

Igor Bijuklič

Druckerjev managerski novorek v vzgoji in izobraževanju

Povzetek: Uvodoma opisujemo nastanek in sodobno pomensko rabo izraza novorek, nakar skušamo pokazati, da lahko učinki novoreka, kot je oviranje mišljenja, nastajajo tudi »nenamensko«, znotraj nekaterih vrst vednosti, ki svoje specifične koncepte in spoznavne metode širijo v smeri obče veljavnosti ne glede na to, ali ti ustrezajo naravi obravnavanega predmeta/področja ali ne. V osrednjem delu skozi ta vidik obravnavamo implikacije znanstvenega managementa F. W. Taylorja in univerzalizacije veljavnosti njegovih principov na celotno družbo, predvsem pa, kakšne paradigmatične spremembe prinaša iz Taylorja izhajajoča Druckerjeva managerska revolucija, ki temeljno redefinira pomen in vlogo znanja, izobraženosti in pismenosti, kar dokazujejo nekateri Druckerjevi osrednji teoremi, kot sta denimo »ekonomija znanja« ali »družba znanja«. Zagovarjamo tezo, da se je v času krize humanistične tradicije Druckerjev management povzdignil v megaparadigmo znanja in institucij, kjer znanje nastaja. S tem ko je Druckerjev management formaliziral svoj status v (nad)vednost, ki napravlja znanje produktivno in odloča o bodoči produkciji znanja, postanejo redefinirani pojmi vzgoje in izobraževanja tudi ključne sestavine managerskega novoreka in njegove diskurzivne produkcije, ki s pozicije radikalnega reformizma merijo neposredno na šolsko polje. Pri tem na primeru pokažemo, kako predpostavke Druckerjevih konceptov iztirjajo ustaljena pojmovna razlikovanja in pomene, ki so služili kot orientacijska mesta, po katerih smo bili vajeni misliti dejavnost vzgoje in izobraževanje, njeno bistvo in smotre.

Ključne besede: Peter F. Drucker, management, revolucija, moderna tehnika, novorek, vzgoja in izobraževanje

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Uvod: novorek kot onemogočanje mišljenja

Novorek (ang. *newspeak*) je ena od bolj poznanih Orwellovih skovank v njegovi negativni utopiji *1984*, s katero je domiselno poimenoval s strani partije načrtno producirani jezik, ki bo ob dovrstitvi služil kot instrument množične kontrole. Namen novoreka je preprost in fundamentalen: z vsestranskim osiromašenjem jezika »zmanjšati doseg misli« (Orwell 2008, str. 377). Klemperer (2014) v svoji izčrpni analizi govornice tretjega rajha pravi nekaj podobnega. *Lingua Tertii Imperii* (LTI) je nastajala v okviru majhne skupine ljudi kot organizirana preskrba z »edino veljavnim jezikovnim modelom« (prav tam, str. 30), njen namen pa je ravno tako zaviranje in onemogočanje mišljenja. Oba omenjena pokazeta, da je mobilizacija jezika kot instrumenta izzivanja množične voljnosti in enotnih občutij ena od odločujočih novosti totalnih oblik dominacije.

Ravno udejanjeni potencial tega arzenala za »mentalno prisilo« nas je v povsem novi luči opozoril na že znano: položaj, v katerem lahko en tip govornice simultano in kontinuirano dan za dnem poslušajo številni, je inherenten modernim komunikacijsko omreženim družbam. Drugič, mišljenje ne poteka iz nekakšne nejezikovne notranjščine, ki bi po jeziku kot izrazu misli segalo, kot da bi ta bil neko poljubno dosegljivo zunanje sredstvo, temveč skupaj z jezikom in v jeziku, ki ga misleči premore in zmore reflektirati, najsi ga je skrbno kultiviral, se ga navadil pri svojem »dobavitelju« najsi preprosto posvojil po načelu »tako se govori«. Ta poudarek je pomemben, tako da ga velja povzeti: jezik ni instrument, ki ga misel uporablja, da se izrazi, temveč je prej jezik tisti, ki generira doseg in jasnost mišljenja. Načini, kako ubesedujemo svet, kako mislimo in naposled delujemo, so v medsebojni relaciji in nerazločljivi, pri čemer jezik, kot opozarja Orwell (2002), neizogibno deli usodo nazadovanja ali razkroja družbenopolitičnega področja in ga, enkrat osiromašen, lahko še nadalje pogloblja.

Totalne oblike dominacije so organizirano prirejanje jezika prignale do skrajnosti, niso pa ga idejno začele. Velikopotezno negovanje imidža, pragmatično prirejanje kontekstov stvarnosti, splošna posvojitev tehnik tržne reklame (glej Arendt 2003), ki modelirajo današnjo javno govornico, so izhodiščno legitimirale

in tehnično izpopolnile tiste znanosti, ki so šle najdlje v svojih ambicijah, da bi omogočile podreitev sveta človeških zadev prav na tak način, kot so pred njimi to storili inženirji z naravo. Na primer v sklepu Watsonovega (1930) behaviorizma¹ srečamo redukcijo jezika na pripravo, na verbalni dražljaj, s katerim bi lahko organizirano izzivali predvidljive »mentalne aktivnosti« na množični ravni, in ta teorem so zvesto ponavljali vsi ključni apologeti tehnik odnosov z javnostmi in propagande (glej Ewen 1996).² Tudi zato se najpogostejša sodobna pomenska raba izraza novorek, predvsem na anglosaškem govornem območju, zelo približuje izvorniku. Novorek še vedno označuje namensko nejasen jezik, najsi bo v obliki politično korektna, marketinške najsi kake druge govornice, katerega namen ni razkriti, pojasniti, ustrezno poimenovati stvarnost, temveč nasprotno, ustvarjati zmedo ali zavajati.

Če ponovno poudarimo dve pglavitni lastnosti novoreka, in sicer da gre za jezik, ki prinaša določeno novost glede na jezik, na prostor, v katerega vstopa, in da je njegov namen zaviranje ali oteževanje mišljenja, je z vidika naše osrednje teme zelo zanimivo naslednje vprašanje: ali lahko novorek nastaja/vstopa/učinkuje tudi kako drugače kot *namensko* prizadevanje tega ali onega akterja, da bi uniformiral in onemogočal mišljenje. V nadaljevanju bomo skušali s primeri pokazati, kako omenjeni dve lastnosti novoreka lahko nastajata tudi precej bolj banalno, brez centra in v obliki vednosti, denimo kot posledica netopičnega govorjenja in mišljenja.

Novorek kot posebna oblika neizobraženosti

Recimo uporaba medicinske ali sanitarne govornice na družbenopolitičnem področju, ki se referenčno še vedno v veliki meri napajata iz biologizmov 19. stoletja, običajno precej izstopa in hitro vzbudi pozorno držo, toliko bolj, kolikor bolj je živ zgodovinski spomin. Govorjenje o »zdravem tkivu družbe« ali še bolj izrazito o »higieni narodovega telesa« ali »kulturni čistosti« vnaša dihotomije (na primer čisto–nečisto), ki z jezikovne ravni neposredno spodkopavajo načelo enakosti in široko odpirajo možnosti za diskriminacijo in segregacijo, obenem pa zase predpostavlja tip (zdravniške) vednosti, ki se na političnem področju ne more izraziti drugače kot avtoritarno in tiransko. Nekoliko drugače je v naslednjem primeru. Zaradi neločevanja med javno in zasebno sfero, ki odločilno zaznamuje dobršen del tradicije zahodne politične misli (glej odlično študijo Arendt 1996), se v današnji politični govornici precej lažje pritajijo številni izrazi in kategorije, ki so izvorno doma v predpolitičnem področju *oikos*. V tem primeru *dom*, *gospodar*, *rod*, *ljubezen* niso le kategorije na »napačni lokaciji«, temveč tvorne sestavine antipolitičnega (ne)razumevanja tega področja (z jasnimi implikacijami v praksi), najsi gre za predstave, da je z državo mogoče gospodariti, kot da bi šlo za orjaško

1 O Watsonovem behaviorizmu kot vsestranskem instrumentu družbene kontrole in njegovih aplikacijah v managementu, pedagogiki in oglaševanju glej Buckley 1989.

