

Dr. Zdenko Medveš

Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti

Povzetek: Demokratična in šolsko razvita država skuša zagotoviti vsakemu državljanu možnosti za optimalen razvoj ne glede na spol, kulturni in socialni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo. Pa pogledi na to, kako bi se to zagotovilo, niso enotni, razpršeni so v dveh skrajnostih, »egalitaristični« in »meritoratski«, in izid boja med njima se je v zgodovini zdel vselej negotov. Ali se je v sodobnosti s procesi globalizacije v šolstvu, ki sledijo OECD-jevemu programu PISA, spremenilo razmerje sil? Ali orientacija na kompetenčno naravnano poučevanje in učenje ter razvijanje izobrazbenih standardov odpirata možnost, da bi bila v prihodnje izobrazba res dosegljiva vsakomur, ki bi bil za to motiviran? Boj za enakost možnosti se ni izšel kot zmaga nad večtirnimi šolskimi sistemi in segregacijskimi oblikami diferenciacije, temveč je njegov izhod revizija koncepta izobrazbe v sodobni šoli, ki jo simbolno označuje geslo: Obrat od »akademske teorije« k »življenjskim kompetencam«. Kaj s tem obratom šola odnaša človeštvu in kaj mu prinaša, ali obrat lahko pomeni oblikovanje novega civilizacijskega duha, v katerem klasična modrost prepušča prostor preračunljivemu pragmatizmu? Ali se bo šola na podlagi tega v prihodnje res razvila v institucijo s »polno odgovornostjo« za pripravo otrok na življenje?

Ključne besede: izobrazba, javna dobrina, egalitarizem, meritokracija, PISA.

Izvirni znanstveni prispevek

UDK: 37.01

Dr. Zdenko Medveš, redni profesor; Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

Izobrazba kot vrednota ali moč

V bistvu je celotna novoveška evropska zgodovina povezana z iskanjem odgovora na vprašanje, kakšna je pravična šolska ureditev in na kakšen način država zagotavlja vsakomur pravico do izobraževanja ne le kot človekovo, temveč tudi kot državljansko pravico. Ob tem je sicer vedno izstopalo vprašanje, kako se lahko vzpostavlja izobrazba kot javno dobro. Toda odgovor na to vprašanje se je zapletal že ob tem, kaj izobraževanje kot javno dobro sploh je. Kaj je izobrazba kot javno dobro, ki naj bo vsem dostopno, po svojem značaju? Je to samo splošna in elementarna, osnovna izobrazba, ali tudi srednja, poklicna, strokovna, ali celo visoka, in to visoka izobrazba vsake študijske smeri, tudi tista, ki kot po nekem, zdi se kot »naravnem zgodovinskem« zakoncu vselej ostaja rezervirana za družbene elite?

Danes skuša demokratična in šolsko razvita država zagotoviti vsakemu državljanu možnosti za optimalen razvoj ne glede na spol, kulturno in socialni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo. To je ustavna pravica vsakega državljana in še posebej vsakega otroka. Da bi lahko te pravice uresničevali, mora vzgojno-izobraževalni sistem uveljavljati poštene možnosti za uspešnost vsakogar ob upoštevanju razlik, ki vplivajo na to, kako in koliko je lahko posameznik v izobraževanju uspešen. Cilj demokratične in pravične šole je odpravljati začarane kroge šolske neuspešnosti.

Raziskave kažejo na nekatere povsem razvidne skupine udeležencev, ki imajo zaradi določenih posebnosti ne po svoji krivdi težave z uspešnostjo v izobraževanju: tako z učenjem kot s socialno integracijo. Preprosto rečeno, vrtec/šola jim povzroča težave, pogosto pa so tudi oni označeni kot vir šolskih težav. Načelo pravične šolske ureditve terja, da jo na vseh ravneh – od programske do izvedbene – razvijamo tako, da bo na eni strani v korist sposobnejšim in učno uspešnejšim, na drugi strani pa v korist skupinam iz socialno in kulturno manj spodbudnih okolij oz. kako drugače deprivilegiranim. Prav lepo se sliši vse to. Toda, kaj to načelo v resnici pomeni, kakšno šolo predstavlja? Je res vse tako

preprosto, ko naj bi vzpostavili šolo, v kateri bi namesto »reprodukcije drugačnosti« vzpostavili integracijo ali enakost, ko gre za neupravičeno drugačnost (na primer socialno razlikovanje), oziroma dosegli integracijo ali sožitje v drugačnosti, ko gre za kulturno drugačnost? Ali so vse te težnje po premagovanju oziroma integraciji drugačnosti samo iluzija?

Že pri osnovnem vprašanju, kaj je izobrazba kot javno dobro, ki naj bo vsem enako dostopno, se nam zaplete. Je izobrazba kot javno dobro po svoji naravi nekaj takega, kar je primerljivo s katero koli drugo javno dobrino? Je izobrazba kot javno dobro zgolj neka simbolna prispodoba, ali je nekaj, kar zares je? Je izobrazba kot morje, morska obala, kot voda, reka in zrak? Za javno dobro je namreč splošno značilno, da je univerzalno in »pripada vsem« ne glede na to, kakšne potrebe ima kdo po njem. Je tudi za vse enako, ne glede na to koliko bo posameznik to javno dobro lahko uporabljal ali zmozel uporabljati. Če bi to značilnost hoteli prenesti kot znak javnega dobrega na izobrazbo, bi se izkazalo, da to povzroča velike težave. Izkazalo bi se namreč, da obstajata v novoveški šolski zgodovini dva povsem enakovredna in povsem nasprotujoča si odgovora na vprašanje o izobrazbi kot javni dobrini in zlasti o tem, kako zagotoviti izobraževanje kot državljansko pravico ter jo vzpostaviti kot javno dobro.

