

Andrej Adam, Gimnazija Ravne na Koroškem

ANALIZA PREDLOGA SPREMEMB ZAKONA O GIMNAZIJAH S PERSPEKTIVE ODNOSA MED ŠOLO IN EKONOMIJO

UVOD

V prispevku bomo premislili in kritizirali predlog *Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah*, ki ga bomo v nadaljevanju imenovali *Zakon*. Zanimalo nas bo, ali so spremembe in dopolnitve temeljite ali samo manjši popravki, kot nas poskušajo prepričati tisti, ki so *Zakon* predlagali. Dokazovali bomo, da so spremembe temeljite, še posebno če jih ocenjujemo ob konceptiji gimnazije, kot je bila prvotno zamišljena.

Zlasti v zadnjem času je zaradi varčevalnih ukrepov vse večjemu številu učiteljev jasno, da družbena kriza kapitalizma, kot ga poznamo, vpliva tako na vsebinsko kot formalno ureditev šolstva. Pri tem seveda ne gre le za same varčevalne ukrepe (nižanje plač, grožnje s povečevanjem učne obveze), temveč za veliko bolj usodno sistemsko podrejanje šole gospodarstvu, ki se kaže zlasti na ravni splošnih ciljev šolskega sistema in pričakovanj do mladih. Oboje se odraža tudi v novem predlogu *Zakona*.

Snovalci *Zakona* se pri spremembah in dopolnitvah ravna po štirih temeljnih ciljih ali načelih, kot se izrazijo sami:

- sledenje evropskim smernicam z vpeljevanjem podjetništva in ustvarjalnosti kot dveh izmed ciljev gimnazijskega izobraževanja,
- postavljanje temeljev za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti,
- omejevanje trajanja pravic, ki izhajajo iz statusa dijaka, s ciljem povečati odgovornost dijakov do izobraževanja, za izvedbo katerega zagotavlja sredstva država,
- ureditev posebnosti izvajanja gimnazijskega programa s posebnimi pedagoškimi načeli.

Tukaj se bomo osredotočili na prve tri cilje (načela), predvsem zato, ker so najbolj sporni.

SPREMEMBA CILJEV GIMNAZIJE

Glede sprememb starega zakona je besedilo novega *Zakona* pomirjujoče: »Ocenjujemo, da temeljitejše sistemske spremembe gimnazijskega programa niso potrebne /.../« (str. 3) Toda če te besede postavimo ob naslednje, se nam porajajo dvomi: »Prav tako je treba zakon uskladiti s Strategijo za pametno, trajnostno in vključujočo rast, Evropa 2020, sprejeto 3. 3. 2010, Strateškim okvirom za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020), sprejetim 12. 5. 2009, sklepi, priporočili

in smernicami Sveta EU, priporočili OECD ter z drugimi zakoni, ki so z uveljavitvijo vplivali posredno ali neposredno nanj, in sicer se to nanaša zlasti na Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11). Poleg tega je potrebno bolje definirati nekatere rešitve, ki so se oblikovale skozi prakso ali so nastale zaradi spremenjenih družbenih razmer, ter jih urediti novim okoliščinam primerno, saj zakon ni bil spremenjen od leta 1996, razen manjših popravkov, ki se nanašajo na varstvo pravic dijakov, leta 2007.« (str. 1)

Zaradi boljše ocene, ali so spremembe temeljite ali ne, si oglejmo nekaj sklepov iz vsaj enega zgoraj omenjenega dokumenta. Vzemimo dokument Evropskega sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020), ki je dostopen na naslednji internetni povezavi: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:sl:PDF>.

Tukaj Evropski svet med drugim poudarja, da so »poleg spodbujanja osebnega razvoja, socialne kohezije in aktivnega državljanstva učinkovite naložbe v človeški kapital prek sistemov izobraževanja in usposabljanja bistveni del evropske strategije za zagotavljanje visoke ravni trajnostnih, na znanju temelječih delovnih mest in rasti, ki so v jedru lizbonske strategije« (str. 1).

Se pravi, Evropski svet omenja socialno kohezijo, osebni razvoj, aktivno državljanstvo in v nadaljevanju istega dokumenta tudi spodbujanje demokratičnih vrednot in medkulturni dialog. Toda kako pomembni so ti cilji, če se o njih govori v kontekstu naložb v človeški kapital? Številni kritiki namreč opozarjajo, da so pojmi, kot so *človeški kapital*, *vseživljenjsko učenje* itd., v kontekstu izobraževanja vselej povezani s podrejanjem javnih izobraževalnih sistemov ekonomski kapitalistični logiki, s tem pa temeljitim spremembam. Glede na to ne preseneča, da je prvi strateški cilj dokumenta Evropskega sveta prav uresničevanje načela vseživljenjskega učenja: »Izzivi, ki jih predstavljajo demografske spremembe, in stalna potreba po posodabljanju in razvoju znanja in spretnosti zaradi spreminjajočih se gospodarskih in socialnih razmer zahtevajo vseživljenjski pristop k učenju ter sisteme izobraževanja in usposabljanja, ki so bolj odzivni na spremembe in bolj odprti za širši svet.« (str. 3)

Zaradi jasnosti si zdaj oglejmo, kako je govor o *vseživljenjskem učenju* povezan s podrejanjem šole kapitalistični ekonomski logiki oziroma spreminjanjem učencev v človeški kapital. Ko današnji učitelj izreče besedno zvezo *vseživljenjsko učenje*, si namreč tega niti približno ne predstavlja. Po navadi verjame, da bo vzgojil ljudi, ki bodo vse

življenje radovedni, ki se bodo do smrti učili, bogatili svoj tok zavesti in vnašali vsem prijazne demokratične spremembe v družbeno okolje. V imenu tega se nato loteva številnih z razpisi pridobljenih projektov, ki imajo za cilj razvijanje takšnih zmožnosti. Trdimo lahko, da ta učitelj kljub dobronamernosti ne vé, kaj govori.

