

Dr. Zdenko Kodelja

Reforme, stroka in šolske politike

Povzetek: Odnos med stroko in šolsko politiko ni nekaj, kar bi bilo enkrat za vselej določeno in torej kot tako nespremenljivo, temveč je odvisen od časa in prostora, in mora biti zato, če ga hočemo razumeti, vedno znova predmet kritičnega premisleka. Vprašanje pa ni samo, kakšen je ta odnos, ampak tudi, kakšen bi moral biti. Odgovor na to vprašanje je po eni strani marsikdaj odvisen od tega, kako strokovnjaki razumejo in vrednotijo politiko nasploh. Poenostavljeno rečeno: za ene je politika prizadevanje za obče dobro, za druge pa je umazana igra, goli boj za oblast, v katerem ne moreš sodelovati, ne da bi si umazal roke. Ta dva skrajna pogleda na politiko, v katerih ni težko prepoznati Aristotlove in Machiavellijeve dediščine, precej določata perspektivo, v kateri vidijo eni in drugi odnos med stroko in šolsko politiko. Za prve je sodelovanje strokovnjakov s šolsko politiko ne samo dopustno, ampak ga vidijo celo kot svojo moralno dolžnost, za druge pa je, prav nasprotno, takšno sodelovanje nesprejemljivo, saj se mora po njihovem mnenju strokovnjak, če hoče ostati verodostojen strokovnjak, držati daleč stran od politike. Po drugi strani pa je odgovor na vprašanje, kakšen je odnos med stroko in šolsko politiko, odvisen tudi od tega, kako šolska politika gleda na stroko. Pričujoči zapis poskuša razkriti elemente treh različnih pogledov šolske politike na stroko na podlagi vsakokratne sprotne in parcialne analize primerov treh zadnjih treh šolskih reform v Sloveniji.

Ključne besede: šolske reforme, šolska politika, stroka, argumentacija, javna raba uma, privatna raba uma, praktični silogizem, plavzibilno sklepanje.

UDK: 37.014.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Kodelja, višji znanstveni svetnik, Pedagoški inštitut v Ljubljani;

e-pošta: zdenko.kodelja@guest.arnes.si

O tem, da je odnos med stroko in šolsko politiko vedno aktualna in občutljiva tema, ki zadeva tako stroko kot šolsko politiko, najbrž ni nobenega dvoma. Prav tako se je verjetno mogoče strinjati, da ta odnos ni nekaj, kar bi bilo enkrat za vselej določeno in torej kot tako nespremenljivo, temveč da je odvisen od časa in prostora in da mora biti zato, če ga hočemo razumeti, vedno znova predmet kritičnega premisleka. Tudi o tem, da ne gre za odnos med dvema homogenima entitetama,¹ velja dokaj široko soglasje. Veliko težje, če že ne nemogoče, pa je doseči soglasje o tem, kakšen bi ta odnos moral biti. Odgovor na to vprašanje je po eni strani marsikdaj odvisen od tega, kako strokovnjaki razumejo in vrednotijo politiko nasploh. Poenostavljeno rečeno: za ene je politika prizadevanje za obče dobro, za druge pa je umazana igra, goli boj za oblast, v katerem, kot pravi

¹ Antoine Prost je v svoji zgodovinski analizi povojnih šolskih reform v Franciji pokazal, da je predstava o tem, da v šolski politiki obstaja neki vrhovni subjekt, ki po lucidni analizi problemov sprejme dobre rešitve, napačna. Takega subjekta, ki bi sam sprejemal odločitve, ni. Zato po njegovem mnenju tudi zgodovine šolskih reform ni mogoče misliti kot politično zgodovino, saj paradigma politične zgodovine predpostavlja neki mitični subjekt, ki svobodno in suvereno sprejema odločitve na podlagi ciljev, ki jim sledi, in sredstev, ki jih ima na voljo. Primerneje bi bilo, pravi, da bi zgodovino šolskih politik poskušali misliti kot zgodovino pluralnih strategij pluralnih družbenih akterjev (Prost 1992, str. 216–218, 112–115). Ta ugotovitev vsaj deloma velja tudi za reforme slovenskega šolstva. Navadno sicer s šolsko politiko mislimo politiko, ki jo na področju šolstva vodi šolski minister, vendar ni nujno, da so vse njegove odločitve na vladi ali v parlamentu tudi sprejete. In nasprotno, v parlamentu je lahko sprejeto nekaj, kar minister sploh ni predlagal (na primer uvedba retorike kot obveznega izbirnega predmeta v predmetnik devetletke med prejšnjo šolsko reformo). Za reformo pred osamosvojitvijo pa je bilo sploh značilno, da poglavitnih odločitev ni sprejemal najvišji šolski funkcionar, ampak CK ZKS. Enako, če ne še bolj heterogena entiteta kot šolska politika je stroka. Že v osemdesetih letih smo v spopadu z idejami in zagovorniki diamatske pedagogike zagovarjali tezo, da ni ene same stroke. Da je stroko oz. znanstveno skupnost napačno razumeti kot nekaj enotnega, kot solidarno skupnost ali »vladavino ciljev« (v Kantovem pomenu), poudarja tudi Pierre Bourdieu, ko pravi, da so znanstvenikom »skupne stvari, ki jih v nekem določenem odnosu povezujejo, v nekem drugem odnosu pa jih ločujejo, jih delijo, jih zoperstavljajo, celo najplemenitejši cilji, kakršen je najti resnico ali se bojevati proti zmoti, denimo, pa tudi vse tisto, kar kot skupna kultura določa in omogoča tekmovanje, ki pa so tudi orožje v znanstvenih bojih. Raziskovalce /.../ združujejo boji, ki jih zoperstavljajo, in sama zaveznitva, ki jih lahko združujejo, imajo zmeraj nekaj opraviti s pozicijami, ki jih zasedajo v teh bojih.« (Bourdieu 2004, str. 89)

