sliki 4 in 5). Pravzaprav bo skoraj vsaka značilnost ureditve predmeta tudi tema za razmislek in razpravo. Profesorja želita obravnavati, kaj prinaša uporaba SL kot virtualnega nadomestka za fizično zbirališče, ki je zaščitni znak tradicionalnih univerz že od srednjega veka. V čem je SL podoben kampusom (v kakršni koli obliki) in kaj je novega? Kako se lahko v SL uporabljajo in preoblikujejo tradicionalne učne prakse ter kako lahko nastajajo nove prakse, ki drugače ne bi bile mogoče?



Slika 4: Kampus Konzorcija za nove medije (NMC) v virtualnem svetu Second Life (<http://www.nmc.org/about/>, dostop 2. 5. 2015).

23 31. marca 2008 je zagonsko podjetje, imenovano Vivaty, napovedalo, da bo na trg poslalo tridimenzionalno virtualno klepetalnico, ki se lahko doda spletnim stranem in profilom za družabno mreženje na spletnih mestih, kot sta MySpace in Facebook. Slednja naj bi takrat imela več kot 100 oz. 65 milijonov registriranih uporabnikov, v primerjavi s 13 milijoni uporabniških računov v virtualnem svetu SL. Nekateri napovedujejo, da bi lahko takšne tridimenzionalne klepetalnice radikalno zmanjšale privlačnost SL, zlasti na nekaterih najbolj priljubljenih področjih, kot so igre na srečo in kiberseks. Glejte članek Brada Stona »Online Chat, as Inspired by Real Chat«, ki je bil 31. marca 2008 objavljen v *New York Timesu*. Več o kritični etnografiji virtualnega sveta SL si lahko preberete v knjigi Toma Boellstorffa *Coming of Age in Second Life: An Anthropologist Explores the Virtually Human* (Princeton, NJ: Princeton University Press 2008).

MM 490: FIELD RESEARCH IN SECOND LIFE
JANUARY INTERIM, 2007, M-F, 6-9PM

Join Professor Beliveau (aka Dr. Ed Lamoureux) in a class adventure in *Second Life*.

From our base on the New Media Consortium SL campus, you will learn to apply the basic practices of ethnography of speaking in the online world of *Second Life*.

Daily class meetings, readings and discussion, field research, and student presentations will be held "in world" in *Second Life*.



Online course. Jr/Senior standing. Requires fast graphics card & a computer with a broadband connection. Reserved, see Dr. Lamoureux for admission. Limit 8 students. Mandatory pre-class meeting 11 am-noon, Saturday December 2. Preparation and study between Dec. 2-January 2 required.

Slika 5: Plakat za virtualni predmet, ki ga je v virtualnem svetu SL poučeval Ed Lamoureux z Univerze Bradley.

Multimedija: Terensko raziskovanje v virtualnem svetu *Second Life*, januar 2007, ž/m, 18.00–21.00

Pridružite se profesorju Beliveauju (oz. dr. Edu Lamoureuxu) na učni pustolovščini v virtualnem svetu *Second Life*. V kampusu Konzorcija za nove medije v SL se boste učili, kako uporabljati osnovne prakse etnografije komunikacije v spletnem svetu *Second Life*. Pouk, branje, terensko raziskovanje in študentske predstavitve se bodo izvajali v SL.

Spletni predmet za 3. in 4. letnik. Potrebna je hitra grafična kartica in računalnik s širokopasovno povezavo. Prijave pri dr. Lamoureuxu. Do 8 študentov. Obvezno uvodno srečanje v soboto, 2. decembra, od 11.00 do 12.00. Obvezne priprave in študij od 2. decembra do 2. januarja.

SL bi torej pri predmetu UPIUDD deloval na tri povezane načine, ki so sami po sebi zaščitni znak oblike participativnega digitalnega učenja, za katero se profesorja zavzemata. Prvo kot prvo bo SL prostor za pouk, predstavljal bo novo sodelovalno učno stičišče zahodne in vzhodne obale ter nudil virtualni občutek bližine, četudi udeleženci živijo na različnih koncih države. Poleg tega bo SL tematika, ki jo bodo obravnavali (eden od fokusov njihove kritične, zgodovinske in teoretične analize prihodnosti digitalnega učenja). Ne nazadnje bodo SL (oziroma vsaj otok ali nepremičnino) ustvarjali

študenti s pomočjo svojih individualnih in skupinskih ustvarjalnih in računalniških sposobnosti ter sposobnosti prilagajanja.²⁴

Profesorja pričakujeta, da bodo študenti pri predmetu UPIUDD družabne tehnologije, s katerimi delajo, znali prilagajati potrebam. Določen odstotek študentov, ki bodo obiskovali ta predmet, bo namreč tipa »naredi sam«, saj bo že pred tem veliko časa posvečal spletnemu urejanju. Vendar pa profesorja pričakujeta, da tudi najbolj zavzeti študentje tipa »naredi sam« *ne* bodo znali ovrednotiti teoretičnih, zgodovinskih, etičnih, družbenih, političnih in tehnoloških posledic družabnih tehnologij, s katerimi oz. na katerih delajo. Profesorja domnevata, da bo razprava o teh zadevah zaradi časa, predanosti in osebnega vlaganja, ki so potrebni za ustvarjanje virtualnega okolja in avatarja, prinesla še dodaten element. Tudi najbolj teoretična razprava o identiteti lahko na primer postane precej osebna, ko se osredotoči na predelavo identitete avatarja, ki ga je nekdo skrbno oblikoval.

Teoretična vprašanja, o katerih profesorja nameravata razpravljati pri predmetu v okviru prihodnosti izobraževalnih ustanov, zajemajo virtualnost kot obliko, trajnost, dostop, zasebnost, intelektualno lastnino, družbene pogodbe in družbene organizacije (v virtualnih in resničnih prostorih), sodelovanje, zasluge za delo, družbene privilegije, digitalni razkorak, naravo institucij, virtualno »državnost« (in njene virtualne geopolitične meje) in definicijo učenja. Med ključnimi vprašanji bosta tudi rasa in spol, pa tudi vsa razlikovanja in predsodki, do katerih prihaja pri oblikovanju virtualne kulture. Ta vprašanja bodo verjetno vsebovala zelo instinktivno (ne nujno virtualno) komponento.

Do razprav o intelektualni lastnini, pravicah posameznikov in poštenu uporabi lahko pride, ko se osredotočimo na stvaritve razreda. »Informacije želijo biti svobodne!« je bojni klic te ustvarjalne generacije. Izmenjava glasbenih datotek, videoposnetki televizijskih oddaj, objavljeni na YouTubu, in druge dejavnosti, ki kršijo patentno in avtorsko pravo, se pojavljajo vsak dan ter so sestavni del kulture mladih in njihovega klica po javnem dostopu. V kulturi predelav vse temelji na tem, da stvaritev nekoga drugega predelamo in jo ponovno uporabimo za lastne ustvarjalne potrebe. Večina študentov danes nima nobenih zadržkov glede takšnih predelav. Toda kako se bodo odzvali, ko bosta profesorja predlagala, da tudi drugi lahko predelujejo avatarje in nepremičnine, ki jih je razred ustvaril? Ker naše okolje SL in avatarji študentov nastajajo v neprofitnem izobraževalnem okviru in bi lahko pozneje koristili tudi drugim profesorjem in študentom, se profesorja lahko odločita, da bosta dovolila, da lahko kdor koli na svetu prevzame razred in avatarje študentov uporablja, kakor želi. Konec koncev informacije želijo biti svobodne. Ali pač ne?

Kritično razmišljanje o ustvarjalnem tehnološkem razvoju na novo odpira kar nekaj vprašanj. Kaj če profesorja dejansko predlagata, da so avatarji odprtokodni že med sa-

²⁴ Lahko si pogledate primer, kaj vse lahko naredimo v virtualnem svetu SL: https://www.youtube.com/watch?v=bQL8_HB1HtQ (dostop 28. 4. 2015).

mim potekom predmeta in ne šele potem, ko se ta »konča«? Bo to lekcija iz prve roke v mejah anarhije? Razprava o avtorstvu in objavljanju lahko prinese svež veter, če je zastavljena na pravi način. Odprla bo tudi zanimiva vprašanja o tem, kakšni avtarji so primerni za različna okolja, kočljiva vprašanja o rasah, družbenih razredih in zastonosti spolov ter o pametnem sprejemanju odločitev na spletu.

Ker se profesorja v prostem času ne ukvarjata s svojimi osebnimi okolji SL, ta predmet omogoča tudi določene predpostavke o različnih stopnjah znanja. Nekateri študenti bodo SL brez dvoma veliko bolj obvladali kot drugi ali kot profesorja. To odpira še eno zanimivo vprašanje o tradicionalnih učnih hierarhijah in prihodnosti participativnega učenja. Hierarhičen odnos med tistim, ki uči, in tistim, ki se uči, je že od nekdaj ena od značilnosti tradicionalnih univerz. Kaj se torej zgodi pri predmetu, kjer je profesor strukturno postavljen na položaj tistega, ki se uči? Hierarhični učni modeli – koncept pedagoške avtoritete in spoštovanja le-te – dajo prednost drugačnim učnim ureditvam. Ploska (tj. bolj horizontalna) učna okolja kažejo na potrebo po večji odprtosti za več različnih prispevkov, poskusov in napak ter manj avtoritativen režim v razredu. Učitelj ni več toliko strokovnjak na vseh področjih, ki se jih predmet dotika, ampak bolj učinkovit koordinator učenja, ki opredeli, kdo bi bil v določenem trenutku najbolj primeren za vodenje učenja. Ta vprašanja pedagoškega sodelovanja, vodenja in hierarhije bi lahko prav tako služila kot tema za razpravo v razredu, saj je prihodnost učenja vezana na implicitne hierarhije v zvezi s tem, kdo se mora kaj naučiti in od koga, ter na sodelovalni in participativni duh učenja drug od drugega.²⁵

25 Komentar Davida Silverja na knjigo »Prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dobi« Inštituta za prihodnost knjige je bil objavljen 23. januarja 2007, <http://futureofthebook.org/HASTAC/learningreport/2007/01/ii-hastac-a-history/index.html> (dostop 28. 4. 2015):

Dogodki, ki jih organizira HASTAC, so res navdihujoči. Zato sem trdno prepričan, da je vključevanje dodiplomskih študentov v digitalne medije in kulturo veliko bolj produktivno kot vključevanje podiplomskih študentov. Ne pravim, da bi bilo treba izbrati eno izmed teh dveh možnosti. Vendar pa bi rad več izvedel o tem, kako učenje vsak z vsakim vpliva na digitalno pismenost in ustvarjalnost dodiplomskih študentov. Konference za profesorje in podiplomske študente že obstajajo. Menim pa, da bi potrebovali množično razširjene digitalne projekte, ki bi jih zasnovali in oblikovali množično razširjeni dodiplomski študentje.

Obstaja veliko takšnih dodiplomskih predmetov, večji izziv pa predstavlja financiranje konference za dodiplomske študente. Kot je v odgovoru na Davidov komentar poudaril Steve Jones iz Univerze v Illinoisu, Chicago, za izmenjavo vsak z vsakim (celo med dvema študentoma iz dveh različnih kampusov) ne potrebujemo »množično razširjenih« dodiplomskih projektov, ampak mehanizme, ki takšno izmenjavo omogočajo. Komentar Steva Jonesa na knjigo »Prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dobi« Inštituta za prihodnost knjige je objavljen na: <http://futureofthebook.org/HASTAC/learningreport/2007/01/ii-hastac-a-history/index.html> (dostop 28. 4. 2015). *Ne gre za velikost, ampak za novo intelektualno možnost, in to v kakršnem koli obsegu. Avtorja te knjige v laboratoriju HASTAC eksperimentirata s programom »HASTAC-ovi strokovnjaki«, pri katerem ima od 50 do 60 dodiplomskih in podiplomskih študentov, ki so jih imenovali člani HASTAC-ovega usmerjevalnega odbora, vodilno vlogo ne le pri poročanju o dogodkih v svojih regijah in ustanovah, ampak tudi na tedenskih forumih, virtualnih bralnih skupinah ter pri mreženju in organizaciji HASTAC-ovih dogodkov (vključno z npr. nehierarhičnimi »nekonferencami«).*

Ker bo predmet potekal v SL, mora vsak član razreda ustvariti avatar, ki ga predstavlja na spletu. Učilnico bo razred ustvaril in oblikoval skupaj. Učilnice in predavalnice so v tradicionalnem univerzitetnem okolju ponavadi samoumevne, vendar je tudi to polno ideoloških in hierarhičnih predpostavk (profesor lahko na primer na sončen poletni dan predlaga, da bi pouk imeli zunaj, na zelenici). V tem virtualnem učnem okolju je veliko, če ne kar vse, stvar izbire ali vsaj izbire znotraj parametrov SL (glej sliki 6 in 7). Celo prikaz pedagoškega jaza (tihega študenta, prepirljivega študenta, vestnega študenta, čudaka) je redko tako viden kot takrat, ko mora nekdo ustvariti nekoga, ki ga bo predstavljal v javnem, virtualnem prostoru.



Slika 6: Schome Park, učilnica v najstniški različici virtualnega sveta Second Life (http://www.schome.ac.uk/wiki/Schome_Publicity_Pictures, dostop 2. 5. 2015).



Slika 7: Predavalnica Državne univerze v Kansasu (<http://www.ke5ter.com/>, dostop 2. 5. 2015).

Poraja se tudi vprašanje časa. Digitalna tehnologija je nedvomno zgostila čas in prostor, saj je, kot je dobro znano, pospešila različne dejavnosti, kot so takojšnja komunikacija, možnost preverjanja dejstev in virov, možnosti za delovanje. Zaradi te hitrosti se pogosto ne zavedamo, kako zamudna je lahko digitalna produkcija. Stvar ni le v tem, da lahko dobimo mnogo več želenih in neželenih sporočil kot pred digitalno dobo, niti v tem, da imamo takojšen dostop do najrazličnejših virov informacij. Tudi vzpostavitev infrastrukture, preizkušanje novih aplikacij, ustvarjanje uporabniških prostorov, poselitev okolij identitete in poskus delovanja v različnih institucionalnih kibernetskih infrastrukturah je lahko zelo utrudljivo delo. Ti dejavniki (skrito delo za takojšnjo komunikacijo) bodo prav tako tema tega predmeta.

Ta vprašanja časa in dela so teoretično gledano nujna, imajo pa tudi praktično komponento. Eno četrletje (10 tednov) ali en semester (14 tednov) je verjetno premalo časa, da bi prišli od zasnove in izgradnje do polnega obratovanja virtualne učilnice, še posebej, če se pričakuje, da bodo v tem virtualnem okolju lahko študenti in profesorji nemoteno delovali. Verjetno bi bilo potrebno še eno četrletje ali semester – v enem bi oblikovali prostor, v drugem pa bi se predmet v tem prostoru dejansko izvajal. Skratka, predmet bo celoleten in bo zahteval popolno predanost.

Ker je cilj predmeta UPIUDD razumevanje potencialov in omejitev virtualnih okolij kot sodelovalnih učnih prostorov, tj. izobraževalnih institucij digitalne prihodnosti, predmet namerava tudi spodbuditi razmišljanje o družbenih in intelektualnih posledicah oblikovanja okolja, v katerem bo pouk potekal, in avatarjev, ki bodo predstavljali udeležence. Pomembno je na primer, da razredu ni samoumevno, da se bo učilnica nahajala v virtualnem svetu SL. SL mora izbrati med drugimi možnostmi, ki so na voljo, in razmisliti, zakaj natančno je bil izbran. Kaj če razred na primer pride do zaključka, da pravzaprav ni nujno, da predmet poteka v skupnem (virtualnem ali resničnem) prostoru, ampak je bistvo *agon* idej? V tem primeru se lahko razred odloči, da bi se lahko v izobraževalnem ekvivalentu igre *World of Warcraft* bolje izražala prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dobi.

Bistvo je v tem, da je v tradicionalnem izobraževanju veliko stvari samoumevnih: fizična okolica, struktura, institucionalna pravila, politika sprejemanja, pogoji za diplomiranje in predpostavke o tem, kako učenje poteka. Ko študenti in profesorji sami izberejo, kakšno okolje najbolje predstavlja učne potrebe in cilje, hkrati tudi poglobljeno razmišljajo o tem, kaj učenje je in kaj tvori izobraževalno institucijo. Ena od nalog profesorjev bo, da študente opomni, da je vsak pogovor o virtualnosti in prihodnosti tudi impliciten premislek o resničnosti in sedanjosti ter o zgodovinskih razmerah, ki so oblikovale preteklost in vplivale na sedanjost.

