

Dr. Slavko Gaber

Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?¹

Povzetek: Avtor v tem besedilu razvije tezo o zavezanosti reform edukacije vrednotnim spoprijemom določenega časa. Ob navezavi na Durkheimovo teorijo trdi, da reforme niso stvar osebnih »kapric« reformatorjev. Nasprotno: kažejo predvsem stopnjo stabilnosti konsenza, ki ga je družba v določenem obdobju dosegla glede vrste edukacije. Pri prikazu t. i. osamosvojitvene reforme in reforme, ki poteka v zadnjem letu in pol, uporablja kategorialni aparat polja (Bourdieu), hegemonije (Laclau, Mouffe) in Inglehartovo opredeljevanje vrednotnega zemljevida posamičnih družb. Ob tem ko »osamosvojitveno reformo« opredeli kot »postmaterialistično-racionalno«, potekajočo označi kot poskus uvrstitve edukacije v Sloveniji znova v polje tradicionalno-materialističnih vrednot. Svojo tezo preizkuša na primeru posega v zasebno šolstvo.

Ključne besede: reforme, čas za spremembe, vrsta sprememb, hegemonija, polje, zemljevid vrednot, Slovenija.

UDK: 37.014.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Slavko Gaber, docent, Pedagoška fakulteta v Ljubljani; el. pošta: slavko.gaber@guest.arnes.si

1 Spremembe ne »padajo z neba«

Durkheim je v eni ključnih študij za razumevanje razvoja sistemov edukacije – v *L'évolution pédagogique en France* (1938/1999) – proučeval tudi spremembe vsebine pouka v 19. stoletju v Franciji. Njegovo pozornost je pritegnila »izjemna nestabilnost učnih načrtov. V 19. stoletju se jih je zvrstilo kar petnajst.« (Ibid, str. 352) Največ sprememb v letih od 1802 do 1887 je doživelo naravoslovje. Enkrat so ga poučevali v vseh razredih, drugič v enem; občasno je spadalo med obvezne vsebine, drugič je bilo bolj ali manj obrobno ipd. »Z eno besedo: naravoslovje je bilo v stanju nenehnega nomadizma.« (Ibid., str. 353)

Z izpostavljanjem pogostosti spreminjanja² programov – predmetnikov – opozarja na dejstvo, da tega »/.../ ni mogoče pripisati določenim osebam ali pa konkretnemu stanju. To stanje kronično traja že celo stoletje in ga je očitno potrebno pripisati neosebnim vzrokom.« (Ibid.)

Razumevanje sprememb programov Durkheim v tistem času povezuje s poljem politike. Navidez strokovni prepir o razmerju med *humanizmom* in *naravoslovjem* ter tudi *tehniko* razloži skozi spoprijem med restavrancijo in revolucijo³.

¹ V tem besedilu je začetna opomba nujna. Avtor, ki že leta živi dnevno prehajanje med polji politike in stroke, se zaveda tveganosti svojega razpravljanja o reformah sodobnosti. Ve pa tudi, da je nereflktirano molčanje ob njih še slabša izbira. V besedilu tako ne skriva zavezanosti reformam devetdesetih. Do njih (torej tudi do svojega mesta v njih) skuša zavzeti reflektiran odnos. Zanima ga, kaj je gnalo »takratne reforme« in kaj žene sedanje. Predlogi za razmislek o takratnem, zdajšnjem in mogočem prihodnjem so zapisani prepričanju, da teorija pogosto ne bi imela smisla, če ne bi merila na prakso.

² Verjetno ni treba posebej opozarjati, da njegova teza evocira tudi ponoven razmislek o razlogih za pogoste spremembe v sistemu edukacije v zadnjih dvajsetih letih v Sloveniji. Povezovanje spreminjanja programov in kurikulumov v celoti se tudi pri nas pomembno ujema z obdobjem prehajanja – razpuščanja starega in nastajanja novega. Teza se zdi na načelni ravni vredna preverjanja in potrjevanja; še zanimivejše pa je vprašanje, ali smo že vstopili v polje relativne stabilnosti sistema.

³ Zagovorniki humanizma so v tem spopadu opozarjali, da bo vdor naravoslovja in tehnike v kurikule (posebno gimnazijske) pomenil konec klasične in s tem edine prave izobrazbe. Konec bo tudi gimnazije v pravem pomenu besede. Naravoslovje in tehnika, ki sta deloma povečevala šolsko

V pričujočem tekstu bomo v navezavi na Durkheimov pogled na razvoj šolskih sistemov razvili *tezo* (*T 1*), da je treba pomemben del odgovorov na vprašanje, kakšni so razlogi za reforme edukacije in za analizo uveljavljanja sprememb, tudi tistih, ki potekajo danes – iskati v strukturi in razmestitvi družbenih vrednot v določenem obdobju.

Enako velja za dogajanje v Sloveniji, ki v zadnjih petindvajsetih letih samo na ravni preduniverzitetnega izobraževanja doživlja že tretjo reformo. Po reformi usmerjenega izobraževanja in »poosamosvojitveni« reformi, ki je bila po obsegu največja in verjetno tudi najbolj daljnosežna, smo znova priče novemu reformiranju sistema.