Meritokracija

Prvi odgovor izhaja iz predpostavke, da izobrazbe kot javnega dobrega ni mogoče opredeliti, ne da bi upoštevali neke čisto subjektivne človeške faktorje in objektivne okoliščine, ki so pogoj za uspešno »uporabljanje« izobrazbe kot dobrine. Zato se izobrazba in izobraževanje kot javno dobro v tem odgovoru ne definira kot nekaj absolutnega in za vse veljavnega, temveč kot nekaj, kar je v razmerju do človekovih sil in potencialov. Izobraževanje in izobrazba sta vrednoti v sorazmerju s tem, kako spodbujata razvoj sil in potencialov posameznika. Ta odgovor izrazito meri na to, da je treba izobrazbo kot javno dobro opredeliti glede na razlike med ljudmi (govorilo se je o razlikah v sposobnostih pa tudi o rasnih, kulturnih, spolnih, nacionalnih; še danes se v najbolj liberalnih in demokratičnih sistemih legitimno govori o razlikah v interesih) in je izobrazba kot javno dobro razumljena predvsem v funkciji razvoja človekovih sil in potencialov. Iz tega odgovora so se rodile ideje, da je meritokratska ureditev edino pravična ureditev izobraževanja. Bistvo meritokratske ureditve izobraževalnega sistema je kratka enotna elementarna šola, ki je namenjena vsem otrokom in torej pomeni prvi preizkus njihove sposobnosti. Zamišljena je kot nekakšna pravična uvertura; pravična zato, ker naj bi formalno vsem ponujala enake možnosti za preizkus njihovih sposobnosti. Enotna šola – kot nekakšna analogija »enotnosti meščanskega trga«, na katerem vsakdo lahko preizkusi, kaj zmore z ramo ob drugem. V tem smislu je enotna šola logičen proizvod liberalnega kapitalizma, čeprav so se z njo identificirali šolski strategji socialdemokratskih programov in pozneje strategji t. i. socialistične šole. Enotni šoli mora čim prej sledi difverzifikacija izobraževalnih poti po načelu, da vsakomur ponudijo tisto, kar je njemu

najbolj v prid – to je »njegovo javno dobro«. Tako so nastali izobraževalni sistemi, ki izobrazbo kot javno dobro opredeljujejo izrazito partikularno, iz česar izpeljejo potrebo po ločevanju »drugačnih« v različne vrste šol, ki so prilagojene »drugačnosti« sposobnosti, interesov in nagnjenj. Praviloma so po enotni elementarni šoli nastali tipi šol, ki pomenijo različne variacije treh »tipov drugačnosti«: (a) akademskega, (b) delovno-praktičnega in (c) kombiniranega. Bistvo meritokratskega šolskega koncepta je, da sta selekcija in diferenciacija »drugačnih« pravični do njih samih, saj le z diferenciacijo zagotovimo vsakomur pogoje za razvoj, ki najbolj ustreza njegovim potencialom. Možne so sicer vse oblike sodelovanja med »drugačnimi« šolami pri pouku, zlasti pa v dejavnostih zunaj njega. Toda za meritokratsko ureditev je trdno veljavno načelo, da so vse oblike združevanja različnih šolskih poti v enotno šolo, vsi poskusi šolanja v heterogenih razredih in skupinah ter integracije vseh otrok v isti šolski kolektiv nenaravni, neučinkoviti in v škodo vseh otrok. S tem so ovira za vzpostavljanje izobrazbe kot javnega dobrega. Tudi dokazi raziskovanj in teoretskih diskurzov, ki so stari že več kot 50 let (na primer Schelsky, Passeron, Bourdieu), da elitnih šol (gimnazij) ne obiskuje intelektualna, temveč socialna elita, vse do danes niso mogli omajati zagovornikov meritokratske šolske ureditve. Niti zavest, da prihajajo iz elitnih socialnih slojev v elitne oblike izobraževanja tudi nesposobni, ni omajala meritokratske paradigme. Odgovor na te očitke je sicer izraz čistega pragmatizma: češ, pa kaj če ni v elitnih šolah samo intelektualna elita, je pa elita, ki je funkcionalno najučinkovitejša v prevzemanju odgovornih družbenih vlog (Schäfer 2004). Meritokracija je odkrito gradila in gradi na konceptu šole kot institucije družbene reprodukcije, to tudi javno priznava. Največ, kar je meritokratska šolska strategija privolila v iskanju možnosti preseganja diferenciacije in segregacije, je skupna šola. Skupna šola je »programsko diferencirana šola pod isto streho«. S skupno šolo je diferenciacijo (ločevanje) otrok po institucijah nadomestilo »usmerjanje« (ločevanje) po programih v isti instituciji; če ne pri vseh, pa vsaj pri glavnih predmetih.

Egalitarizem

Drugi odgovor na vprašanje o izobrazbi kot javnem dobrem izhaja iz predpostavke, da je izobrazbo in izobraževanje kot javno dobro treba definirati v absolutnem smislu. To pomeni, da je izobrazba kot javno dobro enaka za vse. Iz tega odgovora se rodi egalitaristična koncepcija šolske ureditve in njen ideal: enotna šola. Kot rečeno, je kar malce komično, da se s tem idealom »hvali« tudi moderna socialna demokracija, če vemo, da je ta šolski koncept nastal v liberalistični šolski politiki. Da bi bilo to razumljivo, je vendarle treba povedati, da je egalitaristični koncept pravične šole premaknil težišče pravične šolske ureditve od načela »zagotavljanja enakih možnosti« k načelu »ustvarjamo poštene možnosti za doseganje enakih rezultatov«. Meritokrati potrebujejo enotno šolo v začetku šolanja, da ustvarja videz, kako je družba pripravljena »nekaj storiti« za enake startne možnosti vseh. Potem ko se z leti šolanja otroci »zdiferencira-