V tej participativni obliki učenja se skriva tudi določena pedagoška metoda. Pri HA-STAC-u je to metoda *sodelovanja kljub razlikam*, po kateri je strukturiranih veliko naših interakcij izven meja posameznih disciplin. To pomeni, da delamo z ljudmi, ki nimajo

istih osnovnih predpostavk in sposobnosti. Tako mnogo ključnih besed, predpostavk, izrazov in materialnih pogojev, ki so se nekdaj zdeli logični, nenadoma zahteva pojašnjenja in ponovno opredelitev, preden sploh lahko sodelujemo. Pogosto se izkaže, da je nekaj, kar se je zdelo logično ali enako, pravzaprav nejasno in tuje.²⁶

Analiza takšnih zakoreninjenih protislovij ter razvozlanje in razločevanje izrazov (metodologija, ki jo najpogosteje povezujemo z derridajevsko dekonstrukcijo in verjetno izhaja še iz Sokratovih časov) so prav tako eni izmed vidikov participativnega učenja, ki jih profesorja predmeta UPIUDD nameravata spodbujati. Vendar pa spodbuda verjetno sploh ne bo potrebna, saj je govorica mladih v internetni dobi polna žolčnih poslušalčevih signalov (običajno so to takojšni odzivi, s katerimi nasprotujejo učitelju ali kakšni drugi avtoritativni figuri, nekakšna tiha oblika kritike s strani tistih, ki so v vlogi pasivnih poslušalcev). Takšni signali so orodje participativnega učenja.

SL je izredno dobro razvita virtualna skupnost, ki je leta 2008 imela že več kot 13 milijonov uporabnikov. Pri predmetu UPIUDD izobraževalne ustanove prihodnosti ne bomo gradili iz nič, ampak v dobro poseljenem virtualnem svetu. Prva tema predmeta bodo prednosti in slabosti dejstva, da se razred nahaja v virtualnem svetu, v katerem že živi več milijonov ljudi in ki ponuja različne mestne (vključno z že ustanovljenimi izobraževalnimi ustanovami) in podeželske dobrine ter blago in storitve (od oper in likovnih razstav do iger na srečo in prostitucije).²⁷ SL je virtualni svet s paleto že delujočih institucij (ki pogosto posnemajo resnični svet). Deluje po obstoječih družbenih pravilih (čeprav se ne izvajajo na avtokratski ali korporativni način) in ima dokaj stabilno gospodarstvo (glej http://secondlife.com/whatis/economy_stats.php).²⁸ Vse se lahko kupi z Linden dolarji; aprila 2009 je bil en ameriški dolar vreden 270 L\$.²⁹

26 Primer takšne dekonstruktivne ponovne opredelitve poznanih izrazov, za katero se zavzema ta knjiga, je seznam definicij trdega diska v knjigi Matthewa G. Kirschenbauma *Mechanisms: New Media and the Forensic Imagination* (Cambridge, MA: MIT Press 2008), na straneh 86–92. Trdi disk je »signalni procesor ... z naključnim dostopom ... diferencialen ... volumetričen ... racionaliziran« in tako dalje. Praktično ni nobene strojne opreme, programske opreme, programiranja ali internetne terminologije, ki ne bi imela koristi od takšnega dekonstrukcijskega pregleda.

27 Domača stran SL (<http://secondlife.com/whatis/>) vsebuje statistične podatke, grafe in diagrame o vseh vidikih virtualnega okolja. Katie Salen, ur., *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (Cambridge, MA: MIT Press 2008) je daleč najboljša knjiga o učnem potencialu iger in je del inovativne knjižne zbirke fundacije MacArthur o digitalnih medijih in učenju. V tem zborniku lahko na straneh 229–252 najdete odlično analizo poučevanja v SL, ki jo je napisal Cory Ondrejka, »Education Unleashed: Participatory Culture, Education, and Innovation in Second Life«. Ondrejka je bil t. i. zaposleni št. 4 v podjetju Linden Labs (ustanovitelju SL), eden prvih ljudi, ki jih je podjetje zaposlilo, in do leta decembra 2007 tudi eden od vodij. Ko je napisal ta esej, je delal v podjetju Linden Labs.

28 [Povezava s tem url naslovom ne deluje več, temveč gre za preusmeritev na spletno stran: <https://community.secondlife.com/forums/showthread.php?p=123456789> (dostop 26. 6. 2015)].

29 Glejte članek Shire Bossa, »Even in a Virtual World, 'Stuff' Matters«, objavljen 9. 9. 2007 v *New York Timesu* in članek Richarda Siklosa, »A Virtual World but Real Money«, objavljen 19. 10. 2006, prav tako v *New York Timesu*.

Razprave, ki bi privedle do izbire virtualnega sveta SL kot kraja za izvajanje predmeta UPIUDD in digitalne izobraževalne ustanove, niso omejene na eno disciplino. Seznam dodatnega gradiva avtorjev je *dolg* ter se še razvija in širi. Težko si je predstavljati katero koli družbeno vedo, ki ne bi pripomogla k utemeljeni izbiri virtualnega prostora. Prav tako je treba upoštevati različne vidike bioloških, okoljskih in računalniških ved. Vsi vidiki sploh niso virtualni. V resničnem življenju SL zavzema ogromno prostora na strežniku. Tako kot večina strojne računalniške opreme so tudi strežniki polni strupenih snovi, pri njihovi izdelavi in uporabi pa se porabi nenormalno veliko energije. Zopet pridemo do problema hierarhije znanja, saj se osebe, ki imajo pri določeni temi avtoriteto, stalno menjavajo. Neki študent okoljskih študij bo verjetno več vedel o tem, kako internet, namizni računalniki, mobilni telefoni in druga tehnologija vplivajo na okolje, a bolj malo o zgodovini, znanstveni fantastiki, grafičnem oblikovanju, etiki, kritični teoriji rase, pravi intelektualne lastnine ali programiranju.

Idealni študentje predmeta UPIUDD se zanimajo za virtualno učenje in bi svoje znanje radi prenesli v prakso ter o tem kritično razmišljali. To je za študente kar zahtevno. Tvegajo, da bodo nekaj časa zelo zmedeni. Želijo se učiti in hkrati izboljšati svoje zaposlitvene možnosti, kar predstavlja spet drugačen izziv. Pri predmetu UPIUDD ne bodo vsi študenti vedno enako dobri. Tisti, ki ne bodo razumeli nekaterih ključnih tem ali ne bodo imeli vseh spretnosti, ki jih predmet zahteva, bodo lahko dobili slabšo oceno. Idealen študent predmeta UPIUDD mora biti prav tako pripravljen razlagati, saj v mnogih primerih drugi študentje ne bodo imeli istega strokovnega znanja. Ne glede na to, ali je to strokovno znanje v obliki kod, enačb ali strokovnega jezika kritične teorije ali socialne psihologije, bo treba določene izraze, koncepte in predpostavke razložiti ostalim, katerih znanje, sposobnosti in interesi so bolj na osnovni ravni. S tovrstnim razlaganjem študentje predmeta UPIUDD ne bodo prečkali le virtualnih svetov, ampak tudi številne disciplinske, hierarhične in afektivne meje.

Kot smo že omenili, profesorji včasih pozabljajo na vpliv digitalnih tehnologij na okolje, a ker se predmet zaveda okoljskega odtisa, bi bil eden izmed skupnih projektov pri predmetu lahko tudi vsakodnevno beleženje energije, ki jo UPIUDD porabi, in onesnaževal, ki jih proizvaja, te informacije pa bi nato primerjali z drugimi oblikami učenja. Zasnova poskusa, meritve, analiza in tolmačenje podatkov, postavitve ugotovitev v institucionalni in zgodovinski okvir ter predstavitev ugotovitev javnosti v zanimivi multimedijski obliki, ki bi imela največji možni učinek – vse to zahteva številne spretnosti in različne oblike znanja.

Profesorja prav tako pričakujeta, da bo predmet poln presenečenj. SL programerje postavlja pred izbire in omejitve. Uspešno krmarjenje virtualnih svetov je v računalniškem smislu vse prej kot nepomembno, saj računalničarji radi poskušajo prelisičiti lastnike podjetja Linden Labs in prebivalce virtualnega sveta, tako da oblikujejo vedno nove zahtevne aplikacije, naprave, orodja in orožja. Evan Donahue, eden od poletnih pripravnikov v kolaboratoriju HASTAC, ki je delal z Markom Olsonom, takratnim

direktorjem novih medijev pri HASTAC-u, je uspel razviti način za sočasno vzporedno oddajanje videokonferenc na različnih mestih v SL v realnem času, česar naj SL ne bi bil zmožen.³⁰ Poleg pripravištva je bil Evan Donahue v časopisu Univerze Brown, ki jo je obiskoval, zapisan kot »virtualni trgovec z orožjem«, ki jih je ustvaril za SL in prodajal (za pravi denar) na eBayu. Tudi ta vidik bo ena od tem za razpravo pri predmetu UPIUDD, saj imata tudi trgovina in etika pomembno vlogo pri ustvarjanju virtualnih svetov.

Kot ponazarjata tadva primera, imajo oblikovalske izbire v virtualnem svetu tehnološke, etične in gospodarske posledice, ravno tako kot v resničnem življenju. Pripovedno, jezikovne in estetske izbire virtualnega sveta SL kot prostora za izvajanje predmeta se prav tako nanašajo na zgodovinske in teoretične vidike s področja humanistike in umečnosti. Ko bosta profesorja vzpostavljala učilnico, bosta morala razmisliti o nekaterih ključnih idejah s področja kulturologije, teorije spola, kritične teorije rase in postkolonialne teorije, da bodo študenti obveščeni o etičnih in družbenih vprašanjih, ki izhajajo iz grajenih okolij virtualnega sveta. Porajajo se vprašanja o tem, kje in kaj graditi ter na čigave avatarje in življenja bo razred vplival. To pomeni, da bodo na dan prišla vprašanja o družbenih razredih, porazdelitvi bogastva in virov, območjih, narodih, soseskah, dostopu, trajnosti, uporabi virov in tako naprej.

Do enakih posledic prihaja tudi pri predmetih, ki se izvajajo v običajni učilnici ali predavalnici na tradicionalnih univerzah. Vendar so za univerzitetne profesorje (vključno z avtorjema te knjige) materialne okoliščine izobraževanja največkrat samoumevne, zato le redko uporabljajo kritične sposobnosti za razumevanje temeljev (v vseh pomenih) pogojev dela in porazdelitve sredstev, ki so osnova visokega šolstva.³¹ Tako kot pri vprašanjih pravne in intelektualne lastnine, o katerih smo razpravljali prej, se pri prehodu pogosto razkrijejo predpostavke, ki obstajajo že tako dolgo, da jih udeleženci ne opazijo več. Z izbiro virtualnega učnega okolja se obudijo kritična, etična vprašanja, ki udeležencem nastavljajo ogledalo, da se bolj zavedajo vprašanj o vsakdanjem življenju, ki bi si jih morali postaviti.

Ko udeleženci predmeta UPIUDD enkrat začnejo graditi futuristično izobraževalno ustanovo v virtualnem svetu SL, se pojavi nov seznam med seboj povezanih vprašanj. Kako bo videti sam razred? Kaj bo predstavljal v kolektivnem smislu? Kakšna bo demografska struktura virtualnega razreda, tako v resničnem življenju kot pri avatarjih? Moški ali ženske? 70 odstotkov prebivalcev SL je moških, 30 odstotkov pa žensk. V ameriških univerzah je pri dodiplomskih študentih razmerje 55:45 v korist žensk. Kakšno razmerje bi bolje predstavljalo razdelitev spolov v razredu pri predmetu UPI-

30 Več o tem, kaj je Evan Donahue naredil za SL in HASTAC, si lahko preberete na: <http://www.hastac.org/blogs/evan-donahue> (dostop 28. 4. 2015).

31 Eno najboljših ocen posledic sodobnih univerz na področju politične geografije in kulturologije zagotavlja skupina 3Cs: Counter-Cartographies Collective z Univerze v Severni Karolini (<http://www.counter-cartographies.org/>) (dostop 28. 4. 2015).

UDD? Ali bi avatarji sploh imeli tradicionalni spol? Ali bi bili morda raje interspolni, transspolni ali kar brez prepoznavnega spola?

Kaj pa rasa, družbeni razred in narodnost, torej tiste kategorije identitete, ki jih izpolniš na popisnih obrazcih in so za mnoge še vedno pomembne? V SL ljudje po navadi avatarje izberejo in uredijo tako, da so taki kot oni, a boljši – iste rase in spola, a lepši, močnejši in včasih celo z nadnaravnimi močmi (npr. s spodobnostjo letenja). Če so študentje predmeta UPIUDD specializirani za različna področja, npr. za računalništvo ali umetnost, ali se te posebne sposobnosti, znanja in afektivna vprašanja odražajo tudi v avatarjih, ki jih ustvarijo? Koliko resničnih značilnosti posameznikov se izraža v njihovih avatarjih? Vse to so vprašanja izbire, ki omogočajo individualno introspekcijo in spodbujajo razprave v razredu. Predstavljajmo si predstavitev udeležencev, ko se ti pomikajo po *prostoru*. Kaj ima pravzaprav prednost pri predstavitvi, prostor ali *prostor*, študentova dejanska identiteta ali njegov avatar? »Sem ta in ta in ...?« Vprašanje o jazu, poosebljeno na tak ali drugačen način, je prisotno že od začetka.

Dejansko bi bilo vsako od teh vprašanj lahko ne samo spodbuda, ampak tudi specifična vsebina učnega načrta predmeta UPIUDD. »Rasa v virtualnem svetu« je še ena tema z zelo obsežnim seznamom dodatnega gradiva,³² prav tako »spol in prihodnost učenja«.³³

Razhajanja v razredu se pojavijo takoj, ko študenti in profesorji začnejo ustvarjati svoje avatarje.³⁴ Če razred deluje v virtualnem svetu SL, potrebuje Linden dolarje, da njihovi liki dobijo »kožo«. Še več Linden dolarjev je potrebnih, da dobijo kostume in različne mitične ali čudaške fizične lastnosti ali sposobnosti. Kako sta porazdeljena spol in rasa? Ali so sploh vsi avatarji ljudje? Če niso ljudje, ali so živali, droidi, nezemljani ali superjunaki? Kakšne sposobnosti imajo živali v tem virtualnem svetu? Ali lahko govorijo? Kaj pa superjunaki? Ali vse preizkuse znanja opravijo z odlično oceno? Ali lahko letijo? So geniji? Ali ima kdo v tej virtualni učilnici prekomerno telesno težo ali je invalid? So vsi mladi in lepi? Če je temu tako, kakšni so odnosi med prevladujočimi razvedrilnimi mediji in izbiro identitete avatarja, med pojmovanjem lepote, poosebitvi-jo in virtualnostjo?

32 Vrhunska zbirka esejev o rasi in digitalnih medijih je Anna Everett, ur., *Learning Race and Ethnicity: Youth and Digital Media* (Cambridge, MA: MIT Press 2007), še ena knjiga iz zbirke fundacije MacArthur o digitalnih medijih in učenju. Glejte tudi knjigo Lise Nakamura *Digitizing Race: Visual Cultures of the Internet* (Minneapolis: University of Minnesota Press 2007).

33 Odličen pregled nekaterih vprašanj o spolu in tehnologiji nudi članek Justine Cassell in Meg Cramer »High Tech or High Risk: Moral Panics about Girls Online«, McPherson, *Digital Youth*, str. 53–76. Glejte tudi zbornik Yasmin Kafai, Carrie Heeter, Jill Denner in Jennifer Sun, ur., *Beyond Barbie to Mortal Combat: New Perspectives on Gender and Computer Games* (Cambridge, MA: MIT Press 2008) in knjigo Anne Balsamo *Technology of the Gendered Body: Reading Cyborg Women* (Durham, NC: Duke University Press 1996).

34 Knjiga Lawrencea Grossberga *Caught in the Crossfire* je eden izmed najboljših komentarjev o ekonomskih razlikah, politični retoriki in skrb vzbujajoči demonizaciji mladih v sodobni Ameriki.