2 Reforme – »poosamosvojitvena« in druge

Reforme, ki je vzpostavila usmerjeno izobraževanje, v tem besedilu ne bomo obravnavali. Ukvarjali pa se bomo s poskusom zasnove oblikovanja modela za razumevanje obeh zadnjih reform. Zanimalo nas bo, kaj »ju žene«. In katerim vrednotam sta zavezani.

2.1 Kar zadeva »poosamosvojitveno reformo« – bomo skušali pokazati, da zapade v polje durkheimovskega diskurza. Zahteve »/.../ po spremembah v sistemu edukacije v Sloveniji /.../ – izražene v evalvacijskih študijah ob koncu 80-tih let« – naj bi bile povezane s spremembo družbenega sistema. (ki – S. G.) je s seboj prinesla nujnost sprememb tudi na področju edukacije. Slovenija se je tako na začetku devetdesetih pridružila evropskim trendom reform sistema edukacije.« (Svetlik, Barle 1999) Avtor in avtorica besedila sta s svojo opredelitvijo sprememb na področju edukacije privzela tezo, da proučevanje »oblikovanja in razvoja sistemov edukacije pokaže, da so odvisni od religije, politične organizacije, stopnje razvoja znanosti, stanja v industriji ipd.« (Durkheim 1922/1999, str. 46). Še več: »če bi jih ločili od zgodovinskih razlogov, bi postali nerazumljivi« (ibid.). V Združenih državah Amerike je nekaj podobnega skoraj sočasno z Durkheimom ugotavljal Dewey⁴. V teoriji njuna teza velja tudi danes. Fullan (1993) tako ugotavlja, da v »obdobjih življenja družb nastopi čas, v katerem je zelo verjetno, da se bodo zgodili bodisi radikalni preboji ali pa radikalne destrukcije« (str. x).

obveznost, deloma pa posegala v ure klasičnih jezikov, sta bila dojeta kot poskus vdora novega (neciviliziranega) v utečeno in dokazano dobro. Durkheim razkriva, da so zagovorniki humanizma pri tem (pod patronatom Cerkve) zagovarjali vrednote restavracije – Francije starega režima, ki se nikakor ni mogla posloviti.

⁴ »Kadarkoli razpravljamo o novem gibanju na področju edukacije, je še posebej potreben širši ali družbeni pogled. Drugače bomo na spremembe v šolski ustanovi in tradiciji gledali kot na samovoljne iznajdbe posameznih učiteljev. V najslabšem primeru kot na prehodne kaprice, v najboljšem pa le kot na izboljšave v posameznih podrobnostih. Na tej ravni vse prevečkrat obravnavamo šolske spremembe. To pa je tako smiselno, kot bi bilo dojetje lokomotive ali telegrafa kot osebnih naprav. Prilagoditev metod in učnega načrta edukacije je prav toliko produkt spremenjenega družbenega položaja – ter tudi prizadevanja zadovoljiti potrebe novo oblikujoče se družbe, kot so spremembe načina proizvodnje in trgovanja.« (Dewey 1899/1959, str. 34)

Trenutni posegi v edukacijo v Sloveniji na tem ozadju zahtevajo dodatno proučevanje. Odgovori na vprašanja »zakaj reforma«, »zakaj brez javno predstavljene strokovne podlage in brez strokovnjakov, ki bi strokovne podlage zagovarjali«, morajo preseči kvalifikacije, ki reformo označijo kot rezultat osebnih in političnih kapric. Naša *druga teza (T2)* tako privzame, da spremembe (reforme) iz devetdesetih let – enako kot sedanje reforme – niso le »umišljive« bolj ali manj poučenih o sistemih edukacije. Tudi le bolj ali manj dobronamerno »dograjevanje sistema edukacije« niso.

Poglejmo si nekatera dejstva: Slovenija je ob nastanku samostojne države dolgo iskala zadostno stopnjo strokovnega in političnega soglasja o sistemu edukacije (1991–1996). Nastajale so študije, vrstili so se posveti, pripravljene so bile tri zasnove osnovne šole⁵. Zadnja *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji je konceptualni krog dogajanja sklenila*. Na podlagi te zasnove in sklepnih razprav o sistemu vzgoje in izobraževanja v RS je bil leta 1996 v parlamentu s praviloma visoko podporo sprejet paket »šolske zakonodaje«⁶. Vzporedno in še posebno po udejanjanju novih sistemskih rešitev se je v Sloveniji močno povečal delež vključenih v vrtce, srednje in terciarno izobraževanje in še nekaj: zaupanje v sistem edukacije – v delo vzgojiteljic in učiteljstva – je doseglo izjemno raven, ki je ohranjena tudi danes. Večjega zaupanja je deležna le še družina.