2 V njihovi rabi so besede najbolj odvezane pomena, niso njegov nosilec, temveč prej nekakšen sprožilec občutij.

gospodinjstvo, najsi za tiste, da je ljubezen do rodu in domovine osnova državljanske države.

Z naslednjim primerom se že bolj neposredno dotikamo področja vzgoje in izobraževanja. Namreč tipična govornica, ki ni zamejena na nobeno specifično področje in je v tem pogledu totalna, je govornica *managementa*. Razlog, da jo najdemo tako v gospodarstvu, politiki, kulturi kot izobraževanju, ni prvenstveno v t. i. *ekonomizaciji* različnih področij človeških dejavnosti, ki bi nastopila naknadno in od zunaj, temveč v tem, da so managerski principi in vednost³ že ob izvoru zastavljeni kot *obči* in *prenosljivi* »na vse vrste človeških aktivnosti [...] in vse družbene aktivnosti« (Taylor 1947, str. 7–8). Nastanek Taylorjevega znanstvenega managementa lahko strnjeno orišemo kot orjaško analogijo v dveh korakih: tako kot lahko inženirsko snujemo in optimiziramo mehanski del proizvodnje, tako lahko inženirsko snujemo in optimiziramo človeško dejavnost in človeka v njej. Tako kot lahko to naredimo na ravni posameznega proizvodnega obrata, tako lahko to izpeljemo v družbi kot celoti. Oba koraka te analogije, ki z vidika sklepanja sicer zgrešeno predpostavlja »dovoljšno« sorodnost med primerjanimi področji, s tehničnega vidika pa to sorodnost naravnost vzpostavlja (producira),⁴ denimo spočneta dva reprezentativna primera današnjega občega novoreka: človeški material in *nacionalna učinkovitost*,⁵ ki nadalje spočenjata številne različice in skupaj z njimi odločilno prečita kompletna področja, tudi pedagoško.

Takšno vsiljevanje sestava neke specializacije v smeri obče veljavnosti Ortega y Gasset (1985) opredeli kot novo formo nevednosti, in sicer kot znanstveno specializiranega »človeka mase«, odločilno figuro tehnične dobe, ki po eni strani lahko razglašča za vrlino, da »se ne ukvarja s tistim, kar ostaja zunaj ozkega področja«, po drugi pa ga bo isto »notranje občutje gospodovanja in veljave«, kot ga izkuša v svoji omejitvi, »gnalo k temu, da bo hotel prevladovati zunaj svoje specialnosti« (prav tam, str. 113–115). Nevednost te vrste ni le v tem, da nekdo malo ali nič ne ve o tistem, kar je zunaj njegove specialnosti, temveč da se tudi o tistem »zunaj« mnogokrat izreka na edini način, ki ga je izpopolnil, in sicer po merilih in v jeziku svoje specialnosti. Takšno izrekanje je v očitnem nasprotju z idejo izobraženosti, za katero se predpostavlja tudi sposobnost, da način razkrivanja resnice oziroma svoje spoznavne metode znamo postaviti ustrezno naravi samega področja,⁶ na primer da razlikujemo med zakoni narave in zadevami človeškega sveta, kjer so počela po človeku in s tem, v nasprotju z naravo, spremenljiva, ali pa da razlikujemo, upoštevajoč naš drugi primer, med politično oblastjo in oblastjo gospodarja, ki sta si različni po vrsti in ne po številu podrejenih, in tako naprej. Na ta vidik izobraženosti opozarja Aristotel na primeru ustreznega pristopa k področju etike:

3 Ta vednost ni ekonomska, temveč je tehnična, natančneje spada na področje družbenega inženiringa.

4 Skozi izvajanje svojih predpostavk človekovo dejavnost napravlja ustrezno svojim zakonom.

5 Nacionalna učinkovitost v pomenu, da je učinkovitost (in njeno merjenje) postala imperativ vseh v vseh sferah človeške dejavnosti, torej v družbi kot celoti.

6 Aplikacija metod naravoslovnih eksperimentalnih znanosti za razkrivanje sveta človeških zadev bi lahko ostala spoznavna zmeta, vendar do številnih tovrstnih aplikacij tudi ni prišlo zaradi spoznanja, temveč z ambicijo po kontroli in napovedovanju človeškega sveta, podobno kot je tehnika naravoslovja to že dosegla z naravo.

»Izobražen človek bo na nekem področju zahteval le tolikšno mero natančnosti, kolikor je dopušča narava obravnavanega predmeta« (Aristotel 2002, str. 49).

V luči teh treh primerov se zdi, da je mogoče tvorbo in nerefleksirano povzemanje novoreka razumeti kot posebno obliko neizobraženosti, v pomenu *nevednosti* (hotene ali ne), kako v mišljenju in govorjenju pristopiti, ustrezajoč naravi obravnavanega predmeta/področja. Tako kot bi bilo smešno, če bi astronom skušal pojasniti gibanje nebesnih teles s približkom čez palec, tako bi moralo biti smešno, ko področje vzgoje in izobraževanja, kjer imamo opraviti z živimi, odraščajočimi ljudmi, skušamo organizirati kot učinkovito, nadzorljivo in eksaktno izmerljivo »produkcijo vnaprej določenih učnih rezultatov«, kar je danes že splošna težnja, ki kaže na »temeljno nerazumevanje, kaj izobraževanje je« (Biesta 2014, str. 2–3).

Druckerjeva managerska revolucija, obračun s tradicijo in osnove novega diskurza znanja

Če od Taylorjevega znanstvenega managementa nadaljujemo k sodobnemu managementu in njegovi osrednji figuri Petru F. Druckerju,⁷ ki razvija Taylorjeva izhodišča, najdemo podobno odpravo »čuta za razlikovanje«. Ko v svojem izjemno vplivnem delu *Postkapitalistična družba* (1993) izpelje obrat v teoremu o »družbi organizacij« in namesto človeka kot glavni subjekt družbe postavi *organizacijo*, obenem odpravi tudi razlike med organizacijami. Čeprav je po Druckerju (1993) v »družbi organizacij« vse postalo *organizacija*, od države, cerkve, bolnišnice, šole, univerze, vojske do simfoničnega orkestra, skratka »vsakršna združitev ljudi« (Turk 2021, str. 500), je prototip za zamišljanje organizacijskih oblik v občeh v največji meri ponujala prav gospodarska proizvodna organizacija, kjer je management začel svojo veliko vajo. S to potezo, ko vse posebnosti in izjeme teh različnih »združenj ljudi« izginejo v določitvi, da »vse pripadajo isti vrsti, da so vse organizacije«, Drucker lahko vpelje svojo managersko (občo) teorijo organizacij. Posledično kategorije, kot so *efektivnost*, *učinkovitost*, *produktivnost*, *naloga*, *specializacija*, zdaj pritičejo vsakršni organizaciji kot taki in, končno, vsaka organizacija je tudi *managerirana*, saj je management določen, in tukaj je ključ, kot »splošna funkcija, ki se nanaša na vse organizacije enako« (Drucker 1993, str. 47). Čeprav se zdi, da smo se oddaljili od vzgoje in izobraževanja, pojasnujemo prav tisto mesto in teoreme, ki generirajo velik del novoreka na tem področju, ter razloge za njegovo nerefleksirano prevzemanje. Na doslej skiciranem ozadju lažje zajamemo predvsem novorek na t. i. administrativni ravni. Tako kot vsaka druga organizacija tudi