Vsa ta družbena in filozofska vprašanja postanejo drugačna, ko študentje (in profesorji) skupaj oblikujejo idealizirane avatarje. Kakšno definicijo in vrednost ima jaz v virtualni učilnici? Kakšen je odnos med *jazom* in *avatarjem*, kje pridejo v poštev skupna vprašanja, kot so zasebnost, opravljanje, sloves in spoštovanje ter kako se to na enak ali drugačen način dogaja v resničnih okoljih?³⁵

Ta vprašanja in razprave so še bolj poglobljene, ko študentje ustvarjajo virtualne svetove, v katere so vključeni. Bistvo je torej celostni način poučevanja in delovanja (umetniška in tehnološka ustvarjalnost skupaj s kritičnim mišljenjem). UPIUDD ni samo razmišljanje o prihodnosti virtualnih izobraževalnih ustanov. O njih se namreč razmišlja na način »naredi sam«, zaradi česar je takšno virtualno učenje privlačno in mogoče ter je lahko zelo dragoceno za sedanjo generacijo študentov (in, namenoma, tudi za njihove profesorje).

Učni načrt predmeta UPIUDD, ki ga ustvarja skupnost

UPIUDD bo vključeval pridobivanje tehnološkega in družbenega znanja, tehničnih računalniških spretnosti, kritične teorije ter sposobnosti znanstvenega in humanističnega mišljenja. Bistvo te pedagoške alegorije je, da se pri reševanju vprašanj virtualnega sveta ukvarjamo s prihodnostjo izobraževalnih ustanov in da s prekrivanjem različnih vsebin ustvarjamo ali spreminjamo vedno večji nabor predmetov v učnem načrtu s področja znanosti, humanistike, umetnosti in uporabnih ved – mehanizmi za oblikovanje okolij in avatarjev za digitalno institucijo, ki je značilna za predmet UPIUDD, predstavljajo sredstvo za pridobivanje spretnosti, vsebina predmeta pa sredstvo za pridobivanje znanja.

Študenti bodo s pomočjo blogov in wikijev neprestano izpodbijali predpostavke drugega in prispevali k razvoju učnega načrta. Profesorji bodo prav tako imeli različne sposobnosti glede oblikovanja impresivnih avatarjev v virtualnem svetu SL (nekaterim profesorjem se bodo študenti morda zaradi tega celo posmehovali, vendar pa je lahko sposobnost dostojanstvenega odziva na posmeh prav tako zgled na področju družbenih spretnosti). Tak model učenja je zagotovo boljši od samooklicanega političnega nadzora nad študijsko programsko opremo in kulturo, ki se dandanes izvaja v projektih, kot je Campus Watch. Zdi se, da so se tudi druge tradicionalistične ali celo reakcionarne organizacije odločile spodbujati hierarhično pedagogiko iz 19. stoletja, ki temelji na visokošolskem ekvivalentu zastarelega modela ameriškega zakona o izobraževanju *No Child Left Behind*³⁶ za osnovne in srednje šole, čeprav večina študentov 21. stoletja na univerzo pride z novimi, sodelovalnimi interesi in spretnostmi, nato pa gre na trg dela, ki zahteva interdisciplinarno timsko delo.

³⁵ Daniel J. Solove, *The Future of Reputation: Gossip, Rumor, and Privacy on the Internet* (New Haven: Yale University Press 2007).

³⁶ Zakon *No Child Left Behind* iz leta 2001, ki ga je sprejel 107. kongres (8. 1. 2002).

Ne glede na to lahko profesorji ustvarijo obsežen seznam dodatnega teoretičnega in zgodovinskega gradiva, ki študente spodbuja, da še bolj poglobljeno razmišljajo o ključnih izrazih predmeta: *prihodnost, razmišljanje, učenje, institucije, digitalnost in doba*. Kaj predstavlja *digitalna doba* in kako se razlikuje od drugih obdobj v zgodovini medijev in tehnologije? Kakšen je odnos profesorjev in študentov v izobraževalnih institucijah prihodnosti do preteklih eksperimentov v utopičnem učenju ali v učenju, podprtem s tehnologijo, od katerih jih je veliko klavrno spodletelo? Kaj je učenje in kako bi lahko bilo učinkovitejše? Kaj je institucija in kako lahko virtualne institucije spreminjajo način delovanja institucij ali celo njihovo definicijo (glej 5. poglavje)?³⁷

Predmet bi sooblikovalo gradivo, ki sega od Platona do sodobnih učnih blogov. Če želimo, da predmet uspešno izpolni svoje poslanstvo prehoda od hierarhične učilnice, ki temelji na odnosu en z mnogimi, do interaktivne učilnice, ki temelji na družbenem mreženju, bi morali študenti neprestano poživljati učni načrt s svojo vedoželjnostjo, in ne le prispevati k razvoju novega tehnološkega formalizma. Učno gradivo bi dopolnjevali študenti, ki bi bili v razredu zadolženi za to, da bi na internetu iskali informacije o ideji, ki se je porodila med razpravo, nato pa o tem poročali razredu.³⁸

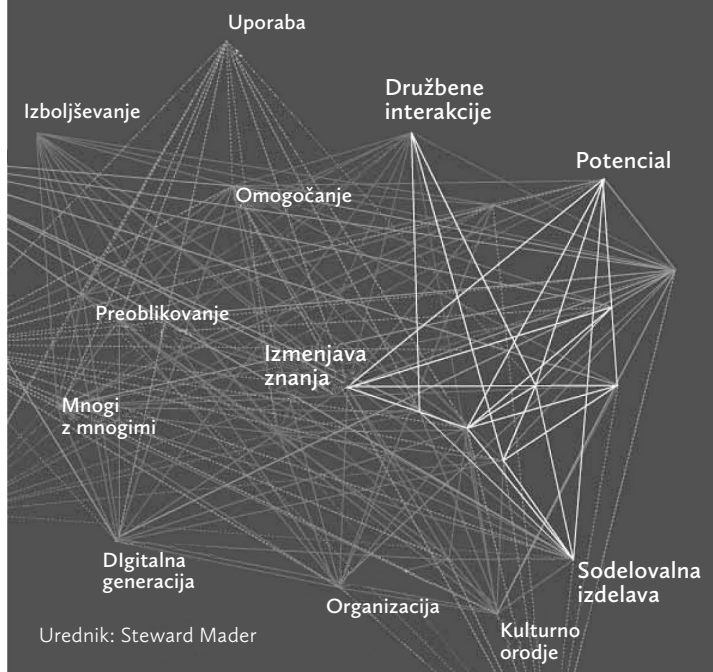
Študente bi se na splošno spodbujalo, naj drug drugemu predlagajo gradivo, ki so sami našli ali so ga prebrali pri bolj običajnih predmetih. Wiki bi udeležencem predmeta omogočil, da drug drugemu komentirajo predloge in samo učno gradivo ter tako dosežejo kritično soglasje o tem, kaj je zanimivo in kritično, kaj informativno in pronicljivo ter kaj zavaja in zgreši bistvo (slika 8 podaja primer, kako se wikiji lahko uporabljajo v učilnici).

37 [Glej pričujoči prevod: Institucije kot mobilizacijska omrežja (oziroma: »Sovražim to institucijo, vendar cenim, kar je naredila zame.«)].

38 »Google jockeying – search engines in the classroom«, *Pandia Search Engine News*, 3. 7. 2006, <http://www.pandia.com/sew/237-google-jockeying-%E2%80%93-search-engines-in-the-classroom.html> [stran ne obstaja več].

Uporaba wikijev v izobraževanju

wikieducation.com³⁹



Urednik: Steward Mader

Slika 8: Naslovnica je uporabljena z dovoljenjem Stewarta Maderja, ur., Using Wiki in Education (Lulu.com, 2008) (<http://www.lulu.com/content/2175253>, dostop 2. 5. 2015).

Študenti bodo prav tako vsak dan objavljali na svojem blogu, te objave pa se bodo spreminjale glede na učni načrt in glede na to, katere teme se bodo pojavile pri izgradnji virtualnega sveta SL. Eno od osnovnih vprašanj v zvezi z razmišljanjem o tem, kako naj bi digitalna tehnologija strukturirala in omogočala učenje, zadeva delovanje in organiziranost knjižnice kot shrambe in vira podatkov za virtualne institucije naprednega učenja. Ali bi morala virtualna izobraževalna institucija, kot je univerza pri predmetu UPIUDD, imeti svojo lastno knjižnico, ki jo lahko uporabljajo samo »vpisani« študentje? Ali bi morala ta spletna knjižnica pri pojavnih oblikah gradiva posnemati delovanje univerzitetnih knjižnic? Ali pa bi moral razred pri predmetu UPIUDD sodelovati z drugimi prebivalci SL in vzpostaviti povezljive informacijske sisteme, kjer je

³⁹ Stran ne obstaja več.

v nekakšni nirvani znanja odprtega dostopa na voljo vse znanje tega sveta, kjer avtorske pravice ne obstajajo več, kjer se vse znanje ustvarja in preverja skupaj ter je ohlapno strukturirano tako, da je alternativnih metod predstavitve čim več in so takoj na voljo vsem?

Študenti bi morda ta prost pretok idej imeli bolj za pekel kot za nirvano, saj bi bil lahko preveč neurejen in neizoblikovan za uporabo. Premalo strukturirane informacije in prevelika svobodna izbira lahko povzročijo nered, negotovost zaradi pomanjkanja predvidljivosti in navsezadnje tudi nezmožnost delovanja, ki je posledica nezanesljivih virov podatkov in neuspešnih eksperimentov. V svetu, kjer je lahko sprejemljivo kar koli, obstaja nevarnost, da vse postane sprejemljivo. Tak svet brez avtorskih pravic lahko bodočega poklicnega pisatelja v razredu prikrajša za vir zaslužka. Lahko se vpraša, zakaj bi bile besede in ideje, ki jih je on ustvaril, brezplačno dostopne, če je vse drugo plačljivo. Če mora on plačati za različne vrste blaga in storitev, ki jih nudijo ekonomisti, zakaj potem taisti poslovneži menijo, da imajo pravico do brezplačne uporabe njegove umetnosti? Med razpravo o mehanizmi za distribucijo knjig in člankov bo učni načrt torej razširjen še na odprt dostop, odprte kode, intelektualno lastnino in druga ključna vprašanja. Skratka, struktura znanja, na katerem učenje temelji, vključuje določeno strukturo sveta. Če je svet strukturiran na določen način, morata biti znanje in učenje prilagojena tako, da lahko služita takšnemu svetu. Oblikovanje sveta in učenje o tem svetu gresta z roko v roki.

Pri predmetu UPIUDD se študenti in profesorji učijo v praksi in drug od drugega. Udeleženci predmeta bodo tehnologijo uporabljali na ustvarjalni način, ker bodo do same tehnologije imeli kritičen in introspektiven odnos. Udeleženci niso le potrošniki virtualnega sveta SL ali katere koli druge tehnologije, ampak oblikujejo ustvarjalno digitalno učno okolje ter preko njega poglobljeno razmišljajo o naravi vseh izobraževalnih ustanov in o strukturi znanja v preteklosti in prihodnosti. Udeleženci probleme rešujejo, ko se pojavijo, vendar učenja ne omejujejo na reševanje problemov. Učimo se tudi preko kritične refleksije, kulturne angažiranosti in neuspehov. Filozofija učenja je povezana z naravo izobraževalnih ustanov in jo oblikuje. Ker učenje in izobraževalne ustanove postajajo digitalni, bi bilo naivno misliti, da se s tem ne bo drastično preoblikovalo tudi to, kako, kaj, kdaj in kje se učimo.

UPIUDD je pedagoška alegorija, ki nam pomaga pri razmišljanju o pedagogiki v digitalnih svetovih in načinih, kako bi takšni predmeti lahko potekali v resničnih tradicionalnih in prehodnih institucijah. Vendar pa je v visokošolskem okolju vedno več ustvarjalnih predmetov, ki izzivajo institucionalne predpostavke, na primer predmetov, ki raziskujejo vedno bolj razvite tridimenzionalne tehnologije, digitalne preslikave in tehnologije vizualizacije, da bi oživeli geografske reference literarnih klasikov, učenec na dinamičen način dali na razpolago zgodovinske arhivske vsebine, ki jih lahko nato skupaj analizirajo, ali študentom omogočili, da oblikujejo in uporabljajo lasersko ustvarjene digitalne reprodukcije umetniških in arhitekturnih del, ki razkrivajo njihove

skrite vidike. Zaradi takih podvigov kulturne analitike je znanje lahko veliko bolj dostopno, spodbujajo in omogočajo pa se tudi novi načini participativnega učenja.⁴⁰ Pedagoško bistvo alegorije UPIUDD je, da nove tehnologije zares odpirajo nova vprašanja. S tem spodbujajo pridobivanje novega znanja, ki drugače ni na dosegu roke.

UPIUDD na tradicionalni univerzi

UPIUDD je daljnosežni predmet, ki odpira številna vprašanja o virtualnem in resničnem svetu. Porajajo se tudi pomembna vprašanja o institucijah. Kako bi tak predmet praktično potekal v okviru kurikuluma? Kako bi se upošteval pri samem študiju? Prva težava, na katero naletimo, je področje. Kateri univerzitetni oddelek bi ponujal ta predmet? Profesorja predmeta UPIUDD sta, tako kot se to pogosto zgodi pri skupinskih predmetih, ki jih uči več ljudi, na svoji domači univerzi oba del multidisciplinarnih oddelkov. Učita na univerzah, katerih zaščitni znak je interdisciplinarnost. UPIUDD bi se najverjetneje izvajal v sklopu nestandardnega, inovativnega programa. Če bi UPIUDD navzkrižno potekal v več tradicionalnih oddelkih, bi bilo to kljub institucionalni fleksibilnosti univerz, na katerih profesorja poučujeta, lahko precej naporno. Ker so birokratska vprašanja v institucijah zelo različna, ta knjiga ne bo obravnavala vseh posameznih (in izčrpavajočih) ovir pri oddelčni odobritvi in točkovanju, ki se pojavljajo pri vsakem interdisciplinarnem predmetu. Vsakdo, ki je kdaj poskušal voditi predmet, ki ga v več oddelkih uči več ljudi, je naletel na takšne težave. Profesorji, ki želijo nuditi digitalno podprto, virtualno skupinsko poučevanje preko različnih institucij, se bodo soočali z istimi vprašanji, kot profesorji, ki želijo skupaj poučevati neki predmet preko več enot znotraj ene institucije, a na deseto potenco. Različna administrativna in institucionalna kultura, različni načini ocenjevanja predmetov, ki jih poučuje več profesorjev, vrzeli med zasebnimi in javnimi ustanovami, različen nivo pričakovanj in znanja študentov ter različna institucionalna raven tehnološke podpore in odprtosti za tehnološko in pedagoško eksperimentiranje. Takšna vprašanja bodo oblikovala institucionalne pogoje za uspeh ali neuspeh.

Predmet, kot je UPIUDD, prinaša številne izzive, saj vključuje profesorje in študente z različnih področij – inženirje, sociologe, umetnike, računalničarje, specializirane za umetno inteligenco, filozofe, ki oporekajo trenutnim (omejenim) definicijam umetne inteligence, profesorje književnosti, ki razumejo pripovedovanje, antropologe, ki se ukvarjajo z etnografijo iger, politologe, ki lahko pomagajo razumeti družbena pravila konstruiranih virtualnih okolij, ter profesorje prava, specializirane za vprašanja intelektualne lastnine, človekovih pravic in za zelo sporna vprašanja o tem, kdo je odgovoren

40 Lev Manovich na Univerzi v Kaliforniji v San Diegu vodi pobudo za študije o programski opremi in je eden najpomembnejših zagovornikov tega, čemur sam pravi *kulturna analitika*. Glejte članek Kevina Franklina in Karen Rodriguez »The Next Big Thing in Humanities, Arts, and Social Science Computing: Cultural Analytics«, *HPC Wire*, 29. 7. 2008, http://www.hpcwire.com/2008/07/29/the_next_big_thing_in_humanities_arts_and_social_science_computing_cultural_analytics/ (dostop 26. 6. 2015).

za nasilje in drugo neprimerno družbeno vedenje v virtualnih svetovih. Na ta seznam bi lahko dodali še veliko več primerov. Ta predmet je lahko zelo zanimiva učna izkušnja, a vsebuje tudi veliko konceptualnih, arhitekturnih in logističnih izzivov. A vendarle lahko (na žalost) rečemo, da mnogi profesorji in upravniki iz zgoraj navedenih oddelkov vsebine predmeta UPIUDD ne bi vzeli za svojo. Možno je celo, da predmeta UPIUDD sploh *noben* odderek ne bi razumel. Gre za dilemo inovacij na robu, če uporabimo izraz raziskovalca Johna Seelyja Browna.⁴¹ Kaj pa se zgodi potem?

