

Aktualni problemi šole

Abstract

Current Problems in Schooling

In this article, we try to analyze two concepts: (1) the characteristics of the neoliberal attack on school in general, in the age of "human capital", and (2) what form this attack has acquired in our society. Today, one can see the subjugation of the school to the economy in all developed capitalist countries, but if this subjugation is going on in some of the most developed countries, with unabated investment in education, then this attack is much more direct and raw in our society, where government expects the subjugation of the school to the market while minimizing input into it. In both cases, it is a fact that this attack, which subordinates school to capital, could not have happened, or at least would have been less likely to occur, if it had not been accompanied by a new school discourse to which teachers themselves contribute, either by remaining passive or by misunderstanding the contemporary school reality. The article mainly relies on the work of Christian Laval – *L'École n'est pas une entreprise: Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*.

Keywords: human capital, neoliberal discourse, education, libertinism, reforms of school

Andrej Adam is a professor of philosophy. He has published a number of scientific and professional articles in the field of educational philosophy, teaching, and critical thought. (andrej.adam@guest.arnes.si)

Povzetek

V članku poskušamo razumeti dvojice: (1) najprej na splošno, kako v dobi »človeškega kapitala« poteka neoliberalni napad na šolo, in nato (2), kakšno obliko je ta napad dobil pri nas. Danes lahko v vseh razvitih kapitalističnih državah opazujemo podrejanje šole ekonomiji, a medtem ko se v nekaterih najbolj razvitih državah to podrejanje dogaja ob nezmanjšanih vlaganjih v šolo, je ta napad pri nas veliko bolj neposreden in surov – oblast pričakuje podrejanje šole trgu ob hkratnem manjšanju vložkov vanjo. V obeh primerih pa velja, da do napada, ki šolo podreja kapitalu, ne bi prišlo, ali bi se zgodil veliko težje, če ga ne bi spremljal novi šolski diskurz, h kateremu veliko prispevajo sami učitelji, bodisi s pasivnostjo bodisi z nerazumevanjem sodobne šolske stvarnosti. V članku se pretežno opiramo na delo Christiana Lavala *Šola ni podjetje*.

Ključne besede: človeški kapital, neoliberalni diskurz, izobraževanje, libertarizem, reforme šole

Andrej Adam je profesor filozofije, pisec znanstvenih in strokovnih člankov s področja filozofije vzgoje, poučevanja in kritičnega mišljenja. (andrej.adam@guest.arnes.si)

Šolsko leto 2013/2014 se izteka. Učitelji izvajamo svoje naloge, snujemo različne projekte, tesnobno čakamo na nove vladne predloge, ki nam bodo spremenili normative dela in nam znova zategnili pas. V naši majhni državi je takšno zategovanje pasu šolnikom in drugim javnim uslužbencem predstavljeno kot del svežnja varčevanja, kot nuja, kot pogoj preživetja. Blagajna je prazna, denarja ni niti za plače, nas prepričuje vladna retorika in učitelji se molče, brez odvečnega spraševanja vdajamo v usodo, sprijaznjeni se zapiramo za zidove šol, se zatekamo v tekoče delo, v »strokovnost«; nekoliko sicer godrmjamo, rožljamo s stavko, a ne preveč, kolikor se pač spodobi in sploh, na koncu bo tako in tako obveljala retorika krize, kajti ta retorika se slovenskemu učitelju, ki je iz dneva v dan bolj podoben cankarjanskemu junaku, prikazuje kot naravni zakon.

Učitelji v veliki večini ne pomislimo, da s svojo pasivno, apolitično držo, s svojim sklicevanjem na strokovnost, v resnici delujemo še kako politično: s svojo pasivnostjo dopuščamo tisto, čemur Christian Laval v knjigi *Šola ni podjetje* (2005) pravi neoliberalni napad na javno šolstvo.

V nadaljevanju bomo – v prvem delu – s pomočjo omenjene knjige poskušali razumeti dvojce: (1) kako v dobi »človeškega kapitala« poteka neoliberalni napad, in (2) kakšno obliko je ta napad dobil pri nas. Zunanja najbolj očitna razlika je naslednja: razvite kapitalistične države podrejajo šolo ekonomiji, kar je sicer vredno vse kritike, vendar to počnejo ob sočasnem večanju vložkov v šolo, medtem ko je napad pri nas veliko bolj neposreden in surov – oblast pričakuje podrejanje šole ob hkratnem manjšanju vložkov vanjo. V drugem delu se bomo podrobneje posvetili logiki novega šolskega diskurza, ki šolo podreja ekonomiji.

O učenju učenja in »človeškem kapitalu«

Najprej nekaj besed o »človeškem kapitalu«. Po Lavalu »ekonomisti s človeškim kapitalom označujejo zalogo znanj, ki jih je mogoče ekonomsko ovrednotiti in so jih posamezniki usvojili.« (2005: 46–47) Po mnenju OECD – in to mnenje je sveto tudi za naše usmerjevalce šolske politike – naj bi človeški kapital združeval »znanja, kvalifikacije, kompetence in individualne značilnosti, ki olajšujejo ustvarjanje osebne, družbene in ekonomske blaginje.« (ibid) Kakor koli obrnemo, diskurz, ki uporablja besedne zveze, kot je »človeški kapital«, povsem odkrito podreja vložke v šolski sistem ekonomiji oziroma gospodarski rasti. A pozor, za zdaj imamo še vedno opraviti s politiko vlaganja v šolo in ne s krčenjem.