Na to slepilo lastnost gesla *vseživljenjsko učenje* lepo opozarja Christian Laval v knjigi *Šola ni podjetje*: »Novo geslo, s katerim se ponašajo OECD, Evropska komisija ali Unesco, deluje zelo hvalevredno. V humanistični perspektivi bi lahko pomenilo napredovanje pri širjenju najbolj obsežnih znanj na kar največ ljudi. Osrednja ideja 'nove šolske paradigme' je na videz hkrati zapeljiva in pravična: učimo se ves čas svojega obstoja, za kar je domnevno treba priskrbeti stalno učenje, ki omogoča izpopolnjevanja, ponavljanja, ponovne študije.« (Laval, 2005: 67) Poleg tega je, kot poudarja dokument OECD o vseživljenjskem učenju, cilj tega gesla osebni razcvet, obogatitev prostega časa, spodbujanje kolektivnega življenja, vzdrževanje družbene trdnosti, družbeni in kulturni napredek itd. (prav tam).

Toda, nadaljuje Laval, vseživljenjsko »prizadevanje za znanje se zahteva zaradi osebnih interesov in produktivne učinkovitosti. Evropska komisija zastavek pokaže brez ovinkarjenja: gre za to, da Evropa postane »gospodarstvo z najbolj konkurenčnim in najbolj dinamičnim znanjem na svetu« /.../. Kakovost in količina pridobljenih znanj nista pomembni, saj so ta znanja lahko povsem nekoristna, celo moteča. Najpomembnejše je, da se je delavec sposoben vse življenje še naprej učiti to, kar mu bo poklicno koristilo.« (prav tam: 68–9)

Pojma *vseživljenjsko učenje* torej ne moremo obravnavati po sebi, neodvisno od konteksta, v katerem se ga omenja. Kakor hitro pa ga v kontekst postavimo, se pokaže njegov pravi obraz, ki ni nič drugega kot služenje ekonomiji. Vseživljenjsko učenje v danem kontekstu je samo trajna, prisilna dejavnost prekerne delovne sile, ki je potisnjena – ker so zaposlitve začasne – v stalno prilagajanje potrebam gospodarstva. Sposobnosti oziroma po novem *kompetence* (še ena beseda, ki vseskozi spremlja govorjenje o vseživljenjskem učenju), ki si jih mora trajno pridobivati atomiziran prekerni delavec, so vse kaj drugega kot učenje iz radovednosti in v imenu notranjega bogastva. V glavnem gre za pripravljenost na nenehno usposabljanje po nareku trga, neskončno fleksibilnost, pripravljenost za povezovanje v vedno novih in kratkotrajnih delovnih okoljih (vedro lice timskega igralca), podrejanje temeljnim kodom, ustvarjalnost (kopičenje idej) v imenu uvrednotenja kapitala itd. S tega zornega kota vseživljenjsko učenje služi pridobivanju kompetenc, »ki jih je mogoče spremeniti v trgovsko blago« (prav tam: 69).

Skratka, ko govorimo o vseživljenjskem učenju, je »cilj /.../ še zmerom pravzaprav ekonomski« (prav tam, 68), vselej gre za naložbe v človeški kapital. In čeprav različni pomembni dokumenti ta izraz, kakor tudi govorjenje o človeškem kapitalu skoraj vedno izrekajo skupaj z besedičenjem o osebni rasti, demokratizaciji, razvijanju kritične

misli, vključevanju izključenih itd., je nemara čas, da jim nehamo verjeti. Na tej točki nas Laval zelo dobro vpraša: »Koliko pa je vredna ta retorika /.../, če glavni cilj tako očitno prevladuje? Vzgojno-izobraževalna politika evropske komisije je v resnici podrejena ciljem prilagajanja delovne sile novim razmeram na trgu dela /.../, vzgojo in izobraževanje ter usposabljanje vse življenje hote postavlja v logiko zaposlovanja.« (prav tam: 68)

Predlog *Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah* se s sklicevanjem na dokumente EU in OECD potemtakem podreja točno temu družbenemu diskurzu in tega podrejanja sploh ne skriva. Dokaz za to je sprememba drugega člena *Zakona*:

»V 2. členu se za trinajsto alinejo dodata novi štirinajsta in petnajsta alineja, ki se glasita:

- izobražuje za trajnostni razvoj, podjetnost, inovativnost in ustvarjalnost
- usposablja za vseživljenjsko učenje.«

Pojasnilo. Drugi člen sedanjega *Zakona o gimnazijah* se nanaša na cilje gimnazije in ima 13 alinej:

»Splošna in strokovna gimnazija (v nadaljnjem besedilu: gimnazija) ima nalogo, da:

- na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, potrebno za nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu,
- razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje,
- posreduje znanje o slovenskem jeziku in književnosti, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi o italijanskem oziroma madžarskem jeziku in književnosti, ter razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v knjižnem jeziku,
- vzpodbuja zavest o integriteti posameznika,
- razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi,
- razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,
- razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države,
- vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje,
- razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana,
- razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje in
- omogoča izbiro poklica.«

Novi predlog *Zakona* med te cilje torej dodaja izobraževanje za trajnostni razvoj, podjetnost, inovativnost in ustvarjalnost ter usposabljanje za vseživljenjsko učenje. Na podlagi doslej rečenega lahko sklenemo, da nova cilja nista

preprost dodatek, nasprotno – kažeta, da so spremembe, ki jih predvideva novi *Zakon*, vendarle temeljite: v resnici imamo opraviti z novo ciljno naravnostjo gimnazije. Ob novo dodanih ciljnih so se zaradi danega družbenoekonomskega konteksta, ki je vse prej kot nevtralen, vsi drugi cilji spremenili v retoriko, o katere vrednosti lahko upravičeno dvomimo. Da je naš dvom upravičen, se lahko prepričamo tudi ob utemeljitvah teh dveh novih ciljev v samem predlogu novega *Zakona*.

V uvodnem delu novega *Zakona* tako preberemo:

»Z novelo zakona želimo okrečiti avtonomijo in odgovornost šole pri uvajanju sodobnih pristopov, ključnih kompetenc dijakov in ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Upoštevani so bili strateški dokumenti EU, priporočila OECD. /.../ S predlaganimi rešitvami noveli se zagotavlja razvoj sodobnih konceptov vzgoje in izobraževanja, skozi trajnostni razvoj, podjetnost, inovativnost in ustvarjalnost, ki se razvijajo znotraj interdisciplinarnega pristopa razvoja zlasti prečnih ključnih kompetenc. Predlogi gredo tudi v smeri približevanja najnovejšim priporočilom Sveta Evropske unije na področju ustvarjanja novih priložnosti za učenje in v tem kontekstu priznavanja učnih rezultatov, pridobljenih s formalnim in neformalnim izobraževanjem in učenjem.«

Zdi se, da navedek ne potrebuje dodatnega kritičnega pretresa, saj je iz doslej rečenega jasno, da prilagajanje smernicam Sveta EU in OECD pomeni temeljito spremembo gimnazije. A za vsak primer navedimo še odlomek iz *Obrazložitev* posameznih sprememb na koncu novega *Zakona*. Obrazložitev k 2. členu se tako glasi:

»Predlagana dopolnitev ciljev gimnazijskega izobraževanja pomeni uskladitev z evropskimi smernicami in strateškimi dokumenti Republike Slovenije, ki so usmerjeni v razvoj konkurenčnega, dinamičnega gospodarstva. Predlog dopolnjuje 2. člen zakona tako, da se pri ciljnih gimnazijskega izobraževanja bolj poudarijo vsebine, ki temeljijo na trajnostnem razvoju, podjetnosti, inovativnosti, ustvarjalnosti mladih ter usposabljanju za vseživljenjsko učenje. Novi cilji odpirajo možnost za avtonomen pristop šole k bolj ustvarjalnemu, inovativnemu in podjetnemu pristopu k podajanju učnih vsebin.«

ODPRAVA AVTONOMIJE

Drugi cilj oziroma načelo novega *Zakona* je postavljanje temeljev za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. V zakonskem gradivu so temu namenjeni novo poglavje II. A in novi členi, ki govorijo o zagotavljanju kakovosti, poročanju o kakovosti in enotnosti sistema ugotavljanja kakovosti.

Tudi tukaj gre za prilagajanje skupnemu evropskemu okvirju. V uvodnem delu *Zakona* je zapisano, da se bodo morale gimnazije tudi ob vprašanju zagotavljanja kakovosti ravnati po sklepih *Sveta EU o strateškem okvirju za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju*, pri čemer je »drugi strateški cilj na področju izobraževanja in

usposabljanja izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja«. Podobno preberemo tudi v samem novem predlogu *Zakona*.

Člen 41. a tako pravi: »Šola zagotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti, ki upošteva tudi skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti.«

Toda kako bomo zagotovili, da se bo posamezna gimnazija prilagajala skupnemu evropskemu okvirju? Rešitev, ki je predvidena, je naslednja: najprej bodo morali ravnatelji o doseganju »evropske kakovosti« poročati svetom šol, za nameček pa bo ustanovljena skupina neodvisnih strokovnjakov (imenoval jo bo minister), ki bo ugotavljala kakovost izobraževanja po merilih oziroma kazalnikih, ki jih bo določil pristojni strokovni svet. V tej zvezi v uvodnem delu *Zakona* preberemo:

»Novela zakona določa imenovanje in delovanje Komisije za kakovost, ki skrbi za razvoj orodij in koordinacijo aktivnosti na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Na podlagi odločitve Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje o kazalniku kakovosti za gimnazijski program bodo šole opravile lastne analize in primerjave, sodelovale z drugimi šolami v mrežah učech se šol ali v širjenju dobrih praks, analizirale kakovost na posameznih področjih, pripravile poročila o kakovosti, ter objavile rezultate v letnih poročilih. S tem je zagotovljena ustrezna podlaga za spremljanje kakovosti tudi v gimnaziji, kot je to že urejeno v Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju.«

Ravnatelji so že do zdaj morali podati letno poročilo in ga predložiti svetu šole, vendar bodo morali po novem, če bo *Zakon* sprejet, ta poročila prirejati tako, da bodo služila kot temelj za spremljanje kakovosti, o čemer bo – kot se zdi – nazadnje odločala Komisija za kakovost.