Mnogi študenti morda sploh ne bodo mogli izbrati predmeta UPIUDD, ker ne spada pod nobeno študijsko smer, študenti na bolj tradicionalnih univerzah pa morajo pred diplomiranjem izpolniti nešteto pogojev za splošno izobrazbo in svojo študijsko smer. Gre namreč za »izbirni predmet«. Predpostavimo, da nekateri bolj drzni študentje želijo opravljati tak predmet, čeprav ga njihova ustanova ne upošteva – kaj se zgodi, ko gremo na odderek za računalništvo in ugotovimo, da na nekaterih najuglednejših oddelkih v državi igre niso vredne znanstvene pozornosti, kljub temu da je kodiranje pri igrah izredno zapleteno? Kdo na oddelku bi se nam sploh želel pridružiti pri skupinskem poučevanju takšnega predmeta?

Ponavadi pri inovativnih projektih najraje sodeluje kakšen briljantni asistent ali raziskovalec, ki še nima stalne profesure in dela pod okriljem rednega profesorja, ali kakšen čudaški profesor, ki na oddelku velja za posebneža in je potisnjen v ozadje. Taka oseba ponavadi živi od nestabilnih subvencij, ker ni uspela dobiti prave službe v tradicionalnem oddelku za računalništvo ali je bila zaradi dela izven okvirjev *prave*, splošne znanosti odpuščena. Subvencije po vsej verjetnosti ne pokrivajo poučevanja, takšna poststranska zanimanja pa se najverjetneje pri oddelčni pedagogiki ne upoštevajo. Takšni profesorji bi morali pri predmetu UPIUDD sodelovati zastonj, v svojem prostem času, na lastne stroške. Če bi bil predmet sploh ponujen, bi se verjetno izvajal samo enkrat, zaradi svoje čudaške narave bi bil sicer dovoljen, vendar le kot enkratna anomalija. Za študente bi bilo to zagotovo zanimivo, a ne bi bilo ravno v interesu profesorjev, saj se s tem institucionalne spremembe ne bi ustrezno spodbujale. Tako namreč predmet ne bi imel dolgoročnega vpliva na učni načrt in na prihodnost izobraževalnih ustanov. Silosi, ki ločujejo oddelke in discipline na univerzah, predstavljajo problem, ki znatno presega prilagodljivo, sodelovalno in kolektivno obliko participativnega učenja, ki jo ta knjiga spodbuja v digitalni dobi. Toda digitalnost probleme, ki nastajajo zaradi teh silosov, ki so tako globoko zakoreninjeni na tradicionalnih univerzah, še zaostruje. Zakoreninjeni so tudi specifični sistemi nagrajevanja in priznavanja, ki so se vzpostavili na univerzah. Ko profesorji pri predmetu UPIUDD želijo v virtualnem okolju skupaj poučevati predmet, pri katerem sodeluje več ustanov, naletijo na kopico drugih institucionalnih vprašanj, ki jih je treba obravnavati. Inovativna ustanova, kot je Inštitut za humanistične raziskave Univerze v Kaliforniji (UCHRI), ki ga vodi eden od avtorjev

41 <http://www.johnseelybrown.com/speeches.html> (dostop 28. 4. 2015).

te knjige, je dokaj nenavaden pojav znotraj širokega sistema Univerze v Kaliforniji, ki zajema 11 različnih univerz. Inštitut namreč združuje profesorje iz celotnega sistema, ki tam opravljajo skupne raziskave. Toda čeprav je inštitut lahko v pomoč pri vzpostavitvi virtualne infrastrukture za predmet UPIUDD, nima pomembnega položaja v upravnih strukturah univerze, zato ne more ponujati akreditiranih predmetov.

Pred nekaj leti sta se dva kolega z Univerze Duke in Univerze v Severni Karolini odločila, da bosta skupaj učila neki podiplomski predmet. Ker sta kampusa obeh univerz oddaljena le 18 kilometrov, je bila sprejeta odločitev, da se bo ena polovica predmeta izvajala na eni univerzi, druga pa na drugi. Toda odločanje o tem, kako se bo predmet »štel«, se je izkazalo za pravo moro. Problemi so segali od urnika do ocenjevanja in od akreditacije do delovne obremenitve (da niti ne omenjamo zavarovanja profesorjev in študentov, ki potujejo iz enega kampusa v drugega). Tako se na primer identična ocena na eni univerzi zaradi različnih ocenjevalnih sistemov ni nujno štela enako kot na drugi (plusi in minusi/numerični sistem).⁴² Nazadnje sta se profesorja odločila, da bosta delovala, kot da sploh ne poučujeta skupaj, čeprav sta ob istem času poučevala isti predmet v istem razredu, v katerem je bilo pol študentov z Univerze Duke, pol pa z Univerze v Severni Karolini. Če so bile institucionalne ovire prevelike, da bi lahko dosegli dogovor o predmetu, ki je podoben običajnim univerzitetnim predmetom v kampusu, kako težko bi bilo šele izvajati predmet, ki bi veliki meri, ali celo v celoti, potekal v virtualnem okolju, na povsem drugih koncih države in v različnih institucijah?

Virtualno učenje, tradicionalne institucije

Vse preveč enostavno bi bilo to alegorijo participativnega učenja končati s tirado proti akademski neomajnosti. V resnici sta avtorja te knjige velik del svoje kariere delovala preko institucionalnih ovir, kot tudi mnogi drugi profesorji, ki so prepoznali dinamične možnosti za participativno učenje, ki jih nudijo novi mediji. Vendar pa je treba priznati, da te frustrirajoče ovire, ki jih na tradicionalnih univerzah ustvarjajo birokracije in silosi, še dolgo ne bodo izginile. Kot je v komentarju na spletni strani Inštituta za prihodnost knjige zapisal Craig Avery, človek ne gre na fakulteto le, da bi se nekaj naučil, ampak da bi prejel diplomo. Avery se vpraša: »Na čem je (bo) tu poudarek pri kurikulumu in ocenjevanju, pri pridobljenih spretnostih in poklicnem certificiranju? Zdi se mi, da obstajata vsaj dve obliki učnih rezultatov – implicitni modeli »odkrivanja«, ki učenca spodbujajo, da sami neomejeno raziskujejo, in jim olajšujejo to sposobnost, ter eksplisitni rezultati »izpolnjevanja pogojev«, ki ovrednotijo študente, ki so sposobni opraviti institucionalna preverjanja za vstop v svet poslovanja, medicine, prava in drugih

⁴² Takšna vprašanja se nam morda zdijo nepomembna, dokler ne ugotovimo, da lahko en plus ali pol točke močno vpliva na končni uspeh. *Hudič se skriva v podrobnostih.*

poklicev.«⁴³ Ti dve funkciji – poučevanje, ki navdihuje, in učenje zavoljo učenja samega na eni strani ter uradno potrjevanje na drugi – na Zahodu že od vsega začetka delujeta simultano. Virtualno učenje lahko izpolni prvo vlogo, toda če želi izpolnjevati tudi drugo, tj. pridobitev diplome, mora priznati svoj položaj znotraj tradicionalnih univerz.

Že dolgo velja, da pri diplomi ne gre le za znanje. Diploma potrjuje, da je nekdo sposoben opravljati dolge in zapletene naloge v skladu s posebnimi standardi in strogim časovnim okvirjem, da lahko izpolni različne naloge, se prilagaja zahtevam (ponovno smo pri hierarhiji) različnih ljudi na visokih položajih in usklajuje institucionalne (ali poklicne) zahteve z družabnim življenjem. Do neke mere kaže tudi na to, da se je nekdo sposoben pogajati in izvajati izredno zapletene, medsebojno povezane postopke, ki zahtevajo vse od dobrega opravljanja s časom do samostojnega razmišljanja in podrejanja psihologiji (da je sposoben razumeti pričakovanja različnih institucionalnih uradnikov in jih izpolnjevati). Nič čudnega, da imajo tisti z višjo izobrazbo tekom življenja veliko večje zmožnosti za ustvarjanje zaslužka! Pri vseh teh veščinah ne gre toliko za formalno učenje, ampak bolj za učenje, kako uspeti v okolju, podobnemu poklicnim vlogam srednjega družbenega razreda. Če citiramo šaljiv naslov zbirke kratkih zgodb škotskega pisatelja Irvina Welsha: *Če ste v šoli uživali, boste v službi še toliko bolj.*⁴⁴

Virtualno učenje je hkrati podobno tradicionalnemu institucionalnemu učenju in se od njega razlikuje. Idealistična retorika mnogi z mnogim, razumne množice,⁴⁵ dolgi repi in splet 2.0 se morajo zoperstavljati realizmu neštetih družbenih norm, ki podpirajo virtualnost. Če uporabimo aforizem: praktično nič, kar se zgodi na virtualni ravni, se ne zgodi v vakuumu. Ameriški pisatelj in profesor Clay Shirky v svoji knjigi o moči organiziranja brez organizacij izpostavlja ravno takšno sodelovalno, prilagodljivo, improvizacijsko naravo participativnega učenja kot ta knjiga. Shirky istočasno ugotovi, da ima ta model svoje meje: »Logika objavljanja pred filtriranjem pomeni, da morajo novi družbeni sistemi prenašati ogromne količine polomij. Redke uspehe lahko odkrivamo in spodbujamo le tako, da se tudi tu zanašamo na družbeno strukturo, ki jo podpirajo družbena orodja.«⁴⁶ Vendar pa tudi izvedljivost virtualnih učnih okolij ter pogojev za virtualno družbeno ureditev in njeno institucionalno izražanje pogosto temelji na že obstoječih institucionalnih ureditvah, ki so jih pripravljene materialno in diskurzivno podpirati ali jih vsaj dopuščati.

43 Avery je 18. 3. 2007 tako komentiral knjigo »Prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dobi« Inštituta za prihodnost knjige: <http://www.futureofthebook.org/HASTAC/learningreport/2007/01/i-overview/> (dostop 28. 4. 2015).

44 Irvine Welsh, *If You Liked School, You'll Love Work* (New York: W.W. Norton 2007).

45 Howard Rheingold, *Smart Mobs: The Next Social Revolution* (Cambridge, MA: Perseus Publishing 2002).

46 Clay Shirky, *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations* (New York: The Penguin Press 2008), str. 233.

UPIUDD ima potencial, da postane učinkovit primer virtualnega učenja ravno zaradi svojega napetega, delikatnega in ugneždenega odnosa s tradicionalnimi institucijami. Virtualno učenje le redko obstaja brez podpore tradicionalnih institucij. Ameriški strokovnjak za medije Henry Jenkins opozarja, da je sicer digitalni razkorak med posameznimi družbenimi razredi vedno manjši, vendar pa je vrzel še vedno velika pri participativnem učenju na spletu, in to ravno zato, ker virtualno prilagajanje in interakcije pogosto zahtevajo (pogosto osebne) gospodarske vire in razpoložljivost tehnologij, ki za revnejšo mladino niso vedno v dosegu roke.⁴⁷ Predstavljajmo si, da so izredno ustvarjalnemu najstniku na centru za obšolsko digitalno učenje na jugu Chicaga ukradli prenosnik. To je bil edini prenosnik v njegovi družini, ki si ne more privoščiti novega, najstnik pa je svojo eksperimentalno ustvarjalnost lahko gojil le tako, da se je vsako popoldne udeležil teh obšolskih dejavnosti na centru. Družbeni razred je torej ena od tistih Shirkeyjevih družbenih struktur, ki urejajo virtualni svet.

Družbene strukture in institucije virtualno učenje podpirajo na nešteto načinov. Včasih so te institucije korporativne. Googlov slogan je sicer »ne bodi zloben«, vendar pa bi bilo naivno misliti, da ima organizacija, ki je avgusta 2004 s prvo javno ponudbo zaslужila 23 milijard dolarjev, vedno dobre namene. Google je dobil briljantno idejo, da bi bile uporabniške preference osnova njihovih funkcij iskanja. *Uporabniške preference* so oblika družbenega mreženja in spontane organizacije. Vendar to še ne pomeni, da so proste in demokratične ali da same po sebi niso zlobne (kar koli si že Google predstavlja pod to besedo).

Mnogo ustvarjalnih spletnih strani, na katerih je učenje del družbenega mreženja, uspeva s pomočjo vsebin, ki jih ustvarjajo uporabniki in s tem korporativnim lastnikom teh strani prinašajo ogromne dobičke. SL, Facebook, MySpace, YouTube in Flickr spadajo med virtualna učna okolja, saj uporabniki lahko tam ustvarjajo vsebino, jo prilagajajo, dajejo v skupno rabo, si izmenjujejo informacije in se družijo. Medtem pa v ozadju teh participativnih dejavnosti korporacije, delničarji, vlagatelji in podjetniki, vključeni v to obliko e-trgovanja in globalnega kapitalizma, soobstajajo v svoji tradicionalni obliki. Tako se lahko mogotci s področja tradicionalnih medijev, kot je Rupert Murdoch, skorajda neopazno preusmerijo s prevzemanja časopisnih in televizijskih hiš na nakup MySpacea. In potem je tu še Google, ki požrešno zažira vse ostale.⁴⁸

Anne Balsamo se spominja, kako se je, preden se je aprila 2002 razblinil internetni mehurček, veliko govorilo o tem, kako novi svet interneta deluje v skladu s povsem

47 Henry Jenkins, Katie Clinton, Ravi Purushotma, Alice J. Robison in Margaret Weigel, »Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century«, https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf; Henry Jenkins, *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (New York: New York University Press 2006).

48 Siva Viswanathan, *The Googlization of Everything: (And Why We Should Worry)* (Oakland: University of California Press 2011).

novimi pravili onkraj kapitalizma. Poudarjanje prilagajanja potrebam strank, vsebin, ki jih ustvarjajo uporabniki, participativnega učenja, izmenjave informacij in skupne rabe po načelu vsak z vsakim (na straneh, kot je eBay) je kazalo na to, da smo prešli na »postfordistično obliko organizacije«. ⁴⁹ Finančni polom interneta je razkril, da gre za lažno reklamo in napačna prepričanja. Virtualni kapitalizem bi težka obstajal onkraj pravil tradicionalnega kapitalizma. V vsakem primeru ima kapitalizem zloglasne kameleonske sposobnosti, saj se zna prilagajati novim razmeram. Konec koncev ga naprej poganja ustvarjanje novih potreb, kot je že dolgo časa nazaj ugotovil britanski filozof John Stuart Mill. E-trgovanje temelji na Wall Streetu in podobnih organizacijah, zato veliko spektakularnih uspehov (in neuspehov) e-gospodarstva finančno podpirajo konvencionalni akterji globalnega gospodarstva.

Vendar pa je na internetu kljub tej realistični oceni vseh tradicionalnih institucij, ki ga podpirajo, nekaj novih participativnih možnosti. Nekateri strokovnjaki, kot je Michael Strangelove, se vztrajno držijo utopične vizije internetne kulture, ki obstaja onkraj običajne kapitalistične korporativne nadvlade. ⁵⁰ Strangelove se osredotoči na hekersko kulturo in ostale anarhične internetne skupnosti, za katere verjame, da se še naprej upirajo vsem oblikam kapitalizma in globalizacije. Internet je v tem primeru alternativen prostor, namenjen »anarhični svobodi, kulturnemu oporečništvu, alternativnemu novinarstvu in upiranju avtoritativnim oblikam potrošniškega kapitalizma in globalizacije.«

Tudi če trezneje presodimo revolucionarni politični potencial interneta, ima internet na področju sodelovalnega, participativnega učenja vseeno vznemirljiv potencial. Tako smo lahko hkrati razočarani nad včasih refleksnim odporom tradicionalnih akademskih struktur do novih načinov ustvarjalnega učenja in nezaupljivi do utopizma novih tehnologij, ki ne upoštevajo prej omenjenih tradicionalnih struktur, ne glede na to, ali (namenoma ali ne) skušajo preprečiti nove ideje ali podpirajo posameznike (vključno z avtorjema te knjige), katerih raziskave, poučevanje in prakse premikajo konvencionalne meje institucij.

Kot je razvidno iz predmeta UPIUDD, ki ga poučuje več ljudi z različnih univerz (ali iz katerega koli drugega predmeta, ki si prizadeva za napredek participativnega učenja, osredotočenega na tehnologijo), virtualni svet obstaja vzporedno in soodvisno z resničnim svetom. Participativno učenje je nekakšna prevleka za institucije, ki podpirajo in

49 Anne Balsamo je 31. 8. 2007 komentirala knjigo »Prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dobi« Inštituta za prihodnost knjige: <http://futureofthebook.org/HASTAC/learningreport/2007/01/iii-institution-building/> (dostop 28. 4. 2015). Glejte njeni knjigi *Technology of the Gendered Body in Designing Culture: The Technological Imagination at Work*, v katerih poda kritiko dejanskega dela v ozadju utopične mitologije »virtualnosti«. Drugo stališče lahko najdete v knjigi Roba Lathama *Consuming Youth: Vampires, Cyborgs, and the Culture of Consumption* (Chicago: University of Chicago Press 2002), v kateri se vrne k Marxovi zamisli o vampirski naravi potrošniškega kapitalizma, ki se pretvarja, da delavcem daje življenje, v resnici pa iz njih sesa življenjsko tekočino.

