Tyson E. Lewis

Od hotenja do večje voljnosti: fenomenološka kritika Rousseaujevega dela »O vzgoji«

Povzetek: Avtor v svojem članku zapiše kritiko Rousseaujeve metafizike volje s fenomenološke perspektive. Trdi, da Rousseaujev poudarek na volji kot primarni skrbi za zgodnjo vzgojo in izobraževanje označuje še zadnjo sled metafizične logike v zahodni filozofiji vzgoje. Vzpon pomena volje v progresivni pedagogiki je v povezavi z naraščajočim nihilizmom tehnične dobe, kjer je pomen skrčen na posameznikovo lastno hoteno samoustvarjanje in zanašanje nase. V tem Rousseaujevo poudarjanje volje ni rešitev, ampak notranji problem tega, kar Heidegger imenuje tehnično »postavje«. Kot alternativo diskurzu in praksi hotenega zasledovanja samokultiviranja in zanašanja nase se avtor obrne k teoriji študija Giorgia Agambena. Z dejanjem študija študirajoči ne prične hotene produkcije, ampak je namesto tega voljnejše odprt za sprejemanje potencialnosti tega, kar v nihilistični dobi še ostane.

Ključne besede: Rousseau, Agamben, študij, volja, tehnika, potencialnost, sveto

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Tyson E. Lewis, izredni profesor, Montclair State University, College of Education and Human Services, Department of Educational Foundations, 1 Normal Avenue, Montclair, New Jersey, Združene države Amerike; e-naslov: lewist@mail.montclair.edu

SODOBNA PEDAGOGIKA 4/2012, 76–88

Uvod

V novoveški zahodni filozofiji vzgoje je vseskozi prisotna neka značilnost: središčnost volje. Že od Rousseauja naprej vprašanje volje določa ključno *problematiko*, s katero se morata soočiti teorija in praksa vzgoje in izobraževanja. V tem prispevku poskušam predstaviti kritiko volje, ki destabilizira samoumevne predpostavke o njeni naravi in prioriteti. Za namen historiziranja volje – in še posebej vzgojnih različic hotenega mišljenja in delovanja – se bom obrnil na Heideggerja in njegovo temeljno razlikovanje med hotenostjo (*willfulness*) in voljnostjo (*willingness*). Za Heideggerja je »bit-v-svetu« radikalno historična, zato različne epohe biti odpirajo nova razumevanja, pomene, vloge in prakse, ki določajo posamezno kulturo in posamezno civilizacijo. Če živimo v tehnični epohi, in Heidegger to verjame, vztrajnost metafizike volje (v domnevno postmetafizičnem času) predstavlja simptom določenih transformacij v naravi »biti-v-svetu«. Kadar filozofija vzgoje vztraja pri prioriteti volje kot metafizičnem temelju, ne upošteva svojih lastnih zgodovinskih predpostavk, svojih lastnih povezav s sodobnim nihilizmom. Še posebej je pomembno opozoriti, da ta metafizična dimenzija ni omejena na nobeno posebno polje filozofije vzgoje, nobeno posebno teoretsko šolo in tudi ne na nobeno določeno politično agendo. Njene usedline namreč najdemo v najprogresivnejših oblikah pragmatizma in najkritičnejših radikalnih pedagogikah. Od Rousseauja naprej volja postane nekakšna globalna logika, ki – četudi jo imamo pred seboj – ne zmore razložiti svoje zgodovinske specifičnosti in ostaja nevedna o svoji samozadovoljnosti glede nesmiselnega nihilizma sodobne, tehnične dobe.

Po analizi izvorov vzgojnega hotenja pri Rousseauju bom preučil možno alternativo vzgoji in izobraževanju kot »hoteni produkciji« (jaza, sveta, družbenih odnosov in tako naprej). Tu bom vpeljal vprašanje študija, ki je verjetno najbolje artikulirano v Agambenovem delu. Če progresivno vzgojo in izobraževanje razumemo kot nekakšno hoteno zasledovanje človekovih interesov in želja v imenu rasti in osebnega razvoja (*Bildung*), se zdi študij, ki ne stremi za cilji in je torej videti indiferenten, nekoliko nenavaden, če ne že protivzgojen in protiizobraževalen. In vendar v dobi tega, kar Heidegger imenuje tehnično izravnanje (*technological leveling*),

kjer so pomeni razveljavljeni in svet ljudi ne kliče k izvajanju pomembnih praks (Heidegger 1984), to vseprevevajočo temò lahko spremenimo v nekakšno začetno stopnjo oziroma nov začetek prav s študijem, *ne* da bi se zatekali k diskurzu in praksi hotene produkcije ali k povratku k ideji svetega. Tu gre za to, kar je za Heideggerja razlika med hotenim zasledovanjem (*willful pursuit*) in voljno receptivnostjo (*willing receptivity*), ter za občutljivost za sledi pomenov, ki jih ponuja svet. Moj zastavek je, da je študij pomembna vzgojna in izobraževalna praksa, ki nas pripravi na *pomen izgube pomena* v naši tehnični dobi, pri čemer izravnanje, ki ga opisuje Heidegger, spremeni v priložnost.