eden od Sartrovih dramskih likov, ne moreš sodelovati, ne da bi si umazal roke. Ta dva skrajna pogleda na politiko, v katerih ni težko prepoznati Aristotelove in Machiavellijeve dediščine, precej določata perspektivo, v vidijo kateri eni in drugi odnos med stroko in šolsko politiko. Za prve je sodelovanje strokovnjakov s šolsko politiko ne samo dopustno, ampak ga vidijo celo kot svojo moralno dolžnost, za druge pa je, prav nasprotno, takšno sodelovanje nesprejemljivo, saj se mora po njihovem mnenju strokovnjak, če hoče ostati verodostojen strokovnjak, držati daleč stran od politike. Toda če je res, kar pravi Olivier Reboul, da sta vzgoja in izobraževanje že od antike neločljivo povezana s politiko – čeprav se je trdna vez med njima, o kateri pričata tako Platonova *Država* kot Aristotelova *Politika*, najprej pod vplivom stoicizma in krščanstva nekoliko razrahljala, nato pa znova okrepila (Reboul 1981, str. 81), potem se zastavlja vprašanje, s čim naj se strokovnjak, ki želi ohraniti svojo neomadeževanost tako, da se drži daleč stran od politike, sploh ukvarja. Mogoč odgovor na to vprašanje bi lahko bil, da je to le navidezen problem, ker teza, da se mora strokovnjak, če želi ostati kredibilen strokovnjak, držati stran od politike, sploh ne pomeni tega, da mora ostati do politike indiferenten. Prav nasprotno, od njega se pričakuje, da bo zanjo kazal zanimanje, jo kritično analiziral in tako poskušal nanjo vplivati od zunaj. Ob tem pa vznikne naslednje vprašanje: Ali bi moral strokovnjak ostati zgolj v polju čiste teorije, ali pa bi se moral, prav nasprotno, za svoje ideje tudi praktično angažirati? Na to vprašanje ni enega samega in preprostega odgovora. Zdi pa se mi, da je vsaj v okoliščinah, kakršne prevladujejo pri nas, ko je pravzaprav vsaka strokovna razprava o šolstvu, pa naj gre za kritiko ali apologijo, gledana skozi očala strankarske politike, tudi zelo nepristranskemu in strankarsko neopredeljenemu strokovnjaku zelo težko ohraniti avtoriteto neodvisnega strokovnjaka. Ta namreč ni odvisna le od njega samega, od njegovih strokovnih kvalitet in referenc, temveč tudi od tega, ali se drugi do njega vedejo kot do strokovnjaka. Zato bi bilo nujno, da bi vsaj v stroki, če ta seveda želi biti avtonomna, veljalo, tako kot precej velja v mednarodnih strokovnih krogih, da status strokovnjaka določajo strokovni kriteriji, in ne to, ali je nekdo politično angažiran ali ne. Strokovnjak, ki je zaradi svojih referenc v stroki oz. znanstveni skupnosti priznan kot strokovnjak, namreč lahko ostaja strokovnjak celo, če je na primer zaposlen kot državni uradnik na ministrstvu za šolstvo. Pod pogojem seveda, da se v svojem delovanju ne omejuje na tisto, kar Kant v spisu *Kaj je razsvetljenstvo?* imenuje privatna raba uma. Privatna raba uma je namreč tista, ki si jo sme dovoliti na določenem zaupanem mu javnem položaju ali kakšni uradni službi. Ko strokovnjak deluje kot državni uslužbenec, mora opraviti neko delo v skladu s posebnimi pravili in usmerjen določen cilj, ki so povezani z mestom, ki ga zaseda. V tem primeru je njegova svoboda rabe uma nujno omejena. Kadar pa nastopa kot strokovnjak, to je kot Kantov učenjak, ki se naslavlja na svetovno (strokovno) javnost, mora biti njegova raba uma svobodna in neomejena. Takšno rabo lastnega uma imenuje Kant javna raba uma (Kant 1987/1, str. 10–11).² Zato je strokovnjak lahko strokovnjak ne glede

²Pri tem je treba upoštevati, da je Kantovo razumevanje razmerja med privatnim in javnim v tem kontekstu nasprotno običajnemu: privatnost je zanj področje oblasti in državnih institucij, javnost pa

na to, da je državni uslužbenec, vendar le, če ima pogum, da svoj um uporablja javno. Še več, strokovnjak se od zgolj državnega uslužbenca, ki izpolnjuje le svoje službene dolžnosti, razlikuje ravno po javni uporabi lastnega uma, po tem, da kot učenjak javno izrazi svoje pomisleke (če jih ima) o, recimo, neustreznosti ali neupravičenosti zakonov, predpisov in drugih ukrepov na področju šolstva, da javnosti posreduje svoje pretehtane in dobronamerne misli o napakah, ki se po njegovem prepričanju dogajajo, in tako svoje pomisleke, trditve in misli ponudi v presojo (strokovni) javnosti.

Javna raba lastnega uma pa je včasih celo opredeljena kot strokovnjakova moralna in poklicna obveznost. Tako ima na primer strokovnjak, ki je član slovenskega društva univerzitetnih profesorjev, v skladu z 2. členom *Kodeksa univerzitetnih profesorjev Slovenije*, ki je bil sprejet leta 1991, *moralno dolžnost*, da »prispeva k obveščeni in razumevanju znanstvenih in strokovnih dognanj v javnosti«. Prizadevati si mora, »da do pomembnih odločitev prihaja ob čim popolnejši obveščeni o pogledih v znanosti in po ustreznih znanstvenih in strokovnih analizah«. Ker ta moralna dolžnost javnega delovanja velja za vse profesorje, člane slovenskega društva univerzitetnih profesorjev, velja seveda tudi za tiste med njimi, ki se ukvarjajo z vedami, katerih predmet raziskovanja in poučevanja je šolstvo in z njim povezana problematika. Lahko bi celo domnevali, da so te moralne in poklicne obveznosti profesorjev takšne, da verjetno niso za nikogar vprašljive in bi jih zato bržkone morali izpolnjevati tudi profesorji in znanstveniki, ki niso člani omenjenega društva.

Sklep, ki sledi iz doslej povedanega, je, da za strokovnjaka kot strokovnjaka sploh ni toliko pomembno, ali sodeluje s šolsko politiko ali ne, ampak so za vrednotenje njegovega statusa veliko pomembnejše njegove strokovne reference, moč njegovih argumentov in pa navsezadnje to, da deluje javno, ne glede na to, kje je zaposlen in kdo je tedaj na oblasti. Zaradi svojega javnega delovanja oz. strokovnih pogledov, ki jih argumentirano zagovarja v javnosti, je sicer lahko deležen tudi političnih diskvalifikacij ali kakih drugih nevšečnosti, vendar ga tovrstne reakcije politike ali koga drugega kot strokovnjaka prej legitimirajo kot diskvalificirajo.