jo«, se meritokrat z lahkotnim šarmom zadovoljstva odreče slabi vesti zaradi za-voženih šolskih usod mnogih »drugačnih« otrok. Meritokratom je torej bistvo enotnosti šole in celotne šolske ureditve v tem, da ustvarja videz enakosti možnosti. Egalitaristom pa vizija enotnosti pričara pravično šolo kot šolo enakih rezultatov. Tu pa se egalitaristom kot nekakšna travma pojavi ključno vprašanje: Kako ob zahtevi po enih rezultatih upoštevati drugačnost? Žal k rešitvi tega problema egalitaristi niso prispevali kaj več od običajne fraze, da se ob »enakih rezultatih« za nikogar ne smejo znižati izobrazbeni standardi in ne merila za vrednotenje kakovosti znanja. To je travma egalitaristov in iz plehkega odgovora, da se ne smejo znižati standardi, izhaja vsa njihova neprepričljivost. Kako razviti enotno, integrirano, inkluzivno šolo, kako zagotoviti poštene pogoje, da vsakdo doseže maksimalen rezultat, zlasti kako zagotoviti to skupinam, ki so z vidika šolskega razvoja standardno deprivilegirane, ne da bi se s tem zmanjšala kakovost skrbi za družbeno privilegirane skupine? Kjer koli je že doslej egalitaristom uspelo reformirati šolski sistem z nadomeščanjem tradicionalnih oblik šolske diferenciacije z enotno ali bolj ali manj skupno šolo, so se morali soočiti z očitkom, da niso preprečili padca pouka v povprečje, kar se je kazalo v resnem zanemarjanju talentiranih, sposobnih, nadarjenih, bolj motiviranih učencev. Iz leta v leto se ponavljajo takšne ocene, od velikih evropskih šolskih reform v šestdesetih letih. Tudi ob »egalitarističnih« konceptih švedskih šolskih reform ni bilo nacionalnega soglasja in očitki, da šola zanemarija sposobnejše, so bili vsakdanji. Iskreno rečeno, tudi ob integraciji otrok s posebnimi potrebami v večinske šole ni enoznačnega odgovora. Skeptiki namreč še vedno izražajo in dokazujejo pomisleke, ali je integracija kot splošen sistem res v korist otrok s posebnimi potrebami. Enotnejša so mnenja o tem, da je za otroka s posebnimi potrebami vključitev v večinsko šolo ugodna v primerih, ko jo z ustrezno strokovno pomočjo in zavzetostjo podpira neposredno otrokovo življenjsko okolje, zlasti družina. Od tod teza, da integracija otrok s posebnimi potrebami v večinsko šolo ni uspešna zaradi večinske šole, temveč zaradi zunajšolskih dejavnikov – še posebno sodelovanja in pomoči otrokove družine.

Sklep o prednosti meritokratskega ali egalitarističnega principa se nekako sam po sebi nagiblje v smeri, da tudi v modernih iskanjih šolske pravičnosti ponujajo meritokrati več kot egalitaristi. Ta več naj bi bil v tem, da je *skupna šola z odprtimi možnostmi prehajanja med različnimi programskimi zahtevami in možnostmi boljša rešitev kot enotna šola, ki se pravzaprav težko dvigne nad uniformnost in prilagajanje povprečju.*

Že zastavitev samega problema je pri egalitaristih pripeljala do absurda zaradi nerazrešljivega nasprotja. Kako je mogoče zagotoviti vsem otrokom poštene pogoje za doseganje enakih rezultatov, ne da bi v katerem koli delu to vodilo do zniževanja standardov in kakovosti, ne na račun nategovanja vseh učencev na povprečje in ne na račun skrbi za doseganje odličnosti in spodbujanje razvoja nadarjenih. Toda že sama zastavitev problema je pokazala, da ključ do izobraževanja (izobrazbe) kot javnega dobrega tudi ne more biti v rokah meritokratov, ki pa jim gre zgolj za enakost možnosti. Ob tem ko šolski sistem povečuje razlike med otroki, se tudi enakost možnosti prej ali slej izkaže le kot

iluzija. Enakost možnosti je iluzija tako v skupni kot v diferencirani šoli. Z egalitarizmom so se kot resna odprla naslednja vprašanja (Hörner 1996): kako povečati šolsko uspešnost in odstraniti učinke šolske selekcije (zlasti socialne), kako povečati prehodnost iz razreda v razred, kako zagotoviti vsakomur osnovno in poklicno izobrazbo, kako doseči, da lahko vsakdo uresniči zakonsko pravico do nadaljnjega šolanja pod enakimi pogoji. Vse to pa je zgolj variacija na vprašanje, kako manevrirati med dosežki in selekcijo (Geissler 2002). Odgovor že na prvi pogled pove, *da lahko selekcijo ublažimo s tem, da »ublažimo« pomen dosežkov in zmanjšamo pomen kakovosti.* Tega pa si skoraj ni mogoče postaviti za cilj razvoja šole. V tem je triumf meritokratov. Vsaka demokratizacija je povezana z inflacijo. Torej velja, da bi bila tudi odprava »reprodukcije drugačnosti« lahko pogubna za kakovost šolskih dosežkov.

OECD in egalitarizem v sodobni šolski strategiji

OECD je institucija, ki po mojem prepričanju zadnja desetletja simbolizira boj za šolsko pravičnost, za načelo enakosti in zlasti za preseganje odvisnosti uspeha od kulturne in socialne neenakosti, ki se zdita v šolstvu posebej sporni. Svojo filozofijo dokaj strukturiranega egalitarizma goji OECD že desetletja in ne zamudi priložnosti, da bi jo odkrito izpovedoval v ocenjevanju nacionalnih šolskih sistemov. Malodane vsako njegovo poročilo o izobraževanju je krepko zasoljeno s podatki o tem, kako posamezne članice kršijo pravico državljanov do izobraževanja. Tako na primer so ta poročila dolga leta – nekako med 1980 in 1995 – očitala Franciji, da ima že v izhodu iz primarne šole najstrožjo šolsko selekcijo. Nemčiji pa očitajo, da desetletne otroke postavlja pred življenjske odločitve. S podobnim »glavnikom« so poročila OECD česala »razvite, civilizirane, demokratične« države.

Z vztrajnim ponavljanjem teh ocen je OECD dosegel marsikatero spremembo v nacionalnih šolskih strategijah posameznih držav. Kar velja si ogle dati, kako se je tudi pod tem pritiskom ublažila selektivnost francoskih šol. Le Nemčija se doslej ni vdala, saj praktično še vedno ohranja večtirn timerizovalni sistem (z glavno šolo, realno šolo in nižjo gimnazijo), čeprav so bile izpeljane nekatere korekcije (preložitve odločanja za določeni tip šole z desetega na enajsto ali dvanajsto leto starosti; povečevanje – celo za štirikrat – vpisa v gimnazije). A skupna šola (Gesamtschule) se je v štiridesetih letih razvila komaj zaznavno, saj jo danes obiskuje le 7 odstotkov šolarjev.