7 Peter F. Drucker velja za nesporno avtoriteto sodobnega managementa oziroma kar za njegovega »očeta« in poglobitnega »teoretika«, čigar govorica in teoremi so bili povzemani na številnih področjih, med drugim so ti zlasti v postsocialističnih družbah, kot je slovenska, v razmeroma kratkem času zasedli tudi izpraznjeno mesto občeh ideologije. »Če je Taylor obveljal za očeta ‚znanstvenega managementa‘, Ford pa za očeta implementacije te znanosti, velja Drucker za očeta novega, revolucionarnega, razvojnega koraka naprej [...], ki je management postavil kot novo megaparadigmo vodenja oziroma proizvajanja Družb/e in družbenega v celoti. [...] Če je nekoč bila ‚kardeljevščina‘ osrednji žargon časa, nekakšna megagovorica samoupravljanja, je danes ‚druckerjevščina‘ postala megagovorica postsocializma.« (Kuzmanič 2008, str. 11–12)

izobraževalne vse bolj prostovoljno definirajo svojo dejavnost v običnih kategorijah managerskega novoreka, kot so *vizija*, *misija*, *strategija*, *deležniki*, pri čemer se izvorno religiozno (protestantsko)-tehnično ozadje tega izrazja skrrije pod *nevtraln*o modernizacijo govornice današnjih organizacij. Tako denimo ne slišimo več (post)religioznih konotacij *misije*, ki je izpodrinila številne izraze za dejanja vseh mogočih vrst in vzpostavila enoten izraz za ciljno determinirano dejavnost, ki je že moralno nevtralna, »onkraj vprašanj o dovoljenem in nedovoljenem« (Anders 1963, str. 84), saj se tudi izvaja le še po kriterijih učinkovitega doseganja ciljev. Tudi govornica *merjenja* in *evalvacij*, ki vse napravlja za kvantitativno merljivo, izračunljivo in razporedljivo, vključno s tistim, kar ne more biti, že dolgo ne tvori več pomagal z nekim omejenim dosegom pri organiziranju in snovanju vzgojno-izobraževalne dejavnosti, temveč ponekod že sestavlja osrednji *nadzorno-upravni* organ, s katerim se po modelu managersko razumljene organizacije (glej Callahan 1964, str. 99–112) izvajata racionalizacija in kontrola *učinkovitosti* ter s tem kontrola celotne dejavnosti, najizraziteje tam, kjer nastaja specializirano znanje (univerze). Ideološko podlago te »ideologije evalvacije« Laval (2005) vidi v stalni težnji po »asimilaciji slehernega človeškega dejanja s tehničnim dejanjem, merljivim s kvantitativnimi indikatorji glede na učinke« (Laval 2005, str. 216), kar v veliki meri povzema poteze v tukaj obravnavanih primerih, ki smo jih skušali opisati kot posebno obliko neizobraženosti.

Če dalje sledimo Druckerjevim teoremom, lahko razpremo ozadje, ki omogoča nastajanje novoreka tudi na ravni osrednjih pojmov, kot sta znanje ali izobraženost. Na hitro skicirajmo tri korake revolucije, s katerimi Drucker (1993) izpelje tudi »revolucijo« v pomenu znanja. Vsi trije koraki so koraki instrumentalizacije in vsak se bolj oddaljuje od tradicionalno razumljene vednosti in izobražencev. Ti trije koraki so: tako kot je znanje, uporabljeno na stvareh (orodju), pripeljalo do industrijske revolucije, tako je kasneje znanje, aplicirano na človeško delo (Taylor), pripeljalo do produkcijske revolucije, ki pa je sčasoma dosegla svoj rob in postala žrtev lastnega uspeha, kar po Druckerju pomeni, da večanje produktivnosti manualnega dela »ni več samo po sebi ustvarjalo bogastva« (prav tam, str. 36). Produktivnost česa še ostane odprta, potem ko so orodja in delo že dosegla meje svoje produktivnosti? Druckerjev odgovor je jasen, produktivnost *znanja* samega, kar pomeni, da je treba tako kot v predhodnih dveh korakih zdaj »aplicirati znanje na samo znanje« (prav tam, str. 38), s čimer bi znanje napravili produktivno. Tukaj je točka »managerske revolucije«, ki po Druckerju pomeni »tretji in verjetno dokončni korak v preobrazbi znanja« (prav tam), po katerem znanje postane prvotni resurs, še več, postane »edinstven resurs« (prav tam), saj je znanje tisto, ki omogoča produktivno izrabo vseh preostalih resursov in predvsem inoviranje novih. To je obenem nosilna poanta koncepta *družbe znanja*, ki ga Drucker prvič elaborira v svojem delu *The Age of Discontinuity* (1969), izhajajoč iz koncepta *ekonomije znanja*. Drucker (1969) že pri konceptu *ekonomije znanja* napove obrat v pomenu znanja, ki bo z *družbo znanja* postal obči. Medtem ko intelektualna tradicija nova spoznanja še šteje za znanje, četudi ni uporabljeno, pa *ekonomija znanja* šteje nekaj kot znanje samo v primeru, če ga uporabimo, da bi nekaj postorili. Dokler je znanje v knjigi, ni znanje. Dokler Newtonove fizike ne uporabimo denimo za

vesoljske polete, so to le »informacije, če ne zgolj podatki« (Drucker 1969, str. 252). Zato *ekonomija znanja* po Druckerju ni več del intelektualne zgodovine, temveč spada pod zgodovino tehnologije.

Revolucionarna preobrazba znanja, ki pri Druckerju ne meri na neko specifično znanje (aplikativno), temveč na znanje v obče, sse kaže v radikalni prekinitvi s tradicijo. Za Druckerja je manko tradicionalno izobraženih ljudi razviden na pričakovan način: »Izobraženi ljudje so bili splošneži [*generalists*]. Vedeli so dovolj, da so lahko govorili ali pisali o številnih stvareh, vedeli so dovolj, da so lahko razumeli veliko stvari, vendar niso vedeli dovolj, da bi lahko naredili eno samo stvar.« (Prav tam) V tej novi poenostavljeni perspektivi ne gre več za znanje v tradicionalnem pomenu,⁸ s katerim človek izpopolnjuje samega sebe ter svoje mišljenske in razsojevalne kapacitete, in s tem tudi ne gre več za izobraženo osebo, temveč gre za nekaj kvalitativno drugega, za »može in žene znanja« (prav tam, str. 41), ki »vedo, kako narediti, izvrševati stvari« (*how to do things*). Drugi del preobrazbe je v prehodu od znanja k znanjem (v množini), saj lahko samo specializirana znanja⁹ zagotovijo »orodja za odločanje, kaj in kako narediti« (prav tam). Skupaj vzeto, radikalnost transformacije znanja po Druckerju pomeni naslednji preskok: znanje ni več »aplicirano na biti, temveč na početi« (prav tam, str. 18). Pravi potencial znanja torej ni več prvenstveno na strani (formacije) človeka in njegove interakcije s svetom, to po Druckerju lahko prinese le »interne rezultate«, temveč se *mora* dokazovati v dejanjih, v »rezultatih, ki so vidni *zunaj* človeka – v družbi, ekonomiji ali v napredku znanja samega« (prav tam, str. 42).¹⁰

Teza o *pozunanjenju znanja*, ki govori o tem, da »znanje ni več konstitutivno za *jaz*« oziroma da leži pred nami kot razpoložljiva »tehnična proteza« (Blais idr. 2011, str. 71–72), opisuje ta prelom na ravni simbolne vloge oziroma statusa znanja v družbi, manj pa na ravni epistemoloških ali eksistencialnih konsekvenc. Ker je znanje postalo »edinstven resurs«, se njegovi rezultati ne bodo preprosto znašli med rezultati drugih človeških zmogljivosti. Njegova edinstvena (ustvarjalna!) potencialnost bo obenem tudi njegova naloga, ki ne zaobsega nič manj kot celoto – »fundamentalno spreminjanje strukture družbe, ustvarjanje nove družbene in gospodarske dinamike in nove politike« (Drucker 1993, str. 41). To spreminjanje družbe, ki ne bo poljubno, ima v Druckerjevi paradigmi močan predznak »sistematičnega inoviranja«, pri čemer rezultat inovacije, *nov pojav*, ne pomeni nič drugega kot to, da bo znanje sredstvo za ustvarjanje *novih* sredstev, torej da nekaj, ker še ni resurs, razkrije in naredi za izrabljiv resurs (glej Drucker

8 Ta transformacija obenem pomeni tudi prehod od znanosti k znanju. Znanosti (sciences) so še vedno organizirane po disciplinah in so z vidika nove funkcije znanja postale rigidne, saj znanja (knowledges) ne moremo več ne definirati ne organizirati po načelih znanstvenih disciplin, ampak po načelih in področjih njihove aplikacije in nalog, ki jih izvršujejo (glej Drucker 1969). Zato Druckerjeva »družba znanja« nikakor ni tudi »družba znanosti«.