Doslej sem skušal pokazati, da je odgovor na vprašanje, kakšen bi moral biti odnos med stroko in šolsko politiko, odvisen od tega, kako strokovnjaki gledajo na politiko. V nadaljevanju pa bom na podlagi nekaterih relevantnih elementov vsakokratne sprotne analize primerov zadnjih treh šolskih reform v Sloveniji skušal pokazati, da je ta odgovor odvisen tudi od tega, kako šolska politika gleda na stroko.

področje uma in svobode. Tako mora strokovnjak kot državni uslužbenec privatno ubogati, javno pa si lahko misli kar hoče, rezonira brez vsake omejitve zgolj na podlagi umnih argumentov. »Kantova poanta je seveda, da oboje spada skupaj in tvori vzorec, temeljni dispozitiv razsvetljenstva, kakor ga razume sam: privatno pokoravanje je pogoj javni rabi uma, omejenost notranji pogoj univerzalnosti. Razcep med sfero oblasti in sfero vednosti tako teče znotraj obeh členov: oblast mora priznati svojo mejo in se odreči svoji jurisdikciji v zadevah uma, a tudi um je lahko univerzalen šele na podlagi lastne meje, se pravi, kolikor priznava omejeno suverenost zakona, ki ni utemeljen v umu.« (Dolar 1987/1, str. 71)

Odnos politike do stroke pri raziskovanju usmerjenega izobraževanja

Politiko vodenja reforme usmerjenega izobraževanja bi bržkone lahko opredelili kot politični voluntarizem in decizionizem. Šlo je namreč za šolsko politiko, ki ni potrebovala stroke, saj sta ji za odločanje zadoščala politični program ZKS in partijsko razumljena marksistična ideologija. Da je bilo tako, bo razvidno iz krajše analize razumevanja politike in stroke, ali natančneje rečeno, politike in raziskovalnega dela v položaju, v katerega je bilo postavljeno raziskovanje usmerjenega izobraževanja. Ta položaj verjetno najbolje reprezentira prispodoba o *Minervini sovi, ki razpne svoja krila šele takrat, ko pade mrak*. Seveda ob pogoju, da to prispodobo iz Heglovega predgovora k *Pravi filozofiji* razumemo zgolj kot spoznanje, ki prihaja *post festum*.

Do takega sklepa pridemo, če upoštevamo nedvoumno trditev, zapisano leta 1985 v *Tezah za problemsko konferenco: Nekatera idejnopolitična vprašanja na področju usmerjenega izobraževanja* (Dokumenti ZKS, 1985, str. 20), ki pravi, da »sodobna pedagoška teorija zaostaja za dosežki samoupravne pedagoške prakse«.

Polozicija raziskovalnega dela kot naknadnega se morda zdi na prvi pogled neproblematična, saj se kaže v »sami po sebi umevni« očitnosti, da je nemogoče raziskovati nekaj, česar še ni, in da je torej nujno, da se reforma najprej izpelje in s tem šele omogoči, da se sploh lahko začne raziskovati. Znanstvena spoznanja o reformi, vsaj ko gre za empirično raven raziskovanja, naj bi bila torej pogojena s tem, da mora biti reforma realizirana prej, preden je mogoča njena znanstvena analiza. Tisto, kar v tako videni »evidentnosti« prezremo, je prikrita predpostavka, da »reformni akt« ni nikakršno ustvarjanje *ex nihilo*, temveč je poseg v že obstoječi šolski sistem, ki ga je mogoče raziskovati tudi z vidika nameravanih sprememb. Poleg tega pa ima teza o nujni naknadnosti znanosti glede na rezultate reformnega procesa hkrati razkrivajoč in pokrivajoč učinek, tako kot ga ima simptom. *Razkriva*, da je bila znanost *izključena* iz koncipiranja in priprave reforme, obenem pa *misticira*, ko se ne kaže kot to, kar je (se pravi opis obstoječega), marveč kot posledica logične izpeljave (tj., da mora nekaj prej obstajati, preden lahko to nekaj raziskujemo). Ravno s tem pa zastira dejstvo, da pred reformo niso bile opravljene ustrezne raziskave, ki bi v skladu z znanstveno metodologijo omogočale primerjavo stanja pred reformo in po njej in tako ugotavljanje učinkov reforme. Prav tako ni bila pred začetkom reforme opravljena tako imenovana »racionalna evalvacija« pa tudi ne analiza temeljnih kategorij, na katerih je temeljila reforma (npr. delo, izobraževanje).

Da je bilo res tako, potrjuje navsezadnje tudi sam poskus zavrnitve očitkov, »da znanost ni bila povabljena k snovanju šolske reforme«, z argumentom, »da bi morala biti znanost bolj agresivna in se sama ponuditi v pomoč, če je menila, da je odrinjena« (prav tam, str. 37). Gre za zanikanje v freudovskem pomenu besede, ki vedno že predpostavlja potrditev. Takšna »nezadostna agresivnost znanosti« seveda ne zanika njene odrinjenosti, marveč jo, prav nasprotno, potrjuje. Vse to je v veliki meri determiniralo način poznejšega raziskovanja reforme in mu tudi določalo meje.

Poleg nakazane ideološke funkcije, ki jo ima trditev politikov o zaostajanju znanosti v pomenu časovnega zaostajanja, ima ta trditev še vrednostno konotacijo, ki ohranja mit o avantgardnosti prakse in konservativizmu (prav tam, str. 37) teorije oz. o capljanju teorije za prakso. Avtorji te trditve se postavljajo v neko izvzeto in nadrejeno pozicijo, od koder govorijo in od koder lahko presojujejo, kaj je konservativno in kaj je napredno, ne da bi jim bilo pri tem treba problematizirati svojo pozicijo izjavljanja ali argumentirati izrečene trditve.

Da takšen odnos do znanosti in raziskovalnega dela ni bil nikakršen naključen spodrseljaj, marveč konstitutivni element reformatorske ideologije, priča tudi stališče iz že omenjenih *Tez za problemsko konferenco: Nekatera idejnopolična vprašanja na področju usmerjenega izobraževanja*, kjer se oblikovanje in sprejemanje programskih zasnov v usmerjenem izobraževanju obravnava predvsem kot idejnopolično, in ne kot strokovno vprašanje (prav tam, str. 20).

To je bilo treba omeniti zato, ker, kot smo videli, odločitev za izvedbo reforme ni temeljila na znanstvenih izsledkih, saj je bila znanost iz snovanja reforme izključena. Temeljila je na razhajanju med dejanskostjo in cilji, pri čemer je bila reforma zamišljena kot *sredstvo* za doseganje teh ciljev. Zato akt reforme ni bil toliko *vzročni* kolikor *teleološki* problem, ki ga je v prvem približku mogoče pojasniti z logično formo, imenovano »praktični silogizem«,³ za katerega je značilna tale vrsta sklepanja:

Akter, tj. nosilec reforme, namerava doseči cilje (reforme). Nosilec reforme meni, da ne more doseči ciljev, če ne izvede *reforme*. Torej, nosilec reforme se odloči, da izvede reformo.

Izhodiščna točka je dejstvo, da nosilec reforme izvede reformo z namero, da bo dosegel cilje reforme. Pri tem pa je irelevantno, ali je reforma v *vzročni* zvezi s cilji reforme. Pomembno je samo to, ali je nosilec reforme prepričan, da je reforma nujna za doseg teh ciljev. Cilji so tisti, ki determinirajo akterjevo ravnanje.