Rousseau o volji

Metafiziko volje kot temelj za vzgojo in izobraževanje je nemara prvi opisal Rousseau v delu »Emil ali O vzgoji«. Pravzaprav je pedagoška problematika »Emila« v resnici prav problem volje in hotenega dejanja. Čeprav Rousseau trdi, da se vsi rodimo »brez zavesti in popolnoma brez volje« (Rousseau 1997, str. 54), bistvo zgodnje vzgoje tvori prav odnos med njima. Tako prva lekcija, ki se je otrok nauči, zadeva hoteno dejanje in svobodo. Rousseau namreč takole piše o otroku: »Že zgodaj ga moramo pripraviti, da samostojno uporablja svojo svobodo in svoje moči; pustimo zato njegovemu telesu naravno vedenje, omogočimo mu, da bo vedno ravnal po svoji volji.« (Prav tam, str. 56) Uporaba volje je absolutno bistvena za vzdrževanje resnične poti narave: da so ljudje svobodni in odločajo sami zase. V zgornjem navedku je ključno, da se avtoriteta učitelja nad otrokom nikoli ne uveljavlja na kakršen koli neposreden način; namesto tega mora zmeraj pripravljati izkušnje za otroka, tako da vtis svobode s prvoosebne, angažirane otrokove perspektive ostaja absoluten. A ko se volja povečuje, je treba njeno moč vseskozi omejevati, tako da ne bi ukazovala nikomur ali ničemur, razen dejanjem svobodne volje otroka, ki se uči obvladovati svet. Na primer: Rousseau opozarja, da ko si otrok zaželi neki predmet, mora učitelj paziti, da predmeta ne prinese k otroku, ampak raje otroka nese k predmetu. »Važno je, da se zgodaj navadi, da ne ukazuje ne ljudem, ker ni njihov gospodar, ne stvarem, ker ga ne razumejo. Če torej otrok želi nekaj, kar vidi, in mu hočemo to dati, je bolje, da nesemo otroka k predmetu, kot pa da mu ga prinesemo.« (Prav tam, str. 59) Ta primer opozarja na dve pomembni točki. Prvič, to, da nesemo otroka k predmetu, okrepi občutek otrokove volje za seganje v svet, za ožariščenje/približanje sveta preko otrokovih utelešenih dejanj. Drugič, otrokovo voljo je treba gojiti, obenem pa ne sme preseči mej, ki so ji predpisane. Če volja seže predaleč in ukazuje stvarem in ljudem, potem je lekcija o svobodi za otroka izgubljena. V nasprotju z aktivnim, samoregulirajočim, samouresničujočim subjektom bo tiranski otrok od drugih zahteval le, da ga ubogajo. Taka lekcija nasprotuje samozadostnosti narave. Svoboden človek, pravi Rousseau, »noče drugega kot to, kar zmore, in dela le to, kar mu je všeč« (prav tam, str. 74), tiran pa svojo voljo vsiljuje drugim, da bi dosegel, česar sam še ne zmore narediti, pri čemer ustvarja verige neprimernih odvisnosti, ki kršijo zakone naravnega človeka. Rečeno drugače, svoboden človek zna uporabljati voljo, ne da

bi vsiljeval želje. Brez ravnovesja med močjo volje in željo bo otrok večno nesrečen. Rousseau piše: »Nasilnik je in hkrati najbednejši suženj in najbolj nesrečno bitje.« (Prav tam, str. 78) Čeprav je na površini gospodar svojega okolja, je preveč razvajen otrok v resnici suženj svojih premnogih želja in delovanja drugih, da tem željam zadostijo. Posledica prevelikih želja in spremljajoče napačne usmerjenosti volje je torej suženjstvo in nesreča, ne pa svoboda in sreča.

Avtoriteta učitelja, kot je bilo že omenjeno, ne sme biti otroku nikdar vsiljena neposredno. Za otroka je problematičen odnos med voljo, željo in svobodo, za učitelja pa sta problematični volja in avtoriteta. Volja učitelja mora ostati absolutna, ne da bi se kadar koli kazala kot avtoriteta nad otrokom. Rousseau opozarja: »Nikčesar mu nikdar ne zapovedujte! Ne dajte mu povoda, da bi pomislil, da hočete imeti kakršnokoli oblast nad njim. Samo to naj ve, da je slaboten, vi pa, da ste močni, da je zaradi tega svojega stanja nujno odvisen od vas.« (Prav tam, str. 81) V tem smislu se otrok uči iz izkušnje nujnosti, ne pa iz ukazov učitelja. Spopad volj mora ostati natančno takšen, kot je: spopad sil (*forces*), ne pa intelektualnih prepričanj ali mahinacij političnih sil/pogajanj. S tem ko prikrije avtoriteto, učitelj lahko izpopolni videz svobode, ki skriva globlji niz začasnih odvisnosti. V precej makiavelistični potezi Rousseau učitelje spodbuja, naj gojenec »misli, da je vedno gospodar, a bodite to vedno vi. Nobena podrejenost ni tako popolna kot tista, ki je navidezno svobodna; tedaj zasužnjimo celo voljo samo.« (Prav tam, str. 112) Avtoriteta mora ostati za gojenca absolutno nevidna, če želimo zavarovati videz svobode. Če svoboda ustreza temu, kar človek *mora* narediti, namesto tega, kar *želi* narediti, mora učitelj ta razloček zavarovati, tako da »že zgodaj« narekuje naravo in red gojenčevih izkušenj glede na dokončno avtoriteto narave same. Za konec: prikrivanje avtoritete zagotavlja, da ko »mu tako pustite, da je gospodar svoje volje, ne podpirate s tem njegove muhavosti« (prav tam). Ko je sila (*force*) med učiteljem in gojencem edini delujoči dejavnik, ni nobene stroge hierarhije med njima, nobene neenakosti, ki bi temeljila na avtoriteti enega do drugega. V resnici Rousseau svoj odnos z Emilom opiše kot prijateljstvo (prav tam, str. 150) – a seveda kot prijateljstvo, ki ne izniči delovanja volje, ampak ga raje prepozna kot naravno in nujno posledico človekove razvojne stopnje. Tako bo Emil osvobojen vseh neenakosti, vseh oblik zatiranja in hierarhije. Družbena rekonstrukcija je povsem odvisna od pravilnega razmerja med voljami v vzgojnem odnosu.