9 Po Druckerju (1993) je od »transformacije« dalje znanje lahko samo (visoko) specializirano, drugače ga niti ne moremo več imenovati znanje.

10 Takšno naravnost znanja že predpostavlja tudi današnji (znanju nadrejeni) pojem kompetenc: »Kompetence naj ne bi bile zgolj pasivna drža, kot bi lahko veljalo za inteligenco, in sicer v pomenu, da so inteligentni sicer zmožni, a do dejanske izvedbe ne pride. Značilnost kompetenc naj bi bila ravno v tem drugem, v udejanjanju, v dejanski izvedbi, v tem, da ne ostajajo zgolj na ravni zmožnosti, ampak se uresničujejo v praktičnem življenju.« (Turk 2022, str. 31)

1985). Medtem ko je *znanost* po definiciji zasledovala nova spoznanja, »*znanje* po definiciji inovira« (Drucker 1969, str. 321). Preobrazba ni le v tem, da zdaj celotno znanje spada v človekovo razpoložljivo okolje, kot to ugotavljajo Blais idr. (2011), temveč je neprimerno bolj fundamentalna. Znanje (kot *inoviranje*) mora postati generator edinega še prepoznavnega načina človeškega spoznavanja in razkrivanja – razkrivanja vsega, kar je, kot razpoložljivega, začenši s človekom in medčloveškimi razmerji. Takšno znanje že predpostavlja, da je *izkoristljivost* imanentna vsaki stvari in vsakemu živemu bitju, in zato tudi ne išče skritega bistva ali zakonov, temveč »skrito uporabnost« (Anders 2012, str. 25). Ta »radikalna sprememba v pomenu znanja«, torej da znanje zdaj pomeni edinstven resurs, ki je apliciran na početje, za Druckerja pomeni, da je znanje izgubilo prej prevladujoči značaj zasebne dobrine, saj rezultati po njegovem videnju niso več interni (formacija človeka). Ker znanje v novem pomenu zdaj daje neposredne rezultate *zunaj* človeka, v družbi, gospodarstvu, napredovanju znanja, in s tem postaja splošen pogoj razvoja, je »čez noč pridobilo značaj javne dobrine« (Drucker 1993, str. 17). Skupaj s tem radikalno novim pomenom znanja in redefinicijo tega, kaj je javna dobrina, se mora v Druckerjevi perspektivi radikalno spremeniti tudi vloga in smoter vseh javnih institucij, kjer potekata učenje in izobraževanje oziroma kjer nastaja znanje.

Po drugi strani Drucker očitno sprevidi, kakšno zagato prinaša transformacija pomena znanja v »edinstven resurs«, ki se mora dokazovati v rezultatih zunaj človeka, saj z njo implicitno tudi njegov nosilec, človek znanja, postane le še resurs. Ali je sploh mogoče najti pot ven iz te zagate? Drucker sicer ne zavrne docela ideje izobraženega človeka (*educated person*), vendar ji skuša dati povsem nov pomen in položaj v družbi. Biti izobražen vsekakor ne more več sloneti na idealih »humanizma, svobodne izobrazbe in *Allgemeine Bildung*«, ki še lahko držijo mostove k zapuščini preteklosti, vendar zaradi svoje inercije in splošnosti po Druckerju ne morejo dati nobenega odgovora na osrednje vprašanje družbe znanja: »kako izvrševati stvari«. Novi izobraženi človek naj bi se po Druckerju še znal ozreti k zapuščini preteklosti in ceniti lepoto, modrost in preteklo znanje, vendar transformacija znanja od njega »terja, da se sooči z novimi zahtevami, izzivi in odgovornostmi« (prav tam, str. 192). Pred vsem drugim pa mora biti zmožen »obvladovati realnost« in »oblikovati prihodnost« (prav tam, str. 193–194), in to z znanjem, ki je po definiciji vse bolj specializirano in v katerem je zdaj odločujoča sestavina *téchne*: »*téchnes* so postala znanja [...] sestavni del tega, kaj pomeni biti izobražen človek« (prav tam, str. 196). Tukaj dobi Druckerjeva izpeljava, da je znanje, dokler ni uporabljeno, zgolj informacija, svoje nadaljevanje: »Kar smo pojmovali kot znanje, postaja informacija. Kar je bila včasih tehnologija, postaja znanje. Znanje kot osrednja energija moderne družba obstaja v polnem pomenu le v aplikaciji, ko je uporabljeno.« (Drucker 1969, str. 328) Zato je tehnično znanje obenem tista ključna sestavina, ki ločuje nove od prejšnjih izobražencev, ki od tod dalje »ne veljajo več za ‚izobražene‘, ampak se na njih gleda kot na nestrokovnjake« (Drucker 1993, str. 45). Druckerjeva napoved, da se mora novo znanje dokazovati tudi v napredovanju znanja samega, pomeni, da bo napredovalo predvsem tehnično znanje in da se bo z njim družba razvijala predvsem v svojih tehničnih potencialih.

Liessmann (2009) interpretira ta enoznačni vidik izobraženosti kot novo formo njenega nasprotja. Neizobrazba v njegovi *Teoriji neizobrazbe* ne pomeni preprosto odsotnosti vednosti, intelektualnega deficita ali manka informiranosti, temveč formo vednosti, v kateri ni več hotenja po *razumevanju*, nekdanj »osnove duhovno-znanstvene dejavnosti kot take« (prav tam, str. 55), temveč le še hotenje po mojstrenju in razvoju tehničnega znanja in tehnologij, ki »olajšujejo obvladovanje narave in ljudi« (prav tam).

Drucker ne razreši nastale zagate, ki nastopi z novim pomenom znanja (človek resurs), četudi nove (ne)izobražence (*knowledge workers*) povzdigne na najvišji piedestal družbe znanja. Kognitivni delavci bodo »simbol«, »emblem«, »arhetip« in »zastavonoše« družbe znanja, saj bo od njih odvisna »performativna kapaciteta družbe« (Drucker 1993, str. 191). Poslednji korak pa je totalen. Človek specializiranega znanja »bo družba v postkapitalistični družbi, kjer je znanje postalo osrednji resurs« (prav tam, str. 192). Specializirano znanje kognitivnim delavcem sicer lahko daje status in moč, vendar ne more dati odgovora na »temeljno vprašanje vrednot, vizij, prepričanj« (prav tam, str. 42), ki se tudi Druckerju neizogibno postavi, saj specializirano, instrumentalizirano znanje ne more biti cilj samo po sebi in ne more zagotoviti »pomena našim življenjem« (prav tam). Kuzmanić (2008), ki je pri nas prvi začel kritično analizo Druckerjeve teorije managementa, opozarja na posledice transformacije znanja in na to, kako je Drucker skušal za silo izstopiti iz te zagate na povsem drugem, nepričakovanem koncu: »Sam ‚pomen naših življenj‘, če govorimo v avtorjevem [Druckerjevem] izrazoslovju, je nekaj, kar je po definiciji ‚najpomembnejše‘, in prav to najbolj pomembno je dejansko izginilo skupaj s samim pojavom specializiranega znanja. [...] Glede na to, da ‚smisel življenja‘ ni več notranji del ‚našega znanja‘, mora biti ta smisel po definiciji vpeljan/sprožen nekako od zunaj. [...] Prav znotraj te vrste vprašanj bi morali iskati razloge za Druckerjevo radikalno vpeljavo Cerkve in Religije (celo v obliki nevladnih organizacij) kot osrednjih institucij, ki naj bi bile zmožne od zunaj vtisniti ‚smisel življenju‘. In ne samo našim življenjem, ampak celo novemu znanju, saj mora znanje imeti pomen, da bi lahko bilo znanje.« (Kuzmanić 2008, str. 146–147)

Po kateri poti se bo lahko visoko specializiran človek znanja še vrnil in občasno ozrl k lepoti, modrosti in tradiciji, če kultura interesa zanje ne bo sestavni del njegove izobraženosti? Za našo temo je še pomembnejše vprašanje, ki se vrača k uvidu Ortege y Gasset o skušnjavi specialista, ko se ta enkrat ozre onkraj meja svoje specialnosti. Kako se bo visoko specializiran človek izrekal takrat, ko bo hotel razumeti še kaj drugega, oziroma kako drugače kot v tehničnem pomenu *kako*? Kako se bo izrekal, ko bo hotel udejanjiti svojo javno eksistenco, kjer štejejo prav zmožnosti ubesedovanja, govorjenja in razumevanja, ki pa so z vidika novega pomena znanja in izobraženosti ostaline tradicije in so postale drugotnega pomena?