Verniki prostega trga bi dejali, da so vložki v izobraževanje v redu. V »družbi znanja«, če uporabimo še eno besedno zvezo taistega diskurza, so investicije v izobrazbo delovne sile nujne. Visokotehnološka podjetja in podjetja, ki dajejo na stotine izdelkov in storitev, bodo tržno uspešna samo, če bodo zaposleni producirali nove ideje, nove rešitve, nove patente, nove izume itd. Kapitalu ne preostane drugega kakor vlagati v razvoj takšne, visoko usposobljene delovne sile. Pojem človeški kapital je tako »omogočil premik nekdanjega mnenja o stroških šolanja tako, da jih je postavil med investicije in ne med porabo.« (ibid)

Če pristanemo na diskurz, ki v vlaganju v »človeški kapital« ne vidi nič spornega, privolimo v to, da se morajo izobraževalne institucije prej ali slej podrediti pridobivanju dobička; navsezadnje je prav dobiček mera tržne uspešnosti in smisel kapitalističnega podjetništva. Zato, pravi Laval, ni v produkciji človeškega kapitala nič nezainteresiranega. »Ta koncept zahteva, da je

»izbira poklica« enodimenzionalna: pomemben je zgolj dohodek, ki ga bo prinašal izbrani poklic.« (ibid: 48) To naprej pomeni, da se morajo mladi že zgodaj odločiti, kje se bodo šolali in ali se – od neke stopnje naprej – sploh bodo šolali. »Najbolj nadarjenim [...] se spleča nadaljevati študij, saj je investicija v tem primeru zelo rentabilna, manj nadarjenim pa se prej spleča opustiti študij in se čim prej vključiti v poklicno življenje.« (ibid: 49)

Že zgolj teh nekaj navedkov iz Lavalove knjige kaže, da ima širjenje libertarističnega diskurza in njegovih nevprašljivih pojmov odločilne družbene posledice. Prvo, kar opazimo, je, da »teorija človeškega kapitala ni prav nič egalitarna.« (ibid) Če dobro premislimo, je določena enakost med ljudmi, zlasti enakost možnosti, nujni pogoj družbene pravičnosti. Nekdo bi na tej točki dejal, da imajo tudi v kontekstu libertarizma vsi ljudje enake izhodiščne možnosti, toda ob tem pozablja, da je pravično upoštevati tudi zasluge (trud ljudi). Mnogi sicer menijo, da se trdo delo in trud vselej povrneta, toda ne bi smeli ostati neobčutljivi za dejstvo, da teorija človeškega kapitala stavi zlasti na najbolj nadarjene – prav njim se najbolj spleča vlagati vase. Težava tega stališča je, da darovi dejansko niso plod truda, nekdo, ki je za nekaj nadarjen, ni storil prav nič, da je nadarjen; nadarjenost ni njegova zasluga. Ločevanje med ljudmi na podlagi dejavnikov, ki so stvar čistega naključja, je nepravično.

Nekateri se na tej točki tolažijo, da je vsakdo za kaj nadarjen, a to je precej naivno. Družba, ki se peha za dobičkom, nagrajuje le zelo ozek nabor darov. To je razvidno že, če se sprehodimo po katerikoli povprečni osnovni ali srednji šoli pri nas, kjer bomo pod krinko izbirnosti ali nivojskega pouka priča »krepitvi pouka več hitrosti, [...], v katerem so najbolj »rentabilni« učenci deležni večjih investicij kakor manj »konkurenčni.« (ibid: 50)

Znova velja opozoriti, da imamo še vedno opravka s politiko, ki vlaga v izobraževanje. Kar je bilo in je pri tej politiki sporno, sicer niso vložki, temveč vzroki in načini vlaganja. Na tej točki zagovarjam stališče, da bi se morali učitelji že zdavnaj vprašati o smeri razvoja našega šolstva, ali dejansko hočemo šolo, ki bo do zadnjega člana, do zadnjega projekta podrejena ekonomiji. Učitelji se tega nismo vprašali. Namesto tega smo se navdušeno lotevali projektov, katerih pravi smisel, smisel, ki se ga nismo zavedali, je prav podrejanje šole ekonomiji. Začeli smo govoriti o človeških virih, kompetencah, vseživljenjskem učenju, učenju učenja, če omenim le nekaj ključnih pojmov, ki jih uporablja diskurz ekonomskega podrejanja. S tem smo še kako dejavno, brigadirsko pomagali zgraditi svet, ki mu vladata dobiček in zasebna pobuda na eni strani, na drugi strani pa disciplina, značilna za nekdanje industrijske obrate, okrepljena prisila, povečan nadzor administracije in zmanjšana avtonomija.