	1991	1995	1998	2000	2003	2005
Bogu	30,3	32,1	33,5	44,0	38,9	
Izobr. institucijam	52,7	71,6	76,1	82,7	82,4	77,2
Slov. tolarju		55,2	63,3	69,2	64,4	
Podjetjem	16,8	28,8	32,8	53,2	50,0	
Družini	87,9	89,7	89,0	93,6	94,1	94,3
Predsedniku republike	67,8	36,3	44,0	59,2	41,0	41,0

Preglednica 1: Zaupanje v institucije skozi leta (seštevek odgovorov zaupam v celoti in precej zaupam). Podatki so povzeti po raziskavah SJM.

Ob *Beli knjigi*, zakonih, visoki stopnji vključenosti v različne oblike in ravni edukacije in visokem zaupanju v edukacijo v Sloveniji lahko ob prehitrem privzetju »durkheimovskega« pogleda predpostavimo, da v Sloveniji – vsaj, ko

⁵ Vse z namenom povečati informiranost o logiki sprememb in doseči čim višjo stopnjo soglasja. Svetlik in Barle (1999) ocenjujeta, da je bila pri dolgotrajnem iskanju soglasja na delu celo »iluzija, da bo mogoče formulirati koncept reforme neposredno na osnovi različnih akademskih razprav in konferenc, v katere je bilo vključenih veliko število strokovnjakov, učiteljev in staršev«. S tem razkrivata zavezanost reforme prepričanju o nujnosti argumentirane razprave o reformnih posegih. Razkrivata tudi nagnjenost celotnega projekta k »deliberativni iluziji« (Prim. A. Gutmann (2001).

⁶ O pripravi gl. *Bela knjiga* (1995) in Šebart Kovač (2002). O visoki podpori šolski zakonodaji v parlamentu pa priča dejstvo, da je iz različnih političnih strank – tako iz opozicije kot koalicije – za zakone glasovala velika večina prisotnih poslank in poslancev, in sicer: 71% za *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI), 79 % za *Zakon o osnovni šoli* in 70 % za *Zakon o vrtcih*.

gre za vrtce in osnovno šolo – ni potrebe po reformi. Še posebno, ker tudi stroka, opravljene evalvacijske študije in spremljave – za obsežnejše in pomembnejše posege ne vidi potrebe in ne daje pobud. Našteta dejstva govorijo – še posebno to, kot bi označil Fullan, da strokovna javnost ne vidi potrebe za poseg v sistem in večini sprejetih in predlaganih sprememb množično in javno nasprotuje: izpostavljeno je, da reforma ni strokovno utemeljena in da imamo opraviti z »zunanjo reformo« (Fullan 2000 a) (T 3). Vprašanje, ki se ob tem postavlja, pa je: zakaj že drugo leto potekajoča reforma, ki se kaže kot »proti-reforma«? Samo na sebi se ob predpostavki, da današnje reformno dogajanje ni le »kaprica« politikov, ki živijo zunaj realnosti, zastavlja vprašanje, kaj jo žene? Gre res za politično proti-reformo? Durkheim bi o tem dvomil!

3 Polje edukacije in hegemonija v njem

Zdi pa se, da si pri razumevanju proti-reforme lahko, ob privzetju njegove predpostavke, da za reforme in proti-reforme, tudi ko je zanje malo strokovnih razlogov in ko doživijo klavno usodo, obstajajo resnejši strukturni razlogi, pomagamo še s konceptoma polja in hegemonije. Prvega povzemamo po Bourdieuju, drugega pa po koceptualizaciji C. Mouffe in Laclaua.

- a) *Reforma* pri tem opredeljujemo kot avtorji *A Decade* (1996): kot »vsako spremembo sistema edukacije, ki:
- je namerna, daljnosežna, odgovarja na specifično edukacijsko politiko in je uvedena z namenom, da bi bilo tisto, kar je uvedeno, trajno;
 - je izšla iz vlade ali ukrepov lokalnih oblasti s polnimi pooblastili na področju edukacije in je bila prevedena v zavezujoče normativne ukrepe« (str. 7).
- b) *Polje* razumemo kot pojem, s katerim je Bourdieu poskušal zagotoviti okvir za »realizacijsko analizo«, s katero ima v mislih tematiziranje večdimenzionalnega prostora položajev, ki jih zavzemajo akterji« (Postone 1993, str. 5). Položaj akterjev je rezultat prepleta med »osebnim habitusom in njegovim mestom v polju pozicij, kot jih določa porazdelitev ustreznih oblik kapitala« (ibid.). Značilnosti posamičnih polj določajo akterji (študenti, novinarji, znanstveniki ...), akumulirana zgodovina, logika delovanja polja in ustrezne forme kapitala. Kapital, dobljen v enem polju, se lahko z večjimi in manjšimi izgubami prenaša iz polja v polje. Polja so medsebojno določena.
- c) Kar zadeva *hegemonijo*, pa naj za namen tokratnega razmisleka velja le, da so šolski sistemi sicer rezultat določenega časa, njegovih institucij ipd. – o čemer govori Durkheim – a niso le to. Vedno so tudi rezultat spoprijema za zastopanstvo in moč različnih pojmovanj sveta. Tokrat na področju edukacije. Danes se o tem strinja velika večina raziskovalcev šolskega polja. Ob tem, ko »je edukacija lahko zatočišče upanja za prihodnje generacije«, je hkrati

jasno, da je »vprašanje, kakšno obliko naj ima, predmet ostrih razprav« (Lauder 2006, str. 2)⁷.