Središčno mesto volje je v bistvu pedagoško utelešenje Rousseaujevih splošnejših metafizičnih ugotovitev. V četrti knjigi »Emila«, v dialogu s savojskim vikarjem, Rousseau trdi, da »[č]im bolj opazujem učinek in protiučinek naravnih sil, ki delujejo druga na drugo, tem bolj sem prepričan, da moramo vedno iti od učinka do učinka, dokler ne pridemo do neke volje, ki bi bila prvi vzrok; kajti zamisliti si verigo vzrokov, ki bi segala v neskončnost, se pravi, ne misliti si prav ničesar. Z eno besedo: vsako gibanje, ki ni posledica drugega gibanja, lahko izvira zgolj od akta svobodne volje; neživa telesa delujejo zgolj z gibanjem, ki ga jim damo in brez volje ni resničnega delovanja. To je moje prvo načelo. Verujem torej, da neka volja giblje svet in oživlja naravo. To je moja prva dogma ali moj prvi člen vere.« (Rousseau 1959, str. 116) Čeprav Rousseau ne more pojasniti, kako lahko svobodna, prostovoljna, spontana volja proizvede fizično dejanje, je

izkušnja svobodne volje dovolj, da njegovi materialistični metafiziki zagotovi zadosten »dokaz« za spremembo domneve v dogmo. In prav ta dogma je, za nazaj, vplivala na velik del Rousseaujeve teorije zgodnje vzgoje. V obeh primerih lahko svobodo zagotovi le dobronamerna volja. Ko Rousseau trdi, da »vlada svet modra in mogočna volja« (prav tam, str. 119), se zdi, da tudi njegova filozofija vzgoje sledi istemu temeljnemu načelu: tudi učitelj mora biti takšna modra in mogočna volja – volja, ki »že zgodaj« poveže voljo gojenca s potjo narave, tako da gojenec na koncu spozna svobodo kot prvo načelo ali neovrgljiv zakon narave. Tako je za Rousseauja odnos človeštva z bogom identičen odnosu med gojencem in učiteljem. V obeh primerih dobronamerna volja poseže od zunaj in nežno vodi posameznika k naravni avtonomiji in svobodi. Vprašanje odnosa med voljami med moškimi in ženskami (ki zaključi »Emila«) kakor tudi vprašanje obče volje v Rousseaujevih političnih spisih spadata v podobno problematiko. In Rousseaujeve metafizične zaveze v formulaciji »obče volje«, ki presega »voljo vseh« in stoji nad njo, zares dosežejo nekakšen plato. V vseh primerih je volja nesporna metafizika vzgojnih, družbenih, političnih in teoloških razmerij.

Filozofija vzgoje je podedovala Rousseaujev poudarek na volji in njeni nenavadni metafiziki. Tako tudi v delu Williama Jamesa (1992) opazimo stalno poudarjanje odnosa med voljo in prostovoljno pozornostjo, potrebe po hotenem naporu in zanimanju pri Johnu Deweyju (2011) in povezav med genijem in voljo pri Jacquesu Rancièru (1991). Pri vseh ima volja skoraj soglasno prednostno mesto kot *izvorna in središčna človekova zmožnost* – to pa je ključna točka, ki je ni moč nikoli dokazati in argumentirati, ampak jo je treba zgolj uveljaviti. Ta izvorna metafizična trditev nadalje zahteva, naj se vzgoja v prvi vrsti ukvarja z urjenjem te volje. Brez takšnega urjenja bo prišlo do katastrof (pri Rousseauju to pomeni tiranijo oziroma suženjstvo). Končno, noben teoretik ne problematizira volje kot zgodovinskega artefakta. V resnici vsi sprejemajo njeno vztrajno prisotnost kot neke vrste samoumevno ozadje za reševanje mnoštva problemov, povezanih z vzgojo in izobraževanjem – neke vrste metafizično nujnost oziroma temelj, na katerem je utemeljen vzgojni projekt. Čeprav bi kdo lahko trdil, da je poudarjanje volje zdravorazumsko, saj je volja del človeške narave in je torej vredna pozornosti, bom sam v nadaljevanju zagovarjal stališče, da takšni zdravorazumski premisleki ostajajo ujetniki metafizičnih zavez, ki jih lahko teoretično obravnavamo le, kadar jih postavimo v širši kontekst zgodovine »biti-v-svetu«. Če je bil prvi del mojega prispevka opisen, bo drugi zatorej kritičen. Zaključil pa bom s tretjim korakom, ki je v glavnem rekonstruktiven.

Volja in tehnika: Heideggerjeva intervencija

Teoretikom vzgoje volje ni uspelo vzpostaviti odnosa med metafiziko volje in logiko tehnične dobe – in nemara je imel Rousseau privilegij, da je njeno rojstvo opazoval iz prve roke. Tehnično »postavje«, meni Heidegger, entitete iz smiselnih in pomembnih entitet skrči v nič več kot vire, ki jih po mili volji uporabljamo za dosego instrumentalnih ciljev. Za Heideggerja je »postavje« »način, po katerem se

vse dejansko razkriva kot razpoložljiv obstanek [*Bestand*]« (Heidegger 2003, str. 31) surovin, ki naj jih ljudje nadzirajo. Še posebej pomemben način takšnega nadzora je znanstveno raziskovanje, kjer ima raziskovanje »v oblasti vse, kar obstaja, saj lahko v naprej izračuna prihodnji potek ali pa preveri izračun nečesa preteklega« (Heidegger 1984, str. 126–127). Le tisto, kar je mogoče izračunati, oceniti in s tem nadzorovati, se lahko šteje kot entiteta.[1] V tem smislu se znanstveno in tehnično raziskovanje postavljata nad reči, ki so zgolj objekti, namenjeni manipuliranju preko izračunavanja. Namesto da bi bil sprejemajoč in hvaležen za svet, saj je bil dan kot pomensko bogat niz praks in nagovorov (*solicitations*), raziskovalec nadzoruje svet, skrčen na pomen razpoložljivega obstanka.