50 Michael Strangelove, *The Empire of Mind: Digital Piracy and the Anticapitalist Movement* (Toronto: University of Toronto Press 2005).

omogočajo novitete. Strežniki, ki podpirajo predmet UPIUDD v virtualnem svetu SL, so resnični. Plačevati jih je treba s pravim denarjem, izločajo prave strupe, izdelani so po standardnih načelih globalne trgovine (vključno z izkoriščanjem delavcev). Povedano drugače, nove medije in s tem tudi participativno učenje podpirajo resnični materialni pogoji. Nobeno govoričenje o demokratizaciji, sodelovanju, prilagajanju ali nehierarhičnih modelih učenja po načelu mnogi z mnogimi ne more izbrisati neskladij in neenakosti, ki so institucionalizirani onkraj računalniškega zaslona oziroma podpirajo virtualno okolje.

Iste institucije, ki ovirajo inovatorje, s svojo stabilnostjo podpirajo skorajda vsak vidik digitalnosti. Ne glede na to, ali govorimo o pravno-družbenih, kulturnih ali izobraževalnih institucijah (družina, država in narod spadajo k vsem trem vrstam), so vse del družbene strukture, ki podpira tehnologijo. Tehnologija nista samo strojna in programska oprema, ampak tudi vse družbene in človeške ureditve, ki jih tehnologija podpira, lajša, destabilizira ali spodbuja.

Predmet UPIUDD bi bilo torej težko izvajati preko Univerze Duke in Univerze v Kaliforniji (ali preko večine drugih ustanov). Obstajajo številne institucionalne ovire, ki jih je treba premagati ali se jim, če to ni mogoče, spretno izogniti. Toda brez teh institucij UPIUDD sploh ne bi obstajal. To dejstvo je zelo pomembno, saj je vse preveč razprav o virtualnem, participativnem in prilagojenem učenju ločenih od razmer in razkorakov v resničnem svetu. Novi mediji (vključno s participativnim in demokratiziranim učenjem) so podprti s tistimi materialnimi in družbenimi ureditvami (vključno s privilegiji in neenakostmi), ki podpirajo tudi najresnejše tradicionalne institucije »starih medijev«.

Vse vidike tega projekta (vključno z računalniki, omrežji in brezžičnimi sistemi, preko katerih sta si avtorja te knjige izmenjala številne osnutke) podpira cela vrsta zasebnih in javnih, inovativnih in tradicionalnih ustanov. Prepričanje, da digitalnost in virtualnost nimata nobene zveze z resničnostjo, da ne temeljita na zapletenih institucionalnih in poslovnih dogovorih, je zagotovo ena najbolj neupravičenih in morebiti celo nevarnih fantazij digitalne dobe. Med drugim zavračanje povezave med virtualnostjo in dejanskimi materialnimi družbenimi ureditvami podpira internetno fantazijo o lastnem prostem in odprtem dostopu ravno v času, ko internet postaja korporativen in urejen tako, da je neprepoznaven celo za svoje idealistične ustanovitelje, kot so Tim Berners-Lee in drugi voditelji W3C (World Wide Web Consortium).

Predmeti, kot je UPIUDD (tj. predmeti o virtualnem učenju, ki temeljijo na virtualnih okoljih, in predmeti, ki omogočajo sodelovalno participativno učenje, okrepljeno z edinstvenimi možnostmi družbenega mreženja, ki jih ponuja današnja digitalnost), bi morali biti študentom ponujeni, ker njihova virtualnost pomaga razkriti konkretne, obstojne in resnične institucionalne ureditve, ki podpirajo digitalne ureditve. Ko se prebijamo čez vsa pravila in predpostavke, da bi omogočili izvajanje takšnega predme-

ta, ki poteka preko več institucij in disciplin, na odličen način spodbujamo spremembe v tradicionalnih visokošolskih ustanovah.

Ta pedagoška alegorija je ena izmed sprememb in hkrati nasprotuje spremembam. Virtualnost je dovzetna za ista nasprotja kot učna okolja iz opeke in betona, dobra pedagogika pa pomeni, da celo v najtrdnjših ustanovah soočimo tradicije in potenciale za spremembe. 5. poglavje⁵¹ zato obravnava, kako digitalne prizme in prakse družbenega mreženja kažejo na potrebo po drugačnemu pojmovanju institucije kot učnega okolja.

51 [Glej pričujoči prevod: Institucije kot mobilizacijska omrežja (oziroma: »Sovražim to institucijo, vendar cenim, kar je naredila zame.«)].

INSTITUCIJE KOT MOBILIZACIJSKA OMREŽJA (OZIROMA: »SOVRAŽIM TO INSTITUCIJO, VENDAR CENIM, KAR JE NAREDILA ZAME.«)

Institucija, sam. 1. Organizacija, ustanova, društvo ipd., posvečena spodbujanju določenega namena ali programa, zlasti javnega, izobraževalnega ali dobrodelnega značaja. 2. Stavba, namenjena takšnemu delu. 3. Javni ali zasebni prostor za skrb ali zaprtje oskrbovancev, zlasti duševnih bolnikov in drugih invalidov. 4. Sociologija: uveljavljen in strukturiran vzorec vedenja ali odnosov, ki je sprejet kot temeljni del kulture, npr. zakonska zveza: institucija družine. 5. Kakršen koli uveljavljen zakon, običaj itd. – *Random House Unabridged Dictionary*, © Random House, Inc., 2006

Oblikovanje institucij

V geslu za institucijo slovarja *Random House* se večkrat pojavi beseda *uveljavljen*. Institucija je torej predstavljena kot sidro, kot ostanek, ki simbolizira trdnost preteklosti in se je skozi čas kljub spremembam ohranil do današnjih dni, inovacije, virtualnost in prihodnost pa niso omenjene.

Kljub temu se je pri obravnavanju prihodnosti izobraževalnih ustanov v digitalni dobi pojavil zanimiv izziv. Institucije so po svoji zasnovi trdne, počasi napredujejo in se še počasneje spreminjajo. Njihovi člani delujejo v okviru opredeljenih in dodelanih meja, navad in dejavnosti. Connie Yowell iz fundacije MacArthur, vodja oddelka za pobudo za digitalne medije in učenje, se je vprašala, kaj bi se zgodilo, če bi oblikovali jedrnato, okretnejšo definicijo *institucije*, takšno, ki bi se manj osredotočala na to, kar je že uveljavljeno, in bolj na potenciale, na načine, kako institucije spodbujajo inovacije, namesto da bi jih ovirale.⁵²

Gre za zanimiv koncept. Pripovedi o osebni institucionalni zgodovini ponavadi gredo nekako takole: »Sovražil(-a) sem _____, ampak, če pogledam nazaj, sem se takrat veliko naučil(-a).« Prazen prostor bi lahko zapolnili s čimer koli, z jezuitsko šolo, vrtcem, vojsko, s katero koli trdno institucijo, ki nam je vsiljevala disciplino in smo jo le stežka preživeli, a smo se za čuda od nje veliko naučili. Takšna retrospektiva je

52 Connie Yowell se je ideja porodila ob govoru predsednika fundacije MacArthur, Jonathana Fantona, o »pomenu institucij«, ki ga je imel na kosilu donatorskega foruma Fundacije Johna D. in Catherine T. MacArthur 22. 6. 2006, <http://www.macfound.org/press/speeches/importance-institutions-remarks-jonathan-fanton-chicago-donors-forum-luncheon-june-22-2006/> (dostop 28. 4. 2015). Fanton je dejal, da institucije včasih odkrito, včasih prikrito podpirajo tako spremembe kot tudi tradicije. Definicija *institucije* iz tega poglavja se delno zgleduje po tej trditvi. Poleg tega je profesorica Sarita Yardi spodbudila k poudarjanju vloge posameznikov in skupin pri ustanavljanju in ponovnem opredeljevanju institucij. Ta različica tako poudarja vlogo ljudi, tako posameznikov kot tudi skupin, pri oblikovanju institucionalnih struktur.

pogosto obarvana z nostalgijo in konservativnostjo – kot da bi bilo institucijo vredno ohraniti, če bi rešili nekaj iz te zaničevane preteklosti.

Ohranjanje institucionalnih tradicij zaradi njih samih ni namen tega poglavja. Poglavje namesto tega raziskuje, kako spremembe pronicajo skozi institucije in jih postopoma spreminjajo, kako lahko institucije spreminjajo posamezniki in skupine ter kako lahko včasih skupine posameznikov iz institucij spremembe povzročajo tudi znotraj in okoli institucij ali pa jih pri tem celo podpira institucija, ki svoje poslanstvo opravlja na različne načine. Ali bi okretnejše razumevanje institucij spodbudilo inovacije?

Če se institucije dejansko spreminjajo in prilagajajo spreminjajočim se okoljem, čeprav so navidezno odporne na spremembe, kaj bi lahko pridobili z izpostavljanjem prekinitev, in ne kontinuitet? Kaj če bi namesto o srednjeveških ostankih v sodobnih visokošolskih institucijah razmišljali o različnih možnostih, ki jih ponujajo današnje institucije? Te obsegajo raziskovalne univerze, fakultete za svobodne umetnosti, visoke šole, programe učenja na daljavo, programe družbenokoristnega dela, Wikiverzo in celotne kampuse v virtualnem svetu Second Life. Če nekatere strukturne značilnosti univerz ostajajo nespremenjene, so drugi vidiki pogosto nečitljivi ali celo nevidni, nerazumljivi ali celo nevarni. Osredotočanje na trajnost institucij prinaša nekatere konceptualne in družbene koristi, toda ali bi nas razmišljanje o tem, kaj institucije spreminjajo in kako, lahko navdihnilo na drugačne načine? To je ta zanimiv izziv. Kot odgovor nanj predlagamo naslednjo definicijo:

Institucije so mobilizacijska omrežja.

Ta definicija je namenoma provokativna. Predlagali smo jo, da vidimo učinke dodajanja glagola *mobilizirati* v tradicionalno trdnost institucije. Če se pri definiciji institucije oklepamo nečesa pozitivnega, spodkopavamo naivno in utopično fantazijo o internetu kot o neinstitucionalnem svetu prostih izbir.⁵³ Kot je dejal francoski filozof Michel Foucault, celo najbolj represivne institucije (monarhije, zapori, vojska itd.) priznavajo odločnost in izbiro, omejitve in pretok, hierarhijo in odpor. *In tudi pri omrežjih je tako.*

Definicija *institucije* iz te knjige je tako kratka in jedrnata kot avtoritativna, a precej drugačna definicija ameriškega profesorja Avnerja Greifa, ki je institucije opredelil kot »ravnovesja pravil, norm in prepričanj.«⁵⁴ Njegova definicija izhaja iz ekonomske teorije iger. Greifovo metaforo nenehnega uglasčevanja, razsojanja, zoperstavljanja in

53 Rcsha (znano je samo uporabniško ime, ni informacij o pravi identiteti) je 15. 6. 2007 takole komentiral knjigo »Prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dobi« Inštituta za prihodnost knjige, <http://futureofthebook.org/HASTAC/learningreport/2007/01/iii-institution-building/> (dostop 28. 4. 2015): »Kako institucije kot mobilizacijska omrežja mobilizirajo ljudi? Plastičnost mobilnosti mi je všeč, vendar me skrbi, da lahko, podobno kot pri nejasnosti znakov, nejasnost deluje tako v našo korist kot tudi proti nam.«

54 Avner Greif, *Institutions and the Path to the Modern Economy* (Cambridge: Cambridge University Press 2006).

uravnoteženja sicer cenimo, vendar pa je bolje, če preidemo na aktivnejšo in tvorno metaforo »mobilizacije«. Omrežja je treba mobilizirati, saj se ne pojavljajo in ohranjajo po naravi, sama od sebe, brez pomoči, po drugi strani pa tudi omrežja z določenim namenom in ciljem mobilizirajo interaktivnost.

Omrežja so v tej knjigi uporabljena, da kažejo na zapletene in večkratne povezave in tokove, ki se včasih ustvarjajo sami od sebe, včasih pa si celo nasprotujejo. Nastajajo v vseh institucijah in niso znak egalitarizma (tj. omrežja niso povsem oz. samo egalitarna).

Številni strokovnjaki (vsaj od Platonove eksegeze pravičnosti v *Državi* naprej) so trdili, da vse institucionalne strukture, katerih zamejitve se zdijo prepustne, pa tudi tiste, katerih organizacija in upravljanje se zdita brezobzirna in močno linearna, (včasih nehote) priznavajo in spodbujajo nasprotne sile in težnje. Vendar pa so zgodovinske definicije institucije kljub temu dajale prednost temeljnim, statičnim, formalnim in regulativnim vidikom, in ne človeškim tokovom znotraj in onkraj institucij.

Predelava klasičnih definicij *institucije* (vključno z definicijami teorije racionalne izbire) v tej knjigi želi izzvati razpravo o razlikah med tradicionalnimi institucijami in virtualnimi institucijami oz. tistimi, ki delujejo po načelu vsak z vsakim. Kaj bi pomenilo, če začnemo z definicijo, ki poudarja družabna omrežja in postopke vzpostavljanja teh omrežij? V vsaki novi definiciji se nekaj pridobi in nekaj izgubi. Definicija te knjige namerno temelji na klasičnih definicijah institucije, kot je na primer definicija ameriškega politologa Roberta Keohana, ki institucije vidi kot »dolgotrajne in povezane sklope (formalnih in neformalnih) pravil, ki skupaj z normami in prepričanju določajo vedenjske vloge, omejujejo aktivnost in oblikujejo pričakovanja.«⁵⁵ Naš namen je, da spodbudimo ponovni razmislek o institucijah v smislu delovanja in dogajanja, ki ustvarja vidno povezanost in nepovezanost med tradicionalnimi in virtualnimi institucijami. Ta definicija nam prav tako pomaga, da najdemo stične točke med organizacijo in kaosom. Ameriški pisatelj in profesor Howard Rheingold takšno razmišljanje na *institucionalni ravni* poimenuje »razumna množica«.⁵⁶

Spodaj je delovna definicija *institucije* kot *mobilizacijskega omrežja*. Številni strokovnjaki z različnih področij so prispevali svoje uvide, mnenja in ugovore ter tako vključili pripombe (in terminologijo) z vidikov različnih disciplin in razjasnili, da institucijesa-

55 Robert O. Keohane, *International Institutions and State Power: Essays in International Relations Theory* (Boulder, CO: Westview Press 1989), 3; Keohane, e-poštno sporočilo avtorjem, 24. 9. 2006. Ko smo si dopisovali glede definicije institucije, je Keohane povedal, da je spremenil svojo definicijo iz leta 1989, tako da je izvirniku dodal frazo »skupaj z normami in prepričanju«.

56 Ta definicija sicer dopolnjuje teorijo akterja-mreže, vendar jo je treba razlikovati od nje. Slednja daje poudarek načinom, na katere ljudje sodelujejo med seboj, da bi dosegli individualizirane cilje. Koncept institucij kot mobilizacijskih omrežij iz te knjige se na drugi strani osredotoča na rezultate interaktivnih ureditev med posamezniki. Več o interaktivnih ureditvah si lahko preberete v knjigi Howarda Rheingolda *Smart Mobs: The Next Social Revolution* (New York: Basic Books 2003).

me po sebi niso dobre ali slabe.⁵⁷ Imajo koristno funkcijo, da omogočajo in onemogočajo oz. omejujejo. Ta definicija se lahko uporablja tako za tradicionalne institucije kot tudi za institucije, ki delujejo po načelu vsak z vsakim.⁵⁸

Delovna definicija *institucije*

Institucije so mobilizacijska omrežja. Združujejo, usklajujejo in širijo zapletene tokove virov, jih držijo v ravnotežju in odločajo o njih.

Institucije so tudi družbene, politične in gospodarske strukture, ki spodbujajo svojo lastno kulturo. Vsebujejo protokole vodenja in različne stopnje nadzora nad svojimi člani. Institucije potrjujejo in uvajajo norme, prakse in prepričanja ter tako skušajo s pomočjo normativnih interakcij zagotoviti urejene izmenjave. Vendar pa konflikti in zapletenost znotraj institucij niso vedno dovzetni za to, da jih take norme urejajo. Institucije včasih izdelke dajejo na voljo širši javnosti. Institucionalna distribucija blaga se spodbuja zaradi dobička, vpliva, politik, institucionalne ohranitve in moči ali javnega dobrega.