Tukaj si lahko samo zelo na hitro ogledamo, kako omenjeni diskurz s svojimi pojmi podreja šolo kapitalu. Za primer vzemimo pojem *učenje učenja*. Koncept oziroma zdaj že kar človeška lastnost, ki povezuje učenje učenja s človeškim kapitalom, je fleksibilnost. O fleksibilnem, za vlagatelje privlačnem trgu delovne sile smo se v zadnjih letih veliko naposlušali. Toda takšno delovno silo je treba šele ustvariti. Zato mora pouk po novem »učence narediti organizacijsko, komunikacijsko kompetentne, prilagodljive, zmožne skupinskega dela, premagovanja problemov v negotovih kontekstih. Prva kompetenca, metakompetenca, naj bi bila v tem, da se »naučimo učiti«, tako da se lahko spopademo z negotovostjo.« (ibid: 37–38) Če še kdo dvomi in se vpraša, zakaj naj bi pouk zagotavljal te kompetence, mu Laval ponuja naslednji odgovor: »Prilagodljivost, sposobnost komuniciranja, dela v ekipi, dokazovanja iniciative – te lastnosti in druge 'generične' kompetence – so zdaj bistvene za zagotavljanje konkurenčnosti podjetij.« (ibid: 77) Na vsebinski ravni oziroma na ravni prenove učnih načrtov se to kaže kot opuščanje

tradicije, »po kateri naj bi [učitelji] predvsem prenašali znanja svojim učencem, raje jih učijo razmišljati in tega, da se sami učijo.« (ibid) Vse več je namreč vsebin, ki pri prihajajočih generacijah izgubljajo smisel (denimo branje klasične literature) in vse bolj te vsebine zamenjuje projektno vcepljanje temeljnih kompetenc, nečesa, kaj je mogoče vselej spremeniti v tržno blago. Bistvo generičnih kompetenc, ki jih proizvaja *učenje učenja*, je potemtakem njihova zmožnost, da jih je v konkretnih razmerah na tekmovalnih trgih vselej mogoče spremeniti v tržno blago in v dobiček.

Menim, da je to prava resnica »učenja učenja« in večine projektov, ki smo se jih učitelji hlastno lotevali v zadnjih dveh desetletjih v okviru prenavljanja šole: v ljudi vcepiti zavest, da morebitna izguba službe ni problem, temveč nova priložnost; oblikovati ljudi, ki bodo vselej pripravljeni usvojiti nove veščine, nove kompetence, se povezovati, plesti socialne mreže, se podrežati nareku menedžerske administracije in hkrati (ali ni to protislovno?) »avtonomno« proizvajati zanimive ideje, seveda tržno zanimive ideje. Če bi zdaj kdo pomislil, da je nenehna pripravljenost na učenje in povezovanje z drugimi ljudmi zaželena in dobra, naj ne pozabi, da ne gre za pristno učenje in povezovanje, temveč za takšno, ki je namenjeno kovanju dobička. »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 učinkovitost gospodarstva.« (ibid: 70–71)

A kot rečeno, vsa ta politika podrejanja šole gospodarski uspešnosti oziroma kapitalu še vedno ohranja vložke v šolo ali jih celo povečuje, in to celo v času sedanje globoke finančne in ekonomske krize, kar dokazuje večina evropskih držav, ki so se znašle v krizi. Ta prizadevanja na šolskem področju in vlaganje v šolo je treba kritizirati zato, ker so enodimenzionalna, ker spreminjajo ljudi v človeški kapital, v človeške vire oziroma predvidevajo, da se bo šola osredinjala le še na »spretnosti in koristne vednosti, ki [...] ustrezajo potrebam podjetij. Potemtakem imamo opraviti z dvema zahtevama: na eni strani z zahtevo v prid velikega vzgojno-izobraževalnega investiranja, na drugi pa v prid reduciranja znanj, ki veljajo za nekoristna in odvečna, kadar niso očitno povezana s kakšno [ekonomsko] prakso ali kakšnim [ekonomskim] interesom.« (ibid: 46)

Kako se Lavalova kritika neoliberalnega napada na javno šolo nanaša na slovensko šolstvo? Predvsem nam kaže resnico reformiranja našega šolstva v zadnjih dveh desetletjih, ne zadene pa povsem najnovejših dogajanj v slovenskem šolstvu. Pod sedanjo vlado imamo sicer še vedno opravka z neoliberalnim napadom na šolo, toda ta ne poteka ob hkratnem večanju vložkov v šolstvo kakor drugod po Evropi ali kakor pod prejšnjimi slovenskimi vladami, temveč z občutnim krčenjem teh vložkov in prizadevanj. V Lavalovi knjigi obstaja en sam namig, ki nam lahko pomaga razumeti trenutno domače dogajanje: »Nekateri delodajalski ali politični krogi v imenu proračunskih omejitev, za katere so krive liberalne politike [...], še vedno podpirajo in izvajajo vzgojno-izobraževalno malthusovstvo, katerega namen je doseči, da prizadevanja na področju šolstva popustijo.« (ibid: 45–46)