Razmislimo, kaj utegne prinesiti podrejanje dela na gimnazijah takšnemu preverjanju »kakovosti« in učinkovitosti. Tudi tukaj se lahko vprašamo, ali ni sprememba temeljita, in tudi tukaj se lahko naslonimo na Lavalovo analizo. Prva stvar, na katero moramo biti pozorni, je spreminjanje šole po vzoru zasebnih podjetij. Govorimo namreč o tržni in ekonomski učinkovitosti in kakovosti. Predmet preverjanja bo bržčas prav to.

Z vidika politike je treba temo učinkovitosti šole »povezati z zmanjševanjem /.../ stroškov za vzgojo in izobraževanje« (Laval 2005: 193). Ker je denarja manj in je treba njegov tok nadzorovati, »naj bi bile za množično šolanje potrebne upravljalvske tehnike, ki so se izkazale v zasebnem sektorju« (prav tam: 193–194).

Po novem morajo šole upravičiti stroške, toda ne več v imenu kakovostne izobrazbe, pristne kritične misli, oblikovanja avtonomnih osebnih (kar so še cilji, zapisani tudi v starem *Zakonu o gimnazijah*), temveč v imenu – kot pravi Laval – akumulacije kapitala, ki se vedno bolj opira na sposobnost inoviranja in izobraževanja delovne sile (prav tam: 13). Seveda obstajajo še drugi načini sodobne akumulacije kapitala, ki so spremljajoči pojavi sedanje

bržkone neozdravljive strukturne krize kapitalizma: nižanje davkov za premožne, odvod dobičkov podjetij v finančne instrumente, zadolževanje, evropski predpisi, ki prepovedujejo ECB, da bi servisirala dolgove posameznih držav v EU, zaradi česar se zadolžujejo neposredno na finančnih trgih, kjer so obresti visoke itd. Trenutni evropski politiki, ki ne najdejo poti iz primeža kapitala, tako vse podsisteme družbenega življenja vedno znova prilagajajo, reformirajo, inovirajo, evalvirajo prav z vidika podrejanja kapitalu. Kaj to pomeni za šole, ni težko uvideti. Mednarodna konkurenčnost nacionalnih gospodarstev postane kazalnik kakovosti tudi za šole. Tudi šole, kot smo videli zgoraj, sprejemajo govorico kapitala. Učenci, po novem »človeški kapital«, so prav v tem in nobenem drugem imenu podvrženi vseživljenjskemu učenju oziroma fleksibilizaciji. S tega zornega kota je vodilo trenutnega reformiranja vzgoje in izobraževanja podrejanje znanja ekonomski učinkovitosti in omejitvam, ki jih vsiljuje kapitalistično tekmovanje med gospodarstvi.

Na tej podlagi lažje razumemo potrebo po Komisiji za kakovost. Bdelo bo nad uresničevanjem nove (kapitalu naklonjene) ciljne usmeritve gimnazije, kar ocenjujemo kot temeljito spremembo.

Ob tem velja opozoriti še na zvito retoriko, ki jo uporablja novi predlog *Zakona*. Zgoraj smo videli, da je bila večkrat omenjena avtonomija šol. Ponovimo: »Z novelo zakona želimo okrepiti avtonomijo in odgovornost šole pri uvajanju sodobnih pristopov, ključnih kompetenc dijakov in ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.« Ali: »Novi cilji odpirajo možnost za avtonomen pristop šole k bolj ustvarjalnemu, inovativnemu in podjetnemu pristopu k podajanju učnih vsebin.«

Toda kakšna je avtonomija neke šole, če je celoten šolski sistem podrejen trenutnim oblikam akumulacije kapitala? Sama beseda avtonomija pomeni zmožnost, da si sami in neodvisno oblikujemo in postavljamo zakone, šolski sistem pa se pri sprejemanju zakonov očitno podreja zunanjemu, heteronomnemu dejavniku. Novi zakon tako dejansko prinaša odpravo dosedanje avtonomije gimnazije.

Laval pravi odpravljanju sedanje avtonomije šol *dez-institucionalizacija*. Gre za postopno razpustitev šolske institucije kot družbene oblike, ki jo odlikujeta stabilnost in avtonomija. To je seveda povezano z modelom šole kot »podjetjem za poučevanje«, ki se ga upravlja po načelih novega menedžmenta in zahteva rezultate in inovacije. Od institucije se zahteva, da se spremeni v »fleksibilno organizacijo« (prav tam: 19).

POVEČEVANJE ODGOVORNOSTI DIJAKOV

Tretje načelo ali cilj, po katerem se ravna novi predlog *Zakona*, je povečanje odgovornosti dijakov. Pri tem cilju (načelu) gre – kot pravi predlog *Zakona* – zlasti za »omejevanje trajanja pravic, ki izhajajo iz statusa dijaka, s ciljem povečati odgovornost dijakov do izobraževanja, za izvedbo katerega zagotavlja sredstva država«.