Institucije lahko zasedajo glavno mesto in imajo pristojnost nad svojimi sestavnimi deli. Mesta institucij so lahko konkretna ali virtualna, pristojnost pa pravna, družbena ali ideološka.

Institucija se od drugih, ohlapnejših oblik pripadnosti razlikuje po trajanju. Institucije naj bi vključevale mehanizme za svojo stalno prisotnost skozi čas, zato pogosto skušajo zagotoviti arhiv ali shrambo za svoje lastne kolektivne postopke in zgodovino.

⁵⁷ Definicija sama je produkt sodelovanja, saj je več kolegov prispevalo svoja mnenja, povratne informacije in konstruktivno (ostro) kritiko: Anne Allison (antropologija), Srinivas Aravamudan (anglistika), Anne Balsamo (interaktivni mediji), James Boyle (pravo), Rachael Brady (elektrotehnika in računalništvo), Jonathon Cummings (trženje), Neil DeMarchi (ekonomija), Kevin Franklin (izobraževanje in mrežno računalništvo), Lawrence Grossberg (komunikologija in kulturologija), Harry Halpin (filozofija in računalništvo), Andrew Janiak (filozofija), Robert Keohane (politologija), Julie Klein (anglistika in interdisciplinarne študije), Timothy Lenoir (zgodovina, nove tehnologije in družba), David Liu (religiologija), Dana D. Nelson (amerikanistika in politična teorija), Mark Olson (novi mediji in komunikologija), Kenneth Rogerson (javna politika), Kristine Stiles (umetnostna zgodovina) in Kathleen Woodward (anglistika). Lawrence Grossberg je podal najbolj razširjeno in vztrajno kritiko te definicije. S končno različico se sicer ne bo strinjal, je pa njegova kritika omogočila številne pojasnitve.

⁵⁸ Eileen McMahon je 20. 3. 2007 komentirala knjigo »Prihodnost izobraževalnih ustanov v digitalni dob« Inštituta za prihodnost knjige, <http://futureofthebook.org/HASTAC/learningreport/2007/01/i-overview/index.html> (dostop 28. 4. 2015). McMahon poudarja, da obstaja veliko institucij, ki se ne zgledujejo po patriarhalnih hierarhijah in bi lahko bile vzor participativnemu učenju: verska sekta »shakerji« v Novi Angliji, računalniške/tehične skupine uporabnikov, kot so MSMUB, posebne interesne skupine ACM in MUD/MOO, organizacije za jogo, kot je Syda itd. Komentator David Silver je poudaril pomen knjižnic kot omrežnih, krožečih učnih središč, ki delujejo zunaj in znotraj tradicionalnih izobraževalnih ustanov. Steve Jones je na drugi strani izpostavil, da študenti znotraj tradicionalnih institucij tudi sami najdejo in ustvarijo prostore za učenje (vključno s knjižnicami) in vzpostavijo omrežja in učne skupnosti v kavarnah, avlah in računalniških učilnicah ter tako različne kottičke ustanove spremenijo v učne prostore.

Ta delovna definicija je še posebej koristna pri razmišljanju o vseh posledicah videza institucij, ki temeljijo na načelu vsak z vsakim. Ključnega pomena je njeno motivacijsko izhodišče, ki poudarja vlogo institucije kot mobilizacijskega omrežja. Pri oblikovanju področja digitalnih medijev in učenja moramo na primer premisliti, kako bi lahko tvorili takšno institucionalno osnovo, ki bi svoje člane oskrbovala s kulturnimi normami in protokoli za modro sprejemanje odločitev po vsem omrežju.

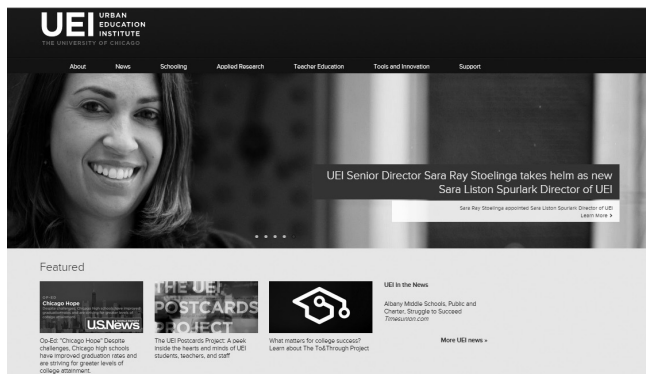
Institucionalna osnova bi tudi odzivno oblikovala skupen jezik in ustvarjalne razlagalne funkcije, ki bi se vseeno lahko spreminjale, improvizirale in udejanjile. Ta osnova bi morala tudi vrednotiti družbene prakse in pošteno posredovati finančna sredstva, zagotavljati kvalifikacije in ugled ter biti shramba oz. arhiv lastnih praks, pri tem pa bi morala ohranяти svojo ključno inovativno vlogo mobilizacijskega omrežja.

Drugače povedano, če institucija postane korporacija ali se celo vrne h konvencionalnem institucionalnem modelu, s tem uniči samoorganizacijske dejavnosti področja – tj. tiste, ki so najbolj podobne Linuxovemu modelu sodelovanja in ustvarjanja, ki se sam motivira, je odprtega dostopa in sam pridobiva vire in sredstva, ali marljivim in celo igrivim sodelovalnim dejavnostim, ki jih ameriški pisatelj in harvardski profesor Yochai Benkler pripisuje Coasejevemu pingvinu.⁵⁹ Vrste institucij, ki delujejo po načelu vsak z vsakim, obetajo, da se bodo najboljše odzivale na vprašanja inovativne pedagogike. So tudi najbolj primerne za področje, katerega cilj je, da na novo pretehta prihodnost institucij za mlade in stare, za učitelje in učence, ki so pogosto ena in ista oseba, pa naj gre za fakultete (tj. tradicionalne izobraževalne ustanove) ali ostala mesta, kjer prav tako poteka učenje, npr. družbene centre, knjižnice, muzeje, občolske dejavnosti ter celo otroška igrišča in kavarne.

Čeprav se knjiga osredotoča predvsem na visokošolsko izobraževanje, je treba poudariti, da učenje tudi v akademskem okolju ne poteka samo v predavalnicah, učilnicah ali laboratorijih (oziroma med štirimi stenami formalnih izobraževalnih institucij). Do učenja vsak z vsakim ne prihaja samo v razredih, ampak tudi v družabnih prostorih v kampusu. Ker v knjižnicah digitalne dobe pogosto poteka spletno učenje, je vedno bolj pomembno, da zabrišemo meje med intelektualnimi in družabnimi prostori. Tako se knjižnice kot digitalni pobudniki na najenostavnejši način izražajo preko brezžične povezave, na bolj inovativne in aktivistične načine pa tako, da v mnogih kampusih postajajo pobudniki za inovativno uporabo tehnologije za pedagoške namene, od vzpostavljanja digitalnih arhivov, forumov in vozlišč do spletnih strani za sodelovalne virtualne iznajdbe. Vloga knjižnice kot družabnega prostora je ravno tako institucionalna kot vloga knjižnice kot vira podatkov.

59 James Boyle, »Mertonianism Unbound? Imagining Free, Decentralised Access to Most Cultural and Scientific Material« (Indiana University: The Digital Library of the Commons 2006); Yochai Benkler, »Coase's Penguin, or Linux and the Nature of the Firm«, v: *Yale Law Journal*, letnik 112, št. 3 (2002).

Obstaja še več primerov, ki potrjujejo sadove izobraževalnih institucij kot mobilizacijskih omrežij. Eden od vzorčnih modelov je Inštitut za urbano izobraževanje (UEI), del chicaškega javnega šolskega sistema, ki se nahaja v soseski Hyde Park, in Univerze v Chicagu (slika 9). Inštitut finančno podpira štiri avtonomne javne šole ter je dober primer šolanja za prihodnost in izredno domiselnega mobilizacijskega omrežja. Služi kot družbeni center, izvaja obšolske dejavnosti, nudi usposabljanje učiteljev in jim je v podporo, ima vlogo zbirališča učiteljev in staršev, vira sredstev in knjižnice, snemalnega studia in interaktivnega učnega prostora za mlade, umetniške galerije, ki razstavlja številne domiselne izdelke, ki so jih zasnovali in izdelali otroci in učitelji, kavarne in zbirališča za domačine. Nudi možnosti, ki sicer ne bi bile na voljo, in na ustvarjalen način aktivira mlade, ki se drugače verjetno ne bi učili na tak sodelovalen, interaktiven način, skladali glasbe in pisali besedil, izumljali družabnih in video iger, se učili video produkcije in tako pridobivali znanje za snemanje razgovorov, razvijali zapletenih družbenih spretnosti ter širili svojega urbanega političnega znanja, ki sega od ravni lokalnih skupnosti do nacionalne predsedniške politike. Inštitut preko svoje pobude za digitalne medije in učenje delno financira fundacija MacArthur, primeren pa je tudi za bodoče učitelje, ki lahko opazujejo in pridobivajo izkušnje na področju omrežnih učnih praks, ter za programske uradnike fundacije, ki lahko pridobljena znanja in izkušnje iz tega mobilizacijskega omrežja prenesejo na druga okolja.

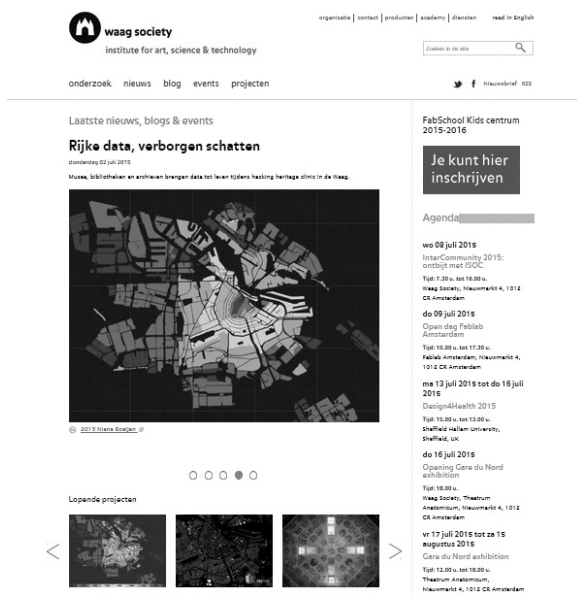


Slika 9: Posnetek spletne strani Inštituta za urbano izobraževanje (<https://uei.uchicago.edu/>, dostop 3. 5. 2015)

Inštitut za urbano izobraževanje je sicer zanimiv primer mobilizacije institucionalnih učnih omrežij, vendar še zdaleč ni edini primer zapletenih odnosov med učitelji, družbo, člani univerz, mladimi, družino in fundacijo. Še en dober primer takšnega zapletenega institucionalnega partnerstva je projekt za trajnostni Južni Bronx (SSBx) v New Yorku. Gre za družbeno omrežje, ki domačine in mladino mobilizira tako, da se učijo in hkrati naredijo nekaj dobrega na področju okoljskih izzivov, s katerimi se

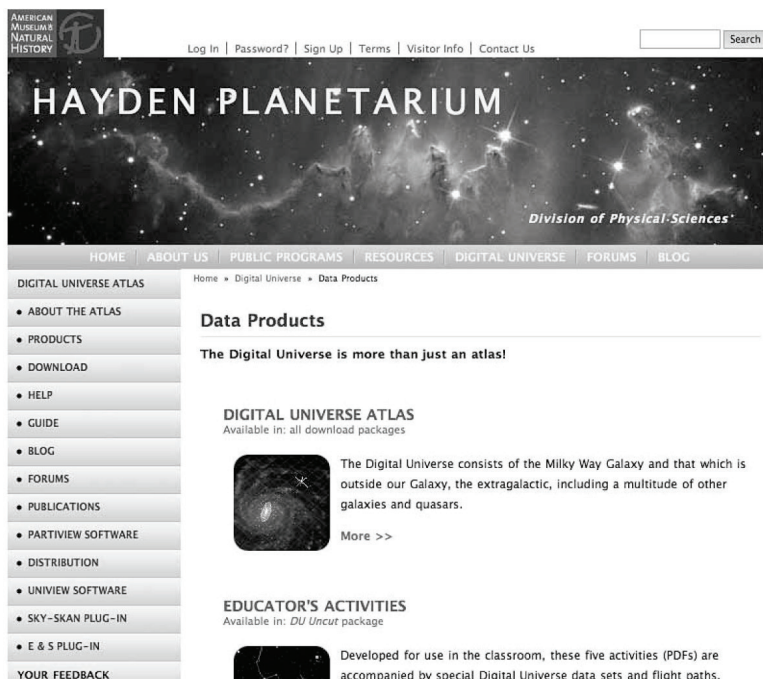
sooča Južni Bronx. Projekt za trajnostni Južni Bronx je oblikoval garnituro za zbiranje in razširjanje informacij, politično mobilizacijo in oblikovanje okoljsko ozaveščenih orodij, ki obravnavajo vprašanja trajnostnega ravnanja z okoljem, zato je lep zgled mobilizacije institucionalnih učnih omrežij.

Združenje Waag (<https://www.waag.org/>), ki ima sedež v zgodovinski stavbi v središču Amsterdama, se posveča eksperimentiranju in razvijanju novih tehnologij za zdravstvo, izobraževanje ter omrežno umetnost in kulturo (slika 10). Združenje Waag je neodvisna neprofitna organizacija in sklepa partnerstva z običajnimi ljudmi, korporacijami, šolami, profesorji, študenti in univerzami za razvoj inovativnih izdelkov, kot so na primer aplikacije, ki ljudem z zapletenimi fizičnimi in mentalnimi težavami omogočajo, da se lahko izražajo, komunicirajo, sami sprejemajo odločitve in so tako bolj samostojni, mobilne didaktične igre, s katerimi lahko raziskujemo zgodovino mest, pa naj bo to srednjeveški Amsterdam ali »novi Amsterdam« (Manhattan), snemalne knjige, ki starejšim omogočajo, da se povezujejo z mladimi preko domiselnih foto-zgodb, ki pripovedujejo o življenjskih izkušnjah in spominih, ali aplikacijska programska oprema za razvoj interaktivnega komunikacijskega in izobraževalnega gradiva, ki temelji na simbolih.



Slika 10: Posnetek spletne strani združenja Waag (<http://www.waag.org>, dostop 3. 5. 2015).

Muzeji se vedno bolj obračajo k digitalnim medijem, da bi zagotovili orodja za učenje, s katerimi bi javnost, zlasti mlade, povezali z možnostmi za učenje, ki jih ponujajo. To še posebej velja za znanstvene in tehnološke muzeje, vendar še zdaleč ni omejeno na njih. Tako je Haydnov planetarij v newyorškem prirodoslovnem muzeju razvil posebne »pedagoške dejavnosti«, da študentom na vseh ravneh zagotovi dostop do nabora astronomskih podatkov iz baze podatkov aplikacije Digital Universe (slika 11). V kombinaciji z Microsoftovim programom WorldWide Telescope (<http://www.worldwidetelescope.org>) pedagogom, raziskovalcem in samoukom omogoča dostop do izjemnega orodja – »virtualnega teleskopa«, povezanega s podatki v realnem času, ki jih zagotavljajo večji observatoriji po vsem svetu, s pomočjo katerega lahko raziskujejo vesolje – kar iz njihovih računalnikov.⁶⁰ Tako tradicionalne, konvencionalne in v veliki meri statične institucije postanejo mobilizacijska omrežja in sodelujejo s šolami, družbenimi skupinami, korporacijami, neprofitnimi organizacijami in posamezniki.



Slika 11: Posnetek aplikacije Haydnovega planetarija Digital Universe Atlas (<http://www.amnh.org/our-research/hayden-planetarium/digital-universe>, dostop 3. 5. 2015).

60 Microsoftov WorldWide Telescope je za astronomske in izobraževalne skupine brezplačen (čeprav bi bila odprtokodna izdaja še korak dlje in še bolj privlačna).