Kako to razumeti? Se še spomnite gromkih gesel, s katerimi so nas poskušale politične elite zazibati v apolitični sen: biti na vrhu sveta, biti svetilnik ipd.? Jasno, gesla so bila popolnoma ideološka, obljubljala so Slovenijo na vrhu marketiziranega, finančnega kapitalizma. Zgoraj smo videli, da so nekatere spremembe v šoli in vložki v šolstvo dokazovali, da so – kakor koli že je to čudno – elite vzele to geslo zares. Biti na vrhu sodobnega sveta namreč implicira pospešeno proizvodnjanje fleksibilne, vsega hudega vajene in do prizadetosti vzhicene delovne sile;

implicira torej vlaganje v šolstvo. Iz tega zornega kota se tako zdi, da so slovenske elite (ali vsaj en njen znaten del) dvignile roke od prvotnih »svetlih« namenov in od lastnega ljudstva. Zdi se, da nimajo več volje do moči, kajti brez vložkov v šolstvo ne bomo fleksibilni na vrhu sveta, temveč fleksibilni na dnu, potilnica na sončni strani Alp. Rečeno drugače, Slovenijo je zadela usoda drugih perifernih držav: vsesplošna razprodaja neodvisnih virov za preživetje, vključno s »človeškimi viri«. Slovensko šolstvo se s tem spreminja v potilnico, ki ustvarja peščico kadrov, ki bodo našli svoj prostor tam, kjer je še mogoče ustvarjati presežno vrednost (večinoma v tujini), vsi drugi so vzgajani v prekerno delovno silo, ki ji bo odvzet prevratniški, revolucionarni potencial, ki bo verjela, da je edina prava pot v življenju nabiranje kompetenc, spreminjanje samih sebe v podjetnike za začasna, slabo plačana dela.

Od znanja do vseživljenjskega učenja/usposabljanja

Zgoraj smo na hitro predstavili pojem *učenje učenja* z intenco pokazati, kako diskurz, ki šolo podreja kapitalu, s svojo terminologijo izvaja to podrejanje. Poglejmo zdaj ta moment podrejanja skozi terminologijo nekoliko podrobneje. Laval se v svoji knjigi temu posveti v tretjem poglavju, ki nosi naslov *Novi jezik šole*.

Bistvo tega poglavja bi interpretiral takole: učitelji se iz dneva v dan lotevamo na prvi pogled povsem nedolžnih, celo smiselnih projektov, toda kar s temi projekti dejansko počnemo, je radikalno preoblikovanje šolskega polja in skozi čas tudi sebe (svoje vsakdanje, spontane ideologije). Kar spregledamo, je, da ima uporabljana terminologija v neoliberalnem kontekstu točno določen pomen in točno določene dolgoročne učinke; spregledamo, da s tem, ko nekaj delamo, proizvajamo tudi nekaj sebi tujega, nekaj mimo sebe; ta novi proizvod, nam samim tuj proizvod, pa je prav šola po meri kapitala. Četudi torej delamo z dobrimi nameni, dejansko zgolj prepuščamo zgodovinsko izbrjeno javno šolo diktatom trga. Šole torej tudi zaradi našega vložka vedno bolj služijo kapitalu in so tudi same vedno bolj podobne podjetjem, šolske administracije pa se vse bolj spogledujejo s korporativnimi načini vodenja.

»Novi ljudje, ki jih je treba izoblikovati,« so tako, »če dobro poslušamo najbolj običajne besede, najprej bodoči delavci in potrošniki. Po vermiku, po državljanu države, po kultiviranem človeku humanističnega ideala, industrializacija in poblagovljenje eksistence človeka opredeljujeta kot bistveno ekonomsko bitje in kot bistveno zasebnega posameznika.« (ibid: 63)

Se pravi, če hočemo razumeti duha sodobnega »vzgojno-izobraževalnega sistema, se moramo obrniti k ekonomskim kategorijam, s katerimi lahko človeško osebo mislimo kot »človeški vir« in potrošnika, ki ga je treba zadovoljiti.« (ibid: 64) K temu nemara velja dodati, da se temu duhu šolskega sistema ne izognemo niti s projekti, ki se želijo temu upreti, se pravi, ki skušajo mlade ozavestiti, da jih šolski sistem onkraj vsega, kar učitelji in odgovorni govorimo, oblikuje kot človeške vire in potrošnike. Se pravi, celo govor o potrošništvu v danem kontekstu dolgoročno ne proizvaja drugega kot potrošnike.

Če bi pomislili, da je slednje vendarle pretiravanje, ki jemlje zagon slehernemu pedagoškemu prizadevanju, bi lahko odvrnili, da je duh, kontekst, tok tako vseprisoten, da so idealistični projekti točno to – idealistični, obravnavani kot takšni, kar jim jemlje prevratniško naravo, hkrati pa pri samoutemeljevanju uporabljajo pojme diskurza, ki šolo podrejuje kapitalu.

Ne smemo torej spregledati, da je šolska institucija v imenu rentabilnosti in produktivnosti

»doživela pravi »terminološki transfer«, ki je vnaprej pripravil liberalno navdahnjene reforme« (ibid: 64) Tako bi lahko rekli, da je spremenjena terminologija pripravljala teren za spremembe v delovanju šole, njenega financiranja in organizacije, upravljanja, ki je vse bolj piramidalno, birokratsko in tehnokratsko in končno tudi njenega poslanstva (ibid).