Zgoraj smo videli, da je treba zaradi zmanjšanih sredstev za javno izobraževanje bedeti nad tokom denarja. Toda, če bi šlo le za to, bi pravice, ki izhajajo iz statusa dijaka, preprosto omejili. Ne bi nam bilo treba razmišljati, zakaj je treba v okviru tega cilja (načela) razvijati še »kreativnost, inovativnost in podjetnost«, kot predvideva predlog novega *Zakona*.

Utemeljitev, ki jo ponuja *Zakon*, je: »Na 3164. zasedanju Sveta Evropske unije v formaciji Izobraževanje mladina, kultura, šport (Svet EYCS, maj 2012) se je poudaril pomen spodbujanja kreativnosti, inovativnosti, prilagodljivosti, podjetniške spretnosti in komunikacijske sposobnosti mladih. Pri tem je še posebej pomembna podjetniška kultura mladih kot tudi priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih znanj na eni strani, prav tako pa je pomembna tudi organiziranost mladih, njihova politična participacija, kot tudi njihove kulturne kompetence. Raziskava Mladina 2010, ki sta jo opravila Filozofska fakulteta v Mariboru in Interstat (Urad za mladino, december 2010), je pokazala, da so mladi sicer mnenja, da izobraževalni sistemi razvijajo samoiniciativnost, da pa formalno izobraževanje ne deluje spodbujevalno v smeri podjetništva in da ponuja relativno malo znanj, ki so potrebna za ustanovitev in vodenje podjetij. Mladi zaznavajo svojevrstno deficitarnost izobraževalnega sistema. Kot ključno kompetenco podjetnost in inovativnost predstavljajo tudi znanje proaktivnega vodenja projektov (vključno z znanjem, kot so sposobnost načrtovanja, organizacije, vodenja, analiziranja, sporazumevanja, načrtovanja projekta, ovrednotenja in zapisovanja), učinkovitega zastopanja in pogajanja ter sposobnost za delo posameznika in skupinsko v timih. Sposobnost presojeti lastne prednosti in pomanjkljivosti ter sposobnost oceniti in po potrebi sprejemati tveganja je bistvena. Podjetniški odnos označuje dajanje pobud, proaktivnost, neodvisnost in inovativnost v zasebnem in socialnem življenju kakor tudi v službi (Poročilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2006).«

Spremembo, ki jo pod krinko povečevanja odgovornosti učencev predvideva novi *Zakon*, Laval imenuje *devalorizacija*. V temelju gre za spremembo v pojmovanju namenov šole kot prenašalke kulture in simbolnih okvirjev družbe. Cilje, kot sta bila politična emancipacija in zasebni razcvet, so nadomestili imperativi produktivne učinkovitosti in poklicnega vključevanja (glej zgoraj). V bistvu retorika odgovornosti zakriva spreminjanje vseh drugih vrednot v eno samo – ekonomsko vrednost. Zdi se, da imamo tudi tukaj opraviti s temeljito spremembo (v imenu akumulacije kapitala).

Govorjenje o povečanju odgovornosti dijakov ni nič drugega kot prelaganje odgovornosti za lastno prihodnost na sedanje predstavnike mlade generacije. V uvodnih besedah novega *Zakona* je to formulirano tako: »Zaradi naraščajoče vloge sodobnih tehnologij so kompetence mladih s področja naravoslovja in tehnike pomemben člen pri povečevanju njihove fleksibilnosti na trgu dela tako kot pri povečanju inovativnosti v podjetjih. Ne samo zato, ker se višja raven

podjetniške aktivnosti povezuje z višjo stopnjo gospodarske rasti, z višjo konkurenčnostjo, temveč tudi zato, ker podjetništvo lahko predstavlja rešitev posameznika v primeru pomanjkanja prostih oziroma primernih delovnih mest.«

Lahko bi napisali tudi: Ker vam družba ne bo pomagala – navsezadnje je že M. Thatcher rekla, da družba ne obstaja, obstajajo samo posamezniki in njihove družine –, si pomagajte sami.

Tudi to temeljito spremembo usmeritve gimnazije je treba postaviti v širši kontekst. Laval in mnogi drugi kritiki sodobnih družbenih trendov govorijo o obnovi razredne moči kapitalistov, do katere je prišlo po sedemdesetih letih 20. stoletja, ki jo spremljajo pojavi, kot so: opuščanje obveznosti držav, privatizacija javne sfere, pobilagovljenje prostega časa in kulture, mobilizacija mezdnih delavcev v splošno medsebojno ekonomsko vojno (učinek rezervne armade), zmanjševanje zaščite delavcev, discipliniranje s strahom pred brezposelnostjo, globalizacija menjave itd. (prav tam: 35).

Sem sodi tudi individualizacija odgovornosti. Ideal družbe in šole postaja »fleksibilni delavec«, kar novi predlog *Zakona* niti več ne skriva. Delodajalci vse bolj pričakujejo, da se bodo delavci pripravili spopasti z negotovostjo, ker zaposlitve niso več trajne, temveččasne (prekerne). Sodobni delavec, kot pravi Laval, mora biti samodiscipliniran in pripravljen na samoučenje. Ker se ne more več opredeliti s stabilno zaposlitvijo ali določenim statusom, se mora izkazovati z nabranim znanjem in sposobnostmi, da znanje uporabi (referencami in pridobljenimi kompetencami) (prav tam: 36).