Med vzponom tehnike in razumevanjem človeka kot hotečega subjekta obstajajo izrazite povezave. Heidegger piše, da »hotenje določa bistvo novoveškega človeka«, ki si svet zamišlja kot »postavljenega na voljo, zapovedanega in tako podrejenega sebe uveljavljajočemu vzpostavljanju« skozi »namerno sebe-uveljavljanje« (Heidegger 2001a, str. 228). Ali rečeno drugače: »Znanost je kot način računajočega popredmetenja bivajočega od volje za voljo sámo postavljen pogoj, s pomočjo katerega si volja zavaruje in zagotovi gospostvo svojega bistva.« (Heidegger 1967, str. 136–137) Za Heideggerja je ultimativni projekt znanstvenega preračunavanja prisvojitev virov, ki jo izvaja volja, katere edini interes je manifestacija svojega lastnega hotenja (*willfulness*). »Sebe-uveljavljajoči človek je,« opozarja Heidegger, »najsi to kot posameznik ve in hoče ali ne, funkcionar tehnike« (Heidegger 2001a, str. 113). Z drugimi besedami, namesto da bi novoveško, s tehniko določeno človeštvo stalo in čakalo, poslušalo in občutilo nastop danosti pomenov (*affordances*), se neučakano zoperstavlja svetu kot zgolj nesmiselni surovini, ki jo je moč oživeti samo z določenim hotenim dejanjem. Svet posledično postane nekakšen nemi vir, ki mu življenje da hoteč in zmožen subjekt. Svoboda je svoboda aktivno izražati svoje sposobnosti, da bi svet preoblikovali po svoji (svobodni) samopodobi. Svoboda je svoboda, ki je hotena. Teorije podjetniškega optimizma glede sposobnosti za samouresničitev, samogeneracijo in samoupravljanje naših potencialov ne pomenijo opolnomočenja, ampak simptome vsesplošnega »postavja« človeških potencialov znotraj logike končne vrednosti, ki nam jemlje svobodo, da bi lahko *ne hoteli*.

Hubert Dreyfus in Sean Dorrance Kelly (2011) se močno opirata na Heideggerja in druge eksistencialistične avtorje ter zagovarjata tezo, da sta izravnanje, ki ga je povzročila tehnična doba, in spremljajoča vera v moč individualnega samoustvarjanja povzročila krizo v zahodni kulturi. »Nihilizem naše sekularne dobe,« opozarjata, »nam pušča grozljiv občutek, da na svetu ni nič več pomembno. Če nič ni pomembno, potem nimamo nobene osnove, da bi neko stvar izvedli prej kot neko drugo, in sodobno breme izbire je zelo težko.« (Prav tam, str. 71) Občutka svetega nimamo v oblasti in ga ne moremo nadzorovati. In res, izkusiti sveto – možnost za polnopomenska življenja, ki jih določajo osrediščene prakse, ki usmerjajo naša dejanja in odločitve – pomeni izkusiti prav tisto, kar nadomesti voljo. Ničejanska metafizika volje, ki breme odličnosti postavlja na

[1] Morda lahko »postavje« v vzgoji in izobraževanju najbolje opazujemo pri vzponu diskurzov o »učenju«, ki vzgojo in izobraževanje spreminjajo v podjetniško samoprodukcijo s ciljem največjih možnih ekonomskih učinkov (glej npr. Masschelein 2001).

ramena posameznika ter njegove moči, pred nas postavlja nemogočo nalogo, ki ji je usojeno, da propade ter nas požene v nihilizem. Sveto ne more izhajati od znotraj, ampak mora priti od zunaj oziroma, še bolje, le iz tistega neopredeljivega območja, ki leži pod razcepom med subjektom in objektom, na katerega se naslanja volja.

Za teoretike volje je svoboda vzgoje in izobraževanja sorodna *Bildung* oziroma vzgojnemu samokultiviranju. To je očitno pri Rousseauju, Jamesu, Deweyju in celo Rancièru, saj vzgojo in izobraževanje teoretizirajo v povezavi s hoteno produkcijo svobode, enakosti, rasti, obvladovanja in samotransformacije. Vendar za Heideggerja *Bildung* ni nič več kot nekakšen vzgojni ekvivalent metafiziki volje do moči – nekakšna intelektualna manifestacija prometejske »preponosnosti«, ki je zmožna nenehnega izboljševanja v skladu z mentalnimi modeli, ki predpostavljajo več, kot lahko kadar koli dosežejo z upoštevanjem svojih racionalnih načel (odtod Rousseaujevo zanašanje na intuitivne občutke). Heidegger nas spomni, da *bilden* pomeni oblikovati oziroma kultivirati, *Vor-bild* pa vzpostaviti vnaprej postavljeno pravilo (*Vor-schrift*). Samokultiviranje torej regulira posameznikovo vedenje v skladu s ponotranjenim prototipom oziroma idejo »vzgojene in izobražene osebe«. Izvor tega koncepta *Bildung* v smislu oblikovanja osebe v skladu z vnaprej določeno paradigmo lahko najdemo v Platonovi prispodobi o votlini. Za Heideggerja je prispodoba o votlini temeljna, če želimo razumeti ne samo Platonovo misel, ampak tudi monumentalen preobrat v zahodni filozofiji kot celoti. Z votlino Heidegger natančno določi prihod treh enako pomembnih tem novoveške zahodne misli: *Bildung*, humanizma in resnice kot pravilnosti. Medsebojne povezanosti med temi temami ni mogoče podcenjevati. Pogled stran od senc k svetlobi sonca je za Heideggerja trenutek, ko se izkušnja resnice preobrazi iz »neskritosti« v pravilnost intelektualne reprezentacije in uveljavljanja v skladu z neko idejo. Mišljenje začne opredeljevati bit in *Dasein* se odvrne od reči, ki jih izkusimo, k idejam, ki presegajo fenomenološko neposrednost. Ker je razum edina sposobnost, ki je zmožna občevati z idejami, ljudje znotraj reda biti pridobijo nov, privilegiran položaj. In ljudje s te temeljne, metafizično vzpostavljene hierarhije bitij izidejo kot racionalne živali, zmožne svojega lastnega samoustvarjanja in samoizboljševanja skozi samopremišljevanje. Posledica je oblika vzgoje in izobraževanja, katere edini namen je »izoblikovanje ‚nravstvene' drže, kot odrešenje nesmrtne duše, kot razvijanje ustvarjalnih sil, kot izobrazba uma, kot vzgoja osebnosti, kot bujenje zdrave pameti, kot nega telesa ali kot prikladna povezava tega ali vseh teh ‚humanizmov'« (Heidegger 1991, str. 26). *Bildung* postane vzgojno-izobraževalna manifestacija nekega metafizično določenega sistema, ki se vrti okrog človeškega bitja in njegove zmožnosti za nenehno samoizboljševanje. Pri tem je nevarno, da *Bildung* postane »neomajna moč nespremenljivega uma in njegovih principov« (Heidegger 2003, str. 76), ki zanika fenomenološko možnost občutljivosti za tisto, kar je izven našega nadzora, izven našega racionalnega lastnega interesa, izven hotene določenosti z našimi ustvarjalnimi močmi. Prav gotovo bi kdo lahko trdil, da je nekoliko preuranjeno združevati samokultiviranje s samoupravljanjem (*Bildung* z vzgojnim in izobraževalnim »postavjem« učenja); vendar, kot poudarja Heidegger, očitne razlike na ontični ravni lahko skrivajo globlje ontološke podobnosti med tema dvema operacijama, kar spodkopava trditev, da je *Bildung* radikalna alternativa