Če predpostavimo, da akter namerava doseči cilje reforme in meni, da je za doseg ciljev *nujno*, ne pa tudi *zadostno* izvesti reformo vzgoje in izobraževanja – ali iz tega sledi, da se mora akter odločiti, da reformo izvede?

Glede na teorijo »praktičnega silogizma« moramo razlikovati dva primera:

1. Akter verjame, da ve, kaj je treba poleg tega, da se izpelje reforma, še narediti, da bi bili doseženi cilji reforme, in prav tako meni, da lahko omogoči izpolnitev dodatnih zahtev.
2. Akter ne ve, kateri so zadostni pogoji, da se dosežejo zastavljeni cilji, ali pa misli, da ve, pa te pogojev ne more zagotoviti.

V prvem primeru je odgovor glede odločitve za izpeljavo reforme pritrdilen, v drugem pa nikalen. Danes je povsem jasno, da nosilci reforme pri nas niso ravnali v skladu s teorijo »praktičnega silogizma«. Ravnali so voluntaristično. Stroka v ožjem in širšem pomenu besede je bila do reforme kritična, mnogi strokovnjaki

³ Več o tem glej na primer v razpravi On practical reasoning (Anscombe 1978).

so ji tudi javno nasprotovali.⁴ Nihče od vidnejših slovenskih strokovnjakov pa je, kolikor mi je znano, ni javno zagovarjal. Ali so posamezni strokovnjaki pri reformi sodelovali in koliko je partijska šolska politika njihova morebitna stališča in predloge upoštevala, pa še ni dovolj znano.

Pozneje, ali natančneje rečeno, leta 1986, ko so raziskave učinkov usmerjenega izobraževanja potrdile neuspeh reforme, se je odnos partijske šolske politike do stroke nekoliko spremenil, vendar ne bistveno. Na podlagi teh raziskav in evalvacije so bili sicer sprejeti nekateri ukrepi, s katerimi je hotela šolska politika popraviti svoje napake. Te ukrepe so nekateri imenovali »reforma reforme«, vendar je bilo to neupravičeno, saj je šlo prej za »re-formo reforme«, za spreminjanje forme, ne pa bistvene vsebine reforme, tj. tistega, kar se je z reformo usmerjenega izobraževanja hotelo doseči. Temeljni cilji reforme (npr. preseganje dualizma šol in delitve dela na fizično in umsko) so namreč ostali nedotaknjeni in nedotakljivi ideali, čeprav se je tudi zaradi njihove neuresničljivosti v kontekstu izvedene šolske reforme kot sredstva za njihovo uresničenje reforma izkazala za polomijo.

Odnos politike do stroke pri prenovi šolstva po osamosvojitvi Slovenije

V nasprotju s prej omenjeno šolsko reformo, ki je temeljila na političnem voluntarizmu in decizionizmu, je bil eden od pomembnih ciljev šolske politike v devetdesetih letih prav ta, da bi prenavljanje šolstva⁵ temeljilo na strokovnih temeljih. Zato temeljni problem v odnosu med šolsko politiko in stroko ni bil več v tem, da politika ne bi hotela upoštevati stroke, ampak v vprašanju, kako naj šolska politika, ko sprejema odločitve o spremembah v šolstvu, izbere med različnimi strokovno utemeljenimi predlogi sprememb. Izbira je namreč nujna, ker tudi na tem področju ne obstaja zgolj ena sama stroka, katere spoznanja je treba upoštevati, niti ne ena sama strokovna rešitev določenega problema, ki bi jo zagovarjali vsi strokovnjaki ene stroke. Na prvi pogled se morda zdi, da izbira v tem primeru ni resnični problem. Če namreč izbiramo le med različnimi strokovnimi alternativami, potem problema prenavljanja šolstva na strokovnih temeljih sploh ni, ker bo prenova ne glede na to, kaj izberemo, strokovno utemeljena. Toda problem izbire kljub temu obstaja, saj ni vseeno, katero od strokovnih rešitev izberemo. Pravzaprav bi obstajal celo tedaj, če bi vsem strokovnim alternativam priznavali enako vrednost. Tedaj bi se namreč znašli v položaju, ko ne bi imeli racionalnega kriterija, po katerem bi lahko izbirali med njimi. Lahko bi le vse zavrnilo (ker nobena ni boljša od drugih in si potemtakem ne zasluži, da bi jo izbrali), ali pa bi vse sprejeli (ker so vse enakovredne in torej enako sprejemljivi-

⁴ O tem je zbranega veliko gradiva v knjigi: *Šolska reforma je papirnati tiger* (Milharčič Hladnik, Šušteršič 1986).

⁵ Prenova šolstva naj ne bi bila zgolj re-forma prejšnje reforme in obstoječega izobraževalnega sistema, ampak njegova temeljita sprememba v skladu s spremenjenim položajem Slovenije in z vrednotami, kot so človekove pravice, pravna država, pluralna demokracija, strpnost, svoboda, solidarnost itn., ki predstavljajo skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot.

ve). V prvem primeru bi ravnali v skladu z logiko skrajnega skepticizma, ki nas na koncu pusti praznih rok, v drugem pa v skladu s povsem nasprotno doktrino sinkretizma, ki vodi v nekonsistentnost in protislovja. Ker niti ekstremni skepticizem, niti sinkretizem, niti nadomeščanje racionalnega kriterija s samovoljo, osebnim okusom ali nagnjenjem niso primerne strategije sprejemanja odločitev na podlagi različnih strokovnih mnenj, je bilo treba iskati drugačne rešitve.

Ena od mogočih, a nikakor ne univerzalno uporabnih, je bržkone metoda plavzibilnega sklepanja, ki omogoča racionalno odločanje pri sprejemanju odločitev na podlagi ekspertnih mnenj, ki si med sabo nasprotujejo. Poleg tega celotna metodološka procedura zmanjšuje možnost, da bi pri tem naredili logično napako, znano pod imenom: *argumentum ad verecundiam*.⁶

Pri sprejemanju odločitev na podlagi ekspertnih mnenj namreč lahko nastane napaka, ki se v učbenikih logike navadno opisuje kot zmota v dokazovanju, kot nedopustna nadomestitev dokaza s sklicevanjem na avtoriteto. Namesto da bi navedli dokaz za določeno tezo ali za zavrnitev nasprotne teze, navedemo mnenje neke avtoritete. Pri tem se med različnimi vrstami avtoritet pojavljajo tudi strokovnjaki oziroma eksperti. Najpogostejši napaki v dokazovanju, ki temelji na sklicevanju na avtoriteto ekspertov, naredimo, ko navajamo nekega eksperta kot avtoriteto na določenem področju, on pa je strokovnjak na nekem drugem področju, ali pa, ko citirana avtoriteta sploh ni ekspert, ampak le ugledna ali slavna oseba (Walton 1989/3, str. 60). Toda to, kar je v logiki očitna napaka v dokazovanju, je lahko v retoriki ali eristični dialektiki učinkovito in zato pogosto uporabljano sredstvo prepričevanja, ki črpa svojo moč iz velikega zaupanja ljudi v avtoritete. Ko so soočeni z avtoriteto, ki ji verjamejo in zaupajo, so pogosto pripravljene brez kritičnega premisleka sprejeti njena mnenja in trditve. Pa ne toliko zaradi prepričljivosti mnenj ali dokazanosti trditve, ampak preprosto zato, ker jih izreka avtoriteta. Pravzaprav niti ni potrebno, da jih zares izreče, dovolj je že, če ljudje verjamejo, da jih je izrekla.