Še posebno pomembne so pri tem tiste razprave, ki potekajo kot navidez povsem akademske. Prav takrat je namreč na delu največja nevarnost spregleda dejstva »zunanje in še posebno družbene vloge, ki jo akademska selekcija in hierarhizacija opravljata dodatno, tudi takrat, ko se zdi, da se dosledno drži logike in celo patologije, ki je lastna sistemu edukacije« (Bourdieu 1970/1999, str. 186).

Sprejetje teze o šolskem polju kot enem od strukturiranj družbe, v katerem poteka investiranje kapitalov in spoprijem za hegemonijo, odpira vrsto vprašanj, ki so onstran sodobnih pojmovanj reform. Odpirajo dodaten pogled tudi na vprašanja, ki jih zastavlja »Fullanov krog«⁸, ko govori o *treh ravneh in treh zgodbah*, ki se jih je treba zavedati pri razmisleku o uspehu reform, njihovi trajnosti in navsezadnje naravi.⁹ Ob smiselnosti opozoril:

- a) da so se reforme velikih razsežij vrnile,
- b) na nujnost upoštevanja šolske, lokalne in nacionalne (verjetno tudi vse bolj mednarodne) ravni pri izvedbi reforme,
- c) o potrebnosti kombinacije notranje zgodbe, ki meri na zunanost, in zunanje zgodbe, ki meri na efekt v šoli, ostaja občutek, da omenjeni koncepti puščajo ob strani dejstvo, da je šolsko polje eden pomembnih sodobnih prostorov investiranja ekonomskega kapitala, a hkrati tudi polje, v katerem poteka spoprijem za uveljavljanje (učiteljstvo) in pridobivanje (učenci in starši) kulturnega kapitala. V tem polju investira svoja pričakovanja tudi politika. Naša *četrti teza (T 4)* je tako, da potekajo reforme ne le kot preprost poskus določene družbe, da bi v šolah dosegla prenos nove »stopnje« razvoja civilizacije na nove generacije. Tudi ko imamo opravka z vdružbljanjem kot temeljnim namenom šole, le-to poteka kot spoprijem različnih agentov družbe za dominacijo v polju. Torej kot poskus doseči položaj hegemon, ki v polju uveljavi svoj nabor vednosti in svoj nabor vrednot.

Sprejetje naštetih tez pomembno naddoloča razmislek o šolskem polju. Na samem začetku postavi pod vprašaj vsak pristop, ki svoje pojmovanje in oblikovanje šolskega polja predstavlja kot nevtralnno, nezainteresirano oz. le kot izraz občega interesa, posege koga drugega pa kot zainteresirano in partikularno. Dejansko akterje sili v razkritje lastne pozicije in njen zagovor (*T 4.1*).

Opozarja pa tudi, da lahko o spremembah edukacije sodimo šele, ko se »izmerijo« tudi ob tej meri in ko si odgovorimo na vprašanje, kaj je prešlo čas reform. Kako močno in za kako dolgo?

⁷ Avtorji in uredniki zbornika opozarjajo, da se tega zavedajo raziskovalci šolskega polja v spektru od desne (konservativne) pa do radikalne (leve) strani političnega spektra. Pri tem kot primer konservativnega stališča navajajo Bloomovo tezo, po kateri ima vsak sistem »edukacije moralni cilj, ki ga želi doseči. Prizadeva si oblikovati (produce) določeno vrsto človeka« (nav. v Lauder 2006, str. 2).

⁸ Gl. predvsem razprave v *Journal of Educational Change*.

⁹ Gl. Fullan (2000 a) in Fullan et al. (2001).

4 Reforme na zemljevidu vrednot

Z dosedanjim razmislekom ne želimo ubežati zahtevi izhodiščne teze in se podrežati presoji večje ali manjše stopnje legitimnosti lastne zastavitve, ki v Inglehartovi terminologiji meri na državljansko: *racionalno in post-materialistično vrednotno* uvrstitev na svetovnem zemljevidu vrednot.

»Osamosvojitvena reforma« je potekala v času visoke stopnje soglasja o temeljnih vrednotah. To je bil poseben čas. Prav temu se je, ob zavzetosti akterjev reforme (učiteljstva, strokovnjakov v ožjem pomenu te besede in politike), potrebno zahvaliti za veliko stopnjo sprejetosti in uravnoveženosti. Zapis v drugem členu Zakona o organizaciji in financiranju in zapisi v uvodnih členih drugih zakonov povzemajo čas in skupne vrednote v vsej notranji usklajenosti in napeptosti¹⁰. Končni različici zapisov je botrovala dolga in zavzeta razprava v parlamentu. Dejansko je tudi sama umeščala Slovenijo na »kulturni zemljevid sveta«. V Sloveniji je v tem času prevlada »postmaterialistično-racionalna« vrednotna orientacija. Stava na modernizacijo, na znanje – na standarde znanja, na višjo izobrazbo, na tuje jezike si je, v času razprtih prostorov svobode in odpiranja v Evropo, izbojevala rahlo prednost.