praksam in diskurzom tehničnega »postavja«. Če je volja instrument »postavja« sveta, potem samokultiviranje in družbena transformacija nista dosti izven tega okvira, saj sta simptoma njegove notranje logike. Resnična alternativa se nahaja drugje. Heidegger povzame: »Bistvo svobode *izvirno* ni dodeljeno volji ali celo samo vzročnosti človeškega hotenja.« (Heidegger 2003, str. 33) Svoboda pa je posebna poetično odprta receptivnost za klic sveta in tega, kar svet subjektu ponuja.

Giorgio Agamben, ki se močno opre na Heideggerjevo kritiko metafizike volje, trdi, da je sedanja doba izgubila to estetsko odprtost za tisto, kar svet daje. Agamben rekonstruira Heideggerjev splošni argument, tokrat z osredotočanjem na epohalni premik od grške *poiesis* k tehnični *praxis*. V vseh zgodnejših, literarnih delih, kot so »The Idea of Prose«, »The Man Without Content« in »The End of the Poem«, Agamben izhaja iz Heideggerjeve kritike metafizike volje in poudarja, da *poiesis* ni posledica ukazovalnega in sebeuveljavljajočega subjekta, ki svetu z ustvarjalno produkcijo daje smisel in pomen. Ideja *praxis* kot samoustvarjanja je v tehnični dobi učenja prevzela novoveški svet kot poslednje metafizično načelo, *poiesis* pa je izpostavitev jaza odprtim danostim pomenov sveta – možnosti, da pustimo objektom pomensko bogato zasijati (prim. Dreyfus in Kelly 2011). Rečeno drugače, *poiesis* presega individualno, subjektivno, načrtno upravljano voljo. Heidegger piše, da so pesniki, ki so bolj tvegajoči kot najdrznejši med hotečimi subjekti, »bolj hoteči, kolikor so bolj voljni« (Heidegger 2001a, str. 235). Izraz »bolj voljni« v tem navedku je treba brati previdno. Ne pomeni namreč bolj ukazovalni. Heidegger se izogne pomenu večjega *hotenja* in izstopi iz metafizike hotenja k načinu biti, ki je voljnejši biti odziven, občutljiv in hvaležen za to, kar ponuja svet. V poučnem eseju »O bistvu resnice« Heidegger ravno tako trdi, da bistvo resnice najdemo v svobodi »dopuščati biti« (Heidegger 1967, str. 161). Biti voljnejši pomeni, tako trdim sam, biti odprt za to, da bitjem pustiš, da so takšna, kot so. Rečeno z drugimi besedami: pustiti bitjem, da so, pomeni ostati odprt in sprejemajoč za to, kar se pojavi. Medtem ko tehnika, navaja Heidegger, daje vtis, da »obstaja vse, kar srečamo, samo kolikor je človeška krparija [*Gemächte*]«, in torej da »srečuje človek vsepovsod samo še samega sebe,« pa poetična voljnost (kot je dopuščanje bivajočemu biti) »dopušča prisotnemu vznikniti v kazanje« (Heidegger 2003, str. 36) mimo in izven namerne svobodne volje subjekta-kot-izdelovalca. Če bolj hoteči (*more willful*) subjekt svet spremeni v objekt, ki ga je treba s hoteno produktivnostjo in odločnimi ukazi prepojiti s pomenom, pa se voljnejši (*more willing*) subjekt na svet obrne, da bi mu prisluhnil, bil deležen miline in *pustil* stvarem sijati.