»Za prvi vtis o tem pojavu je dovolj, da opozorimo na podivjano inflacijo leksike upravljanja v novem jeziku šole. Na koncu osemdesetih let 20. stoletja pedagogika celo postane »upravljanje«, pa tudi »mentalno upravljanje«, nekateri pa predlagajo, da bi profesorja imeli za »managerja svojega razreda«. [...] Zaradi teh besed je bilo mogoče šolsko institucijo simbolno postaviti pod oblast upravne logike, ki je tuja njeni nekdanji kulturni in politični referenci, [...] jo podvreči pritisku družbenih in ekonomskih logik.« (ibid: 65)

Velik zagovornik takšnega trenda je, denimo, tudi v slovenskem šolskem prostoru znani W. Glasser. V knjigi *Dobra šola* pravi tole: »Vodstvena metoda, ki jo predlagam, se močno razlikuje od tega, kar se sedaj odvija v večini šol. Temelji na kontrolni teoriji in na preizkušenih metodah Deminga. V šolah je skoraj neznana, z velikim uspehom pa so jo uporabile nekatere korporacije, kot npr. družba Ford Motor.« (Glasser, 1994: 11)

Danes seveda njegova metoda ni več nepoznana v šolskem prostoru, nasprotno, postala je temeljni princip delovanja šol. Po Lavalu je korporativni model vodenja prešel na šolsko področje zlasti s pomočjo pojma *vseživljenjsko učenje* in drugih pojmov, ki oblikujejo skupno pojmovno mrežo. Laval našteje pojme kot so *učinkovitost*, *uspešnost*, *učenje učenja* in zlasti *kompetence* (Laval, 2005: 66).

Kaj se zgodi z uveljavitvijo pojma *vseživljenjsko učenje*? Prva stvar je, da »šolski pouk čedalje bolj velja za »začetno usposabljanje«, se pravi za pripravo na poklicno usposabljanje.« (ibid) To tudi pomeni, da postane naloga šole nekakšna prvotna akumulacija kapitala, ki ne posreduje več predvsem znanja, temveč zahteva pedagogiko, ki privzga čas in prostoru primerne oblike vedenja: sposobnost poklicnega vključevanja, komuniciranje znotraj skupine, predstavljanja sebe, reševanje problemov v negotovih okoliščinah, fleksibilnost, ustvarjalnost, uporaba temeljnih kodov, zadovoljstvo v skupini, pripravljenost na samousposabljanje itd. (ibid). Ker gre za oblike vedenja, ki jih potrebujejo podjetja za uspešno tekmo na trgu, to pomeni, da je postalo usposabljanje zanje nekaj, kar podjetja tudi diktirajo:

Pouk, prenovljen v skladu z željami vodij podjetij, mora delavcu omogočiti, da asimilira diskurze in jih reproducira v interakciji med člani podjetja ali v razmerjih s strankami ali dobavitelji; omogočiti mu mora, da usvoji mobilizirajočo retoriko; omogočiti mu mora, da je sposoben ustrezati zahtevam po nadzorovani avtonomiji, ki jo organizacija pričakuje od zaposlenega. (ibid: 67)

OECD in Evropska komisija – obe sprejemata in v temeljnih dokumentih zagovarjata ta novi odnos med šolo in gospodarstvom – poslej pričakujeta, da bo »prva« šola »mlademu človeku ponudila »paket temeljnih kompetenc« in da ga bo naučila učenja (ibid: 68).

Zaradi tega – in to je druga stvar – kakovost in količina znanj nista več pomembni, ker so ta znanja postala nekoristna in celo moteča (ibid: 69). Tako interes za znanje postane podrejen produktivni učinkovitosti in osebnim interesom: vselej mora obstajati možnost, da se temeljne kompetence lahko spremenijo v trgovsko blago (ibid).

Pojem »vseživljenjsko učenje« tako omogoča sintetično artikulacijo dviga ravni kompetenc zaposlenih in fleksibilnosti načinov pridobivanja vednosti, kar ustreza hitrim

tehnološkimi in ekonomskimi spremembami modernega kapitalizma. [...] Vzgojno-izobraževalna politika Evropske komisije je v resnici podrejena ciljem prilagajanja delovne sile novim razmeram na trgu dela, kakor kaže *Memorandum o vseživljenjskem učenju* (30. oktober 2000), ki vzgojo in izobraževanje ter usposabljanje vse življenje hote postavlja v logiko zaposlovanja. (ibid)

Tretja stvar je, da zaradi spremenjenega odnosa do znanja, ki mora biti praktično v smislu takojšnje donosnosti (učenje za življenje), vstopajo v igro novi dejavniki: družine, lokalni kolektivi, podjetja, ki postajajo učeče organizacije in prav tako posredujejo vednosti. Šolsko izobraževanje kot začetno začenja vse bolj veljati za formalno, medtem ko tržne razmere zahtevajo zgoraj omenjene splošne kompetence (v tem kontekstu neformalna znanja). »Družinski, lokalni in poklicni svet se morajo prepletati, denimo tako, da v običajnih programih okrepijo praktično uvajanje v delo ter povečajo število ponudb za usposabljanje za že zaposlene delavce.« (Memorandum v Laval: 70). Tako postane izobraževalni sistem podoben trgu, postaja fleksibilen, na njem se pojavljajo novi in vedno številnejši ponudniki. Tako imenovano formalno izobraževanje se s tem despecializira, ker v kognitivni družbi ne more več biti noben kraj ločen od poklicnega sveta, posvečen izključno akademski vednosti. Obstajajo lahko samo mreže učenja, partnerstva itd.