Bistvo argumenta »ad verecundiam« je torej v tem, da je samo dejstvo, da določena oseba trdi »p«, vzeto kot evidenca za resničnost trditve »p«. ⁷ Ob tem pa se zastavlja vprašanje, ali je sleherno sklicevanje na avtoriteto že samo po sebi napaka v dokazovanju. John Woods in Douglas Walton, ki sta se ukvarjala s problemom sklicevanja na avtoriteto ekspertov pri argumentiranju, odgovarjata nikalno. Zanju je sklicevanje na avtoriteto lahko pravilno ali napačno. Lahko je racionalno dokazovanje v pogojih, ko na eni strani ni na voljo prepričljivejših in jasnejših dokazov, na drugi strani pa obstaja prisila odločanja ali delovanja. Prav tako pa je lahko le napačen korak v dokazovanju (Woods and Walton 1974/7, str. 135–153; Woods and Walton 1982; Walton 1985; Walton 1989/3, str. 59–73). Sprejetje njune teze nas postavlja pred naslednji problem: če je argumentacija,

⁶ Celostneje sem to tematiko najprej predstavil v delovnem gradivu, ki je rabilo za pripravo Bele knjige, pozneje pa v članku Problemi prenavljanja šolstva na strokovni podlagi (Kodelja 1997 b, str. 156–163).

⁷ V tem pomenu je »ad verecundiam« inverzna podoba argumenta »ad hominem«, kjer je, prav nasprotno, saj je tu dejstvo, da določena oseba trdi »p«, vzeto kot evidenca za neresničnost trditve »p« (Salmon 1963, str. 67).

ki izhaja iz ekspertize, včasih veljavna, včasih pa neveljavna, kako ju lahko sploh ločimo? Woods in Walton navajata šest pogojev za veljavnost takšne argumentacije.

1. Ekspertova ocena, mnenje ali sodba mora ostati v mejah njegovih kompetenc, tj. na področju, na katerem velja za strokovnjaka. Najočitnejšo napako sklicevanja na avtoriteto zagrešimo, če damo kredibilnost strokovnjakovi sodbi, ki presega meje njegovega strokovnega področja. To se lahko zgodi bodisi zato, ker tudi takšno sodbo obravnavamo kot ekspertno mnenje (ker jo pač izreka strokovnjak), bodisi zato, ker gre za odgovor na vprašanje, ki že samo ne sodi v domeno tistega strokovnjaka, od katerega pričakujemo ekspertizo.
2. Ekspert mora biti zares legitimen ekspert, in ne zgolj ugledna, priljubljena ali slavna oseba. Pogosto pa je težko presoditi, ali ima domnevni strokovnjak zares zahtevane kompetence. To še posebno velja za nekatera področja, čeprav je tudi na tistih, kjer so kriteriji kompetentnosti natančneje določeni, težko oceniti stopnjo strokovnjakove kompetentnosti. Rangiranje ekspertov bi v grobem lahko temeljilo na podatkih o: njihovem dotedanjem delu, primernosti delovnega mesta in institucije, v kateri je določeni strokovnjak zaposlen (glede na specifično področje, na katerega se nanaša ekspertiza); ustreznosti stopnje in vrste izobrazbe ter kakovosti in ugledu šole, kjer si jo je pridobil; objavah njegovih del v uveljavljenih strokovnih revijah in knjigah; citiranju, recenzijah in kritičnih obravnavah teh del s strani drugih strokovnjakov; mnenju, ki ga imajo o njem njegovi stanovski kolegi, ipd.
3. Pomembna je stopnja njegove avtoritete, ki jo ima kot legitimni ekspert, prav tako pa tudi njegova specializacija na področju, na katerega se nanaša ekspertiza.
4. Izdelani morajo biti postopki za razreševanje nekonsistentnosti in nesoglasij, ki lahko nastanejo, če vprašamo za mnenje več kompetentnih strokovnjakov.⁸
5. Ekspert mora biti načeloma sposoben dokazati svoje trditve, na primer takrat, ko s proceduro »delphi« ugotovimo, da se njegovo mnenje razlikuje od mnenja drugih strokovnjakov.
6. Ekspert mora biti korektno interpretiran. Pogosto se dogajajo napake zaradi napačne predstavitve njegovih trditev. Pri tem gre lahko za več različnih stvari: za neustrezno prevajanje znanstvenega besedila in strokovnih izrazov v vsakdanjo govorico, za interpretatorjevo vnašanje subtilnih sprememb in poudarkov v ekspertizo, za njegovo navajanje citatov zunaj konteksta, za opuščanje narekovajev pri citiranju citatov, za navajanje zastarelega

⁸Eden takšnih postopkov je tako imenovana »tehnika delphi«, metoda za sistematično spodbujanje in primerjavo utemeljenih sodb in mnenj o določeni temi. V grobem gre za serijo zaporedno posredovanih vprašalnikov in povzetih informacij oziroma mnenj strokovnjakov, ki izhajajo iz njihovih odgovorov na prejšnji vprašalnik. Najprej vsak ekspert odgovori na zastavljena vprašanja, ti odgovori pa se nato dajo na voljo vsem drugim respondentom. Vsak odgovor, ki pade iz določenega ranga (navadno interkvartilnega), izzove zahtevo po zagovoru ali očitnem dokazu. V drugem krogu se nato primerjajo odgovori in ugotavlja, ali je prišlo do konvergence mnenj, tj. do redukcije razpršenosti mnenj.

ekspertovega mnenja, tj. takšnega, ki ga je ekspert izrekel v nekem trenutku, pozneje pa si je glede tega premislil, za sklepanje na podlagi dopolnjevanja manjkajočih premis,⁹ za pripisovanje ekspertu nečesa, česar ni sam nikoli izrekel¹⁰ ipd.