Celo korporacije, nevladne organizacije in delovna mesta na splošno lahko prispevajo k mobilizaciji omrežij, saj lahko na različne načine služijo kot izobraževalne institucije. Usposablajo in izpolnjujejo tiste, ki delajo za njih, organizirajo pripravništva, sodelujejo v programih učenja z družbenokoristnim delom ter svojim strankam in kupcem občasno ponujajo možnosti za učenje. Samo pomislimo na Google, korporacijo, ki ponuja tako tradicionalne kot tudi popolnoma nove možnosti za učenje. Ne glede na to, kaj si mislimo o zaskrbljujoči nadvladi te korporacije, Google danes ponuja najzanimivejšo pot do izjemnega nabora informacij. Omogoča oziroma *mobilizira* nenehno pridobivanje orodij in sredstev za produkcijo, povezano z najbolj odprtim dostopom do informacij in obtokom informacij, ki sta ljudem na voljo na masovni in uporabniku prijazen ravni. Googlov iskalnik knjig skupaj z vse obsežnejšo skupino večjih univerzitetnih in javnih knjižnic želi v javno dostopni obliki z možnostjo iskanja digitalizirati besedila vseh knjig v knjižničnih zbirkah. Google bi rad nudil pot do učenja in tako drastično razširil dostop do informacij ali celo kriterije za razlikovanje med zanesljivimi in vprašljivimi viri. Google ima mobilizacijske sposobnosti, kar potrjuje dejstvo, da je njegova blagovna znamka postala pogosto uporabljen glagol, včasih celo v velelniku: *googlanje, googlati, pogooglaj*. Tako sedaj do sprememb prihaja v obratni smeri, kar ameriški strokovnjak Siva Vaidhyanathan imenuje »googlizacija vsega«. ⁶¹

V vseh teh primerih institucij se učenje navzven širi iz tradicionalnih institucij, navznoter pa iz drugih, manj običajnih oblik učenja, pri tem pa oboje mobilizira in poživlja na takšne ustvarjalne načine, da je težko določiti meje enega ali drugega. Pri mobilizaciji izobraževalnih ustanov se nekatere meje izkoreninijo, druge pa le pokažejo. Toda v obeh primerih se ustvarja energija in soodvisnost, s katerima je učenje vključeno v vse vidike, dejavnosti in aktivne člane širše skupnosti. Mobilizacija institucij dejansko mobilizira skupne dejavnosti ter aktivira navdušujoče in produktivne vire in družbene odnose.

Poudariti je treba še eno stvar. Odnos med tradicionalno oz. stabilno in mobilizacijsko vlogo institucij je ravno tako zapleten in spremenljiv kot pri predmetu UPIUDD, opisanem v 4. poglavju, ki ga uči več ljudi in ga izvajata dve univerzi z nasprotnih koncev ZDA. Pravzaprav ima skoraj vsaka izobraževalna institucija v sebi nekaj mobilizacijskih in nekaj (dobesedno) imobilizacijskih vidikov, ki se kažejo tudi v odnosu z družbo. Dober primer mobilizacije znotraj institucij v visokem šolstvu je čedalje pomembnejša vloga interdisciplinarnih centrov. Struktura centrov pogosto omogoča, da presežejo tradicionalne oddelke in celo fakultete ter se na multidisciplinarni ravni osredotočijo na neko določeno temo, problem ali novo področje. Centri pogosto ne delujejo znotraj ene institucije, ampak v več institucijah, ki imajo podobne cilje. Ko te institucije

61 Naslov knjige Sive Vaidhayanathana, se imenuje »Googlizacija vsega: (in zakaj bi nas moralo skrbeti)«; Siva Vaidhayanathan, *The Googlization of Everything: (And Why We Should Worry)* (Oakland: University of California Press, 2011).

ustanovijo center, lahko delijo svoj kolektiv, opremo, knjižnice ter ostale človeške in materialne vire.

Kaj se torej dogaja z visokošolskimi ustanovami kot mobilizacijskimi omrežji? Zahvaljujoč profesorjem in do neke mere tudi interesu in povpraševanju študentov vse več univerz ustanavlja dinamične centre in inštitute, ki presegajo posamezne discipline in institucijo kot celoto, včasih pa celo z interaktivnim sodelovanjem povezujejo univerze iz različnih mest, regij in držav. Na osnovi digitalnih humanističnih laboratorijev iz začetka 90. letih, kot sta IATH na Univerzi v Virginiji (<http://www.iath.virginia.edu>) in MITH na Univerzi v Marylandu (<http://www.mith2.umd.edu>), ter digitalnih shramb, kot sta PERSEUS na Univerzi Tufts (<http://www.perseus.tufts.edu>) in pobuda za elektronski kulturni atlas (<http://www.ecai.org>), ki se je začela na Univerzi v Kaliforniji v Berkeleyju, se je izoblikovala novejša generacija dinamičnih možnosti za učenje in raziskovanje, ki se opira na najsodobnejše, visoko zmogljivo računalništvo.

Na Univerzi v Kaliforniji v Los Angelesu se v Centru za izkustvene tehnologije (ETC) (<http://www.etc.ucla.edu>) oblikujejo tridimenzionalni modeli za različne discipline, vključno z arhitekturo, uprizoritvenimi umetnostmi, klasično filologijo, arheologijo, tujimi jeziki in izobraževanjem. Center je najbolj poznan po svojem inovativnem oblikovanju zanimivih tridimenzionalnih predstavitev zgodovinskih krajev z vsega sveta. ETC tesno sodeluje s Centrom za digitalne humanistične študije (CDH) Univerze v Kaliforniji v Los Angelesu (<http://www.cdh.ucla.edu>), zato ga strokovnjaki in študentje pogosto uporabljajo za raziskovanje različnih tem, kot so struktura človeškega srca, arhitekturni in državljanski nastanek rimskega foruma, srednjeveška evropska mesta in sodobna mesta na Karibih. Center za znanost učenja (LearnLab) v Pittsburghu (<http://www.learnlab.org>), ki ga skupaj vodita Univerza v Pittsburghu in Univerza Carnegie Mellon, v laboratoriju poustvarja učna okolja, da lahko učenci in raziskovalci preučujejo najučinkovitejša orodja in prakse digitalnega učenja. Na Švedskem laboratorij HUMlab Univerze v Umei (<http://www.humlab.umu.se/en>) oblikuje nove institucionalne tvorbe in dinamična interdisciplinarna partnerstva, s pomočjo katerih obravnava človeško informatiko, digitalno kulturo in umetnost ter spremenljiva pojmovanja uspešnosti v humanistiki, kulturologiji in informacijski in medijski tehnologiji. Študentom in strokovnjakom omogoča, da lahko raziskujejo, če je mogoče simulirati kulturo in zgodovino, kaj se lahko naučimo s pomočjo vizualizacije velikih količin podatkov, kako se načini pripovedovanja spreminjajo zaradi računalniških iger in kako novi mediji na splošno spreminjajo načine komuniciranja.⁶²

To so nekateri izmed primerov strokovnjakov in študentov, ki se, pogosto v sodelovanju z družbo in korporacijami, mobilizirajo, da bi razvili ali izboljšali obstoječe tehnološke inovacije ter tako okrepili učenje znotraj in zunaj institucionalnih meja.

62 Več informacij o teh centrih in organizacijah lahko najdete v poglavju Bibliografija II: viri in modeli. Glej: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513746_Future_of_Thinking.pdf (dostop 26. 6. 2015), str. 247 isl.

Poleg tega bi bilo treba na zapleteno birokracijo na sodobnih univerzah, vključno s čedalje večjo defenzivnostjo in strahom pred pravnimi spori, ki lahko privedejo do imobilizacijskih postopkov, gledati kot na enega izmed najmanj prijetnih vidikov sodobnih izobraževalnih ustanov. Razdelitev subvencij za »posredne stroške« je le eden izmed birokratiziranih postopkov, ki jih univerze uporabljajo za sistematično prerazporeditev sredstev na tako zapleten in konkurenčen način, da v nekaterih primerih pride do neuspehov ali imobilnosti.

Napetosti med mobilnostjo oz. težnjo po mobilizaciji in težnjami institucij po materializaciji in stagnaciji so morda res zaščitni znak tradicionalnih visokošolskih ustanov. Obstaja pa še en izziv. Če se nekdo želi zaradi nove participativne učne prakse uspešno mobilizirati, če mora prestopiti ne le meje med disciplinami, ampak tudi med institucijami, kje naj začne? Kako učinkovita so lahko učna omrežja, ki jih je treba vzpostaviti in segajo preko vseh teh različnih funkcij in institucionalnih oblik?

Ali bi lahko obdržali učna omrežja, ne da bi izoblikovali fiksna pravila organizacije, ki bi nedvomno posnemala institucionalne silose, ki jih v okviru postopka ponovne opredelitve učenja pravzaprav želimo zmanjšati? Standardni organizacijski model velikih akademskih združenj, kot je Združenje za sodobne jezike (MLA) ali Organizacija ameriških zgodovinarjev (OAH), domet družbenega mreženja omejuje na medosebne odnose ena na ena in na anonimno množično pošiljanje pošte. Temu modelu primanjkuje agilnosti in je relativno imobilen, saj je v nasprotju s potenciali spleta 2.0 na področju družbenega mreženja in združevanja. Kateri drugi modeli bi še lahko obstajali? Kar vidimo, je oblika interaktivnega učenja, ki se navzven širi iz tradicionalnih izobraževalnih ustanov, navznoter pa iz drugih vrst izobraževalnih institucij, pri tem pa oboje tako ustvarjalno mobilizira in poživlja, da je težko opredeliti meje enega ali drugega. V mobilizacijskih izobraževalnih ustanovah se nekatere meje izkoreninijo, druge se (ponovno) izoblikujejo, v obeh primerih pa se ustvarjata energija in soodvisnost, s čimer je učenje vključeno v vse vidike in delovanja večjih skupnosti.

Koncept *pojavljanja* je ključnega pomena pri razmišljanju o prihodnosti izobraževalnih ustanov.⁶³ Pojavljanje je zapleten postopek oblikovanja vzorcev, ki začnejo dobivati obliko in se razvijati zaradi neprekinjenih interakcij med osnovnejšimi sestavnimi deli in vedenji.⁶⁴ V izobraževanju nenehno prihaja do pojavljanja. Pojavljajo se nova področja. Obrobna ali postranska intelektualna dejavnost postane osrednjega pomena, osrednje zadeve pa postranskega pomena. Celotno področje se lahko spremeni v svojem fokusu, metodologiji in poudarkih. Hkrati se spreminjajo tudi institucije, včasih sicer počasneje, kot bi si želeli, vendar se vseeno spreminjajo.

63 Rishab Aiyer Ghosh, ur., *CODE: Collaborative Ownership and the Digital Economy* (Cambridge, MA: MIT Press 2005).

64 Jochen Fromm, *The Emergence of Complexity* (Nemčija: Kassel University Press 2004); Steven Johnson, *Emergence: The Connected Lives of Ants, Brains, Cities, and Software* (New York: Scribner 2001).

Ali obstajajo modeli in načela glede tega, kako naj bi se oblikovale institucije za nova področja? Spori in odpori so znani modeli za preoblikovanje področij. Vendar pa se nova področja vseeno velikokrat pojavljajo tudi tako, da se bistveno spremeni tudi identiteta same institucije. Ali torej izobraževalne ustanove lahko ta postopek bolj inovativno in agresivno podpirajo, hkrati pa so še vedno dovolj samozavestne, da so odprte za inovativno (pre)oblikovanje področij, do katerega lahko pri tem pride?

Pred več kot desetimi leti sta John Seely Brown in Paul Duguid predlagala, da univerze prihodnosti sploh ne bi bile videti kot univerze. Predlagala sta, naj samo visoko šolstvo postane bolj fleksibilno, tekoče, integrirano, omrežno, porazdeljeno in inovativno, tj. nekaj, kar bi »razgradilo monolit« univerzitetnega pridobivanja kvalifikacij, usposabljanja in (v vseh pomenih) disciplinarnih opredelitev področij.⁶⁵ Če bi univerze pogledali z razdalje, bi videli, da svoje lovke stegujejo v nove, zapletene in sodelovalne smeri, ki potrjujejo predvidevanja Browna in Duguida. In vendar imajo univerze tudi druge lastnosti, ki veliko bolj spominjajo na Nemčijo v devetnajstem stoletju ali na srednjeveško Anglijo kot na omrežne, globalne, odprte modele učenja in izmenjave znanja v internetni dobi. To ne pomeni, da je prvo v celoti slabo, drugo pa dobro. Toda če ne upoštevamo velikih sprememb v učnih razmerah in strukturah (kako se učenje odvija med učenci in onkraj njih, kdaj se učimo, s kom in od koga, na kakšen način in s kakšnim namenom), s tem zamudimo eno najbolj plodnih izobraževalnih *priloznosti* v novejši zgodovini.

Institucije so mobilizacijska omrežja.

Hkrati moramo tudi mi s pomočjo svojih omrežij mobilizirati institucije. To je v digitalni dobi nujno potrebno.

65 John Seely Brown in Paul Duguid, »The University in the Digital Age«, v: *Times Higher Education Supplement*, 10. 5. 1996, str. 1–4; Jonathon Cummings in Sara Kiesler, »Collaborative Research Across Disciplinary and Organizational Boundaries«, v: *Social Studies of Science*, letnik 35 (2005), str. 703–722.

DESET NAČEL ZA PRIHODNOST IZOBRAŽEVALNIH USTANOV

1. Samoučenje

Samoučenje je v razcvetu med vsemi generacijami, od najmlajših do najstarejših. Tako kot splošno izdelovanje in sestavljanje različnih stvari sta tudi spletno branje in pisanje postala sodelovalna. Besedila se zaradi prepletenih storitev in komentarjev sproti spreminjajo. Celo nekateri pesniki, kot je Millie Niss, ustvarjajo v tem duhu.⁶⁶ Urejevalniki besedil, kot je Google Docs, omogočajo sodelovalno pisanje, izdelki pa so že v samem postopku nastajanja v skupni rabi. Na družabnih spletnih straneh, kot sta Flickr in YouTube, sicer krožijo že narejene vsebine, vendar ljudi spodbujajo, da svoje produkcije objavijo tako rekoč takoj, ko nastanejo. Čas od izdelave do vstopa na trg se je skrajšal, sredstva, potrebna za izdelavo, pa zmanjšala.

2. Horizontalne strukture

Učenje ni več tako hierarhično, ampak postaja vedno bolj horizontalno. Ker učenje poteka tudi po načelu vsak z vsakim, in ne le učitelj z učencem, se morajo izobraževalne ustanove, tj. šole, fakultete, univerze in njihovi podporni aparati, spremeniti. Izobraževalne ustanove so bile včasih avtoritativne, hierarhične in standardizirane, temeljile pa so na ocenjevanju posameznikov s standardnimi testi. Danes je na delovnem mestu timsko delo bolj cenjeno kot spektakularni dosežki, čeprav naša kultura slednje nesorazmerno nagraduje, včasih celo s katastrofalnimi posledicami (kot smo lahko videli pri nedavnem finančnem polomu). Ker je danes na skoraj vseh področjih na voljo ogromno različnih informacij, je treba sodelovati pri praktično vseh izvršilnih vidikih dela, od sprejemanja odločitev do dejanske produkcije. Učna strategija tako prehaja s pridobivanja informaciji, ki so široko dostopne vsem, ki vedo, kje jih iskati in kako jih razumeti, na vrednotenje zanesljivosti informacij, s pomnjenja informacij na iskanje zanesljivih virov. Skratka, *kaj* postane *kako*, v ospredju ni več vsebina znanja, ampak postopek pridobivanja znanja.

3. Od avtoritete do kolektivne verodostojnosti

Učenje se premika z vprašanj avtoritativnosti na vprašanja verodostojnosti. Velik del prihodnosti učenja leži v (pogosto kolektivnem) razvoju metod za ločevanje med dobri mi viri znanja in tistimi, ki so zaradi različnih razlogov vprašljivi. Izkušeni poznavalci lahko tistim z manj izkušnjami ali znanja ponudijo podrobnosti o tem, kaj postopek razumevanja zajema in vključuje. Vse je v dobrem vrednotenju in izbiranju virov,

66 Poglejte si na primer pesniško zbirko Millie Niss *Oulipoems*, http://collection.eliterature.org/1/works/niss__oulipoems.html (dostop 28. 4. 2015).

informacijske arhitekture ter zaupanja vrednih ljudi ali stvari, kar še posebej velja za interdisciplinarna in multidisciplinarna okolja.

4. Decentralizirana pedagogika

Veliko upravnikov v izobraževalnih ustanovah in posameznih profesorjev je pri študijskih nalogah omejilo uporabo kolektivnih in sodelovalnih virov znanja, predvsem Wikipedije. Gre za izredno napačen odziv na mreženje pridobivanja znanja v globalni dobi.