Druckerjev obračun z velikimi tradicijami znanja večkrat eksplicitno cilja prav na *besedno umetnost*, na primer da so gramatika, logika in retorika, ki tvorijo *trivium*, torej recimo temu jezikovni del vsebin svobodne izobrazbe, zgolj orodja za »kaj povedati in kako to povedati«, ne pa orodja za »kaj narediti in kako to

narediti« (Drucker 1993, str. 41). Obračun z izobraženci v tradicionalnem pomenu je temu ustrezen, oni znajo govoriti in razumeti, ne znajo pa nič narediti. Pomembno je poudariti, da Drucker ne postavi tradicionalnega znanja v neko soodvisnost ali razmerje z novim, tudi ne obrne zgolj hierarhije med njima, temveč ustoliči enodimenzionalni pomen novega znanja, v katerem sta *početje* in *govorjenje* na silo razločeni po ločnici produktivne in neproduktivne dejavnosti. Ločnica, ki ima radikalne konsekvence, saj pretrga medsebojno povezanost med ubesedovanjem, razumevanjem in delovanjem, kar dodatno pripomore k temu, da se posamične človeške kapacitete oddaljijo druga od druge in se ne slišijo več.¹¹ Zdi se, da v tem enoznačnem pomenu znanja, ki se mora *po definiciji* dokazovati v produktivnem početju in v katerem je ravno tako po definiciji vse manj prostora in čuta za jezikovno dimenzijo kot tisti temelj razumevanja in mišljenja, lahko prepoznamo pogoje, kjer bo nastajanje in razširjanje novoreka v pomenu, kot smo ga opredelili v uvodu, paradoksalno, stalni spremljevalec t. i. napredovanja znanja. Vse kaže, da zametke nove forme (ne)vednosti, pred katero svari Ortega y Gasset v 30. letih 20. stoletja, Drucker pol stoletja kasneje potencira v sistematiki novega znanja, iz katere, enkrat ko postane obča in totalna, *ni več enostavnih možnosti povratka*.

Znanje in izobraževanje kot osrednji sestavini managerske diskurzivne produkcije

Te spremembe, ki sledijo po prelomu tradicije in pojmovanja znanja, so bile interpretirane že mnogokrat in na različne načine. V kontekstu vzgoje in izobraževanja večinoma kot ekonomizacija, instrumentalizacija ali, najpogosteje, kot neoliberalni napad na javno šolstvo (primer Laval 2005; Blais idr. 2011; Furedi 2016), redkeje pa neposredno iz smeri managerske paradigme, kar je presenetljivo, saj med temi prav management stoji kot disciplina zase, kot orjaški diskurzivni obrat in korpus *know-how* vednosti brez zamejitve na posamično področje, ki je začel postavlјati in najbolj artikulirano postavil tudi nov sistem znanja in na njem temelječo družbo. Tudi Lavalova študija (2005), ki sicer podrobneje zajame vidike t. i. »filozofije vzgojno-izobraževalnega managementa« in obravnava celo nekatere izvorno Druckerjeve ideje, denimo tisto o vseživljenjskem učenju, se niti na enem mestu ne sklicuje na besedila velikega »očeta« managementa. To opažanje je z vidika naše teme izjemno pomembno, saj nakazuje, da celo v izčrpnih študijah ostajajo prevečkrat prezrte številne izvorne formulacije, argumentacije in legitimacije, s katerimi je izpeljana transformacija znanja v managerski paradigmi. Brez teh pa je težko resno kritično obravnavati končne ideologeme te iste paradigme, kot je denimo *knowledge society*, oziroma je težko sploh videti, od kod ti ideologemi prihajajo, in kolikor manj jih poznamo ali natančno interpretiramo, toliko lažje jih

11 Neskladje oziroma povečevanje vrzeli med različnimi človeškimi zmožnostmi, najbolj izrazito med tem, kaj vse lahko proizvedemo in kaj si lahko na drugi strani predstavljamo, oziroma med našimi tehničnimi potenciali in na drugi strani jezikom in mišljenjem, s katerima bi lahko opisali in razumeli, kaj to tehnično počnemo, je Anders (2014) interpretiral kot prometejsko razhajanje, ki pomeni odločilno potezo metamorfoze človeške duševnosti v dobi triumfa tehnike.

nereflektirano prevzemamo in razpečujemo.

Tudi iz teh razlogov moramo biti posebej pozorni na Druckerjeve pogoste diktije o *revoluciji*. Te niso naključne, saj merijo na eno od temeljnih lastnosti managementa – sposobnost fundamentalnega (samo)spreminjanja. Managerska revolucija, ki po Druckerju nastopi z aplikacijo znanja na samo znanje (pred tem je znanje aplicirano na stroje in delo), med drugim prinese tudi naslednjo veliko spremembo. V središču managementa niso več toliko poslovne veščine ali gospodarske organizacije, temveč *znanje* in posledično vse institucije, kjer poteka poučevanje, kjer nastaja in bo nastajalo znanje. Znanje postane njegova osrednja kategorija in ključna sestavina vse njegove diskurzivne produkcije, pri čemer management nastopi kot odločilni dejavnik v aplikaciji znanja na znanje, saj pomeni tisto gonilno instanco, ki napravlja znanje uporabljivo in odloča celo o bodoči produkciji znanja. Na teh obratih zdaj sloni tudi njegova definicija: »Zagotavljanje znanja, ki nam omogoča, da ugotovimo, kako obstoječe znanje najbolje uporabiti za doseganje rezultatov, je dejansko to, ker pojmujeemo z managementom. Znanje pa se zdaj sistematično in namensko aplicira tudi zato, da bi definirali, katero novo znanje potrebujemo, ali je izvedljivo in kaj je treba storiti, da bo znanje učinkovito.« (Drucker 1993, str. 38)

Medtem ko se je managerska paradigma v revolucionarnem skoku pognala daleč naprej, se je splošno pojmovanje managementa ustavilo pri gospodarskih organizacijah in dejavnosti, torej tam, kjer je management zgolj začel svojo veliko vajo. Čeprav je »managerska revolucija v manj kot petdesetih letih – od leta 1945 do leta 1990 – postala dominantna in svetovna [...] večina ljudi ob besedi ‚management‘ še vedno sliši ‚business management‘« (prav tam, str. 39). Medtem ko ti paradigmatiski obrati ostajajo mnogokrat zakriti tudi znanstvenokritičnemu pogledu, so Druckerjeve redefinicije managementa eksplicitne in kot bestsellerji krožijo v velikih nakladah. Recimo odgovornost za delo ali učinkovitost podrejenih je postala preozka definicija za funkcijo managerja, ugotavlja. Po managerski revoluciji je manager predvsem »odgovoren za aplikacijo in performans znanja« (prav tam, str. 40). In prav tako management še zdaleč ni zgolj organ poslovnih organizacij, temveč »splošen organ vseh organizaciji ne glede na namen«, in v končnem koraku, »management je splošen organ družbe znanja« (prav tam, str. 39).