In potem se »dogodi« PISA

Zame je PISA projekt, ki poleg vsega drugega, kar skuša doseči, in tega ni malo, na novi ravni nadaljuje strategijo OECD za širitev egalitaristične šolske filozofije. Po moji sodbi je to naravnost PISA nedvomno pokazala v vsaki dosedanji aplikaciji, še posebej prvi leta 2000.

Bistvo teh mednarodnih primerjav je celostna kritika večtirnih šolskih sistemov in implicitno kritika vsake systemske diferenciacije. Ključno sporočilo projekta PISA je mogoče povedati s preprostimi besedami: *mednarodna primerjava učnih dosežkov petnajstletnikov naj bi pokazala, da so višji dosežki verjetnejši v »enotnih« kot v »diferenciranih« izobraževalnih sistemih*. Veliko avtorjev soglaša, da gre v projektu PISA nedvomno za celostno kritiko diferenciranih izobraževalnih sistemov (Baumert in drugi, 2000a, 2000b, 2003). Predvsem pa se je poanta te kritike bistveno spremenila v primerjavi z nekdanjimi poročili, ki so več ali manj temeljila na statističnih pregledih šolskega uspeha in obiska. Zdaj se te primerjave dopolnjujejo s primerjavo učnih dosežkov. In tudi v tem pogledu so interpretacije ekspertov projekta PISA zelo prefinjene in ciljno orientirane tako, da na podlagi dosežkov dokazujejo, kako napačne so predpostavke meritokratske šolske filozofije. Oglejmo si nekatere glavne kritike večtirnih sistemov v poročilu o projektu PISA iz leta 2000

Razlike med najslabšimi in najboljšimi dosežki petnajstletnikov so v diferenciranih sistemih (Nemčija) bistveno večje kot v enotnih oziroma v sistemih z integrirano obvezno šolo (skandinavske dežele, Kanada) (Baumert 2000). Ponuja se logičen sklep: ni res, da diferencirani sistemi ponujajo vsem otrokom izobraževanje, ki zagotavlja njihovo optimalno rast in zmanjševanje razlik. Res je prav nasprotno, diferencirani sistem razlike povečuje.

Razlike v dosežkih učencev različnih socialnih »nivojev« in različnih urbanih območij so v diferenciranih izobraževalnih sistemih (Nemčija, Avstrija, Flamska) večje kot v izobraževalnih sistemih z enotno ali integrirano šolo. Bilo naj bi nedvoumno dokazano, da so enako sposobni otroci nižjih socialnih slojev dosegli v šolanju z manj zahtevnimi cilji in standardi pouka (glavni šoli, nižjih zahtevnostnih stopnjah) bistveno slabše rezultate kot v zahtevnejših šolah (gimnaziji, zahtevnejših programih in nivojih pouka). To naj bi pomenilo, da večtirni šolski sistem ne ponuja oblik izobraževanja, ki ustrezajo različnim sposobnostim populacije, kar trdijo meritokrati. Eksperti projekta PISA pa v doseženih rezultatih petnajstletnikov vidijo le dokaz za to, da večtirni šolski sistem nima nikakršne navezave na sposobnosti, temveč se z njim le prikriva socialno izključevanje (Artelt 1999; Baumert 2002).

Krona celotne te primerjave pa je, da tudi najvišji učni dosežki petnajstletnikov v diferenciranih izobraževalnih sistemih (Nemčija) ne dosegajo najvišjih dosežkov vrstnikov v enotnih šolskih sistemih (Finska, Kanada) (Baumert 2000). S tem naj bi bil zavržen ključni argument meritokratskega šolskega koncepta, da le ločeno izobraževanje za najspodobnejše (v gimnaziji) vodi do njihovega optimalnega razvoja, saj se enotni šolski sistemi prej ali slej prilagajajo povprečju in temu ustreznim dosežkom, zaradi česar nujno zavirajo razvoj sposobnejših in bolj motiviranih otrok.

V kritikah izobraževalnih sistemov, ki jih prinaša projekt PISA, je v ospredju kritika šolske diferenciacije z vidika socialne in regionalne diskriminacije. Kljub mnogim reformam, ki so jih doživljale diferencirane ali večtirne šolske ureditve v zadnjih petdesetih letih (podaljševanje enotne elementarne šole iz štirih na šest let, uvajanje usmerjanja in postopnega odločanja za različne

tipe šol, nadomeščanje organizacijske diferenciacije s programsko – smerno ali nivojsko), iz večtirnega sistema ni bilo mogoče odstraniti izrazitih učinkov socialne diskriminacije (reprodukcije). Tako naj bi se motili vsi tisti, ki mislijo, da je bila socialna diskriminacija (reprodukcija) šole z reformami po šestdesetih letih prejšnjega stoletja presežena in je samo še problem pretekle zgodovine, ne pa realnost, s katero se sooča sodobna šola. Kritiki diferenciranih šolskih sistemov v projektu PISA so resnično radikalni. Zato napadajo diferenciacijo v njenih (vsaj za meritokrate) najbolj pozitivnih točkah, kot je že zgodnje ločeno šolanje sposobnejših in bolj motiviranih otrok (ideal je nižja gimnazije). Le spomnimo se kronskega protidokaza v projektu PISA: tudi najvišji dosežki otrok iz držav z diferenciranim sistemom so nižji od najvišjih dosežkov otrok iz držav z enotnim sistemom. Poenostavljeno rečeno, enotna (heterogena) šola za vse omogoča tudi najspodobnejšim višje dosežke kot elitna (homogena) šola, ki je namenjena samo njim.

Kritika gre še naprej in se neposredno dotika tudi načela »enakosti možnosti«. Baumert (2000) na podlagi analiz projekta PISA sklene, da je v enotnih šolskih sistemih (kot je na primer finski) za starše povsem vseeno, v katero šolo in kam (na podeželje ali v mesto) vpišejo svojega otroka. Verjetnost enakih uspehov je enako velika. Nasprotno je v diferenciranih sistemih (to spet pripišejo Nemčiji), kjer so učni dosežki otroka odvisni od izbire šole in kraja šolanja. Skratka, meritokratski princip naj bi bil zabloda na vsej črti.