Če prepovemo ali močno omejimo vire, kot je Wikipedija, prezremo pomen sodelovalnega impulza za pridobivanje znanja pri ljudeh, ki želijo prispevati, popravljati in zbirati informacije brez kakršnega koli plačila – po definiciji *je* to izobraževanje. Če ne upoštevamo, kako sodelovalno, participativno učenje poudarja osnove učenja, to pomeni, da smo malodušni, brez domišljije ali celo samodestruktivni.⁶⁷

Vodilni v izobraževalnih ustanovah morajo sprejeti to priložnost in izziv ter izvajati bolj induktivno, kolektivno pedagogiko, ki izkorišča izjemno paleto tehnoloških sredstev, ki so na voljo. Poklicni astronomi so po besedah raziskovalca Johna Seelyja Browna potrebovali mnogo let, da so prišli do spoznanja, da so poročanja več deset tisoč ljubiteljskih zvezdogledov o nebesnih dejavnostih kljub nezanesljivosti zelo koristna. Ker je bilo v čredi ljubiteljskih astronomov tudi nekaj takih, ki so bili prepričani, da morajo zemljo rešiti pred marsovci, bi se lahko ta velikanski preskok v znanstvenem razmišljanju kaj kmalu sprevrgel v črno luknjo. Z drugimi besedami, poklicni astronomi so morali najti ravnovesje med verodostojnostjo in željo po razširitvi baze znanja o nebesnih dejavnostih.⁶⁸ Na koncu so se odločili, da bodo »odštekance« spravili v red s pomočjo participativnega in popravljalnega učenja na spletu 2.o.

Rezultat tega je bilo veliko več znanja, pridobljenega s participativnimi metodami, kot so si kdaj koli predstavljali. Vera v mreženje se je več kot izplačala! Ljubiteljska javnost že dolgo sodeluje pri zbiranju podatkov, s katerimi se razširjajo znanstvena spoznanja. Podatke o plimovanju so na primer dolgo časa zbirali domačini, npr. ribiči, šele kasneje pa se je takšno zbiranje podatkov institucionaliziralo in profesionaliziralo. Takšno bolj ali manj neformalno zbiranje podatkov je uravnoteženo s kolektivnimi in profesionalnimi postopki pregledovanja podatkov, s katerimi iščejo očitno napačna ali zgrešena poročila. Če lahko poklicni astronomi na tak decentraliziran način zbirajo informacije, lahko brez dvoma tudi univerzitetni in srednješolski profesorji ter kolektivne enciklopedije izoblikujejo zanesljive metode, ki bi temeljile na kolektivnem preverjanju, vedo-

67 Poglejte si vnos o »Wikipediji« na Wikipediji, <http://sl.wikipedia.org/wiki/Wikipedija> (dostop 28. 4. 2015).

68 Vprašanje verodostojnosti sodelovalnih učnih okolij je obravnavano v zbirki esejev *Digital Media*, ur. Metzger in Flanagin.

željni dvomljivosti, skupinskem vrednotenju, najboljših družbenih praksah in poučnih napotkih o tem, kaj lahko prinese modro sprejemanje odločitev.

5. Omrežno učenje

V svetu zapletenih in večplastnih problemov je verjetnost, da najdemo ustrezno rešitev večja, če črpamo iz stičišč različnih specializacij in oblik strokovnega znanja, namesto da se nanašamo na enega samega genija, ki se spozna na vse. To velja za vsa področja, od naravoslovja do računalniške tehnologije, od družbenih in političnih vprašanj do humanističnih izzivov. Zapleten, večdimenzionalen značaj znanstvenih in političnih vprašanj, s katerimi se danes srečavamo, zahteva več vrst strokovnega znanja, da se sploh lahko uspešno soočimo z njimi. Vendar pa pri omrežnem učenju ne gre le za ločene posameznike, ki aritmetično prispevajo k reševanju težav, izzivov ali celo nevarnosti. Omrežno znanje ravno nasprotno moč za interaktivno sodelovanje, ki prispeva k reševanju različnih vprašanj, črpa iz algoritmičnega, multiplikacijskega učinka.

Tako je tudi pri učenju. Učimo se lahko sami, sami se lahko trudimo iskati rešitve. S tem bomo vedno spregledali ključne razsežnosti reševanja problemov. Posamezniki se od drugih ne učijo zgolj vsebine, ampak tudi postopka. Vpogled ali razlaga nekoga drugega nam lahko razkrije drugačen način pogleda na različna vprašanja. Interakcija nas nauči, kako postavljati relevantna vprašanja, kako se lotiti nekaterih vidikov problema, ki so bili doslej našim očem skriti. Poleg tega je navdušenje drugih večkrat nalezljivo. Ko postanemo bolj zaupljivi, nam ni več tako neprijetno prositi za pomoč ali jo ponuditi, ko jo nekdo potrebuje.

V tem smislu se omrežja dopolnjujejo tako pri učenju kot pri dejanjih. Pomagajo nam in nam hkrati postavljajo izzive. Tisti, ki pri skupinskem delu samo vzamejo in ničesar ne prispevajo, kmalu pridobijo sloves izkoriščevalcev, tistih, ki so nesramni, arogantni ali nočejo pomagati pa se lahko drugi začnejo izogibati. Učna omrežja nas torej ne naučijo samo postopka in vsebine, ampak tudi vljudnosti in priljudnosti. Omrežno učenje deluje na logiki sodelovanja, od nas pa pričakuje angažiranost, popravljanje drugih in poglobitev znanja. Pokaže nam tudi, kako zapletena je umetnost pogajanja. Tako spodbuja neavtoritativne načine pridobivanja znanja, niansam daje prednost pred dogmatičnimi trditvami ter kritičnim izzivom pred slepim, rutinskim sledenjem avtoritete.

6. Odprtost in prostodostopno izobraževanje

Omrežno učenje in odprtostna, prostodostopna kultura se vzajemno krepi. Težnja po izdelovanju in spodbujanju prosto dostopnih aplikacij, orodij in učnih virov povečuje njihovo uporabo. Več kot je enostavno dostopnih informacij, bolj verjetno je, da jih bo treba pregledati, preizkusiti, revidirati in predelati za skupno korist. Tiste aplikacije in informacije, ki se izkažejo za najuspešnejše in najzanesljivejše, se verjetno tudi najbolj širijo, dajejo v skupno rabo, uporabljajo in izboljšujejo. Razpoložljivost

in priljubljenost služita kot samopromocija, napake in pomanjkljivosti pa se hitro odkrijejo. To velja tudi za aplikacije in programe z neokusnimi elementi. Vendar pa se zaradi odprtosti pomanjkljivosti hitreje razkrijejo, veliko hitreje kot pri aplikacijah in programih, ki delujejo od zgoraj navzdol.

Odpotokodno učenje deluje po *modelu mnogi z množico*. Skupina, ki ima dostop do virov in informacij, jih razširi po spletu in tako vključi več ljudi. Mnogi oskrbijo množico, nekatere podskupine pa nato prevzamejo krmilo ter začnejo skrbeti za oskrbo z informacijami in viri ter za učenje. Številna mednarodna družbena gibanja, na primer tista, ki so osredotočena na Darfur ali Tibet, delujejo s pomočjo tega interaktivnega modela mnogi z množico. Pri tem so finančna sredstva na eni strani uravnotežena z lokalnim strokovnim znanjem, človeškimi naložbami in delom na drugi strani, izmenjave pa so dragocene in družbeno koristne za vse udeležence. Model mnogi z množico ne zapolnjuje digitalnega razkoraka, temveč potrjuje njegovo materialno resničnost in nudi bolj kolektiven model ekonomskega in človeškega kapitala, ki spodbuja izmenjave. Želja (z vseh strani) po interaktivnosti podžiga to digitalno obliko družbenega mreženja tako pri učenju kot tudi pri gospodarskih praksah. Tako povečuje možnosti za uspešne inovacije in število tistih, ki se učijo iz neizogibnih, a nujno potrebnih in produktivnih neuspehov.

Nekateri izzivi se zaradi relacijskega, interaktivnega značaja digitalnega in participativnega učenja in nebrzdanega večanja obsega in dostopnosti še krepijo. Izzivi lahko prinesejo spektakularne uspehe in hkrati drastično, če ne celo katastrofalno povečajo možnost neuspeha. Zato se jih je bolje lotiti skupaj, interaktivno in participativno kot samostojno, individualno in ločeno.

7. Učenje kot povezovanje in interaktivnost

Aplikacije za digitalno družbeno mreženje navkljub odprtim kodam in prostemu dostopu omogočajo vedno tesnejše povezovanje in interaktivnost ter ju povečujejo in širijo. Oblikujejo učna okolja in skupine, v katerih udeleženci drug drugemu omogočajo učne prispevke, prakse in izdelke ter jih razvijajo. Participativno učenje vzpostavlja virtualna in fizična okolja, ki udeležence pripravijo do tega, da podpirajo prispevke drug drugega. Z učnimi izzivi in težavami se ne soočajo vsak posebej, ampak skupaj in sodelovalno. Če se direktne rešitve zdijo preveč oddaljene ali nemogoče, se spodbuja reševanje težav po obhodni poti, zaradi česar je manj nezadovoljstva. Učna skupnost si izzive deli med seboj, zato se z njimi skupaj sooča, jih na novo opredeljuje in išče primerne rešitve.

Na trgu je vedno več aplikacij, ki uporabnikom omogočajo, da svoje naprave in aplikacije povežejo med seboj in sinhronizirajo v brezhibno interaktivno mrežo. Tako lahko z drugimi v trenutku na daljavo delimo svoje delo, skupaj pa lahko celo hkrati urejamo isti dokument. Izmenjave datotek in podatkov z drugimi uporabniki na oddaljenih

lokacijah so postale bolj ali manj samoumevne, kar je tesno povezano z vseprisotnostjo mobilnih naprav. S spletnimi igrami za več igralcev so v ospredje prišli interaktivnost, skupno odločanje, spletna komunikacija in dogajanje, izmenjave in skupno ustvarjanje. V delovnih okoljih ni nič drugače. Tehnološki arhitekturi je torej mreženje privzeto, samostojno, individualizirano delo pa ne. Z organizacijsko arhitekturo izobraževalnih in učnih ustanov ter pedagoških metod ne bi smelo biti nič drugače, česar se počasi začenjajo zavedati. V Združenih državah Amerike je vlada Baracka Obame obljubljala bolj gotove in hitrejše premike v to smer.

8. Vseživljenjsko učenje

Participativno učenje nudi drugačno ureditev pridobivanja in izmenjave znanja. To pomeni, da učenje ni dokončno. Učimo se vse življenje, preko formalnih ustanov ali, še raje in še večkrat, neformalno drug od drugega. Zaradi tehnološkega razvoja in hitrih sprememb v znanju na skoraj vseh področjih vseživljenjsko učenje v sodobnem življenju postaja osnovni pogoj, pa naj bo to pri fizičnem ali finančnem zdravju, razumevanju hitrih političnih sprememb, soočanju s težkimi družbenimi in okoljskimi izzivi, možnostih za razvedrilo ali zgolj pri čistem užitku.

Povprečna starost študentov v visokošolskih ustanovah se je zlasti v Združenih državah Amerike zvišala, za kar so v veliki meri krivi 40- in 50-letniki, ki želijo izboljšati svoje možnosti za zaposlitev in večji zaslužek. Razlog deloma leži tudi v upokojencih, ki se posvečajo področjem znanja, ki se jim zdijo zanimiva, vendar doslej nikoli niso imeli dovolj časa, da bi se jih lotili, saj so morali usklajevati naporno poklicno življenje in vzgojo otrok. Omrežna kultura je dodala še digitalno komponento. Tako sedaj veliko lažje sami pridemo do potrebnih informacij, izoblikovale pa so se tudi virtualne učne skupnosti, ki se opirajo na virtualno strokovno znanje in druženje. Družbene razmere stalnega razvoja znanja se torej spreminjajo skupaj s temelji družbenosti.

Ker se vedno bolj zavedamo dejstva, da se učimo vse življenje, so se pojavile priložnosti za prispevanje k oblikovanju znanja na različnih, tudi bolj tradicionalnih področjih. Tako so se formalne univerzitetne skupnosti začele nanašati na digitalno tehnologijo in nove medije ter angažirale zainteresirano lokalno in globalno javnost, da prispeva k razvoju vedno večjih, pomembnih podatkovnih nizov na že uveljavljenih akademskih področjih. Tako lahko staro in mlado prispeva k razvoju podatkovnih nizov o življenjskih vrstah, o vseh vrstah ptic, ki smo jih kdaj koli opazili, ali o astronomskih opazovanjih. Nemški astronom in matematik Johannes Kepler je v zgodnjem sedemnajstem stoletju sam izredno natančno odčitaval plimovanje, danes pa bi to lahko storil vsakdo, in sicer s številnih, če ne kar z vseh, področij. Vseživljenjsko učenje pomeni tudi vseživljenjsko, skupinsko zasnovano prispevanje k pridobivanju in širjenju znanja. Sredstva in cilji se vzajemno preoblikujejo.

9. Izobraževalne institucije kot mobilizacijska omrežja

Sodelovalno omrežno učenje spreminja tudi naše mišljenje o izobraževalnih *institucijah*, omrežna kultura pa spreminja, kako si institucije bolj na splošno predstavljamo. Tradicionalno ob institucijah pomislimo na pravila, predpise in norme, ki urejajo interaktivnost, produkcijo in distribucijo znotraj institucionalne strukture. Omrežna kultura ter z njo povezane učne prakse in ureditve nas pripravijo do tega, da o institucijah, predvsem o tistih, ki spodbujajo učenje, razmišljamo kot o mobilizacijskih omrežjih. Omrežja omogočajo mobilizacijo, ki poudarja fleksibilnost, interaktivnost in rezultate, mobilizacija pa na drugi strani spodbuja in omogoča interaktivno mreženje, ki traja tako dolgo, dokler ni več produktivno, pri tem pa odpira nova omrežja interakcije, ko starejša okostenijo ali novejša ponudijo nove možnosti. Institucionalna kultura se tako preusmerja od težkega k lahkotnemu, od gotovega do prebojnega. Zaradi tega novega institucionalnega razumevanja in praks izzivi, s katerimi se soočamo, poleg fleksibilnosti in inovativnosti zadevajo tudi zanesljivost in predvidljivost.

10. Fleksibilna nadgradljivost in simulacija

Omrežno učenje torej omogoča in je odprto za različne možnosti učenja, tako v majhnih lokalnih skupin kot v najobsežnejših in najbolj daljnosežnih skupin, ki lahko produktivno prispevajo k področju, vsebini, oblikovanju in ustvarjanju znanja. Nove tehnologije manjšim skupinam, katerih člani so fizično oddaljeni drug od drugega, omogočajo, da se učijo skupaj in drug od drugega, pa tudi obsežnejše, bolj anonimne, vendar nič manj produktivne interakcije. Tehnologija prav tako omogoča, da s pomočjo virtualnih stimulacij spoznavamo obsežne postopke, življenjske sisteme in družbene strukture, ne da bi jih bilo treba videti ali poustvarjati v resničnem življenju.

Obseg je odvisen od narave projekta ali baze znanja, sega pa lahko od majhne skupine študentov, ki skupaj delajo na določeni temi, do neomejenih odprtokodnih prispevkov za različne spletne enciklopedije in zbirke podatkov, kot so Encyclopedia of Life, Wildlab (obsežna zbirka podatkov o pticah Univerze Cornell), Digital Oceans (obsežna zbirka podatkov o morskem življenju Univerze v Kaliforniji v Santa Barbari) in Wikipedija. Izobraževalne institucije morajo biti na obeh koncih spektra fleksibilne glede obsega. Najučinkovitejše institucije namreč priznavajo in nagrajujejo ustrezno sodelovanje in prispevanje k takšnim kolektivnim in sodelovalnim prizadevanjem, ne glede na to, ali so majhna ali velika, in jih ne odpišejo prehitro, češ da so enostavna, postranska, samosvoja ali premalo individualistična.

IREŠ

Inštitut za raziskovanje
in evalvacijo šolstva
*Institute for Research
and Development of Education*

Zavod sv. Stanislava
St. Stanislav's Institution
Šteta 23 | SI-1210 Ljubljana

Med osnovnim poslanstvom inštituta IREŠ, ki deluje v Zavodu sv. Stanislava, je tudi objavljane relevantnih del s področja vzgoje in izobraževanja. S tem se želi spodbuditi poglobljen razmislek o ključnih vprašanjih, s katerimi se ukvarja tako strokovna kot laična javnost in zadevajo posebej tiste, ki trenutno nosijo del odgovornosti za vzgojno-izobraževalne procese. Ne gre pa pozabiti tudi na vse tiste, ki znotraj posameznih ustanov sprejemajo različna znanja in se morajo spraševati o smiselnosti načinov njegovega podajanja. Branje dobre literature lahko potrdi naše domneve ali zamaje trdna prepričanja, vse to pa z namenom, da bi bila prizadevanja v šolah v prihodnje še bolj plodna in uspešna.

