

bi postavljali raziskovanje na ta način, je to povsem zmeden pojem o transferu tehnologije. Ne bi smeli odstopiti od ideološkega osnovnega koncepta: kjer razmerje raziskovalnega interesa in potrebe po izobraževanju izgubi ravnotežje, je na škodi študent. Lahko pridobi, če mu damo možnost, da sodeluje. Toda če postane inštitut prevelik in je profesor samo na poti, da preskrbi denar, potem univerza tudi takšnega profesorja ne potrebuje. Velikanski raziskovalni institucionalni mehanizem požira čas ljudem, ki so najbolj potrebni, in siromaši pouk, ruši sožitje med učitelji in študenti. Na koncu pa mora takšna neskladja plačevati mlada generacija, ki kljub deklaracijam odhaja v življenje pomanjkljivo izobražena in nepripravljena.



dr. Bogdan
Kavčič

Bo »usmerjena univerza« bolj učinkovita?

1.

S študijskim letom 1985/86 bomo tudi na univerzi začeli izvajati študijski proces po novih »usmerjenih« vzgojno izobraževalnih programih (VIPIH). Prva generacija srednješolskih usmerjencev (kot jih popularno imenujemo) je končala usmerjeno srednjo šolo in se je vpisala na univerzo. Zato je razumljivo veliko zanimanje strokovne in druge javnosti, kaj usmerjeno izobraževanje prinaša na tej ravni. Izboljšanje, poslabšanje ali ostajanje na približno enaki kakovosti kot prej.

Pri nas se je v zadnjih letih razmahnila kritika usmerjenega izobraževanja v celoti, posebej seveda srednje usmerjene šole. Kritiziranje je postalo že kar nekakšen »narodni šport«. Usmerjeno šolo kritizirajo razumniki, kritizirajo jo v organizacijah združenega dela, nezadovoljni so učitelji, nezadovoljni so učenci; kritike poslušamo na vseh vrst sestankih, beremo v časopisih, poslušamo v zasebnih pogovorih, itd. Zdi se, da je res, kar sem zadnjič mimogrede slišal: »Kdor nima kaj početi, kritizira usmerjeno izobraževanje.«

Kritika je toliko bolj vidna, ker je daleč najbolj prevladujoč pristop. Le redko kje srečamo ugovore. Pa še ti so previdni in neizraziti. Ustvarjen je vtis, kot da se usmerjene šole vsi odrekajo. Posebej njeni kreatorji molčijo — kar preveč vztrajno molčijo. Je bila res tako neposrečeno oblikovana? Ali gre za to, da je s koncem mandata tudi konec odgovornosti? Ali so vzroki drugje? Koliko je kritika upravičena?

In prav to je bistveno vprašanje: koliko je kritika srednje usmerjene šole upravičena? Kolikor razmere poznam, za zdaj ne bi mogel reči, da obstaja kjerkoli kakšno apriorno zavračanje pobud, da bi razmere izboljšali in povečali učinkovitost usmerjenega izobraževanja. Takšna pripravljenost je prisotna, in to gotovo pomeni enega dejavnikov, ki lahko hitro prispevajo k izboljšanju razmer. Nikogar ni, ki bi nasprotoval odpravi »očitnih neumnosti«, ne med prosvetarji, ne med političnimi dejavniki in tudi ne »med šolskimi oblastmi«.

Toda — in tu je problem! — kako opredeliti, kaj je potrebno, spremeniti? O tem pa je soglasja malo, premalo za konkretno ukrepanje. Vprašanje, kako ugotoviti, kaj je treba spremeniti, je bolj kočljivo, kot se kaže na prvi pogled. Naj naštejemo nekaj dimenzij problema:

a) Nikjer v svetu niso nikdar v celoti zadovoljni s šolskim sistemom. V vseh družbah je predmet kritike; v vseh družbah ga občasno reformirajo. Reforme so v zadnjih desetletjih pogostejše kot v prejšnjih stoletjih. Pomeni, da šolstvo vendarle sledi družbenemu razvoju. Pristop k reformam je različen. V Sovjetski zvezi so jo recimo začeli s tem, da so zvišali plače učiteljem.