Tako kot Heidegger se tudi Agamben boji, da so ljudje to poetično receptivnost izgubili. Ta izguba je posledica neustavljive prevlade *praxis* nad *poiesis* v tehnični dobi. Agamben navaja: »Glede na sedanje prepričanje je vse človekovo početje – kar počne umetnik in obrtnik, pa tudi delavec in politik – *praxis*, torej manifestacija volje, ki proizvede konkreten učinek.« (Agamben 1999, str. 68)

Velik poudarek na *praxis* lahko najdemo tudi v Nietzschejevi teoriji estetike, kjer je umetnik »volja do moči«, in celo pri Marxu, kjer je bistvo človeka produktivno delo. Agamben povzema dolgo krivuljo v zahodni kulturi, ki je zasenčila *poiesis* z biološkim pojmovanjem hotenega dejanja, in piše: »Zahodna estetika se je iztekla v metafiziko volje oziroma življenje, ki je razumljeno kot energija in

ustvarjalen impulz […]. In vendar so Grki z razlikovanjem med *poiesis* in *praxis* mislili prav to, da bistvo *poiesis* nima nič opraviti z izražanjem volje (v povezavi s katero umetnost nikakor ni potrebna): namesto tega to bistvo najdemo v produkciji resnice in v posledičnem odpiranju sveta za človekov obstoj in delovanje.« (Prav tam, str. 72) Rezultat hotenega dejanja ni nič drugega kot volja, ki doseže svoje omejitve in se odseva v tej omejitvi, rezultat voljne odprtosti pa je receptivnost za svet v njegovi resnici. V kontekstu umetniškega sveta pa umetnik kot čista volja postane »moški brez vsebine« (prav tam, str. 55), ki je izgubil svoj občutek za bivanje v skupnem svetu prav zato, ker njegove stvaritve lahko le *odsevajo* njegovo estetsko subjektivnost kot absolutno bistvo. In v kontekstu politične *praxis* Agamben trdi, da Marx produktivno dejavnost skrči na nič več kot »vitalno *silo*, zagon in energično napetost, strast« (prav tam, str. 85). Navsezadnje se je »bistvo *praxis*, genetska značilnost človeka kot *humanega* in zgodovinskega bitja, tako umaknilo v naturalistično konotacijo človeka kot *naravnega* bitja« (prav tam). Struktura sveta v paradigmi *praxis* je teleološka in progresivna: prisotno je določeno korakanje naprej ali vsaj vsakdanji, splošen občutek korakanja naprej proti vse višjim ravnem obvladovanja in nadziranja okolja in njegovih virov, če jaza in njegovih potencialnosti niti ne omenjamo. Izgubil se je občutek sveta, ki *predhaja* hoteno produkcijo (čistina, ki je potrebna za pojav hotene produkcije), in edini možni pomen za človeka *praxis* postane pomen, ki ga *sam proizvede* – nekakšen radikalen konstruktivizem, ki v vzgojno-izobraževalnem smislu pomeni nenehno samo(re)generacijo preko potrjevanja moči volje.

Ker živimo v dobi tehničnega »postavja«, se nam stvari ne kažejo več kot smiselne ali pomembne. Za Heideggerja to pomeni, da *Dasein* obstaja v stanju neavtentičnega konformizma z *das Man*, za Dreyfusa in Kellyja to pomeni živeti v nihilističnem svetu, ki mu manjka občutek za sveto, in za Agambena to pomeni, da človeštvo nima več občutka za svojo potencialnost. V takšnih okoliščinah ne more biti nobenega intuitivnega občutka o ničemer kot čemer koli. Namesto tega so edino, kar se kaže, nemi objekti, ki čakajo, da jih bo neka volja oživela (in torej človeštvu vrnila njegovo lastno samopodobo »človeka proizvajalca«). Heidegger to stanje povzame, ko trdi, da se računajoče mišljenje »sámo sili v nasilje mojstriti vse iz doslednosti svojega postopka« (Heidegger 1967, str. 142) in zanemari *skrb za bit bitij*. V tem brezizhodnem nizu okoliščin je videti, kot da lahko filozofija vzgoje pomaga le zelo malo. Poudarek na hotenem samoustvarjanju v progresivnih in radikalnih vzgojno-izobraževalnih teorijah tudi v resnici ne spodbuja svobode, ampak reproducira metafizične predpogoje za tehnično »postavje« in ontološko izravnanje.

Pa je vse izgubljeno? Ob sklicevanju na zgodnji poziv Heideggerja Dreyfus in Kelly trdita, da je naloga filozofa pomagati pri projektu »ponovnega odkrivanja praks, ki razkrivajo svete očarljivosti sveta« (Dreyfus in Kelly 2011, str. 89). V tem smislu avtorja predlagata povratek k določenim klasičnim besedilom, ne le da bi jih brali v luči današnjega nihilizma, ampak tudi kot k virom za spopadanje s takšnim nihilizmom. V stranskih komentarjih, obrobnih pripombah ali tangentah lahko najdemo določene trenutke, kjer je *Dasein* izpuščen iz metafizičnih omejitev volje, da bi se odprl možnosti svetega. Tako lahko, na primer, v Rousseaujevi

materialistični interpretaciji božanskosti, kot jo najdemo v naravi, razberemo klic po tem, da je *Dasein* odprt in sprejemajoč za to, kar nam je bilo dano, in to sprejmemo s hvaležnostjo. V tem smislu za Rousseauja hoteti pomeni biti odprt za voljo narave, ki na intuitivni ravni daje *Dasein* dostop do božanskega načela, ki ga ne more ne racionalno dognati ne nadzorovati. Za Dreyfusa in Kellyja je naloga, ki nas čaka, težavna, a jasna: občutljivi moramo postati za sledove, ki so jih bogovi pustili na robovih zahodnih klasikov, da bi se tako pripravili za njihov povratek. Rečeno drugače, brati imena, kot so Rousseau, James, Dewey in Rancière, da bi odkrili trenutke, ko se vzgoja in izobraževanje lahko ločita od metafizike volje, da bi se vrnili k ideji svetega. To in le to se lahko spopade z nihilizmom in obenem da *Dasein* občutek za to, kar je pomembno.