Tako se po letu 2000 po zaslugi projekta PISA ponovno postavi (skuša postaviti) v ospredje šolskih problemov socialnodiskriminacijska funkcija šole. In to z jasno poanto: temeljna funkcija šole v meritokratskem šolskem konceptu ostaja kljub vsem spremembam funkcija socialne in regionalne reprodukcije. Otroci nižjih socialnih slojev in neurbanih območij dosegajo bistveno nižje rezultate. Vzroki za to so v šolski »neenotnosti«, v diferenciranem šolskem sistemu, v katerem se šole, razredi in učne skupine homogenizirajo po socialnem in regionalnem faktorju. Učni rezultati in dosežki ter s tem tudi znanje otrok so *torej bolj odvisni od tega, katero šolo obiskujejo in v kakšnem okolju*, kot od njihovega in intelektualnega potenciala ter, kar je iz rezultatov projekta PISA še jasnejše, od *njihovega socialno-kulturnega izvora*. Enotni šolski sistem pa se v projektu PISA prikazuje kot funkcionalna rešitev vseh teh problemov.

Zame je več kot jasno, da OECD s projektom PISA uresničuje svojo temeljno ideološko šolsko paradigmo: egalitariistične vizijo razvoja šolske ureditve. Kaj je temu oporekati? Težko kaj, še posebej, če vemo, da pri projektu PISA egalitariistično naravnano opredeljujejo kot: težnjo po zmanjševanju šolske segregacije in diferenciacije, po odpravljanju reprodukcije drugačnosti, po premagovanju odvisnosti šolske uspešnosti od socialnih, kulturnih in regionalnih razlik ter zmanjšanih sposobnosti.

Kaj je v resnici sporočilo projekta PISA

Skušal bom pokazati, da je sporočilo projekta PISA razumljeno kot zahteva po standardizaciji izobraževanja in evalvaciji doseganja standardov, in ne kot zahteva za odpravo večtirnih sistemov. To naj bi pokazala analiza ukrepov, ki so bili sprejeti na podlagi projekta PISA po letu 2000. Analiziral bom dogajanje v Nemčiji, saj se je Nemcev kritika projekta PISA najbolj »prijela«. Ni moj namen prikazovati podrobnosti o tem, kako sta se v kritično ocenjenih državah odzvali na projekt PISA stroka in politika. Bistveno se mi zdi to, da se šolska oblast sploh ni odzvala na kritiko sistema, na očitke, povezane z večtirnostjo, na zgodnjo diferenciacijo in selekciji. Šolska politika je dala to socialno dimenzijo kritike tako rekoč v oklepaj in s tem prezrla systemske vzroke socialnega izključevanja v nemškem šolstvu, ki jih očita PISA. Podobno naj bi veljalo tudi za Švico (Schweitzer 2005). Vzroke za nizke rezultate vidi bolj v notranjih pedagoških konceptih kot pa v očitani meritokratski systemski ureditvi. Razlogi za različno uspešnost osnovnošolcev naj bi bili torej pedagoški, in ne šolskossystemski. O tem sem že pisal, zato tega tu ne bom ponavljal (Medveš 2002).

Ključno vprašanje zame je, kaj se je konkretnega dogodilo v nemškem šolstvu na podlagi ugotovitev in analiz projekta PISA. Odgovor je pravzaprav lahek. Konferenca šolskih ministrov kot najvišji koordinacijski šolskopolični organ v Nemčiji je v obdobju 2001–2005 sprejela na podlagi ugotovitev projekta PISA mnoge ukrepe, ki pa so vsi osredotočeni na razvoj »izobrazbenih standardov ter evalvacijo njihovega doseganja«. Standardizacija izobraževanja je osrednja tema in najbolj strukturiran odgovor nemške šolske politike in stroke na kritiko v projektu PISA. Nobene strukturalne spremembe ni doživel po letu 2000 nemški izobraževalni sistem, ne duha ne sluha ni o odpravljanju njegove večtirnosti. Nemška strokovna in šolskopolična literatura se vrti le okoli besede »izobrazbeni standard«. Na vseh ravneh je postala aktualna, od obvezne šole do izobraževanja učiteljev. Program »standardizacija izobraževanja«, ki obsega tudi evalvacijo doseganja standardov, naj bi odpravil vse slabosti.

Izdelava »izobrazbenih standardov« pomeni nastajanje zelo sofisticiranega sistema za učitelje in učence. Država je veliko investirala v program postavljanja standardov. Nacionalni standard je skupen kompas šolam in učiteljem pri poučevanju, učenju, preverjanju in ocenjevanju ter evalvaciji kakovosti. Standardi na empirično preverljiv in merljiv način razčlenjujejo strukturo kompetenc, jasno definirajo »trde (minimalne) standarde«, ki jih šola mora doseči. Standardi so opremljeni z baterijami nalog in diagnostičnimi testi za formativno evalvacijo (Keller, Ruf 2005) (po mojem mnenju se niti ne skriva, da je sistem postavljen po švedskem zgledu). Nedvomna pa je metodološka navezava na projekt PISA, kar dokazuje dejstvo, da je sistem evalvacije kakovosti prava kopija metodologije tega projekta. Ustanovljeni so konzorciji in centralni inštitut za kakovost, ki distribuirajo šolam na njihovo željo posamezne sklope nalog. Rezultate testiranja šole vračajo centralnemu inštitutu, ki jih tudi obdela in vrne šolam z interpretacijo rezultatov, analizo vzrokov šibkih dosežkov ter predlogi ukrepov za pomoč učencem ob evidentnih odmikih od pričakovanih rezultatov. To obliko pomoči že uporablja 60 odstotkov učiteljev (Reiss 2004).