b) Splošen razlog kritik šolskega sistema je, koliko je prilagojen družbenim potrebam. Pri tem pa gre za dvoje spodbujevalnih dejavnikov kritike. Po eni strani si različni posamezniki, družbene skupine, organizacije, oblast itd. različno predstavljajo te družbene potrebe, kritike pa oblikuje vsak s svojega vidika, po drugi strani pa gre za to, da se učinki šolskega sistema kažejo sorazmerno počasi. Šolanje inženirja pri nas recimo traja formalno osem let, dejansko pa deset ali več. Potem šele pride v prakso, kjer je potrebno še leto ali dve, da se pokaže njegova kakovost. Če izobraževanje načrtujemo danes, pomeni, da se bodo učinki v celoti pokazali šele čez kako desetletje. Nekateri seveda tudi prej. Problem je tudi v tem, koliko smo danes sposobni predvideti, kakšne bodo družbene potrebe čez določen čas.

c) Nadalje, družbene potrebe nikdar niso in ne bodo homogene. Glede posledic na šolski sistem so različne potrebe lahko konfliktno. In pri nas dejansko so in bodo konfliktno. Tudi to dodatno zastruje ocene in povzroča heterogenost zahtev.

č) Pri nas v Sloveniji je po novih programih končala šolanje prva generacija: triletne programe lani, štiriletne programe pa letos (s šolskim letom 1984/1985). Dejansko torej še sorazmerno malo vemo, kakšni so rezultati usmerjenega izobraževanja na srednji stopnji. Obsežno raziskovalno delo, ki je spremljalo to šolanje (evalvacijske raziskave) še ni končano. Rezultati teh raziskav za štiriletne usmerjene programe bodo deloma znani jeseni 1985, deloma pa kasneje. Ti izsledki bodo prav gotovo dali podatke o tem, kaj je dobrega, in tudi, kaj je treba spremeniti. Seveda pa imamo, kot že rečeno, obilo tudi kritik in zahtev iz drugih virov. Toda, ali je mogoče spremembe v izobraževalnem sistemu izvajati kar na podlagi posameznih časopisnih kritik, če ne vemo, kakšna je njihova strokovna utemeljenost? Pri tem seveda obstaja možnost, da se bodo posamezni predlogi iz teh kritik povsem krili z izsledki znanstvenih raziskav, da jih bodo znanstvene raziskave potrdile. Žal pa pred dokončanjem raziskav ne vemo, kateri predlogi so to in koliko jih je. Toda glede na dejstvo, da prve generacije šele končujejo srednje usmerjeno izobraževanje, lahko z gotovostjo trdimo, da so kritike tega izobraževanja utemeljene s posameznimi opazovanji, s posameznimi dejstvi in parcialnimi podatki. Kaže na tej podlagi izvajati bistvene spremembe? Ali ne bi to pomenilo, da bodo spremembe z veliko verjetnostjo še slabše, kot je sedanje stanje? Ne kaže, da bi neprimernosti popravljali še z večjimi neprimernostmi.

Seveda ob tem velja tudi ugotoviti, da niso vse kritike in zahteve po spremembah enako potrebne znanstvene in strokovne utemeljitve. Nekaj je »očitnih neumnosti«. O tem se mnogi strinjajo, čeprav je pri konkretizaciji teh neumnosti že več razlik in nesoglasij. Jasno pa je, da je takšne zadeve nujno in mogoče hitro, da ne rečem takoj, odpraviti. To se tudi že dogaja, saj je Zavod za šolstvo z navodili o izvajanju pouka posameznih predmetov že odpravil vrsto pomanjkljivosti, mnoge pa bodo odpravljene v naslednjem šolskem letu.

Tudi ni mogoče trditi, da smo bili pri odpravljanju »očitnih neumnosti« v usmerjenem izobraževanju dovolj hitri in dovolj učinkoviti. »Počasnost sistema« prihaja do veljave tudi na tem področju. Decentralizacije odločanja o programih usmerjenega izobraževanja (del programa za srednje šole, SVIO — skupne vzgojnoizobrazbene osnove — sprejema Strokovni svet SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje, ostali del pa posebne izobraževalne skupnosti; programe za višje in visoke šole sprejemajo v celoti posebne izobraževalne skupnosti) niso spremljali ustrezni mehanizmi, ki bi zagotavljali pregled in skrb (odgovornost) za celoto. Vsaj praktično ti mehanizmi ne funkcionirajo zadovoljivo. Zato je preveč obotavljanja, prelaganja odgovornosti »s sebe«, pričakanj, da bodo že drugi ukrepali, itd.