»Osamosvojitvena reforma«, ki je v svojem jedru stavila na »racionalne vrednote«, je v svoj okvir privzela pomen stave na nacionalno in tradicijo, tudi pomen pouka o verstvih kot nekaj lastnega odprtemu prostoru racionalnih vrednot – kot »naše skupne« vrednote.

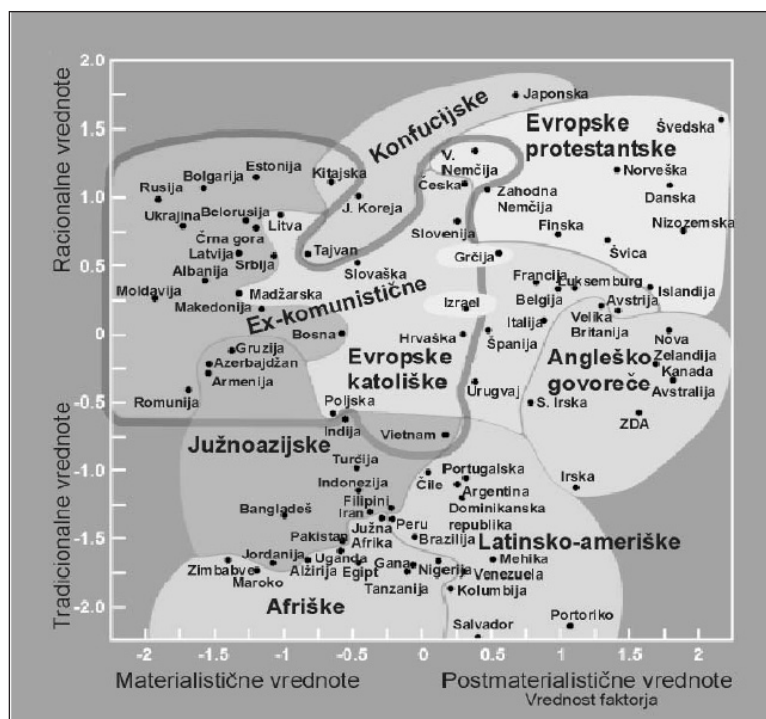
¹⁰ »Cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so:

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo,
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,
- razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti in ozaveščanje položaja slovenskega jezika kot jezika države Slovenije; na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa ob slovenskem jeziku tudi ohranjanje in razvijanje italijanskega in madžarskega jezika,
- spodbujanje zavesti o integriteti posameznika,
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- omogočanje vključevanja v procese evropskega povezovanja,
- uveljavljanje možnosti izbire na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja,
- omogočanje vzgoje in izobraževanja, ki ustreza stopnji razvoja in življenjski dobi posameznika,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami,
- spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja,
- omogočanje splošne izobrazbe in pridobitve poklica vsemu prebivalstvu,
- omogočanje čim višje ravni izobrazbe čim večjemu deležu prebivalstva ob ohranjanju že dosežene ravni zahtevnosti,
- omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva.«

Po drugi strani je tabor konservativnega (tradicionalnega) v času nacionalne evforije lažje in tudi ob pripoznani obči skrbi za nacionalno za slovenski jezik, kulturo ipd. sprejel odprtost slovenskega v mednarodno in sprejel poudarjanje modernega, poučevanje tujega jezika in laično šolo brez verouka. V času vzpostavljanja »slovenskega« modela kapitalizma se je tako družba v polju vrednot umestila robno »postmaterialistično in primerno racionalno«. Tam so jo ujele tudi mednarodne primerjalne raziskave.

Nasploh se zdi, da je bilo to obdobje vzpostavljanja »osamosvojitvene« hegemonije, za katero je značilna »navzočnost antagonističnih sil in nestalnost meja, ki te sile ločujejo« (Laclau 1987, str. 115).

Razvrstitev držav glede na prevladujoče vrednotne usmeritve – Inglehart (2004)



4.1 Slovenija je, z oblikovanjem drugačnega političnega sistema in z oblikovanjem samostojne države prvič v zgodovini teh prostorov politično povsem samostojno določala okvire svojega sistema edukacije. Morda zato ni čudno, da je šlo pri takratnem posegu v sistem za premislek o celoti edukacije in tudi za precej obsežne spremembe: reforme. Za povrh pa se je to zgodilo v devetdesetih: v »desetletju, ko so reformatorji edukacije svojo pozornost usmerili v vprašanje 'dosega'. /.../ ljudje se niso več zadovoljili z razvojem individualnih inovativnih šol. Pozornost je prešla na vprašanje, kako je mogoče izboljšati celoten sistem šol.« (Fullan & Earl 2002, str. 1)

4.2 Splošne spremembe v Sloveniji, spremembe na področju edukacije v šolah kot tudi »šolska reformatorska mrzlica« v večjem delu sveta – vse skupaj je omogočilo doseči visoko stopnjo soglasja o pravicah in dolžnostih kot izhodišču oblikovanja šolskega sistema¹¹.