Resnica vseh teh realnih premikov, ki jih implicira pojem vseživljenjsko učenje, je po Lavalu naslednja: »Ta »nova paradigma« namerava »ozavestiti 'državljanje', da je njihova dolžnost se učiti«. S pedagogizacijo eksistence tako prej upravlja obveznost preživetja na trgu dela kakor pa odgovor na potrebe po avtonomiji in osebnem uspehu. Tako se dopolnjujeta samodisciplina in samoučenje.« (Memorandum v Laval: 70) Navedek je zanimiv zlasti zato, ker kaže, da neki ekonomski trend (interes) zahteva tudi sebi lastno osebno moralno odgovornost. Če se zdaj prestavimo v posameznika, ki zaradi notranje in tiščeče odgovornosti, da se mora učiti, izbira med številnimi ponudniki izobraževanja, nam ne sme uiti, da ta, z vidika kapitalistične družbe nemara hvalevredna lastnost, vendarle ni nič drugega kot ideologija tega posameznika, postvarjena zavest, ki s svojo realno, objektivno dejavnostjo (izbiranjem in učenjem v danih razmerah) reproducira postvarjen, njej tuj in sčasoma sovražen svet, svet, ki jo utegne prav kmalu odpraviti. Hkrati ne smemo spregledati, da to dogajanje (preoblikovanje družbe in posameznih zavesti) spremljajo še drugi pojavi preoblikovanja. Ker se na trgu izobraževanja nenadoma začinjajo pojavljati številni ponudniki, se preoblikuje tudi formalni šolski sistem, ki sam postaja vedno bolj fleksibilen, se pravi, ki sam podleže tej pospešeni ponudbi številnih programov, smeri itd.

Podkrepimo zgornjo trditev z navedkom, ki še poudarja ta moment:

Vseživljenjsko učenje [...] je povsod in nikjer, meša se z življenjem večnega učenca, ki je »odgovoren« zaradi svoje stalne dolžnosti učiti se. To je jedro deregulativne strategije, ki izenačuje šolske institucije, podjetja, gospodinjstva (učenje na domu), pojem, ki sprejema vse in namerava v imenu posameznikovih potreb in logike povpraševanja ustvariti velik trg za vzgojo in izobraževanje, na katerem bodo ponudbe in financiranja čedalje bolj številni in različni. (ibid: 71)

Ob tem pa ne smemo spregledati niti sočasne individualizacije pouka, ki se lahko prikazuje kot lažna svoboda. Gre za trend, ki ga vsi poznamo in ga tudi dejavno reproduciramo in spodbujamo, ko se zavzemamo za pouk, osredinjen na učenca, ko se permisivno prilagajamo

njegovim potrebam in mu v skrajnih libertarističnih variantah splošnega izobraževanja (denimo na Finskem) ponudimo možnost izbiranja predmetov glede na njegove trenutne interese (pri čemer ga pomaga usmerjati tutor). Ta trend, ki ga OECD in Evropska komisija še zlasti podpirata in katerega odmev je tudi zloglasni poskus, ki trenutno poteka v slovenski gimnaziji, sijajno osvetli naslednji navedek:

Posameznik, ki je »spoznal svojo odgovornost«, se pravi, ki se zaveda prednosti in cene učenja, je tisti, ki mora za lastno dobro sprejeti najboljše odločitve v zvezi z usposabljanjem. Da lahko razumno izbere, kaj se mora naučiti, naj bi ga »službe za poklicno usmerjanje« dobro obveščale. Te agencije bodo sprostile posameznikovo motivacijo, mu priskrbele pertinentne [primerne] informacije ter mu »olajšale sprejemanje odločitev«. Učitelji pa bodo postali »vodniki, mentorji in posredniki«, ki bodo morali vsakega posameznika posebej spremljati na njegovi poti usposabljanja. (Memorandum v Laval: 72)

Videli smo, da pojem *vseživljenjsko učenje* implicira temeljne spremembe v organizaciji šolanja, v dojemanju drugih z izobraževanjem povezanih pojmov in tudi novo, trgu primerno zasebno ideologijo.

Laval v nadaljevanju pokaže, kako se v izobraževanju pod logiko vseživljenjskega učenja spreminjajo tudi drugi pojmi. Ena izmed značilnosti izobraževanja kot vseživljenjskega učenja je namreč, da uvaja svoj posebni besednjak (diskurz), z Orwelom bi lahko rekli – novorek. Laval raziše, kaj se zgodi, če besedo *znanje* nadomestimo z besedo *kompetenca*. Za nas to utegne biti še zlasti zanimivo, saj je beseda kompetenca eden ključnih terminov vseh učnih načrtov, ki so doživeli prenovu v letu 2008. V vseh je med prvim in tretjim poglavjem drugo poglavje, kar ni presenetljivo, presenetljivo pa je, da je naslov drugega v vseh *Splošni cilji/kompetence*. Za namček imajo mnogi na koncu orisane tudi metode, kako zagotoviti (usvojiti) te kompetence. Se pravi, diktatura besednjaka vseživljenjskega učenja je veselo (odgovorno) na delu tudi pri nas.