Ni pa mogoče reči, da se na tem področju ne dela. Kaže omeniti vsaj dve večji akciji:

a) Akcijski program aktivnosti vseh dejavnikov na področju vzgoje in izobraževanja, ki ga je pripravil Svet za vzgojo in izobraževanje pri predsedstvu Republiške konference socialistične zveze. Ta akcijski načrt definira naloge, nosilce in roke za naloge s področja družbenih ekonomskih odnosov, samoupravne organiziranosti, kadrovske problematike, programov izobraževanja, mreže šol, posodabljanja vzgojnoizobraževalnega procesa, sodelovanja z uporabniki, izobraževanja odraslih itd. Večina teh nalog je planiranih za naslednji dve do tri leta, nekatere pa so trajne narave.

b) Program nadaljnjih aktivnosti pri razvijanju in dopolnjevanju programov za pridobitev izobrazbe v srednjem izobraževanju, ki ga pripravlja Zavod SR Slovenije za šolstvo. Ta program je v fazi strokovne razprave. Predvideva pa sintezo evalvacijskih raziskav, definiranje neposredno možnih sprememb v izvajanju nekaterih predmetov in programov v srednjem izobraževanju z izvedbenimi navodili, temeljitejšo analizo ustreznosti VIP srednjega izobraževanja, njihovo dopolnjevanje in spreminjanje vključno z eksperimentalnim spremljanjem nekaterih novosti. Ta program predvideva zelo intenzivno dejavnost deloma že v letu 1985, predvsem pa v letu 1986 in kasneje.

Zadeve se torej premikajo. Tempo sprememb pa ima tudi svojo lastno strokovno in časovno logiko, kar nam je lahko všeč ali ne. Verjetno pa bi k hitrosti in uspešnosti izpopolnjevanja usmerjenega izobraževanja lahko prispevali tudi vseh vrst kritiki, če bi bili nekoliko bolj specifični, če bi konkretno pokazali in utemeljili, kaj mislijo, da je treba spremeniti. Tako bi skrajšali potreben čas za raziskavo (ki jo sicer izvaja Pedagoški institut) o tem, kaj je vsebina doslej izraženih kritik usmerjenega izobraževanja.

2.

Razprave in kritike ob usmerjenem izobraževanju očitno nakazujejo nekatere dileme in protislovja, ki jih doslej ni bilo mogoče razrešiti. Še razdvajajo Slovence in jih še bodo (očitno).

Temeljno, idejno in strokovno vprašanje je, ali v srednjem izobraževanju ohranjati dualizem, da nekatere šole vzgajajo za delo, druge pa za nadaljnje šolanje, ali pa poenotiti šolski sistem. V bolj ostri obliki je mogoče to vprašanje formulirati kot zahtevo po izobraževanju elite v posebnih šolah. Bolj »tehnokratsko« pa, ali ohranjati srednjo šolo splošno izobraževalnega tipa ali ne. Z uvajanjem usmerjenega izobraževanja je bila ta dilema razrešena kot odpravljanje posebnih šol za »elito«. Usmerjena šola naj bi izobraževala hkrati za delo in za nadaljnje šolanje.

Z vidika temeljnih vsebinskih značilnosti družbenega sistema socialističnega samoupravljanja je takšna opredelitev logična. Delo naj bi postalo edina podlaga za določanje posameznikovega družbenega in ekonomskega položaja, delo na vseh področjih družbenega dela je v načelu enakopravno, itd. V skladu je tudi s poudarkom na večji enakosti v družbi, na zagotavljanju enakih možnosti razvoja vsakemu občanu, zmanjševanje socialnih razlik, itd.

V srednjem šolstvu je bil zato povečan delež izobraževanja za delo v splošnoizobraževalnih šolah in povečan delež splošnega izobraževanja v dotedanjih strokovnih šolah. Sodeč po kritikah, učinek takšnega ukrepanja mnogih ni zadovoljil. Srednja usmerjena šola je predmet kritike z obeh vidikov. Predvsem razumniki jo kritizirajo, da daje premalo splošne izobrazbe, da so učenci premalo razgledani, zato slabo pripravljene za študij na univerzi; univerza se zato spreminja v srednjo šolo, zgublja kakovost, ni več »tisto, kar je bila včasih«, itd. Takšnih ocen ni malo, čeprav se bo prva generacija usmerjencev šele jeseni 1985 pojavila med študenti na univerzi. Zato je takšna »jasnovidnost« kritikov nekoliko dvomljive vrednosti. Ni pa seveda tudi nemogoče utemeljeno reči, da nimajo prav.