To nadalje pomeni, da mora šola proizvajati novo subjektivnost. O tem sijajno piše Maurizio Lazzarato v knjigi *Proizvajanje zadolženega človeka*: »Tukaj namreč subjektivno ne pomeni samo razpoložljivosti telesnih in intelektualnih sposobnosti in časa (službenega časa) v zameno za mezdo, ampak tudi produkcijo individualne subjektivitete. /.../ Znanje ni tisto, kar je v ekonomiji in sodobni družbi nujno /.../, nujen je /.../ poziv, da je treba postati ekonomski »subjekt« (»človeški kapital«, »podjetnik samega sebe«), poziv, ki je namenjen tako brezposelnemu kot uporabniku javnih storitev, potrošniku, »najponižnejšemu« med delavci, najrevnejšemu ali »migrantu«. /.../ Postati človeški kapital ali podjetnik samega sebe pomeni vzeti nase stroške in tveganja fleksibilne in financializirane ekonomije, stroške in tveganja, ki še zdaleč niso samo stroški in tveganja inovativnosti, ampak tudi in predvsem stroški in tveganja prekarnosti, revščine, brezposelnosti, pešajočih zdravstvenih služb, pomanjkanja stanovanj itd. »Narediti podjetje iz samega sebe« (Foucault) pomeni, da nase vzamemo revščino, brezposelnost, prekarnost, socialne podpore, nizke plače, zmanjšane pokojnine itd., kot bi bila to posameznikova »sredstva« in »investicije«, s katerimi bi moral upravljati kot s kapitalom, »svojim« kapitalom. /.../ Diferenciali produktivnosti ne izhajajo najprej iz »vednosti« ali informacije, ampak iz subjektivnega prevzemanja stroškov in tveganj nase /.../.« (Lazzarato, 2012: 53–55)

In prav šola je po Lavalu tisti ideološki aparat države, ki mora mlade prilagoditi takšnemu pojmovanju dela in nove subjektivnosti. Komisija EU poudarja, da je vzpostavljanje fleksibilnejših in bolj odprtih sistemov usposabljanja kakor tudi razvijanje prilagajanja pri posameznikih vedno bolj nujno. Za produciranje prilagodljivih ljudi bi morala biti tudi sama šola fleksibilna organizacija, polna inovacij: ustrezati mora diferenciranim in spremenljivim željam podjetij in različnim potrebam posameznikov. Evropska komisija večjo fleksibilnost šole celo predstavlja kot osrednje vprašanje. »V družbi, za katero je čedalje bolj značilna nestabilnost položajev, ne glede na to, ali so ti poklicni, družbeni ali družinski, bi moral vzgojno-izobraževalni sistem pripravljati na čedalje bolj negotove položaje.« (Laval, 2005: 37)

Prva kompetenca (ali metakompetenca), ki jo mora ponotranjiti vsak bodoči podjetnik samega sebe, je tako vseživljenjsko učenje (glej zgoraj), da se bo sposoben spoprijemati z negotovostjo. Pravzaprav je to pravi pomen vseživljenjskega učenja in govora o kompetencah ter človeškem kapitalu. Zgoraj smo videli, da se za temi pojmi ne skriva nikakršen ideal humanistične izobrazbe, temveč izključno učinkovitost, gibljivost, interes. Šole tako več ne kalijo stabilnih, avtonomnih značajev, temveč značaje, ki se prilagajajo nenehnim eksistencialnim in poklicnim variacijam. Tretji cilj (načelo) novega *Zakona* pa to uzakonja; prevzemanje tveganj nase uveljavlja kot novo dolžnost državljanov. Uveljavlja misel, da je vseživljenjsko učenje in nabiranje podjetniških kompetenc, ki spreminjajo človeka v podjetnika samega sebe, moralna obveza šolajoče se mladine.

Preimenovanje, ki iz prevzemanja tveganj nase naredi novo dolžnost državljanov, je ena temeljnih ideoloških sprevrnitev sodobnega časa. Kako namreč gresta skupaj atomizacija posameznika in z njim povezan govor o tem, da družba ne obstaja, ter povečana odgovornost posameznikov? Navsezadnje, za kakšno odgovornost gre?

Laval odgovarja takole: »Če posamezniki v družbi, kjer je tveganje marginaliziranja in izključevanja čedalje večje, ne bodo sposobni »ravnati z negotovostjo« in »zagotoviti svoje zaposljivosti«, se bo zmanjšala globalna učinkovitost gospodarstva. Stroški, ki jih bo povzročilo to, da je prevelik del populacije ekonomsko nekoristen, bodo obremenili družbene proračune in odmere davkov.« (prav tam: 70–71)

Posameznik, ki v sodobnih kapitalističnih državah izgublja pravice (iz zavarovanja in blaginje) in se mora vse bolj sam znajti na trgu delovne sile, je nenadoma soočen s protislovno zahtevo odgovornosti do te iste države. Lazzarato in Laval to temeljno ideološko sprevrnitev (trkanje na moralno vest iskalcev zaposlitve) pravilno razbereta kot ključni ideološki manever kapitala za povečevanje presežne vrednosti. V resnici imamo opraviti z ideološkim očitkom, ki ga delodajalci ali neoliberalni odločevalci (tudi pisci novega *Zakona*) naslavljajo na državljan: če boste ekonomsko nekoristni, bo država manj konkurenčna. Fiskalna sredstva, ki bi jih sicer lahko usmerila v razvoj, bo morala nameniti socialnim transferjem. Za nekonkurenčnost države, manjšo

gospodarsko rast, zmanjšanje števila delovnih mest boste krivi prav vi. Zakaj krivi? Ker ste zavrnilo dolžnost vseživljenjskega izobraževanja, ker ste bili neodgovorni, ker niste poskrbeli za vložek v same sebe in zdaj niste tržno zanimivi. Ker ste bili zanič podjetniki samega sebe. Namesto da bi s sprejetjem vseživljenjskega učenja poskrbeli za razbremenitev države, ste postali njeno breme.