Toda, kot pravi Laval, besede niso nevtralne, seveda pa jih moramo gledati v kontekstu z drugimi, sosednjimi besedami in že orisanimi trendi, ki nam spreminjajo javno šolo. Glede na to, znova navajam, »strateške rabe tega termina – do katere prihaja tako v podjetjih kakor v šolah – ni mogoče ločiti od novega »upravljanja človeških virov«, v katerem šola igra prvotno vlogo. Namen te rabe so [...] podvomiti o tradicionalni nalogi šole, prenašanju znanja ter intelektualno in kulturno izobraževanje v najširšem pomenu izraza.« (ibid: 73)

To omogočajo strateške odločitve v šolskem in širšem družbenem prostoru, katerih posledica je, da pojem *kompetenca* nadomešča pojem *kvalifikacija*. Kvalifikacija, ki jo je še nedavno podeljevala šola, je bila neposredno družbena kategorija – nanjo so se vezale garancije in pravice (ibid: 74), pa tudi status, družbena moč itd. »Kvalifikacija, ki jo je potrjevala diploma, je tako vzgojno-izobraževalni državi priskrbel funkcijo poslednje garancije za osebno varnost.« V nasprotju s tem pa je kompetenca »tesno povezana z zahtevo po učinkovitosti in fleksibilnosti, ki ju v »informacijski družbi« zahtevajo od delavcev.« (ibid) In naprej, z uvajanjem diskurza, v katerem ima pojem kompetenca tako pomembno mesto, država izgublja pomen garanta kvalificiranosti: »Delodajalci poslej z nezaupanjem govorijo o šolskih naslovih. Po njihovem mnenju diploma hromi poklicno hierarhijo, ovira mobilnost in stalno obnavljanje spretnosti, moti evalviranje in nagrajevanje dejanskih rezultatov.« (ibid: 75)

»Kompetence ne validira toliko naslov, s katerim bi lahko zanesljivo in stabilno uveljavili

njeno vrednost, temveč prej upravičuje nenehno evalviranje v okviru neegalitarnega razmerja med delodajalcem in zaposlenim. Tako od sistema, v katerem je bilo presojanje o vrednosti neke osebe delo javne institucije, preidemo v sistem, v katerem evalvacija bolj neposredno pripada delovanju trga dela. Tako trg namesto države postane posredniška instanca, ki naj bi določala poklicne vrednosti posameznikov.« (ibid)

Uveljavljanje pojma kompetenca tako implicitno krepi evalvacijsko funkcijo trga, poleg tega pa evolucija tehnologij omogoča izmeriti dejansko donosnost zaposlenih. Bistveno pa je, da se iz kompetenc želi »narediti orodje, ki bi omogočalo natančno analiziranje zaposljivosti, stalno nadziranje delovne sile in bolj tesen nadzor nad delom.« (ibid)

Ob tem je pomembna še individualizacijska funkcija diskurza kompetenc. Kompetenca je namreč »osebna kvaliteta, priznana v danem trenutku, ki ni podlaga za nikakršno pravico, delavca ne povezuje z nikakršno skupino, z nikakršno kolektivno zgodovino, prej teži k njegovi izolaciji in razdrobljenosti njegove poklicne poti.« (ibid)

To vpliva tudi na pedagoško kompetenc:

Prilagodljivost, sposobnost komuniciranja, dela v ekipi, dokazovanja iniciative – te lastnosti in druge 'generične' kompetence – so sedaj bistvene za zagotavljanje konkurenčnosti podjetij. Ta težnja pa ustreza evoluciji, ki jo je sicer doživela pedagogika. Številni učitelji si želijo opustiti tradicijo, po kateri naj bi predvsem prenašali znanja svojim učencem, ter jih raje učijo razmišljati in tega, da se sami učijo. (ibid: 77)

Po *Memorandumu o vseživljenjskem učenju* Evropske komisije se bodo morali učitelji, od katerih se vedno bolj zahteva, da so vodniki, mentorji, posredniki pri učenju, tutorji ipd., prilagoditi zelo različnim zahtevam posameznikov in skupin ter spremeniti cilje in metode pouka (ibid).

Laval v nadaljevanju predstavi, da svet dela od zaposlenih pričakuje pet osnovnih kompetenc, ki so pogoj za delo v ekipi, pridobivanje in uporabo informacij, upravljanje sredstev, razumevanje kompleksnih razmerij, rabo tehnologij: »branje, pisanje, štetje so kompetence, nujne za posredovanje sporočil«. Razmišljanje je pomembna kompetenca zato, ker tako laže »rešujemo probleme« in se naučimo učiti. Pridobljene moralne kvalitete nam morajo omogočiti, da se vključimo v skupino. Gre za vcepljanje »podjetniškega duha«, kar neko poročilo OECD opredeljuje kot pridobivanje »določenih dispozicij, sposobnosti in kompetentnosti pri posamezniku: ustvarjalnost, pobuda, sposobnost reševanja problemov, vodljivost, sposobnost prilagajanja, opravljanje obveznosti, sposobnost učenja in recikliranja« (ibid: 77–78).