Usmerjena srednja šola je morda deležna še intenzivnejših kritik z vidika usposobljenosti absolventov za delo. V mnogih organizacijah združenega dela ugotavljajo, da usmerjenci ne znajo delati oziroma da znajo manj kot prejšnji absolventi srednjih strokovnih in poklicnih šol. Te vrste glasovi so številnejši in bolj glasni, kot tisti, ki ugotavljajo, da so usmerjenci vsaj tako dobri, kot so bili poprejšnji absolventi srednjih strokovnih in poklicnih šol, če ne celo za razred boljši. Ob tem je mogoče zanesljivo ugotoviti vsaj naslednje pomanjkljivosti dejanskega načina v izobraževanju sedaj:

a) Usmerjeno izobraževanje je bilo zamišljeno, da se sestoji iz dela, ki ga opravijo v šoli, in iz dela, ki ga opravijo v OZD, med šolanjem (proizvodno delo in delovna praksa) in po končanem šolanju (kot program usposabljanja). Delavca naj torej ne bi v celoti usposabljali v šoli, ampak še v delovni oz. temeljni organizaciji. Kjer so v OZD ustrezno organizirali usposabljanje po končani šoli, so, se zdi, z usmerjenci kar zadovoljni. Pomeni, da so usposobili instruktorje za usmer-

jence, da so izdelali programe usposabljanja, instruktorje ustrezno plačali, itd. Kjer pa so računali (po starem!), da bo iz šole prišel »narejen« delavec, kjer ni bilo delovnih programov, kjer je bilo instruktorstvo novih delavcev le dodaten posel, ki ni bil posebej vrednoten itd. — tam so rezultati nujno slabi.

b) Program usposabljanja pomeni tudi dodatne stroške izobraževanja, ki jih mora kriti OZD posebej, poleg prispevka za usmerjeno izobraževanje, ki ga združuje v PIS. Brez tega dodatnega stroška procesa ni bilo mogoče do konca izpeljati usmerjenega izobraževanja in rezultati so slabi.

c) Ob tem se je pokazalo, da niso bili dovolj upoštevani vsi dejavniki, ki jih je bilo mogoče vnaprej predvideti. Delovni proces je namreč v različnih OZD različno kompliciran. Ponekod je delo preprosto, število delovnih operacij in znanj, ki jih mora obvladati delavec, je sorazmerno majhno. Takšni so primeri v velikih industrijskih organizacijah, kjer so praviloma tudi že imeli notranji izobraževalni sistem sorazmerno dobro razvit. V takih organizacijah z usmerjenci ni težav, iz takšnih organizacij poročajo o dobrih rezultatih usmerjenega izobraževanja. Drugače pa je tam, kjer je delo sorazmerno komplicirano, celovito, raznoliko; organizacija pa še majhna in brez organiziranega notranjega izobraževalnega sistema. Tipičen primer so obrtne organizacije ali zasebni obrtniki. Oziroma sploh bolj obrtniški način dela, ki vključuje zelo raznovrstne delovne operacije in veliko ročnih spretnosti. Iz takih organizacij poročajo v glavnem o slabih rezultati usmerjenega izobraževanja.

Skratka, priprava in uresničevanje programov za usposabljanje nista bili dovolj premišljeni. In če proces izobraževanja ni končan, so rezultati nujno slabi.

Za zdaj neuresničen ali le delno uresničen je tudi koncept permanentnega izobraževanja, ki je nujno dopolnilo rednemu šolskemu izobraževanju in brez katerega si ni mogoče zamisliti koncepta usmerjenega izobraževanja. Uporabljanje za delo sedaj in tukaj ni nujno tudi usposabljanje za delo pri bolj razviti tehnologiji. Brez permanentnosti izobraževanja ni mogoče združiti obeh zahtev. Treba pa je uspešno delati sedaj in tukaj in biti pripravljen na prihodnje razmere . . . Zelo hiter upad izobraževanja ob delu v zadnjih letih pa kaže, da posebno velikih potreb po dodatnem šolanju v združenem delu trenutno ni čutiti. Za to so seveda posebni razlogi, na katere pa šola ne more bistveno vplivati — pa naj bo usmerjena ali ne. Odvisno je predvsem od razvitosti materialnih proizvodjalnih sil, pa tudi od organizacije dela, vrednotenja dela, določanja osebnih dohodkov, itd.