Bližina in medsebojna povezanost *managementa* in *družbe znanja* se bosta marsikomu zdeli presenetljivi ali celo pretirani, kar je samo razlog več, zakaj ja analitika managerske paradigme »nujen predpogoj za to, da sploh lahko začnemo razumevati ‚zakonitosti‘, po katerih delujejo managerske revolucije, katerih eden od osrednjih diskurzivnih ustvarjalcev je bil prav Drucker« (Kuzmanić 2008, str. 12). Ko danes mnogi nevede izgovarjajo Druckerjeve stavke, namreč da »bo izobraževanje postalo središče družbe znanja, šola pa njena ključna institucija«¹² (Drucker 1994, str. 53), kar se običajno sliši sila obetavno, morda še posebej tistim, ki bi morali bedeti nad tem področjem, prezrejo odločilna teoretska in ideološka

12 To je eden nosilnih stavkov »druckerjevščine« na tem področju, ki ga zvesto ponavljajo tako javne univerze kot mednarodne organizacije tipa OECD, recimo: »izobraževanje bo v središču na znanju temelječe družbe« (Bereiter in Scardamalia 2006, str. 696).

izhodišča teh stavkov, namreč da je družba znanja že managerirana družba, da je v njej znanje in vse povezano z njim ravno tako managerirano in, ne nazadnje, da so šola in izobraževalne institucije v njenem središču že pojmovane in poustvarjene po podobi managerske paradigme. V današnjem že običajnem vzporejanju delovanja *podjetja* in *šole* žal ne gre zgolj za »recikliranje konfekcijskih modnih muh z managementa na področje vzgoje in izobraževanja« (Furedi 2016, str. 55), kjer bi, sledeč nekim drugim modnim muham, to vzporejanje zlahka izgubilo zagon, saj management tudi ni več nekaj *drugega* in *razločenega* od področja vzgoje in izobraževanja, temveč se je po zatonu humanistične tradicije vzpostavil v dominantno megaparadigmo znanja in njegovih institucij.

Če zdaj strnemo že večkrat nakazano, šolstvo in izobraževanje postaneta eno od osrednjih področij managementa, o katerem se zdaj na gosto izreka s pozicije radikalnega reformatorja oziroma na katero neposredno cilja managerska produkcija diskurzov in ideologemov, pri čemer ostaja avtorstvo te produkcije večinoma zakrito oziroma netočno interpretirano. Rezultati te produkcije so vidni in že učinkujejo na področju vzgoje in izobraževanja, tako na ravni redefinicije že obstoječih temeljnih pojmov, predvsem pa na ravni vstopa nove strokovne latovščine (novorek), kot tudi na ravni obračanja smotrov in ne nazadnje v diktiranju same intonacije govornice izobraževanja, najbolj izrazito s fetišizacijo sledenja inovacijam in spremembam. Na redefiniciji pomena *znanja*, *izobraženosti*, *pismenosti* temelji izrazje managerskega novoreka, kot je recimo *družba znanja*, *vseživljenjsko učenje*, *kognitivni delavec*, ki sicer ne zveni tuje izobraževalnemu področju, kamor je vstopilo, vendar s spremljajočim konceptualnim in (post)ideološkim ozadjem ostro interferira s tradicionalnim pojmovanjem vzgoje in izobraževanje, ki še ostaja, in med drugim povzroča, da to področje in njegovo paradigmatško spreminjanje vedno težje mislimo in razumemo.

Elementi in predpostavke managerskega novoreka: primer

Široko rabljen koncept *vseživljenjskega učenja*, ki po splošnem razumevanju meri na izboljšanje izobrazbene strukture populacije, ni le neka zamejena razvojna strategija, temveč se že pojavlja kot »vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja« (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji 2007, str. 7), podobno kot na številnih mestih predhodno apelira že Drucker: »šole bo treba organizirati za vseživljenjsko učenje« (Drucker 1993, str. 186). Nekatere predpostavke, ki jih s seboj prinaša Druckerjev koncept *vseživljenjskega učenja*, pa naravnost iztirjajo ustaljena pojmovna razlikovanja in pomene, ki so bili orientacijska mesta, po katerih smo bili vajeni, tudi po zdravorazumski plati, misliti dejavnost vzgoje in izobraževanje, njeno bistvo in smotre. Če se ozremo k Druckerju (1993), najdemo naslednje: predpostavka o vse bolj zabrisani meji med učenjem in delom ter posledično med šolami in delovnim okoljem; da so (javne) šolske institucije le eden od ponudnikov šolanja in torej v neizogibnem konkurenčnem razmerju z drugimi institucijami, ki ponujajo to storitev; da je znanje utemeljeno z njegovo aplikacijo na produktivne naloge, torej da je vseživljenjsko učenje potrebno, ne ker

bi z njim izpopolnjevali ali nadgrajevali svoje znanje, ampak ker se uporabnost znanja preprosto izteče z nastopom novega in je po definicij resurs z omejenim rokom trajanja; da je osnovni smoter šolanja individualno učenje in da so učne vsebine manj pomembne od kapacitete kontinuiranega učenja in motivacije zanj, torej da je »učenje učenja« (prav tam, str. 183) in ne učnih vsebin tisto, kar tvori »novo pismenost« in kar bodo morali ljudje osvojiti v družbi znanja. Mnoge od teh predpostavk so že udomačene in del današnje strokovne in šolske govornice.

Recimo ko Biesta (2005) problematizira današnji disproportionalni poudarek na učenju in govori o poučenjanju izobraževanja (*learnification of education*), pomenljivo vključiti tudi vprašanje nove govornice, ki iz tega izhaja. Njegova teza, ki pravi, da je »jezik izobraževanja v veliki meri že nadomestil novi jezik učenja«, v prvi vrsti skuša nazaj obuditi izjemen pomen, ki ga ima jezik kot lingvistična in diskurzivna praksa, saj ta »razmejuje – in morda lahko celo rečemo: tvori – kaj je mogoče videti, kaj je mogoče izreči, kaj je mogoče vedeti, kaj je mogoče misliti in, navsezadnje, kaj je mogoče storiti [...] torej tudi, česa ni mogoče reči in storiti« (Biesta 2005, str. 54). Številne izrečene in neizrečene predpostavke tega novega »jezika učenja« po Biesti redefinirajo potek izobraževanja skozi kategorije »ekonomskih transakcij« (prav tam, str. 58), in sicer v izpeljavah, ki se po formi in tudi vsebini na moč približujejo tistim iz Druckerjevega managementa. Na samem izhodišču je nedvomno ta, da je poučenjanje izobraževanja spremenilo sam značaj učenja, ki je zdaj pojmovano kot izrazito »individualna oziroma individualizirana dejavnost« (prav tam, str. 57), ker je ena od konic managerske reforme »prvotnega smotra šole, kjer ne gre za socialno reformiranje ali izboljšanje, temveč za individualno učenje« (Drucker 1993, str. 182). Ta prelomni poudarek na »individualnem« stoji v samem jedru Druckerjeve »družbe organizacij«, ki na svojevrsten način odgovarja »duhu« zahtev generacije '68 in se posamezniku ponuja kot nova emancipacijska sila, kot garant individualne edinstvenosti v pomenu, da ga lahko osvobodi vseh omejitev »ozko omejenega okolja«, najsi bo to tradicionalno znanje, restriktivna skupnost, nadzor države najsi zastareli modeli organizacije, na poti do njegove realizacije v učinkovitega kognitivnega delavca (*knowledge worker*), ki je po definiciji novi subjekt svobode, saj je znanje njegov kapital, s katerim prosto razpolaga in bivanjsko uspeva, ter po definiciji visoko specializiran, torej s svojimi specifičnimi zahtevami in potrebami. In tako kot mora sleherni organizacija vsakemu specializiranemu kognitivnemu delavcu posebej omogočiti polno svobodo služenja oziroma mu »ponuditi izjemne možnosti za učinkovitost in performans njegovega znanja« (prav tam, str. 59), tako mora tudi šola, ki je v središču družbe znanja, »oblikovati šolske učne načrte, ki bodo služili posamezniku, to je učne načrte, sestavljene iz standardnih enot, ki jih je mogoče tako ponuditi, da bodo zadovoljile posameznikove potrebe in želje« (Drucker 1969, str. 309).