Evropa sledi projektu PISA v kompetenčno zasnovano šolo

Nedvomno je mogoče ugotoviti, da je PISA pustila svoje najmočnejše sledove v standardizaciji izobraževanja. Ne le v Nemčiji, standardizacija je postala ključno šolskorazvojno prizadevanje in aktivnost tudi na ravni evropske šolske politike¹. Produkt standardizacije je nastajanje nekakih *skupnih evropskih programskih jeder*. Bistveno za ta jedra je, da uporabljajo enake učne strategije, enak tip določanja standardov in celo enake tipe nalog kot PISA. Vse to je mogoče povezati z ukrepi in konkretnimi akcijami za pripravo nacionalnih postopkov eksternega merjenja učnih rezultatov. Cilj pa končno je, preveriti, kako šole dosegajo temeljne izobrazbene standarde (Keller, Ruf 2005).

Vrnimo se k naši temi o upoštevanju drugačnosti v šoli. PISA torej ni rezultirala v popraviljanju shem šolskih sistemov in njihove organizacije, ampak se je izpeljala v nekaj bistveno bolj subtilnega, namreč v spreminjanje ciljev in vsebine izobraževanja. In to tako radikalno, da lahko govorimo o eni največjih sprememb v razvoju vsebine izobrazbe v novoveški šolski zgodovini. Mislim, da ob vsem tem lahko govorimo o spremembi – reviziji – koncepta šolskega znanja oziroma reviziji koncepta izobrazbe. Ali je bil med sodelavci OECD, ko so snovali projekt PISA, tak trend razvoja že vnaprej predviden in načrtovan? Najbrž dogajanje ni povsem naključno, saj je prenovljeni koncept izobrazbe s celotno tehnologijo izobrazbenih standardov lahko ploden odgovor na največjo travmo egalitarizma: kako zagotoviti enakost rezultatov, ne da bi se zniževali izobrazbeni standardi in merila vrednotenja kakovosti znanja. Če bi se izkazalo, da je ta odgovor res verodostojen in realno izvedljiv, potem je meritokratska šolska filozofija dokončno povožena. Ali verjamemo kreatorjem nove generacije izobrazbenih standardov, da so odpravili slabosti izobrazbenih standardov iz devetdesetih let, ki so uniformirali pouk do take stopnje, da se je spremenil v izpolnjevanje testov? To je bilo že podrobno opisano v slovenskem prostoru na primeru teksaške šolske reforme. Pouk in šolsko znanje sta bila v tej reformi standardizirana na podoben način kot v tečaju iz cestnoprometnih predpisov. Cilj je, da se kandidat nauči obkrožiti pravičen odgovor, četudi ne ve, zakaj. Tak pouk je povzročil, da so učenci nekako zaspali na standardih. Avtorji nove generacije standardov trdijo, da se je to zgodilo zato, ker prej v izobrazbenih standardih niso predvidevali individualizacije standardov. Nova generacija standardov pa ravno na tem temelji (Weiss 2004; Tenorth 2004; Keller, Ruf 2005). Njihovo bistvo je namreč v tem, da so zastavljeni kot podpora popolnoma individualiziranemu pouku. Posledica tega naj bi bila, da je doseganje standardov v vsakem pogledu mogoče prilagoditi posamezniku, njegovim potrebam in zmožnostim, kulturnemu krogu in sposobnostim. S to novo generacijo izobrazbenih standardov naj bi upoštevanje drugačnosti dobilo v šoli popolnoma nove možnosti in razsežnost.

¹ Ne da bi opravili posebno analizo, tokrat samo omenjamo na evropski ravni projekte, kot je SINUS – Projekt ali SINUS-Transfer pa Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Wien, Zürich: Langenscheidt; Europarat (ur.) 2001.

Preorientacija iz cilja »kaj znati« v cilj »kako znati« lahko vsebinsko (duhovno) izprazni šolo

Mi lahko celo verjamemo, da se je toku, ki ga je sprožila PISA, »posrečilo« razviti sistem učnih ciljev (standardov), katerih doseganje je manj odvisno od kulturnega kapitala in socialne podpore okolja. Pustimo, da nas o tem prepričajo empirična merjenja šolskih učinkov. Toda ne glede na to, ali se bo empirično potrdilo, da je šoli, ki je po projektu PISA naravnana na kompetenčni pouk, uspelo zmanjšati razlike v učnih dosežkih med otroki različnih socialnih in kulturnih okolij (kot se je to pokazalo v dosežkih finskih otrok), se postavlja povsem novo vprašanje, kakšni problemi pa bodo lahko nastali zaradi revizije koncepta izobrazbe. To terja posebno analizo. Lahko le slutimo, da, kot vsaka revizija koncepta izobrazbe v zgodovini, tudi ta prinaša velik obrat v duhovni podobi sodobnega človeka in človeštva v celoti. Kaj je cilj revizije izobrazbe, pove kratko sporočilo, da naj bi se nekdanja »teoretska« (informativna) zasnovanost pouka nadomestila z usmerjenostjo pouka v razvoj kompetenc. Kaj je tisto, kar odpira vrsto vsebinskih dilem, ki jih je treba analizirati pri vsakem šolskem predmetu posebej, pa presega naš tokratni prispevek in temu se bo treba z vso pozornostjo posvetiti v prihodnje. Ni enostavno odgovoriti na vprašanje, *kaj človeštvu odnaša in kaj mu prinaša šola, ki se namesto h klasični podobi razsvetljskega izobrazbenega koncepta, iz katerega se je rodila klasična gimnazija, preusmerja v razvoj kompetenc*. Kako radikalno bo tehnologija izobrazbenih standardov v smislu kompetenc preusmerila pouk od poučevanja vsebine znanja (Kaj znati?) v obvladovanje metod pridobivanja znanja (Kako znati?)? Kaj bi to pomenilo za pouk na področju »modrostnih« ved, od prvega razreda osnovne šole navzgor? Kaj bi to pomenilo za pouk humanistike, literature, umetnosti? Koliko lahko naravnano na kompetence vsebinsko (duhovno) izprazni šolo? Revizija vsebine izobrazbe, ki jo tudi nekateri eksperti v projektu PISA simbolno označujejo kot obrat poučevanja in učenja od »akademske teorije« k »življenjskim kompetencam«, ima zagotovo civilizacijsko daljnosežne in dolgoročne posledice. Lahko pomeni oblikovanje novega civilizacijskega duha, v katerem klasična modrost prepušča prostor preračunljivemu pragmatizmu. Kaj s tem obratom šola odnaša človeštvu in kaj mu prinaša, je mogoče za zdaj le slutiti.