Uresničevanje zahtev po široki splošni izobrazbi, ki naj bi jo dala srednja usmerjena šola, hkrati pa absolventa tudi usposobila za delo sedaj in tukaj, zadene ob omejitve, določena z zakonom, o času šolanja in o tedenskih obremenitvah učencev. Očitno ni mogoče uresničiti vseh zahtev v sedaj uveljavljenih normah o času šolanja in tedenskih obremenitvah. Ali pa so bile ob teh omejitvah izbrane optimalne vsebine v posameznih predmetih in optimalen sestav predmetov, pa je drugo vprašanje. Na osnovi vseh najrazličnejših kritik je mogoče

sklepati, da optimalnost ni bila dosežena. Toda programov niso sestavljali uradniki, temveč strokovnjaki (delovne skupine). Prepričan sem, da je vsaka skupina strokovnjakov naredila najboljše, kar je znala in zmogla, da so bile torej dosežene parcialne optimalnosti. Če skupen rezultat ni ustrezen, pa strokovnjakom seveda tudi ni mogoče dokazati »na pamet«, na podlagi posameznih in delnih opažanj, temveč na strokovni podlagi.

Pri tem pa se tudi srečujemo z nekaterimi zanimivostmi. Ena takih je, recimo, da zdaleč ni soglasja o tem, kaj je »splošna izobrazba«. Je to več slovenščine, več matematike, več filozofije, več sociologije, več ekonomije itd.? Vsaka stroka dokazuje svojo pomembnost in potrebnost. Zato se vse pogosteje pojavlja pojem »imperializem strok«. »Prava mera« je načelo, ki so ga zagovarjali že starogrški filozofi. Vendar ga je v praksi danes in tukaj ob konkretnih ljudeh sorazmerno zapleteno uveljaviti. Druga je ta, da mnogi govorijo, kako je v programih srednjega izobraževanja veliko balasta. Ko pa ga je treba konkretno pokazati, kar nekako izgine. Naslednja je ta, da ni nikakršnih »sistemskih« ovir, da ne bi odpravili prekrivanja med predmeti in znotraj njih — pa vendar tečejo te aktivnosti silno počasi in s težavo. Itd. Vse bolj ključnega pomena v usmerjenem izobraževanju postaja konflikt med »potrebami in možnostmi«. Poenostavljeno povedano, gre za nekajletno zmanjševanje deleža, namenjenega izobraževanju v družbenem proizvodstvu. Razpoložljiva sredstva nikakor ne zadostujejo za izvajanje izobraževanja v obsegu in kakovosti, zagotovljenima z zakonodajo in drugimi obvezujočimi družbenimi dokumenti. Najbolj očiten izraz premajhnih sredstev so osebni dohodki učiteljskega kadra v osnovnem in v usmerjenem izobraževanju. Pri tem so seveda nekatere pomembne razlike med različnimi stopnjami šol, pa tudi med šolami iste stopnje. Tudi na univerzi, saj je npr. osebni dohodek univerzitetnega učitelja istega ranga na različnih fakultetah lahko do polovice različen. Posebej so nizki osebni dohodki v srednjem izobraževanju, kjer so prišli tako nizko, da učitelji že nekaj časa dokaj odprto grozijo s štrajkom. Pri tem pa jim ni mogoče očitati, da niso pravočasno opozarjali na nevzdržen položaj. Zanimivo je tudi, da pravzaprav nihče ne ve ali noče vedeti, kolikšno je zaostajanje osebnih dohodkov delavcev v šolstvu za delavci v gospodarstvu. Trenutno (julija 1985) se ocene sučejo med 15 % in 35 % zaostajanja za gospodarstvom. Institucije, ki zbirajo zadevne podatke (statistika, SDK, izobraževalna skupnost, republiški komite za vzgojo in izobraževanje, itd.) navajajo vsak »svoje« podatke, zdi se, da jih vsak prikraja po svojih potrebah. Večinoma pa se bojijo, da podoba ne bi bila preveč neugodna.

Tako so učitelji v usmerjenem izobraževanju hudo nezadovoljni, nekateri resignirani, drugi ogorčeni, večinoma pa tudi užaljeni, jezni. Takšno rapoloženje seveda ni v skladu z znano ugotovitvijo, da je kakovost pouka pretežno odvisna od učitelja. Ob nezadovoljnih učiteljih ni pričakovati, da se bodo posebej trudili pri pouku. Prav takšen poseben, dodaten trud pa bi bil potreben, da bi se usmerjeno izobraževanje uteklo. Govore o negativni selekciji (»med učitelji so ostali le tisti, ki niso sposobni za kaj drugega«), čeprav podatkov ni (javno)

na razpolago. Pač pa se izrazito pozna, da upada vpis v pedagoške šole.