Samo če so vsi navedeni pogoji izpolnjeni, je argumentacija, temelječa na sklicevanju na avtoriteto, lahko upravičena in veljavna.¹¹

Da je takratna šolska politika ta metodološki postopek upoštevala pri pravi teoretskih temeljev reforme vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, je razvidno tudi iz ministrovega predgovora k *Beli knjigi* (Gaber 1995, str. 7–8). Kolikor mi je znano, se ga je glede na dane možnosti poskušala držati tudi pozneje, ko je šlo za sestavljanje nacionalnega kurikularnega sveta, področnih in predmetnih komisij. Vsaj deloma je bil upoštevan tudi pri delu tega sveta in komisij, čeprav je na primer Poslovnik o delu NKS-ja določal glasovanje kot način sprejemanja odločitev. Glasovanje je sicer lahko problematična metoda reševanja strokovnih nesoglasij, vendar se mu v zadnji instanci verjetno iz povsem pragmatičnih razlogov ni mogoče izogniti. Zato sem se takrat zavzemal, da morajo nasprotujoče si strani pisno posredovati argumente za in proti določeni strokovni rešitvi, skupaj z navedbo najpomembnejših domačih in tujih virov, v katerih je obravnavan problem, o katerem se je treba odločiti z glasovanjem. Področne komisije ali NKS pa lahko zaprosijo tudi za dodatna ekspertna mnenja. Tako so se njihovi člani lahko racionalno in kolikor mogoče nepristransko odločali na podlagi prepričljivosti argumentov tudi takrat, ko sami niso bili strokovnjaki za specifično problematiko, o kateri so se morali odločiti (Kodelja 1997, str. 100).

Takrat ko soglasja med strokovnjaki ni bilo mogoče doseči, se je šolska politika odločila za eno od predlaganih strokovnih rešitev in jo poslala v dokončno odločitev pristojnemu organu (državnemu zboru ali ustreznemu strokovnemu svetu).

Šolska politika in stroka v sedanjih šolskih reformah

V drugi polovici leta 2005 so ugledni slovenski strokovnjaki, ki sicer pripadajo različnim vedam in teoretskim usmeritvam, večkrat javno opozorili, da nekateri ukrepi šolske politike nimajo strokovne podpore. Šolska oblast je te trditve zanikala in zatrjevala, da so ti ukrepi strokovno utemeljeni, saj so jih pripravili strokovnjaki. Na javno zastavljena vprašanja, kdo so ti strokovnjaki,

⁹ Ekspert X pravi: A je B, nekdo drug pa zagotavlja, da X mora verjeti, da B je C, interpret pa iz tega izpelje sklep, da X trdi: A je C.

¹⁰ Posebno zanimiv primer je, ko ekspert X ne trdi »p«, ampak »q«, »q« pa implicira »p«.

¹¹ Upoštevajoč te zahteve je Walton predlagal naslednjo občo formo iz ekspertize izhajajoče argumentacije, pri čemer oznaka »X« pomeni eksperta, »p« neko proposicijo, »D« pa domeno vednosti oziroma posebno področje pristojnosti eksperta za vprašanja, ki zadevajo ekspertizo: (1) X je resničen ekspert v D; (2) X trdi, da p; (3) p je znotraj D; (4) p je konsistentna s tistim, kar trdijo drugi eksperti; (5) p je konsistentna z očitnimi dejstvi, ki so na voljo; (6) torej, »p« je lahko sprejeta kot plavzibilna oziroma prepričljiva proposicija.

sta bila dana dva odgovora. Prvi je bil, da njihovih imen ne bodo povedali, ker teh strokovnjakov ne želijo izpostaviti.¹² Drugi pa, da so to pravzaprav kar uslužbenci Ministrstva za šolstvo in šport ter z njim povezanih služb.

Prvi odgovor prepričuje javnost, da molk o imenih ne pomeni, da strokovnjakov, ki bi stali za spornimi odločitvami, preprosto ni. Molk naj bi bil celo moralno dejanje, ki varuje strokovnjake, ki stojijo za temi ukrepi. Vprašanje, ki se ob tem zastavlja, je, pred kom ali čem je te strokovnjake sploh treba varovati. Edino, kar se jim »hudega« lahko zgodi, je to, da bodo njihovi argumenti predmet kritične presoje njihovih kolegov. Če verjamejo, da so ukrepi strokovno utemeljeni, bodo v strokovni razpravi ali polemiki lahko dokazali moč svojih argumentov. Prav nobene potrebe torej ni, da se strokovnjake varuje pred nečim, kar je povsem običajno, če že ne nujno, za delovanje v stroki.

Drugi odgovor navidezno odgovarja na zastavljeno vprašanje, v resnici pa ne, ker ne pove, kdo so med množico uslužbencev tisti strokovnjaki z ustreznimi referencami, ki so ukrepe pripravili in jih tudi podpirajo kot strokovnjaki, in ne morebiti zgolj kot uslužbenci po službeni dolžnosti. Šele ko bodo ti strokovnjaki v javnosti te ukrepe branili s prepričljivimi strokovnimi argumenti, bo mogoče legitimno uporabljati kot argument v prid sprejetih ukrepov že večkrat izrečeno tezo, da ni ene same stroke in da obstaja več strokovnih rešitev nekega problema.

Naj spomnim, da uporabljeni argument ni nov. Uporabljali smo ga že pred dobrimi dvajsetimi leti. Toda ko smo takrat to tezo uveljavljali v Sloveniji, je bil to čas, ko je za edino pravo stroko veljala marksistična, ali natančneje rečeno, diamatska pedagogika. Takrat je ta teza odpirala prostor svobode za različne tako imenovane buržoazne teorije in filozofske poglede na vzgojo in izobraževanje. Danes pa ponavljanje te teze v okoliščinah, v katerih se je navajala kot argument v obrambo sprejetih ukrepov, vodi v popolni relativizem. Želi se ustvariti vtis, kot da so vsi strokovni pogledi in ideje enakovredni, enako dobro argumentirani in da torej sploh ni pomembno, katero izmed njih šolska politika upošteva.