Iz dokumenta Europarat (Hg.) (2001) lahko na področju učenja jezika podrobneje razberemo, kako se standardizacija izobraževanja povezuje s filozofijo egalitarizma. »Da bi dali enake možnosti otrokom iz socialno in kulturno nestimulativnega okolja, jim zagotovili poštene možnosti za doseganje uspeha, je treba cilje za vse učence posebej natančno in dovolj obvezujoče opredeliti (trdi (minimalni, obvezni) standard) ter opredeliti tudi oblike pomoči za njihovo uresničitev. Dosedanje formulacije ciljev, kot na primer »primerna uporaba jezika«, »izboljšanje zanesljivosti izražanja«, ne zadostujejo ... Dosedanje obvezne vsebine pouka materinščine se prenašajo v tako imenovani izbirni program. Za gramatiko, ki jo poučujemo zaradi spoznavanja nje same, v modernem jezikovnem pouku ni več prostora.« (C. Lohmann 2004, str.125). In na to se navezuje prav egalitaristično evforična napoved: »*Dokončno se poslavljamo od šole z »omejeno*

odgovornostjo«, ki je otroke pošiljala v življenje nepripravljene» (Klieme 2004).

Vrnimo se k našemu vprašanju. Predpostavimo, da se je v novi generaciji »kompetenčnih izobrazbenih standardov« našel odgovor na to, kako naj bi v šoli prihodnosti postala drugačnost povsem domača. V tej šoli ne smemo več razumeti drugačnosti na tradicionalen način. Tradicionalni način je bil način, v katerem se učenci delijo na tiste s »posebnimi« potrebami in na »one druge«, najbrž tiste z »ne-posebnimi« potrebami, morda se lepše sliši, če rečem, tiste z »običajnimi« potrebami. *Kdo so to???* Ta klasifikacija »tipičnega« in »posebnega« učenca je povožena v konceptu, ki ga ponuja model OECD-ja. Ta model je logično konsistentno izpeljal egalitaristično načelo: *Vsi učenci so tipični po tem, da so si drugačni; vsi so običajni v tem, da so nekaj posebnega.*

Skratka v pogledu na prihodnost ni mogoče več govoriti o tem, da obstajajo nekatere povsem razvidne skupine otrok, ki so šolsko deprivilegirani zaradi socialne, kulturne, nacionalne, rasne, spolne posebnosti ali zmanjšanih sposobnosti. To naj bi bili otroci, ki imajo v optiki tradicionalne šole status drugačnosti (vsi drugi naj bi torej bili »tipični«) in imajo zaradi določene specifične težave s šolsko uspešnostjo (učno, ali socialno, ali aspiracijsko itd.). Preprosto rečeno, šola naj bi jim povzročala težave, pogosto pa so tudi oni označeni kot vir šolskih težav. To je preteklost. Vsak otrok naj bo v šoli sprejet kot individuum, torej kot drugačen. Načelo pravične šolske ureditve torej ni v tem, da šolo na vseh ravneh – od programske do izvedbene – razvijamo tako, da bo na eni strani v korist sposobnejšim in učno uspešnejšim, na drugi strani pa v korist skupinam učencev iz socialno in kulturno manj spodbudnih okolij oz. kako drugače deprivilegiranim. Tako načelo v svojem temelju pripada meritokratski logiki in prej ali slej rezultira v taki ali drugačni obliki zunanje šolske/učne diferenciacije. Če s tega zornega kota pogledamo na egalitaristični pristop OECD, je treba priznati, da je pripeljal idejo zunanje diferenciacije do njenega skrajnega roba, to je do *diferenciacije (upoštevanja) vsakega posameznika. Tako zunanja diferenciacija naravno zdrsnje v individualizacijo. Torej je do kraja dosledno izpeljana zunanja diferenciacija, ki priznava »homogenost« le posamezniku in zato lahko upošteva potrebo vsakega posameznika, v bistvu notranja diferenciacija.*

Ali bi lahko imel kak meritokratsko naravnan sodobni, demokratično misleči šolski strateg proti takšnemu razvoju kak racionalen ugovor? Da, imel bi ga! Finančnega! Pogoji za izvedbo kakovostne individualizacije pouka (notranje diferenciacije) so namreč iz leta v leto šolanja vse zahtevnejši in stroški rastejo premo sorazmerno s povečevanjem razlik med otroki/učenci/dijaki. Za vztrajanje pri prednostih zunanje diferenciacije nima meritokrat z vidika šolske strategije OECD-ja niti enega pozitivnega argumenta več. Priznati mora, da bi bil enoten sistem z radikalno izpeljano notranjo diferenciacijo izvedljiv. Mogoče bi bil le neracionalno drag v primerjavi z večtirnim sistemom zunanje diferenciacije. Prosim! Kaj je lahko za razvoj novih generacij neracionalno drago?

Je meritokratska šolska logika premagana za vedno?

Kje smo v tem dogajanju mi z našim posvetom

In kakšen je pristop k obravnavanju drugačnosti v našem posvetu, ki mu je posvečena tudi posebna številka Sodobne pedagogike? Z dvema besedama, tradicionalen je. Ko prebiramo pripravljeno gradivo, se zdi, kot da se obrat k novi šolski paradigmi, ki sledi OECD-jevi doktrini, našega posveta še ni dotaknil. Pogled na drugačnost je v naših prispevkih še vedno tradicionalen, »skategoriziran« v štiri glavne homogene »skupine drugačnih«: socialno, kulturno-nacionalno, spolno in drugačnih zaradi zmanjšanih sposobnosti. Tako so tudi prispevki v tej posebni številki razvrščeni v štiri »homogene« kroge, ki obravnavajo štiri kroge šolskega pekla: socialno depriviranost, kulturno neenakopravnost, stigma usmerjenih zaradi zmanjšanih sposobnosti ter hierarhijo deškega in dekliškega oziroma dekliškega in deškega.