Vendar problema neustreznega materialnega položaja izobraževanja sploh ne kaže reducirati le na plače učiteljev. Gre za postopno komuliranje celovitih posledic premajhnih sredstev že nekaj let nazaj. Med takšne posledice sodi zlasti naslednje:

- ukinitvev investicij v usmerjenem izobraževanju pomeni, da se opremljenost šol ne izpopolnjuje in ne dosega predvidene ravni;

- šole že vrsto let dosegajo le polovično amortizacijo, kar pomeni, da pravzaprav niti obstoječe infrastrukture ni mogoče vzdrževati, temveč počasi propada (posebna, interventna sredstva »se najdejo« le za udre strehe, poškodovane centralne kurjave, itd);

- materialni stroški rastejo nezadržno in po višjih stopnjah, kot jih priznava izobraževalna skupnost, to pa zahteva, da šole del sredstev za osebne dohodke še dodatno porabijo za materialne stroške;

- prehrana učencev se poslabšuje, poslabšuje se celotno zdravstveno stanje šolarjev (kar kažejo podatki zdravstvene statistike);

- razmere na področju učil, študijske literature, itd. se ne zboljšujejo, ampak poslabšujejo);

- itd.

Pri tem pa je bilo že ob začetku usmerjenega izobraževanja na srednji stopnji jasno, da bo dražje in materialni okvirji niso bili postavljeni vnaprej. Pričakovati je, da se bodo razmere še zaostriale z usmerjenim izobraževanjem na univerzi. Tudi to bo dražje od prejšnjega, po približnih ocenah za kakih 20 %. Tudi pri pripravi VIP na univerzi ni bilo opredeljeno, da bo sredstev samo toliko, kot jih je bilo, ali celo manj.

Usmerjenega izobraževanja v obstoječem obsegu in začrtani kakovosti ni mogoče uresničiti brez povečanih materialnih podlag. O tem so bila resna opozorila dana že ob njegovem uvajanju in načrtovanju. Pri tem nekateri menijo, da je nujno treba povečati delež družbenega proizvoda, namenjen izobraževanju, drugi pa trdijo, da kaj takega ne pride v poštev. Takšno razmišljanje seveda vodi do drugega problema: koliko družbenega proizvoda namenimo za kakšno dejavnost. Če hočemo doseči uresničitve družbenih ciljev na področju izobraževanja, torej nameniti za izobraževanje več sredstev, pomeni, da bi za nekaj drugega morali dati manj. Prav gotovo ni preprosto doseči takšno prerazporeditev. Vendar brez takšne razporeditve nikakor ne bo mogoče doseči družbeno postavljenih ciljev na področju izobraževanja. »Notranjih rezerv« v izobraževanju skoraj ni (nekaj jih je vedno in povsod), vsaj nihče jih ne zna najti — tudi tisti ne, ki trdijo, da so.

Če ni mogoče doseči prerazporeditve družbenega proizvoda, se bo pa treba odpovedati nekaterim postavljenim ciljem in zahtevam na področju izobraževanja. Recimo: zmanjšati delež generacije, ki se vpišuje na srednje šole in na univerzo; ukiniti nekatere srednje šole in fakultete; skrajšati obseg pouka; zmanjšati število učiteljev (povečati obveznosti); povečati število učencev v oddelkih ali skupinah; odpraviti individualizacijo pouka; uvesti šolnine; itd. Vendar bo ukrepati nujno. S sedanjim stanjem ni nihče zadovoljen, po vsej verjetnosti so tudi

učinki, ki jih dosegamo z danimi sredstvi, manjši, kot pa bi bili, če bi manjši obseg izobraževanja vzdrževali na primerni ravni.

Alternativa je tudi v povečani stopnji gospodarske rasti, v hitrem povečanju učinkovitosti gospodarstva. Vendar se to za zdaj kaže bolj kot »golob na strehi«. Tudi če bi sredstva za pokrivanje izgub v gospodarstvu preusmerili v družbene dejavnosti, bi bili problemi teh dejavnosti skoraj rešeni . . .

3.

Kaj bo usmerjeno izobraževanje prineslo novega v univerzitetni študij? Novi VIPI so bili sprejeti, zadnji sicer šele v juniju 1985, zato je že mogoče dati nekatere ocene.