Očitno je, da je poanta teh poklicnih kompetenc vcepljanje določenih načinov vedenja in zmožnosti za delovanje, a pretežno takšnih, ki jih je mogoče kapitalizirati na trgu delovne sile. Spogledovanje z drugačnimi načini vedenja in delovanja je v tem, vnaprej danem kontekstu, nerentabilno, nesmiselno, z vidika voljne in samozvane skupine (ekipe, *teama*) celo neumno, neznosno itd. Kako je v tem kontekstu z vednostjo? Ni odpravljena, a postane le še orodje, zalog operativnih znanj, »ki jih je mogoče mobilizirati za reševanje nekega problema, za obdelavo informacij, za realizacijo nekega projekta.« (ibid: 78)

Logika kompetence potemtakem »daje prednost neposredno koristnim kvalitetaм zaposljive osebnosti in ne zares pridobljenim znanjem, ki pa ne bi bila nujno in neposredno ekonomsko koristna.« A to pomeni »resno tveganje za deintelektualizacijo in deformacijo učnih procesov.« (ibid: 80)

Lavalov sklep glede pedagogike kompetenc je tale:

Po mnenju tistih, ki jo promovirajo, naj bi pedagogika kompetenc ustrezala splošnemu imperativu natančnega nadzora in rigorozne evalvacije po normah, enakih za vse, in bi potemtakem odstranila vse, kar bi utegnilo biti razredna poteza ali kod, impliciten družbenemu okolju. Vendar uvedba pojma kompetenca v šolo ne pripomore nujno k izboljšanju odnosa, ki ga imajo do vednosti otroci iz ljudskih družin: te kompetence so v resnici bodisi preveč specializirane, tako da izgubijo ves intelektualni pomen, bodisi preobširne (znati govoriti, delati v ekipi...), zaradi česar se znova vračajo k implicitnim načinom življenja, k družbeno podedovanim kompetencam. (ibid: 81)

Sklep

Podrobnejša analiza učinkov novega šolskega diskurza, ki se širi s pojmi, kot so *kompetence*, *vseživljenjsko učenje* itd., zadošča za sklep, da imamo opraviti z ekonomiji podrejenim diskurzom in njegovimi objektivnimi družbenimi posledicami.

Če hočemo razumeti duha sodobnega »vzgojno-izobraževalnega sistema, se moramo obrniti k ekonomskim kategorijam, s katerimi lahko človeško osebo mislimo kot »človeški vir« in potrošnika, ki ga je treba zadovoljiti.« (ibid: 64)

Na koncu se še enkrat ozrimo k dogajanjem pri nas. Vzemimo kakšen učni načrt, vseeno katerega, a tisti za matematiko v gimnaziji (2008) je simptomatičen. Gre namreč za predmet, ki se ne bi smel opravičevati zaradi nepraktičnosti, ki bi moral biti nanjo celo ponosen. In vendar se avtorji učnega načrta z vso resnostjo lotijo prav tega opravičevanja – morda zato, ker si želijo zagotoviti obstoj, dokazati svoj pomen oziroma koristnost v novem tržnem kontekstu. Pri tem samoprepričevanju o lastni tržni vrednosti ne zmorejo brez uporabe pojma kompetence. Tako lahko po nekaj alinejah ožjih matematičnih kompetenc, kot so poznavanje, razumevanje in uporaba matematičnih pojmov, sklepanje, posploševanje, abstrahiranje in reflektiranje na konkretni in splošni ravni, razumevanje in uporaba matematičnega jezika itd., preberemo tudi naslednje:

Poleg matematične kompetence, ki je pri pouku matematike seveda najbolj poudarjena, pa učitelji in učiteljice matematike lahko z ustreznimi načini dela spodbujajo razvoj še drugih kompetenc:

- sporazumevanje v maternem jeziku (slušno razumevanje, govorno sporočanje, bralno razumevanje, pisno sporočanje);
- sporazumevanje v tujih jezikih (predstaviti osnovno matematično besedilo v enem tujem jeziku);
- učenje učenja (načrtovanje lastnih aktivnosti, odgovornost za lastno znanje, samostojno učenje, razvijanje metakognitivnih znanj, delovne navade);
- samoiniciativnost in podjetnost (ustvarjalnost, dajanje pobud, ocena tveganj, sprejemanje odločitev);
- razvijanje osebnostnih kvalitativ (socialnost, medsebojne vrednote, obvladovanje čustev) in razvijanje pozitivne samopodobe. (Učni načrt: Matematika 2008, 6-7).

Je treba še kaj dodati? Levičarski poskus ohraniti šolo kot javno storitev tako, da vanjo vnese-mo kategorije iz sveta podjetij in liberalne teorije, je naiven. S temi kategorijami šele omogoči-mo dojetje šole kot institucije, ki opravlja storitev za ekonomske subjekte.

Literatura

GLASER; WILLIAM (1994): *Dobra šola*. Radovljica: Regionalni Izobraževalni center Radovljica.

DOLORES, JACQUES (1996): *Učenje – skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

LAVAL, CHRISTIAN (2005): *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Založba Krtina.

MEMORANDUM O VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti, 30. oktober 2000.

Dostopno na: <http://linux.acs.si/memorandum/html/> (15. 5. 2014).

UČNI NAČRT. MATEMATIKA: GIMNAZIJA. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_matematika_gimn.pdf (15. 5. 2014).