Ob tej filozofski strategiji pa nastopi težava. Pri Rousseauju odvisnost od tistega, kar je izven volje, ostaja ujeto v diskurz volje in ustvarja neskončno regresijo od volje do volje do volje in tako naprej (voljo otroka mora nadzorovati volja učitelja, ki jo vodi volja narave, ki uteleša voljo Boga itn.). Za tistim, kar je dano, je volja, ki ji prav tako mora biti dano nekaj, kar je spet produkt neke druge volje. Z drugimi besedami, nikoli ni nič zares danega, ampak je vse zmeraj produkt hotečega subjekta. Torej tudi pri poskusu, da bi v Rousseaujevem delu rešili, kar je svetega, naletimo na oviro volje. Tako tudi ni jasno, ali nam je lahko priklic voljne odprtosti, ki jo iščeta Dreyfus in Kelly, v kakršno koli resnično pomoč. V bistvu ta bralna strategija samo znova vzpostavi središčnost volje. Sveto se nam izmuzne, četudi ga poskušamo priklicati z odprto receptivnostjo za božanskost v naravi. Navsezadnje problem vzpona tehničnega »postavja« sega vsepovsod. Glede na vse to je hermenevtična praksa Dreyfusa in Kellyja videti pretirano optimistična.

Morda pa obstaja še druga »rešitev« za problem ontološkega izravnanja. Rešitev, ki takšnega izravnanja ne razume kot neposrednega zla, ki pelje v nihilizem, ampak kot okno, ki se odpira k prvobitni izkušnji potencialnosti. Ob tem bi rad končal s premikom k Agambenovi teoriji študija. Trdim, da nam študij omogoča drugačen odnos s klasiki, kot je tisti, ki ga predlagata Dreyfus in Kelly, in torej odpira novo paradigmo vzgoje in izobraževanja, ki jo je treba šele dobro premisliti in razumeti.

Študij potencialnosti: Agambenova alternativa

Čeprav volja »razreši« problem neenakosti (za Rousseauja), še vedno ne zmore prepoznati svoje neosnovanosti in s tem samozadovoljnosti s tehničnim preračunavanjem. Če to rešitev postavimo v zgodovino biti, se izkaže za simptom. Dreyfus in Kelly zato predlagata, da avtorje, kot je Rousseau, beremo proti toku volje, s čimer bomo na novo vzbudili občutek za sveto izven metafizike volje, ki je bila stalna tema filozofije vzgoje. Vendar se strinjam, da je ta povratek k témi svetega, da bi rešili probleme sekularne dobe, nezadosten prav zaradi tega, ker ne prepozna priložnosti, ki je značilna samo za ontološko izravnanje: izpostavitev čiste potencialnosti. Agamben naših življenj ne opredeli v skladu z rehabilitacijo svetega, ampak s svojo teorijo študija odpre *Dasein* možnosti za *profano* rešitev – takšno, ki ni več znotraj logike tehničnega »postavja«, a tudi ne izven nje.

Agamben meni, da se ni mogoče vrniti k poetični dobi (niti ne k rehabilitirani ideji svetega, ki jo je definirala), vendar pa tudi ne moremo obstati v sedanji epohi tehnične *praxis* (v kateri so vsi odnosi skrčeni na izračune in vire). Kaj pa je alternativa, ki je tako izven *poiesis* kot tudi *praxis*, tako izven svetega kot tudi nihilističnega? Na tej točki se lahko končno obrnemo k Agambenovemu opisu »neskončnega« študija. Agamben trdi: »Tisti, ki so jim poznane dolge ure tavanja med knjigami, ko se zdi, da vsak drobec, vsak kodeks, vsaka inicialka odpira novo pot, ki jo pustimo ob strani takoj ob naslednjem srečanju, ali ki so izkusili labirintsko aluzivnost ‚zakona dobrih sosedov', po katerem je Warburg uredil svojo knjižnico, ve, da ne le, da študij nima nikakršnega upravičenega cilja, ampak si ga niti ne želi.« (Agamben 1995, str. 64) Študirajoči stoji pred svetom, ki je nem, aluziven in temačen, *pa vendar* brezmejen in vabeč, brez konca in kraja. Za študirajočega, ki je izgubljen v neskončnih ritmih študija, ne more biti nikakršne (a) želje po uresničevanju posameznih prikritih zmožnosti, (b) volje do tega, da bi študij stremel k izobraževalni rasti, ali (c) zahteve po preverjanju enakosti inteligenc. Podobno Heideggerjevemu opisu drznega pesnika se tudi študirajoči »obrne stran od vsega namernega sebe-uveljavljanja« in se zatorej ne predaja »hotenju v smislu želenja« (Heidegger 2001a, str. 135). Namesto da bi volja zbrala drobce sveta, ki jih je pustilo »postavje«, in zgradila nov svet po svoji podobi ali iz svete hvaležnosti do bogov, da so podarili darilo smisla, študirajoči ostaja tih in prisluhne temu porušenemu svetu, ki ne dopušča več smisla, pravil ali meril za to, kaj je pomembno. Študirati pomeni doživeti nekakšno nedejavnost, kjer smo, če povzamemo pronicljivo študijo, ki jo je o Agambenu napisal Thomas Carl Wall, »izpostavljeni vsem njenim [miselnim] možnostim (in njenim predikatom)«, a vendar »nam ni usojena nobena posebej ali v skupini z drugimi (Wall 1999, str. 152). Ne gre za to, da bi ga privlačile ali nagovarjale določene možnosti, druge ne pa, ali da bi mu bilo ukazano, naj enake inteligence uresničuje s hoteno produkcijo (*willful production*), ampak študirajoči glede rezultatov in ciljev stoji pred vsemi možnostmi z nekakšno odmaknjeno ravnodušnostjo. To zadržano stanje mu omogoča študij vprašanja biti kot celote z določeno mero odmaknjene in ravnodušne odprtosti. Brez vabljivosti posvetnih nagovorov ali pa ukaza volje po zasledovanju samoizboljševanja se »preponosnost« prometejske produkcije zaustavi in svetost reči postane svojevrstna profana sproščenost.