Kakšnih bistvenih sprememb, velikih obratov ni pričakovati. Nove programe so sprejemali uporabniki in izvajalci v posebnih izobraževalnih skupnostih. Pripravili pa so jih v celoti na višjih in visokih šolah. Znotraj PISOV so jih usklajevali v strokovnih svetih. Temeljitega pregleda in ocene so bili deležni v strokovnem svetu SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje, in sicer z vidika usklajenosti s programskimi zasnovami, z vidika usklajenosti vpisnih pogojev in pogojev za napredovanje med študijem in za dokončanje študija z zakonom in smernicami za pripravo programov, z vidika opredeljenosti in zagotovljenosti materialnih razmer, z vidika vsebovanosti jeder skupnih predmetov in dogovorjenih vsebin teh predmetov, deloma pa tudi z vidika vsebinske ustreznosti. Vendar so te ocene rezultirale le v priporočila in opozorila, ki so jih pri dokončnem oblikovanju v PISH upoštevali ali pa ne. Zakon namreč daje strokovnemu svetu le kompetenco, da izrazi mnenje o predlogih VIP. PISI pred sprejemanjem morajo pridobiti to mnenje, niso pa ga obvezni upoštevati.

V celoti torej lahko z vso gotovostjo rečemo, da so novi študijski programi na univerzi odsev stanja in razmer na univerzi. Verjamemo tudi lahko, da so jih po posameznih višjih in visokih šolah delali z najboljšimi nameni in strokovno korektno. Da ni večjih vsebinskih sprememb v teh programih, je vzrok tudi v tem, da programe na univerzi korigiramo in prenavljamo vsako leto. Večja sprememba je le pri pedagoškem šolstvu v skladu z odločitvijo, da postopno izboljšujemo usposobljenost učiteljev v usmerjenem izobraževanju, in je bilo zato potrebno pripraviti programe za prehod iz višje šolskega izobraževanja učiteljev (pedagoške akademije) na visokošolsko.

Pri pripravi novih VIPOV na univerzi je sodelovalo veliko strokovnjakov. Za pripravo je bilo tudi dovolj časa, tri leta — kljub naglici na koncu. Zato je dokaj zanesljiva ocena, da je prišlo do nove celovite uskladitve VIPOV z razvojem posameznih znanosti. Hkrati je prišlo tudi do nekoliko višje stopnje poenotene formalizacije programov. VIPI morajo vsebovati vse prvine, za katere je bilo dogovorjeno in določeno s smernicami za njihovo pripravo. Zanesljivo je nadalje mogoče reči, da je prišlo do novosti v posameznih strokah in do izoblikovanja nekaterih novih smeri študija — v skladu z razvojem

znanosti. Drugo je seveda vprašanje, na kakšni ravni so posamezne znanosti pri nas v primerjavi z njihovim razvojem po svetu.

Hkrati z navedenimi ugodnimi učinki novih VIPOV pa je bilo ob njihovi pripravi in sprejemanju mogoče ugotoviti tudi vrsto tendenc, za katere ni mogoče reči, da so ravno ugodne. Omeniti kaže zlasti naslednje:

1) VIPI so nastajali predvsem na posameznih višjih in visokih šolah oziroma fakultetah. Zato je zanje značilna dokajšnja raznolikost. Do neke mere je prišlo do njihove uskladitve v okviru posamezne PIS. Zelo težko pa je potekalo usklajevanje med PISI že pri programih, kjer je bilo to nujno, ker jih sprejemata dve ali več PIS. Še manj pa je bilo uskladitve v celoto na ravni univerze oziroma obeh univerz. Kljub prizadevanjem obeh univerz in nekaterih drugi organov je bil vendarle postopek sprejemanja novih VIPOV takšen, da ni zahteval celovite usklajenosti oziroma da ni preprečil neuskajenosti. Verjetno je prav usklajevanje celote bila najšibkejša točka novih VIPOV. In to je najbrž mogoče označiti kot sistemsko pomanjkljivost.

2) Iz različnih razlogov je prišla do veljave ekstenzivnost pri pripravi novih VIPOV. Zato so v povprečju obsežnejši, daljši in tudi dražji (kot navedeno, bi izvajanje novih VIPOV na obeh univerzah zahtevalo kakih 20 % več sredstev). Ta ekstenzivnost se kaže na več načinov, zlasti pa:

— v velikem številu predmetov, ki pa so sorazmerno drobni, z majhnim številom ur — niso redki visokošolski programi s prek 40 predmeti;

— z zakonom o usmerjenem izobraževanju določene zgornje meje glede obsega programov (900 ur organiziranega študijskega dela na leto in 30 ur na teden) so skoraj v celoti izkoriščene, precej bolj kot v prejšnjih programih;

— v velikem številu smeri v programih, ki so deloma odsev razvoja znanosti in kažejo nujno prenovo programov, deloma pa tudi odsev drugih dejavnikov (načina vrednotenja programov, standardov normativov in meril, itd);

— z vključevanjem v dodiplomske programe vsebin, ki bi sicer sodile v podiplomske programe; itd.