Bralca te posebne številke opozarjamo tudi na to, da v njej nismo mogli natisniti vseh prispevkov, ki smo jih prejeli za posvet. Vseh je šestinšestdeset in samo slaba polovica je objavljena v tej številki. Ostali so izšli v zborniku, ki smo ga izdali ob posvetu z naslovom Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti.

Čeprav smo v Zvezi društev pedagoških delavcev že večkrat organizirali srečanja na temo »posebnih potreb« in izdali tudi posebno številko Sodobne pedagogike ter zbornik na to temo, je odziv na te probleme tudi na tem posvetu zelo velik. To kaže, kako neizčrpna so vprašanja, povezana s tem krogom. Pa vendar ta krog tokrat ni najbogateje obrodil.

Največ prispevkov se je uvrstilo v kulturni krog. Med njimi so prispevki, ki prinašajo teoretske poglede na fenomenologijo interkulture šole, ter prispevki, ki predstavljajo primere interkulturnih/multikulturnih praks naših šol. V tem krogu so bile največje zadrege z izborom najboljših besedil, saj je bilo opisanih veliko zanimivih primerov, ki kažejo vso razsežnost medkulturnosti kot izziva za šolo. Opisi medkulturnih praks obsegajo tri značilne situacije v sodobnem slovenskem šolskem prostoru: izobraževanje Romov, šolske izkušnje z drugo ali celo tretjo generacijo priseljencev iz nekdanjih jugoslovanskih republik in pokrajin ter probleme izobraževanja na uradnih dvojezičnih območjih Slovenije.

Na koncu je treba priznati, da smo tak tradicionalni pristop k obravnavanju drugačnosti v šoli v veliki meri povzročili tudi organizatorji in snovalci posveta, med katerimi sem tudi sam imel nemajhno vlogo. Že prvi poziv avtorjem prispevkov in potem vabilo za sodelovanje vsem vrtcem, osnovnim in srednjim šolam ter domovom za učence je usodno usmerjal v tak tradicionalni pristop. Tako smo že v prvem pozivu zapisali, da želimo razgrniti na posvetu odnos do drugačnih. Kar odkrito smo namignili, »da raziskave še vedno kažejo na nekatere povsem razvidne skupine otrok, ki imajo zaradi nekaterih posebnosti težave s šolsko uspešnostjo (zaradi kulturno nesposobnega oz. manj spodbudnega okolja, zaradi socialno manj spodbudnega okolja, zaradi posebnih potreb ter zaradi spolnih razlik). Vse to je bilo tako zapisano z dobrim namenom, da posvetimo posvet nekaterim skupinam otrok in učencev. In v tej vnemi smo

naredili najbrž škodo tistim, ki smo jih izpostavili kot deprivilegirance, in vsem drugim otrokom oz. učencem, ki smo jih zaradi tega zanemarili. Mogoče je bilo to potrebno, da bi se dokopali do spoznanja, da je treba enotnost v šoli bolj spoštovali kot drugačnost. Mogoče samo v tem kontekstu lahko postane izobrazba javno dobro, če ostane vrednota za vsakega človeka in ne postane simbol družbene moči in simbol posameznikovega položaja.

Literatura

- Baumert, J., Leschinsky, A. Mayer, K. U., Trommer, L. (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklung im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Europarat (ur.) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- Geissler, G. (2002). *Leistung zwischen Selektion und Integration*. V: *Die Deutsche Schule*, letnik 94, zvezek 2, str. 176–191.
- Hermann, U. (2002). *Anschlüsse müssen Abschlüsse ersetzen*. V: *Die Deutsche Schule*, letnik 94, zvezek 3, str. 278–281.
- Hörner, W. (1996). *Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung*. V: *Bildungssysteme in Europa*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Keller, S., Ruf, U. (2005). *Was leisten Kompetenzmodelle?* V: *Die deutsche Schule Letnik 2005*, zvezek 4, str. 455–470.
- Klieme, E. (2004). *Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde* V: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, št. 4, str. 625–635.
- KMK (2001). *Erste Konsequenzen aus der Ergebnissen der PISA-Studie (5./6. 12. 2001)* – objavljeno na spletni strani KMK.
- Medveš, Z. (2002). *Nova paradigma pravičnosti v šoli*, V: *Sodobna pedagogika*, letnik 53, št. 5, str. 24–41.
- Reiss, K. (2004). *Bildungsstandard und die Rolle der Fachdidaktik*, V: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, št. 4, str. 635–650.
- Schweitzer, J. (2005). *PISA-Vergleiche ohne Tabus!* V: *Die deutsche Schule*, 2005, zvezek 4, str. 390–397.
- Tenorth, H. E. (2004). *Bildungsstandard und Kerncurriculum – Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme*. V: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, št. 4, str. 650–666.

MEDVEŠ Zdenko, Ph.D.

TAKING OTHERNESS INTO ACCOUNT – A STEP TOWARDS A SCHOOL OF EQUAL OPPORTUNITIES

Abstract: Any democratic and educationally developed country seeks to provide each citizen with opportunities for their optimal development, regardless of their sex, cultural and social background, religion, ethnic adherence, physical and mental characteristics. However, ideas on how to provide these are not uniform, they are dispersed between two extremes, the 'egalitarian' and the 'meritocratic', and the result of the battle between the two always seemed unsure in history. Has the current situation, with globalisation processes in education following the OECD PISA programme, changed the distribution of powers? Do competence-oriented teaching and learning, along with the development of education standards open the opportunity for education to be truly accessible to anybody motivated for it in the future? The fight for equal opportunities did not result in a victory over multi-tiered education systems and segregation forms of differentiation, the way out of it is a revision of the concept of education in the contemporary school, symbolically denoting the slogan: the turn from 'academic theory' to 'life competences'. What does the school take away from humanity with this turn, and what does it bring to it? Can the turn mean the formation of a new spirit of civilisation in which the classical wisdom gives way to calculated pragmatism? Will, on this basis, the school in the future truly develop as an institution with 'full responsibility' to prepare children for life?

Keywords: education, public good, egalitarianism, meritocracy, PISA.