Uporaba te teze kot argumenta proti strokovnjakom, ki trdijo, da so ukrepi nestrokovni, je na prvi pogled videti dobra retorična poteza, saj jim kot protiaargument vrača prav tisto, kar sami trdijo: namreč, da so v stroki mogoči različni pogledi na neki problem in zato tudi različne strokovne rešitve tega problema. Iz tega naj bi sledilo, da pri kritiziranih ukrepih šolskih oblasti sploh ne gre za njihovo strokovno neutemeljenost, ampak za utemeljenost na drugačnih strokovnih pogledih. Toda to je napačno. Ukrepe šolske politike je treba zagovarjati s konkretnimi strokovnimi argumenti, ne s posplošenimi trditvami, da so v stroki

¹² Dejstvo, da je minister septembra 2005 ustanovil Komisijo za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli, v kateri so ddr. Barica Marentič Požarnik, dr. Marija Kavkler, dr. Darja Piciga, dr. Cveta Razdevšek Pučko, Angelca Likovič, dr. Natalija Komljanec, mag. Mirko Gomboc, Katja Arzenšek, Ana Hrovat, Metka Zevnik, Boris Zupančič, Jože Berk, Tanja Strojjan in dr. Drago Žagar, lahko pomeni dvoje. Prvič, da je ministrstvo govorilo resnico in da so ti strokovnjaki v resnici sodelovali pri pripravi strokovnih podlag za predlagane ukrepe šolske politike že prej, le da strokovna in širša javnost za to ni vedela, ali pa, da je bila omenjena komisija sicer ustanovljena, vendar je ministrstvo ni navajalo zato, ker komisija predlaganih ukrepov šolske politike ni pripravila oz. se z njimi ni strinjala.

mogoči različni strokovni pogledi na neki problem. Dokler javnosti strokovni argumenti niso ali ne bodo znani, je uporaba teze o razlikah v stroki, ki sama po sebi ni sporna, zavajajoča, ker predpostavlja kot strokovno utemeljeno nekaj, kar bi bilo treba s strokovnimi argumenti šele dokazati.

Če se namesto strokovnih argumentov v prid ukrepom ponuja trditev, da obstajajo različne strokovne rešitve nekega problema, je takšno zatrjevanje zavajajoče zato, ker se ta trditev ponuja, kot da bi bila konstatacija empiričnih dejstev, kot da bi bila deskripcija resničnega stanja, v resnici pa to ni. V tem primeru namreč še ne vemo, ali obstajajo različne strokovne rešitve, različne strokovne utemeljitve teh ukrepov, ali ne. Mogoče je, da se bodo pojavile. Toda za zdaj jih še ni. Imamo le zatrjevanja politikov, da so ukrepi strokovno utemeljeni. To pa ne zadošča. Potrebni so argumenti, ki veljajo v stroki za strokovne argumente. Zato tudi spodleti poskus zavrnitve trditve, da ukrepi niso strokovno utemeljeni, s trditvijo, da obstajajo različne strokovne rešitve.

Enako neprepričljiv je tudi poskus dokazovanja strokovne utemeljenosti teh ukrepov s trditvijo, da so jih pripravili strokovnjaki (uslužbenci ministrstva). Dva razloga sta, zaradi katerih je ta poskus dokazovanja neprepričljiv. Prvi razlog je ta, da sploh ne vemo, kdo je pripravil ukrepe. Ker tega ne vemo, tudi ne moremo vedeti, ali so jih res pripravili strokovnjaki. Drugi razlog pa tiči v tolikšni razširitvi obsega pojma »strokovnjak«, da se sedaj šteje za strokovnjaka že skorajda vsakogar, ki je tako ali drugače povezan s šolo. Tako je zelo težko presoditi, ali imajo domnevni strokovnjaki zares kompetence, ki v stroki veljajo za ključne pri presoji o tem, ali je nekdo strokovnjak na nekem specifičnem področju, ali ne. Toda tudi če je res, da so ukrepe pripravili strokovnjaki, to še ne pomeni, da so nujno strokovno utemeljeni. Kajti dejstvo, da so jih pripravili strokovnjaki, je lahko le nujen, ne pa tudi zadosten pogoj za njihovo strokovno utemeljenost. Ni namreč vse, kar neki strokovnjak reče ali zapiše, že strokovno utemeljeno. Odločilni so argumenti. V stroki seveda štejejo le argumenti »ad rem«, torej argumenti, ki se nanašajo na sporno stvar. Zato takih argumentov (ki so jih navajali tudi strokovnjaki, ki so opozarjali, da nekateri ukrepi šolskih oblasti niso strokovno utemeljeni) ni mogoče uspešno zavrniti z argumenti »ad personam«, tj. z osebno diskreditacijo oseb, ki so navajale argumente, s katerimi se šolska oblast ne strinja.¹³ Taki poskusi niso nič drugega kot logična napaka v dokazovanju in očitno znamenje pomanjkanja pravih argumentov.

Skratka, če hoče šolska politika, ki priznava razlike v stroki, sprejemati odločitve na podlagi moči strokovnih argumentov, in ne na podlagi argumenta moči, mora omogočati in spodbujati javno soočanje strokovnih argumentov, v katerem se šele lahko pokaže njihova moč. Prepričljivejši ko so v javnosti predstavljeni argumenti za predlagane ukrepe šolskih oblasti, manjša je možnost, da bi kdo verjel, da so ti ukrepi strokovno neutemeljeni. Izogibanje javni razpravi in molk pa, nasprotno temu, vzbujata med strokovnjaki in ljudmi nasploh nezaupanje do

¹³ Gre predvsem za dve univerzitetni profesorici, dr. Ljubico Marjanovič Umek in dr. Mojco Kovač Šebart, ki ju minister za šolstvo v javnem zavračanju njune kritike sploh ni imenoval, ampak je govoril, da spremembam nasprotujeta le »dve dami«.

šolskih oblasti. Zato je nemara najboljši način, s katerim si šolska politika lahko povrne njihovo zaupanje, prav javna predstavitev argumentov.

Po drugi strani pa bi morali tudi strokovnjaki, ki pripravljajo strokovne podlage za predlagane ukrepe šolske politike, te ukrepe javno braniti vsaj v primerih, ko so ti ukrepi predmet kritike drugih strokovnjakov, ali pa javno povedati, da predlagani ukrepi niso (ali niso v celoti) skladni s tistim, kar so sami predlagali. Zakaj tega ne počnejo? Zakaj ne ravnajo kot Kantovi učenjaki, za katere je bistvena prav javna raba uma? To ni samo vprašanje, ki ga je treba zastaviti njim, ampak je vprašanje, ki bi si ga morali najprej zastaviti oni sami. Ker v javnosti člani te in podobnih komisij ne izražajo svojih ločenih mnenj, je mogoče sklepati, da med njimi bodisi ni razlik bodisi razlike so, a jih nihče noče razglušati v javnosti.