3) Kot odsev in sestavina že omenjene tendence po ekstenzivnosti so v programih nastale tudi razdrobitve, razvodenitve temeljnih strok posameznega programa. Niso dovolj poudarjeni in prisotni temeljni predmeti, ki konstituirajo posamezne stroke. Zato je v novih programih premalo zagotovljena sinteza temeljev posamezne stroke oziroma je takšna sinteza prepuščena študentom samim. To je najbrž bistvena hiba novih VIPOV visokošolskega izobraževanja, do katere je prišlo deloma zaradi načina finansiranja teh programov deloma pa tudi zaradi »uravnílovke med strokami«. Skratka, v mnogih visokošolskih organizacijah niso uspeli opredeliti, katere vsebine so za posamezno stroko temeljne, in so rajši pristali na to, da imajo vsi predmeti približno enako težo, izraženo v skoraj enakem številu razpoložljivih ur. Takšna situacija pa seveda ni ugodna z vidika usposobljenosti diplomantov. Prav tako ni ugodna z vidika selekcije študentov.

4) Vprašljiva je tudi usklajenost novih VIPOV s sposobnostmi študentov. Veliko, sorazmerno majhnih, toda »enakovrednih« predmetov pomeni razbitost študija in v bistvu povečuje obveznosti. Veliko število smeri in skupin izbirnih predmetov bo povečalo organizacijske težave pri izvedbi novih programov. Čeprav obveznosti študentov na teden ne smejo presegati 30 ur, je zaradi razdrobljenosti programov in teme neustreznih prostorskih razmer teh 30 ur porazdeljenih na cel dan v vseh dneh v tednu. Zato zmanjkuje časa za samostojno delo študentov. Rezultat je podaljševanje študija.

5) Ob pripravi novih VIPOV so se pojavile številne zahteve po podaljševanju trajanja študija nad štiri leta (oziroma na medicini prek petih let). Tako kot medicina (kjer so že uspeli s podaljšanjem na šest let) tudi druge stroke, predvsem tehnične, dokazujejo, da je štiriletni študij premalo za obvladovanje stroke. Vse znanosti pa se seveda stalno in vedno hitreje razvijajo. Ponekod po svetu s podaljševanjem študija rešujejo tudi problem brezposelnosti mladih.

Usmerjeno izobraževanje na univerzi tudi ne bo razrešilo problema kadrovske zaprtosti. Kroženje kadrov med gospodarstvom in univerzo ostaja slej ko prej zaželen, vendar oddaljen cilj. Za to preprosto ni strokovnih, organizacijskih in materialnih možnosti. Usmerjeno izobraževanje bo na univerzi zahtevalo tudi spremenjeno planiranje vpisa, nove rešitve glede usmerjenja kandidatov itd.

Tudi na univerzi bo uresničevanje programov usmerjenega izobraževanja zadelo na omejene gmotne možnosti, čeprav postopoma in v prvih dveh letih manj kakor v zadnjih letnikih študija. Tudi za univerzo velja, da cilji ne bodo doseženi, če ne bo gmotnih podlag. Glede na način dela se bo manj poznalo na kvantiteti kot na kvaliteti študija. Sodim, da smo zlasti na nekaterih fakultetah v tem smislu že pod kritično mejo. Ker so učinki zelo dolgoročni in zelo kompleksni, so razmere deležne manj pozornosti, kot jo zaslužijo. Je pa popolnoma jasno: če ne bodo zagotovljene ustrezne gmotne podlage, na univerzi ne bomo dosegli ciljev glede reforme študija. Zato tudi za univerzo velja: če ni mogoče zagotoviti več sredstev, potem je nujno razmišljati o alternativah. Ugotoviti, kaj dejansko zmoremo na ustrezni kakovostni ravni. Najbrž je manj problematično z vidika družbenega razvoja imeti kakšnega diplomanta manj ali kakšno leto kasneje, kot pa zniževati kakovost vseh pod kritično mejo.