Pri študiju gledamo svet takšen, kakršen je: brez pomena, sestavljen iz ostankov drobcev nesmiselnih virov. In vendar to stanje izravnavanja v enaki meri kot kriza postane *priložnost* za odpiranje in vzdrževanje nove ideje svobode, ki presega hoteno produkcijo ali sveti nagovor. Tu študirajoči izkusi voljno odprtost za potencialnost prihodnjega sveta, ne pa tega, kar je svet postal, ne da bi vsiljeval katero koli določeno uresničevanje te potencialnosti. Ko vse ontološke razlike izginejo (torej nič ne zahteva dejavnosti), je vse, kar ostane, čistina za nove možne rabe. Stanje zadrževanja ciljev in hotenega preračunavanja spominja na Heideggerjev opis izvornega mišljenja, ki »ne povzroča nobenih uspehov, ker ne potrebuje učinkovanja« (Heidegger 1967, str. 144). Vrsta mišljenja, ki ga izkusimo s študijem, ni obsedena s cilji, evalvacijami in meritvami, ampak prekine z logiko sredstev in ciljev. Rezultat pa ni kar takoj nihilizem. S študijem umik svetega

postane otroštvo (*in-fancy*): stanje, ki se po Agambenu (2007) nahaja med tem, da nas izguba sveta, bogatega s pomeni, ne paralizira več, novi pomeni pa nas še niso »zgrabili«. Študirajoči nima volje in je zato od zunaj videti melanholičen oziroma pasiven. Vendar pa študij ni patološki odziv na izravnanje pomena v nihilističnem svetu, ampak človeštvo vrne k njegovemu izvoru v otroštvu pred intelektualno konceptualizacijo, zvedavim čustvom ali hoteno produkcijo – v stanje začudenosti. V stanju zaustavljenega razvoja, kakršno je otroštvo, si študirajoči ne prizadeva le, da bi proizvedel hoteno eksistenco (*willed existence*) ali čakal na prihodnje nagovore, ampak pomanjkanja nagovorov sprejme kot nagovor za študij potencialnosti nagovorov kot takih – tako je študirajoči deležen nekakšne zahteve, ki je brez vsebine, in zato neprestano prisotna. Heidegger citira Hölderlina: »A kjer je nevarnost, raste / Tudi rešilno.« (Heidegger 2003, str. 37) Uničenja vzgoje in izobraževanja, ki ga je povzročil propad svetosti sveta pod tehničnim »postavjem«, nima smisla objokovati (kar počneta Dreyfus in Kelly), ampak ga je treba strateško uporabiti kot novo sidrišče za vzgojo in izobraževanje, ki bosta izven nihilizma in hkrati tudi svetega čaščenja. V tem stanju otroštva najdemo tudi tistega, ki študira – tistega, ki se odloči ne nadaljevati s proizvajanjem hotenega samoustvarjanja in se raje z voljno odprtostjo tiho pripravi na edino stvar, ki ostane, ko so bogovi odšli in svet stoji v temi: na tihi klic potencialnosti kot take. Učitelju pred študirajočim ni treba prikrivati avtoritete volje, kajti le-ta je zdaj postala neoperativna. V resnici nad potencialnostjo ne more biti nikakršne avtoritete, niti ne kakršnega koli občutka obvladovanja. Tukaj učitelj ni tisti, ki na skrivaj organizira izkušnje, s katerimi bi pravilno povezal voljo in željo, ampak tisti, ki le odpre čas in prostor za samostojen študij, kjer študirajoči ne najde ničesar drugega kot to, kar ostane v svetu, ki ne kliče, ki ni svet in ki ne prinaša nagovorov. Tako lahko končno zapremo poglavje o filozofiji vzgoje, ki ga je Rousseau (nenamerno) odprl, poglavje, ki mu vlada problem volje, svobode in svetega. Pred nami se tako odpira alternativna vizija neumne vzgoje in izobraževanja, ki nam nudi dostop do žalostne, a vendar navdihujoče izkušnje naše gole in ranljive potencialnosti.

Literatura in viri

Agamben, G. (1995). *Idea of Prose*. New York: SUNY.

Agamben, G. (1999). *The Man Without Content*. Stanford: Stanford University Press.

Agamben, G. (2007). *Infancy and History*. London: Verso.

Dewey, J. (2011). *Interest and Effort in Education*. Toronto: University of Toronto Press.

Dreyfus, H. in Kelly, S. D. (2011). *All Things Shining: Reading the Western Classics to Find Meaning in a Secular Age*. New York: Free Press.

Heidegger, M. (1967). *Izbrane razprave*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Heidegger, M. (1984). *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York: Harper Torchbooks.

Heidegger, M. (1991). *Platonov nauk o resnici*. Ljubljana: Fenomenološko društvo.

Heidegger, M. (1998). *Pathmarks*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heidegger, M. (2001a). Čemu pesniki? *Nova revija*, 20, št. 230–231, str. 215–258.

Heidegger, M. (2001b). *Poetry, Language, Thought*. New York: Harper Perennial.

Heidegger, M. (2003). *Predavanja in sestavki*. Ljubljana: Slovenska matica.

James, W. (1992). *Writings 1878-1899: Psychology, Briefer Course, The Will to Believe, Talks to Teachers and Students, Essays*. New York: Library of America.

Masschelein, J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood, *Journal of Philosophy of Education*, 35, št. 1, str. 1–20.

Ranci re, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.

Rousseau, J.-J. (1959). *Emil ali O vzgoji. II.* Ljubljana: DZS.

Rousseau, J.-J. (1997). *Emil ali O vzgoji.* Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Wall, T. C. (1999). *Radical Passivity: Levinas, Blanchot, and Agamben*. New York: SUNY.