Če takšna zastavitev še zdrži za usposabljanje že vzgojenih in odraslih, pa je, enkrat povzdignjena v obče načelo, naravnost razdiralna za področje vzgoje in izobraževanja. Redefinicija izobraževanja skozi kategorije »transakcije«, ki predpostavlja, da »je učenec (potencialni) potrošnik, ki ima določene potrebe«, in da je na drugi strani »učitelj, vzgojitelj ali izobraževalna ustanova ponudnik storitve, ki zadovolji potrebe učenca« (Biesta 2005, str. 58), obenem vselej tudi tiho

predpostavlja, da učenec porabnik storitve že pozna in zmore artikulirati, katere so njegove potrebe in kaj so njegove želje. Problematičnost te tihe predpostavke je po eni strani v njeni naivnosti, saj spregleda, da so potrebe in želje prav tako množično producirane in prodajane kot preostalo blago in da so mladi zanje še posebej dovzetni, po drugi pa v njeni blokadi potenciala vzgoje in izobraževanja kot mesta, kjer postajajoči posameznik med drugim postopoma formira tudi svoje aspiracije in hotenja oziroma, še pomembneje, mesta, kjer se s pomočjo posredovanja zapuščine preteklosti učenci lahko povzdignejo onkraj svojih obstoječih potreb, posredovanih perspektiv in načinov spraševanja, ki so v tisti prvi in najzgodnejši obliki vedno prevzeti od generacijsko starejše okolice, in se pripravijo za samostojno postavljanje svojih, novih.¹³

Če se za konec vrnemo bližje naši temi, »jezik učenja«, ki na netopičen način spregovori v in o področju vzgoje in izobraževanja skozi kategorije »ekonomske transakcije«, povzroči, da vse težje postavljamo pedagoška vprašanja in artikuliramo druge vidike, kaj izobraževanje je ali bi moralo biti po vsebini in namenu. Siromашen »jezik učenja« nadalje siromaši naše možnosti refleksije in mišljenja tega področja. Če sprejmemo, da lahko legitimne odgovore najdemo le v individualiziranih potrebah učencev, kar v veliki meri pomeni v potrebah trga in trendov bodočega razvoja, postanejo vsa temeljna vprašanja in razprave o izobraževanju malodane irelevantni. Edina vprašanja, ki še ostanejo znotraj tega že definiranega okvira potreb in ponudb, so »vprašanja tehnične narave o učinkovitosti in efektivnosti izobraževalnega procesa« (Biesta 2005, str. 59). Današnji vse izrazitejši fokus na ti dve kategoriji po Masschelein in Simons (2013) naznanja že potekajočo podreditev izobraževalnega procesa tehnologizaciji, kjer so kriteriji dobrega učitelja, šole, izobraževanja vse bolj umeščeni v tehniki sami oziroma ko postaneta izumljanje in uporaba pravnih resursov in vedno novih metod motiviranja, performansa, optimizacije, merjenja učnih izidov itd. prvi odgovor na vsako pedagoško dilemo ali problem. Če se izobraževalni sistem sam zapre v »ustvarjanje svojega lastnega gospodarstva rasti, z dodano vrednostjo, učnimi izidi, krediti, aparati monitoringa« (prav tam, str. 105), ki z merjenjem teh outputov ne more dati drugega odgovora na nastajajočo nezadostnost kot še več in še bolj izpopolnjene metode, zlahka pozabi na eksistencialno in svetno dimenzijo, ki sploh daje vsebino, smisel in smer kakršni koli vzgoji, formaciji in usvajanju učnih vsebin in brez katere bi vse to ostalo prazno ali podvrženo poljubnosti. Posledično lahko izpred oči izgubi »vprašanje, kako mi kot ljudje obstajamo, v' in ,s' svetom, naravnim in družbenim – to je osrednja, temeljna in, če hočete, končna vzgojno-izobraževalna skrb«, ki je osredotočena na »opremljanje in spodbujanje naslednje generacije, da obstaja, v' in ,s' svetom«, udejanjajoč svoj »potencial začenjanja novega«, kar v prvi vrsti

13 Takšno zaprtje izobraževanja v nekakšno perpetuiranje znotraj enega in istega se perfektno sklada s temeljnim aksiomom naše epohe, ki ga uteleša beseda rast (če bi se poigrali in vzeli to besedo iz današnjih besednjakov in govoric, bi imeli skrajno resne težave pri tvorjenju najbolj osnovnih stavkov, ko bi morali izraziti, za kaj nam gre tukaj in za kaj tam). In tako kot lahko iz male koprive zraste vedno le kopriva, tako lahko iz tega tipa družbe tehnike in razvoja, ki samo še raste in nič drugega, pričakujemo samo še več te družbe. Verjetno ni večje in bolj fundamentalne prepreke, utelešene v tej govorici rasti, ki bi stala na poti temeljnemu potencialu, ki ga s seboj nosijo nove generacije, ki vstopajo v svet, »potencialu začenjanja nečesa novega« (Arendt 2006).

pomeni »priznati, da svet, tako naravni in družbeni, postavlja omejitve temu, kaj si od njega želimo in kaj lahko z njim počnemo« (Biesta 2022, str. 3).

Namesto zaključka širše odprtje

Za konec moramo vprašanje managerskega novoreka na področju vzgoje in izobraževanja odpreti še v širši perspektivi – v perspektivi *tehnike* in *instrumentalizacije*. Takšno odprtje sugerira management sam, saj po vseh plateh povzema bistvo moderne tehnike, ki kot način razkrivanja vse, kar je, spoznava in napravlja za razpoložljivo snov v početju tehnike. V naši dobi, kjer je tehnični način razkrivanja nadvladal, »ni škandalozno le neizkoriščanje potencialne surovine [*materia prima*], temveč celo to, da v nečem obstoječem ne prepoznamo surovine in da je ne obravnavamo kot take« (Anders 2012, str. 25). Vednost managementa ne obravnava človeka in njegovih zmožnosti nič drugače kot v pomenu razkrivanja skrite rabe človeka kot vira in govorica »človeških virov«, ki povzema takšno tehnično obravnavo človeka, je že postala splošna govorica današnjih manageriranih organizacij, ravno tako v vzgojno-izobraževalnih institucijah in politikah, ki naj bi za njih skrbele. Kot smo videli, bistvo managementa ni nič zgolj poslovnega ali upravljaljskega, temveč je napravljanje človeških virov produktivnih. Druckerjeva managerska revolucija pa je v tem pogledu še totalnejša, saj ne zajema človeka na ravni (telesnega) dela, temveč na ravni njegovih umskih in mišljenjskih zmožnosti, torej kako napraviti *znanje* (kot *edinstven vir*) vsakega izmed nas produktivno, in ker znanje po definiciji *inovira*, se *produktivnost znanja* vsakega izmed nas zdaj kaže tudi v novi presežni dimenziji *usredstvovanja*, torej da nekaj, ker še ni resurs, razkrivamo in napravljammo za izrabljiv resurs.

Kako se nam kažeta vzgoja in izobraževanje, ko nanju ne znamo pogledati drugače kot instrumentalno, in kaj to pomeni z vidika naše teme? Takšno vprašanje se nam postavlja ob marsikaterem povečevanju vzgoje in izobraževanja kot gonila družbenih sprememb in razvoja, ki, izrečeno ali ne, predpostavlja, da imamo v njima najmočnejše orodje, ki mora služiti višjim ciljem od njunih lastnih. Različne variacije instrumentalističnega besednjaka družni skupno pojmovanje vzgoje in izobraževanja kot »*sredstva* za dosego cilja, ki pa je *zunaj* njiju samih« (Furedi 2016, str. 166). S tem je odprta pot verigi pozunanjenja. Če vzgoja in izobraževanje nimata več lastnih končnih ciljev, to obenem tudi pomeni, da nimata več lastnega obstoja. Njun smisel se bo iskal in upravičeval *od zunaj* in njun obstoj se bo utemeljeval po doseganju ciljev, ki jima niso lastni. Če ju podredimo služenju zunanjim ciljem, se bomo o njiju tudi izrekli kot o nečem sekundarnem, služljivem, priročnem ali zamenljivem. V tem pogledu se služenju zunanjim ciljem ne bodo podrejali le učne vsebine, načini šolskega organiziranja, utemeljevanja in motiviranja učne dejavnosti, ocenjevanje poučevalnih in učnih uspehov itd., temveč bodo zunanji cilji odločilni tudi pri tem, katere znanstvene discipline in koncepti bodo imeli v prihodnje odločilnejšo vlogo na tem področju in, ne nazadnje, kateri diskurzi in govorice bodo imeli privilegirano besedo. V instrumentalni perspektivi, kjer končni cilji niso več lastni vzgoji in izobraževanju, je posledično

tudi malo prostora, da bi to področje še imelo podlago za svoj lastni jezik oziroma da bi bilo zmožno izumljati jezik, v katerem bi lahko artikulirali temeljne vzgojno-izobraževalne smotre in vso kompleksnost pedagoških dilem in razmerij (vključno z razmerjem šola–svet), ki iz njih izvirajo.