SKLEP

Spomnimo se, v predlaganem *Zakonu* piše, da »ne posega v dosedanja koncept ureditve gimnazijskega izobraževanja, temveč /.../ le izboljšuje jasnost zakonskih določil in njihovo usklajenost z drugimi predpisi /.../ oziroma z dejanskimi novimi okoliščinami, ki so nastale zlasti zaradi spremenjenih družbenih razmer, kar naj bi prispevalo k njegovi splošni učinkovitosti«.

V članku smo poskušali pokazati, da so spremembe v resnici temeljite. Toda temeljite so, če primerjamo stari zakon in predlog novega in se ob tem spomnimo, kako je bila gimnazija idejno zamišljena in kakšna so bila prvotna družbena pričakovanja do gimnazije (kakšna je bila njena ideološka družbena vloga). Če pa pogledamo, kakšno je dejansko življenje gimnazij, se dejansko zdi, da predlog novega *Zakona* ne prinaša temeljitih sprememb. Če se namreč ozremo na realno življenje slovenskih gimnazij, bomo opazili, da se v boju za dijake spreminjajo v »supermarkete« znanja. Šola, ki lahko ponudi več (več izbirnih predmetov, več projektov, v katere se dijaki vključeni, več medpredmetnih povezav, več prireditev itd.), bo uspešnejša na šolskem trgu. Rečeno drugače, opazimo lahko trend, da se šole že obnašajo kot podjetja, da so že podlegle potrošniški koncepciji, da so že upravljane po logiki sodobnega menedžmenta itd.

Za ilustracijo omenimo elektronske kartice navzočnosti, ki merijo, koliko časa je učitelj na šoli. V zadnjih letih so postale dejstvo na večini gimnazij in tudi na drugih šolah. Vprašanje, zakaj morajo učitelji prijaviti s kartico, ko pridejo v šolo, in se odjaviti, ko odidejo, je na prvi pogled enigmatično, še posebno zato, ker je delo učiteljev že tako podrejeno stalnemu urniku. Morda nam odgovor ponuja Edward Palmer Thompson v knjigi *Navade, plebejska kultura in moralna ekonomija*. Zgodovina nas uči, da so bili podobni ukrepi vselej povezani z discipliniranjem delovne sile. Ob zori industrijskega kapitalizma so takšne kartice vpeljevali zlasti v industrijskih panogah z nerednim delovnim ritmom, kjer je bilo veliko možnosti za lenarjenje. V neki železarni v Angliji je moral nadzornik tovarne že leta 1700 »vsakemu delavcu izstaviti kartico navzočnosti, na kateri so bili do minute natančno zabeleženi prihodi in odhodi«. (Thompson 2010: 465) V kazenskem zakoniku te tovarne je bilo zapisano, da »se mora vsaka tukaj zaposlena oseba ravnati zgolj po nadzornikovi uri, zvoncu ali kakem drugem merilcu časa, in to uro sme naravnati le njen lastnik ...« (prav tam). V tem času je bilo delavcem veliko bolj naravno delati na normo, kot je še danes marsikje po

svetu. V tej zvezi Thompson navaja raziskavo o sodobnih delovnih pogojih Mehičanov. Če delavec v Mehiki ve, koliko denarja bo dobil, na primer, za vsako tono izkopane rude, ne glede na to, koliko časa bo porabil za kopanje, bo zelo vneto delal. Zakaj? Zato, ker je »v neindustrijskih družbah delo skoraj vedno usmerjeno na naloge /.../ zato bi bilo treba na novo razvijajočih se področjih mezde vezati na naloge in ne neposredno na čas«. (prav tam: 480)

Učitelji v Sloveniji smo bili do nedavna presenetljivo podobni omenjenim delavcem v Mehiki. Usmerjeni smo bili na naloge oziroma na cilje. Učitelji v gimnazijah smo bili zavezani zgoraj navedenim splošnim ciljem gimnazije in ciljem posameznih predmetov, ki jih učimo. Ni nas bilo treba disciplinirati. Čas, porabljen za nalogo oziroma cilj, ni bil dejavnik, vsekakor ga ni bilo treba posebej meriti. S tega zornega kota nastopa vpeljevanje merilnih kartic in uvajanje nadzornikovega časa kot nekakšna uvertura v sedanje temeljito prilagajanje gimnazije ekonomskim trendom. Nadzorniško merjenje časa morda ne pomeni nič drugega kot opustitev starih nalog ali ciljev gimnazije in njihovo nadomestitev z discipliniranim proizvodnjem človeškega kapitala. Navsezadnje je že W. Glasser, navdušeni zagovornik tovrstnih trendov, dejal, da učenci v šoli niso le delavci, marveč šolski proizvod. Skratka, reklo »Čas je denar« odslej velja tudi gimnazije.