V času »necelosti in odprtosti« slovenske družbe – še v senci »ideje Odbora za človekove pravice« – so bile človekove pravice kot podlaga konceptualizacije *Bela knjige* lažje sprejete kot nosilke produktivne napetosti večjega števila interesov in načel, ki so v času temeljitih posegov v sistem tekmovala za prvenstvo in jih lahko grobo razdelimo na:

- a) predvsem *pedagoška* in
- b) prevladujoče *splošnovrednotna in politična*.

4.2.1 V polju ožje pojmovanega političnega je bila v vladi kot v parlamentu dosežena merljivo visoka stopnja soglasja o razmerjih:

- nacionalno/mednarodno (evropsko),
- moderno/tradicionalno,
- laično/cerkveno,
- radikalna zunanja diferenciacija/enotna šola,
- zasebno/javno,
- položaj učiteljstva v družbi ipd.

Navedeni nabor tekmujočih pristopov k oblikovanju polja javne šole je bil posebej izpostavljen v parlamentarni razpravi (prim. Kovač Šebart 2002). V njej so se izrisale konceptualne razlike, ki bi jih lahko ujeli v pojmovno mrežo *liberalnega, konservativnega* in *socialdemokratskega* političnega diskurza.¹² Kljub temu pa se zdi, da bi preverjanje rešitev iz zakonodaje pokazalo, da je v zakonih prevladala ureditev, ki je povzela rahlo prevladujočo umestitev sistema edukacije v polje racionalnega in postmaterialističnega – torej bolj v polje liberalnega in socialdemokratskega kot pa konservativnega. Javno šolstvo je ostalo laično (pravno nevtralnno a ne laicistično), odprlo se je navzven (jeziki, skrb za primerljive standarde), uzakonjen je bil odmik od enotne šole, a ne tudi premik v polje radikalne zunanje diferenciacije, zvišale so se izobrazbene zahteve za poklic vzgojiteljice, učitelja in učiteljice¹³.

¹¹ »Načela, ki določajo splošni teoretični okvir za preoblikovane javnega sistema edukacije na pred-univerzitetni ravni, izhajajo iz človekovih pravic in pojma pravne države. Razloga za takšno izhodišče sta predvsem dva: 1. V sodobnih pluralnih družbah /.../ sistema edukacije ni mogoče utemeljiti v skupnem pojmovanju »Dobrega sistema« edukacije /.../ 2. Pravice, ki jih vključuje *Splošna deklaracija o človekovih pravicah, Konvencija o otrokovih pravicah* in številni mednarodni dokumenti, so odraz že doseženega soglasja o temeljnih vrednotah, ki veljajo ne glede na različne politične in vrednotne sisteme.« (*Bela knjiga* 1995, str. 13)

¹² Prim. Giddens, A. (1998), *The Third Way*, Cambridge: Polity Press; Kymlicka, W. (1995), *Contemporary Political Philosophy*, Oxford: Clarendon Press; Waldron, J. (1993), *Liberal Rights*, Cambridge: CUP; Honderich, T. (2005), *Conservatism*, London: Pluto Press.

¹³ Vzporedno so se ob treh stavkah in dobri organiziranosti sindikatov začele izboljševati plače, spreminjali pa so se tudi normativi števila otrok in mladine v skupinah oz. razredih.

4.2.2 Drugi del spoprijema za hegemonijo – za legitimiteto – pa je potekal v polju, ki ga bomo pogojno poimenovali polje »pedagoškega diskurza«. Pri opredelitvi in delitvi se opiramo na Bernsteinovo tezo, da pri proučevanju polja edukacije ne kaže biti pozoren le na to »kaj je reproducirano v edukaciji in skozi njo« (1990, str. 166), ampak tudi na vsebino kurikula, »kot medij reprodukcije« (ibid.). Zanima nas torej tudi »narava specializiranega diskurza« (ibid.), ki sicer ne nastaja in tudi ne deluje zunaj družbe, je pa izvorno lasten polju šole in univerze.

Zdi se, da je politika v reformah zadnjih dveh let najprej posegla v to polje. Problematičnost in izzivalnost naše (Bernsteinove) gornje delitve diskurzov *na politične in pedagoškega* se pokaže, ko se zavemo, da je politiko v polje pedagoškega diskurza v največji meri povabila skupina strokovnjakov in strokovnjakinj, ki so v strokovnih krogih ob reformiranju šolstva v Sloveniji v devetdesetih ostali v manjšini¹⁴. Med reformo so se neposredno – in ne glede na svoje siceršnje pretekle in trenutne politične povezave – naslonili na SLS, ki je bila takrat vplivni del vladajoče koalicije¹⁵. Del politike je po drugi strani v tem polju našel priložnost za politično produktiven (pridobivanje političnega kapitala) angažma, še posebno, ko se je v spoprijem vključila tudi Rimskokatoliška cerkev. Naj se sliši še tako čudno, se je *blok zavzemanja za tradicionalne in ne-racionalne vrednote* najprej in bolj kot v točki spoprijema političnih diskurzov v ožjem pomenu besede – z izjemo razprave o verouku v šolah¹⁶ – oblikoval v točki »pedagoškega diskurza« (T 4).