Trenutni položaj kliče k takšnemu izumljanju. Velik del govornice o šolstvu, še posebej strokovno-administrativne, kjer se ne nazadnje razpreda in snuje bodočnost vzgoje in izobraževanja, se je na ravni temeljnih idej in kategorij kratko malo *zaskočil* v nerazrešljivih protislovjih in nesmislih. Dokler pa ti ostajajo neprebrani, lahko govornica instrumentalizacije, ki celotno dejavnost vzgoje in izobraževanja ter vse akterje v njej izgovarja kot služljive resurse, neproblematično teče skupaj z ostalinami humanistične tradicije (ki se jim še nismo pripravljene odreči tudi na deklarativni ravni). Tako se lahko v istih besedilih znajdejo *učenci*, *mladostniki*, *učitelji* in *človeški viri (kapital)* oziroma se *človeški viri* znajdejo kot »nadpomenska«, ki nadomesti in zajame vse prej naštete, čeprav niti po skrajni antropološki imaginaciji človeški viri ne morejo označevati človeka. Da mora univerza *služiti* potrebam in zahtevam družbe, se lahko pojavi takoj za trditvijo, da je univerza *avtonomna* (glej Magna Charta Universitatum). Dikcije o formaciji avtonomnega subjekta (državljana) niso redkost v besedilih, kjer je poanta povsem druga – v primatu pridobivanja kompetenc *odzivanja* in *prilagajanja* na nepredvidljive družbene spremembe in okoliščine ne glede na to, kakšne te so. Prav tako krilatice o »v prihodnost usmerjenem izobraževanju« nimajo težav priznati, da prav prihodnost vidijo *zaprt* v tehnološko determiniran svet, ki ga prvenstveno ne oblikujejo več dejanja ljudi, saj je v svetu, ki ga vidijo kot »*tech-driven*«,¹⁴ akterstvo revolucij in zgodovine že predano tehnologiji. Če k temu dodamo še imperativ inoviranja, ki je zajel vzgojno-izobraževalno področje in se nedvomno odraža tudi v nenehnem osveževanju in posodabljanju besednjaka s kvazistrokovnimi frazami in krilaticami, je jasno, da smo tudi jezik podvrgli načelu nestabilnosti in vgrajene zastarelosti, saj nobena novost ne ostane dolgo nova. S tem imamo dovolj natančno skicirane poteze krize (jezika), v kateri smo se znašli. Posebnost krize pa je tudi v tem, da odstira razpoke v veljavnih odgovorih in zamaje vzorce, na katere smo se bili vajeni samodejno zanašati, in tako odpira možnosti, da se vrnemo k vprašanju samim. Prvo bi lahko bilo, kaj bi moral biti zmožen izreči jezik vzgoje in izobraževanja.

Literatura in viri

- Anders, G. in Eatherly C. (1963). *Tu je vest prepovedana. Korespondenca s hirošimskim pilotom*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Anders, G. (2012). *L'uomo è antiquato*, vol. II. Torino: Bollati Boringhieri.
- Anders, G. (2014). *L'uomo è antiquato*, vol. I. Torino: Bollati Boringhieri.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Ljubljana: Knjižna zbirka KRT.
- Arendt, H. (2003). *Resnica in laž v politiki*. Ljubljana: Apokalipsa, Filozofska zbirka Aut.
- Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo*. Ljubljana: Krtina/Temeljna dela.

14 Glej Digital Education at School in Europe. Eurydice Report, 2019.

- Aristotel. (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Bereiter, C. in Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age: Design-centered models of teaching and instruction. V: P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.). *Handbook of educational psychology* (second edition). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, str. 695–713.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, št. 1, str. 54–66.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. New York – London: Routledge.
- Blais, M., Gauchet, M. in Ottavi, D. (2011). *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina.
- Buckley, K. W. (1989). *Mechanical man: John B. Watson and the beginnings of behaviorism*. New York: The Guilford Press.
- Callahan, R. E. (1964). *Education and the cult of efficiency: A study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Drucker, F. P. (1969). *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. London: Heinemann.
- Drucker, F. P. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper & Row Publishers.
- Drucker, F. P. (1993). *Post-capitalist society*. New York: Harper Collins.
- Drucker, P. F. (1994). The age of social transformation. *Atlantic Monthly*, 274, november 1994, str. 53–80.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Digital education at school in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ewen, S. (1996). *PR! A social history of spin*. New York: Basic Books.
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno. Zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.
- Klemperer, V. (2014). *LTI – Lingua Tertii Imperii (Govorica tretjega rajha)*. Ljubljana: Založba *Cf.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Krtina.
- Liessmann, K. P. (2009). Teorija neizobrazbe. *Problemi*, XLVII, št. 6–7, str. 37–72.
- Kuzmanič, T. (2008). Konstrukcija in funkcija znanja (knowledge) v Druckerjevi »teoriji« managementa. V: T. Kuzmanič (ur.). *Prispevki h kritiki managerske paradigme – P. F. Drucker in njegov managerski ideologem*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Zbirka Politike, str. 131–148.
- Masschelein, J. in Simons M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Leuven: Culture & Society Publishers.
- Ortega y Gasset, J. (1985). *Upor množic*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Orwell, G. (2002). *Essays*. New York: Alfred A. Knopf.
- Orwell, G. (2008). *1984*. Penguin Books.
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javni zavod Pedagoški inštitut.
- Taylor, F. W. (1947). *Shop management, the principles of scientific management, testimony before the special house committee*. New York: Harper&Brothers Publishers.
- Turk, P. (2021). Prekarnost kot posledica spremembe družbenega subjekta. V: Č. Poglajen, M. Kekavčič, A. K. Mrčela, D. Türk (ur.). *Študije o prekarnosti: interdisciplinarni pogledi [elektronski vir]*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Zbirka Maksima, str. 493–506.
- Turk, P. (2022). Diskurz kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru. *Sodobna pedagogika*, 37, št. 3, str. 26–41.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & CO., LTD.

Igor BIJUKLIČ (Educational Research Institute, Slovenia)

DRUCKER'S MANAGERIAL NEWSPEAK IN EDUCATION

Abstract: The introduction outlines the emergence and modern usage of the term newspeak, followed by an attempt to demonstrate that the effects of newspeak, such as suppression of thought, can also be produced »unintentionally« within certain types of knowledge that extend their field-specific concepts and epistemological methods in the direction of general applicability, regardless of whether they are suited to the nature of the subject/field in question. The central part of the article discusses the implications of F.W. Taylor's scientific management and the universal applicability of his principles to society, especially the paradigmatic changes brought about by Drucker's managerial revolution, which, drawing on Taylor, fundamentally redefines the meaning and role of knowledge, education and literacy, which is proved by certain Drucker's central concepts, such as »economy of knowledge« or »knowledge society«. In the continuation, an argument is made that, in the time of the crisis of the humanist tradition, Drucker's management is elevated to a mega-paradigm of knowledge and institutions in which knowledge is created. With the formalisation of its status into (super)knowledge that makes knowledge productive as well as decides the future production of knowledge, the redefined concepts of education simultaneously also become key ingredients of managerial newspeak and its discursive production, which, adopting the position of radical reform, aim directly at the educational field. An example is used to demonstrate how the assumptions of Drucker's concepts undermine the accepted conceptual differences and meanings, which served as orientation points that we were accustomed to following when reflecting on education, its essence and purpose.

Keywords: Peter F. Drucker, management, revolution, modern technology, newspeak, education

Email for correspondence: igor.bijuklic@pei.si