Mogoče je torej pokazati, kako je preteklo počasno vpeljevanje neoliberalnega diskurza v šole (v glavnem s pomočjo izvajanja številnih »samoumevnih« projektov in ukrepov) šele ustvarilo stanje, v katerem je mogoče ta *Zakon* ideološko dojeti kot samo usklajevanje z evropsko zakonodajo in spremembami na terenu. Žalostna resnica je pač tale: gimnazijski učitelji in odločevalci so se v preteklosti lotevali različnih ukrepov in projektov, katerih namen je bil preprosto discipliniranje gimnazije – omislili so si kartice navzočnosti, s katerimi se meri čas, prebit na šoli, krčili so učne načrte, izvajali poskus, se lotevali različnih kroskurikularnih projektov, medpredmetnih povezovanj in vsak dan glasneje in samozavestneje govorili o vseživljenjskem učenju, kompetencah, fleksibilnosti, podjetnosti, človeškem kapitalu itd. Pri tem so si seveda domišljali (*hybris*), da delujejo v imenu odličnosti, da v resnici izobražujejo (vsi projekti so že po definiciji bili uspešni); toda ob tem, kar so delali in verjeli, so v resnici pomagali pri rojstvu šole, ki je tuja njim samim. Pripomogli so k rojstvu šole, ki vse manj vzgaja avtonomne osebnosti in pristne kritične mislece (če sprejmemo, da bi prav to morala biti temeljna cilja gimnazije, kot je bila sprva normativno zamišljena), se pravi šole, ki nazadnje tudi učiteljev več ne bo potrebovala, saj bodo potrebi družbe po človeškem kapitalu bistveno bolje služili različni retoriki, motivatorji, koordinatorji dela v skupinah, menedžerji itd. Učitelji torej s svojim zaslepljenim delom niso pomagali le spremeniti pogojev lastnega dela, pomagali so spremeniti tudi cilje in vsebine lastnega dela, in to v meri, ki odpravlja poučevanje, kot smo ga poznali doslej.

LITERATURA

- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje – neoliberalni napad na javno šolstvo*. Krtina, Ljubljana.
- Lazzarato, M. (2012). *Proizvajanje zadolženega človeka – esej o neoliberalnem stanju*. Maska, Ljubljana.
- Thompson, E. P. (2010). *Navade, plebejska kultura in moralna ekonomija*. Studia Humanitatis, Ljubljana.

POVZETEK

V članku kritiziramo predlog *Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah*. Zanima nas, ali so zakonske spremembe le manjši popravki, kot nas prepričujejo predlagatelji *Zakona*, ali pa imamo opraviti s temeljitimi spremembami gimnazije. Dokazujemo, da so – glede na sedanjo zakonodajo in koncepcijo gimnazije – spremembe temeljite. To postane jasno ob temeljitejšem razmisleku nove ciljne usmerjenosti gimnazije, novega nadzora nad kakovostjo njenega dela in novih pričakovanj glede odgovornosti dijakov. Vse te spremembe je v kontekstu trenutne ekonomske krize mogoče razumeti kot poskus podrejanja šolskega sistema (in gimnazije) gospodarstvu.

ABSTRACT

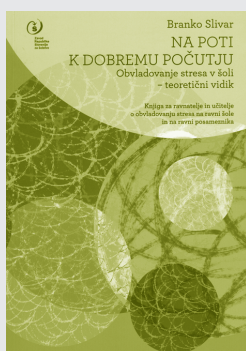
This article is a critique of the *Act of Amendments of the Gymnasia Act*. We are interested whether legal amendments are only smaller corrections – as we have been persuaded by the proposers of *the Act* – or essential changes of gymnasia. We would like to prove that it is about essential changes in relation to the present law and conception of gymnasia. This becomes clear through a thorough consideration of the new goal-orientation of gymnasia, new quality control of its work and new expectations related to students' responsibilities. In the context of the current crisis all these changes can be understood as an attempt of subordinating school system (and gymnasia) to economy.

Branko Slivar

NA POTI K DOBREMU POČUTJU

Obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik

2013, ISBN 978-961-03-0048-9, 120 str., 19,70 €



Zapleteni odnos učitelj – učenec, kronična utrujenost, dvom v svoje delo, ocenjevanje, spremenjena vloga učitelja, nenehno prilagajanje, težave s koncentracijo so le nekateri izmed dejavnikov stresa, ki danes pestijo pedagoškega delavca. Potreba po nenehnem spremljanju tehnoloških in strokovnih smernic, aktivno angažiranje celotne osebnosti, načrtovanje ter profesionalna rast zahtevajo od učitelja vedno večje napore in prilagajanja. Strokovna monografija osvetljuje dejavnike tveganja za stres in načine učinkovitega spoprijemanja z njim. Vsebina knjige jasno in strokovno utemeljeno pojasnjuje njihov vpliv na kakovostno in strokovno delo učiteljev – ob tem pa tudi na zmanjševanje ali stopnjevanje poklicnega stresa. Presežna vrednost knjige je v tem, da stresa ne obravnava le kot splošen pojav, temveč strokovno poglobljeno in z zadnjimi raziskavami podprto osvetljuje prav področje poklicnega stresa pri učiteljih, hkrati pa nakazuje »pot k dobremu počutju«. Delo je nadgrajeno s predlogi pristopov k zmanjševanju poklicnega stresa in vzpostavljanju dobrega počutja.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>