Tako ostaja signifikantno dejstvo, da so razlike v pogledih strokovnjakov, ki so sodelovali v različnih svetih in komisijah ob prejšnji reformi šolstva, katere strokovna zasnova je podana v že prej omenjeni Beli knjigi, javno predstavljali tako časnikarji kakor tudi strokovnjaki sami. Še posebno natančno so te razlike (in z njimi pogojena zgodovina iskanja in sprejemanja rešitev ter oblikovanja zakonov) popisane, bogato dokumentirane in korektno analizirane v knjigi *Samopodobe šole*, ki obravnava konceptualizacijo devetletke v letih 1990–1996 (Šebart 2002). Vse to potrjuje nesmiselnost očitkov nekaterih kritikov takratne šolske reforme, češ da jo je pripravila ozka skupina enako mislečih. Po eni strani so nekateri strokovnjaki, ki se niso strinjali s predlogi, ki jih je sprejela večina, svoje drugačne poglede in ločena mnenja predstavljali javnosti v različnih oblikah (izjave za medije, novinarske konference, članki), po drugi strani pa so številni strokovnjaki nekatere vidike prenove, katere strokovne podlage so pripravljali, v javnosti tudi zagovarjali. Sedaj je drugače. Svoje kritične poglede na nekatere predlagane ukrepe povečini javno predstavljajo le še nekateri člani in članice Strokovnega sveta za splošno izobraževanje, tisti strokovnjaki, ki naj bi kot člani komisij te ukrepe pripravili, pa jih v javnosti niti ne zagovarjajo niti kritizirajo. Zato je mogoče postaviti vsaj hipotetično trditev, da tako obsežnega in polemičnega javnega soočanja mnenj, argumentov in protiargumentov kot med prejšnjo šolsko reformo ni bilo ne prej (med reformo usmerjenega izobraževanja) ne sedaj.

Zdi se tudi, da je bila prejšnja liberalna šolska politika tolerantnejša¹⁴ do strokovnjakov, ki so zagovarjali drugačne poglede na posamezne elemente reforme, saj zaradi teh razlik v pogledih ni bil nihče izključen recimo iz Nacionalnega kurikularnega sveta, področnih in predmetnih komisij, med sedanjo vlado pa so izključitve bile.¹⁵ Sam tudi ne poznam primera, da prejšnja šolska politika kakega strokovnjaka z ustreznimi referencami ne bi vključila v komisije zaradi njegovih takih ali drugačnih strokovnih pogledov. Vem, da nekateri niso bili vključeni, ker

¹⁴ Biti toleranten v tem primeru pomeni, da nekega strokovnjaka pustiš v komisiji ali ga vanjo imenuješ četudi se z njegovimi strokovnimi pogledi ne strinjaš.

¹⁵ Na primer iz Komisije za pripravo koncepta splošne izobrazbe, ki je bila pozneje preimenovana v Komisijo za pripravo nadaljnega razvoja gimnazijskega programa in umeščenosti splošne izobrazbe v srednješolske programe.

iz različnih razlogov v njih niso želeli sodelovati, ne vem pa, ali je bil kdo, ki je želel sodelovati, zavržen zaradi svojih strokovnih pogledov, in ne morda zato, ker so imeli drugi boljše reference. Če se je to zgodilo ali dogajalo, je bila to ne samo velika napaka, ampak je bilo tudi v nasprotju s prej opisano in sprejeto proceduro sprejemanja odločitev in reševanja nesoglasij med strokovnjaki, ki so se porajala, ko se je v predmetnih in področnih komisij poskušalo uveljavljati rešitve, ki so izhajale iz različnih teoretskih izhodišč ali parcialnih interesov posameznih strok oziroma skupin strokovnjakov. Že takrat sem zapisal in danes sem še vedno prepričan, da »izključevanje drugače mislečih pri sestavljanju komisij, ignoriranje ali razglašanje predlogov, ki so posledica drugačnih teoretskih izhodišč, za nestrokovne, gotovo ni prava pot razreševanja tako nastalih konfliktov« (Kodelja 1997, str. 100). To pa ne pomeni, da šolski politiki odrekam pravico, da ravna drugače. V njeni moči je, da ravna tako, kot misli, da je prav ali vsaj njej sami v korist. Čas pa bo prej ali slej pokazal, ali je ravnala modro ali ne. Vendar to strokovnjakov prav nič ne odvezuje od njihove moralne in poklicne dolžnosti do javne rabe lastnega uma. Zato znano geslo: »Sapere aude! Bodi pogumen, poslužuj se svojega lastnega uma!«, ni samo geslo razsvetljenstva (Kant 1987/1, str. 9) kot neke minule dobe, ampak tudi današnjega časa.

Literatura

- Anscombe, E. (1978). On practical reasoning. V: Raz, J. (ur.), *Practical Reasoning*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2004). *Znanost o znanosti in refleksivnost*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Dolar, M. (1987/1). Kant in konec razsvetljenstva. *Vestnik*, Ljubljana: ZRC SAZU.
- Gaber, S. (1995). *Beli knjigi na pot – Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kant, I. (1987/1). Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?. *Vestnik*, Ljubljana: ZRC SAZU.
- Kodelja, Z. (1997). O načinu dela NKS in ciljnih kurikularne preнове. *Kurikularna prenova*, Ljubljana: NKS.
- Kodelja, Z. (1997b). Problemi prenavljanja šolstva na strokovni podlagi. *Sodobna pedagogika*, št. 3/4.
- Milharčič Hladnik, M., Šušteršič, J. (1986). *Šolska reforma je papirnati tiger*. Ljubljana: Krt.
- Naloge komunistov pri razvoju UI. (1985). *Dokumenti ZKS*, Ljubljana: Komunist.
- Prost, A. (19929). *Education, société et politiques*. Paris: Seuil.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Salmon, W. C. (1963). *Logic*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Šebart, M. K. (2002). *Samopodobe šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Filozofska fakulteta.
- Walton, D. (1985). *Agruer's Position*. Connecticut and London: Greenwood Press.

Walton, D. (1989/3). Reasoned Use of Expertise in Argumentation. *Argumentation*.

Woods, J., Walton, D. (1974/7). *Argumentum ad verecundiam*. *Philosophy and Rhetoric*.

Woods, J., Walton, D. (1982). *Argument: The Logic of the Fallacies*. Toronto: McGraw-Hill.

KODELJA Zdenko, Ph.D.

REFORMS, SCIENCE AND SCHOOL POLICIES

Abstract: The relationship between science and school policy is not something that has been defined once and for all and is thus unchangeable, but it depends on time and space and must therefore continuously be the subject of critical reflection if we want to understand it. The question is not only what this relationship is like, but also what it should be like. The answer often depends on the way experts understand and evaluate politics in general. In simple terms: for some politics is an effort towards general welfare, for others it is a dirty game, a mere fight for power in which you cannot participate without getting your hands dirty. These two extreme views of politics, in which it is not difficult to recognise Aristotle's and Machiavelli's heritage, considerably determine the perspective in which the former and the latter see the relationship between science and school policy. For the first, the co-operation of experts with school policy is not only allowable but they even see it as their moral duty and, for the second, on the contrary, such co-operation is unacceptable as in their opinion an expert must stay away from politics if they want to remain a credible expert. On the other hand, the answer to the question of what the relationship between science and school policy is like also depends on the way the school policy sees science. This text tries to reveal the elements of three different views of school policy of the science on the basis of a regular and partial analysis of the last three school reforms in Slovenia.

Key words: school reforms, school policy, science, argumentation, public use of intellect, private use of intellect, practical syllogism, plausible deduction.