Področja, ki so ob polju akademskega spoprijema za hegemonijo (za akademski prav) postala še posebno izrazita polja spoprijema za politično hegemonijo, zadevajo:

- vprašanje procesno ali ciljno naravnega pouka,
- področje izbirnih predmetov,
- vprašanje nivojskega pouka,
- razmerje zunanje : notranje ocenjevanje,
- vprašanje razmerja permisivna : tradicionalna šola in celo
- vprašanje šolske obremenitve : števila ur pouka.

Našteta in še katera vprašanja so se v devetdesetih oblikovala kot domnevno eminentno strokovna vprašanja. V resnici pa se je v večini skrivala kombinacija »akademskega razhajanja« in interesa tradicionalnega bloka za protitež premoči nabora »postmaterialističnih in racionalnih vrednot« – še posebno zainteresirano se je spoprijema udeleževala RKC in z njo povezane politične stranke¹⁷.

¹⁴ Posebej o sistemskih in kurikularnih dilemah gl. Kovač Šebart 2002.

¹⁵ Pri tem politična povezanost sama ne pove kaj dosti in tudi ni vprašljiva. Zgovorno je dejstvo, da se je del strokovnjakov, ki so bili sicer politično različno orientirani, odločil za naslonitev na politično stranko konservativne povezave in tradicionalistične orientacije.

¹⁶ Pa še tu je razprava potekala v okviru razprave o izbirnih predmetih. Zdi se, da še danes nedomišljeno poseganje v izbirnost nosi »tihi« pečat nelagodja, ki je Cerkev in zagovornikom/zastopnicam njenega interesa ostal ob rešitvi iz leta 1996. Cerkev je ob tem večkrat poudarila, da si bo na vse načine prizadevala za uvedbo verouka v predmetnik javne šole v Sloveniji.

¹⁷ Ravnanje političnih strank desnega izvora se je v teh vprašanjih pomembno spremenilo po koncu Staničevih krščanskih demokratov, ki so imeli v svojem članstvu tudi nekaj strokovnjakov s področja šolstva. Zdi se, da je dejstvo, da so sami podpirali reformo, skupaj s članstvom v koaliciji, privedlo do tega, da so glasovali z zakone. Sicer pa je imela tudi takrat vladajoča LDS v svojih vrstah dosti

Okrog naštetih sklopov vprašanj se – praviloma z istimi akterji – vrtijo tudi že izpeljane in predlagane reforme sistema »vrtcev in šol« v Sloveniji.

Zdi se, da gre pri njih za kombinacijo izpolnjevanja poslanstva (udeležanje programa tradicionalno korporativistične in neoliberalne politike¹⁸ na področju edukacije v Sloveniji) in bolj ali manj reflektirane ujetosti v polje izpolnjevanja predvolilnih obljub.

5 Reforma in »zasebna reforma«

V sklepnem delu našega razpravljanja o mogočem razumevanju reforme bomo – po opredelitvi do samega pojma reforma – na opisanem ozadju predstavili primer spreminjanja statusa zasebnega šolstva kot enega od neokonservativnih in neoliberalnih pristopov k reformi sistema edukacije v Sloveniji. V postopku razvijanja argumentov bomo v orisih preizkusili tudi moč/nemoč predstavljenega pristopa k reformam.

5.1 *Začnimo s pojmom reforma.* V Sloveniji se, vsaj od časov usmerjenega izobraževanja, izogibamo pojmu reforma. Tudi ko imamo opraviti s spremembami, ki so namerne, daljnosežne, merijo na trajnost in jih je sprožila osrednja ali pa lokalna oblast, ki jih s polnimi pooblastili prevaja v zavezujočo normativno ureditev, teh sprememb ne predstavimo kot reformo. Tako je tudi v *Beli knjigi* iz leta 1995 tako rekoč nemogoče najti besedo reforma¹⁹. In ko je v predgovoru v *Knjigo* zapisano, da skušajo predstavljene konceptualne rešitve ponuditi »ustrezne odgovore na zahteve po sistemskih spremembah vzgoje in izobraževanja« (Gaber 1995, str. 5), čeprav avtor ne skriva, da je namen predlaganih konceptualnih rešitev prispevati tudi »strokovne podlage za novo sistemsko zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja« (ibid., str. 6), še vedno govori le o *spremembah*, in ne o *reformi*. Če drži, da je v devetdesetih tudi terminološko dosleden govor o nujnosti in dejanskosti reformiranja edukacije v Sloveniji preprečeval zelo živ spomin na usmerjeno izobraževanje²⁰, je – kot vse kaže – pogovor o potrebnih

permisivnega in tudi tradicionalističnega potenciala. Zdi se, da ga je uspešno protiutežila z močno ekipo strokovnjakov, ki so še iz časov pred predstavniško demokracijo sodelovali v Šolskem polju, ki ni bilo strankarsko vezano.

¹⁸ V osemdesetih in devetdesetih prejšnjega stoletja sta začela veljavo pridobivati neoliberalni in neokonservativni diskurz. Promovirala sta: minimalno državo, svobodno menjavo, odgovornost posameznikov za lastno blaginjo in tekmovalnost. V polju ekonomije imajo neokonservativci in neoliberali mnogo skupnega. Velja pa opozoriti, da neokonservativci niso neoliberali in neoliberali niso neokonservativci. Več o tem gl. v Kymlicka 1995.

¹⁹ Tudi ko besedo reforma odkrijemo, se pojavlja le pri navajanju literature (1995, str. 75, 105, 126, 127) ali pa kot svarilo pred pretirano reformsko vnemo. Pri pojasnjevanju dinamike sprememb v splošnih srednjih šolah tako beremo: »Seveda bo treba načrt prehoda v splošno srednjo šolo preverjati od področja do področja in od šole do šole in ga *ne* uvajati s frontalno reformno akcijo.« (Ibid., 191. Kurziva in krepki tisk S. G.)

²⁰ Ob tem je pri nas takrat veljalo, da je »reformiranje« v posamični šoli nekaj veliko koristnejšega kot vzpostavljanje primernega okvira za delovanje edukacije. Nasploh se zdi, da je tudi v Evropi koncept reform velikega obsega pridobil vrednost šele, ko je tema postala aktualna za levosredinske vlade in za Evropsko unijo in ZDA v času predsednika Clintona.

izbranih reformnih posegih na področje edukacije v Sloveniji tudi danes še preveč tvegan²¹.

Predlog 1: Ker je za javno dobro še bolj tvegan molk o reformni naravnosti sprememb, bi kazalo v strokovnih krogih in v polju politike preseči dolgoletno izogibanje ustreznemu poimenovanju namernih, daljnosežnih (globokih) sprememb. Tako kot smo imeli z reformo opraviti v devetdesetih, imamo opravka z reformo tudi danes (*T 5*). Ta konsenz bi lahko dosegli prek meja siceršnjih strokovnih in ideoloških delitev. Reforme bi namreč kazalo imenovati s pravo besedo zato, da povečamo stopnjo natančnosti označevanja procesov, s katerimi se ukvarja stroka, in zato, ker je dolžnost stroke dosledno analizirati družbena dejstva in opozoriti na verjetne posledice posegov ali pa na posledice ohranjanja obstoječega stanja. Prav v tej točki – v točki poimenovanja bi lahko reforma, ki smo ji priča zadnje leto in pol²², naredila prvi korak naprej od tiste iz devetdesetih²³.

S to odločitvijo bi morali biti logično povezani še dve odločitvi:

- a) najprej bi kazalo priznati, da imamo v največjem delu današnje reforme opraviti s »proti-reformo«. Ob tem bi morali preveriti ali, še posebej ob dejstvu že omenjenega visokega zaupanja v sistem edukacije v Sloveniji, zanjo obstajajo – in na katerih delih – vsaj strokovni razlogi (*predlog 2*);
- b) za informirano razpravo o potrebnosti proti-reformnih posegov pa bi bilo potrebno pripraviti novo zasnovo o *vzgoji in izobraževanju v Sloveniji*²⁴. Pri njeni pripravi bi kazalo uporabiti in dograditi pristop in znanje, ki smo ga v Sloveniji pridobili med pripravo prejšnjega podobnega projekta (*predlog 3*). Ob zavezanosti stroki bi se pri tem delu strokovnjaki morali podrediti tudi javni odgovornosti za svoje predloge. Dokončno bi morali pustiti za seboj čase reforme usmerjenega izobraževanja (ki se, kot kaže danes, ponavljajo), za katero velja, da ni mogoče najti dokumenta (v obliki Bele knjige oz. česa podobnega), iz katerega bi bilo razvidno, kdo je sodeloval pri pripravi konceptualnih rešitev. (Prim. Kodelja 2006)

²¹ O obremenjenosti pojma reforma priča tudi nedavni nastop aktualnega ministra za nacionalno edukacijo v Franciji na Sorboni. Ko popisuje svoje dveletno obdobje dela na ministrstvu, tako pravi, da se naučil, da se je »mogoče na področju /.../ lotiti velikih izboljšav – takšnih, ki jih Francozi pričakujejo – ne da bi moral nujno razglasiti ne vem kolikerega od velikih načrtov reforme. Nacionalna edukacija predvsem potrebuje pragmatizem.« (Robien 2007, str. 1)

²² O tem, kako uporabljajo besedo reforma npr. v Kanadi in v Veliki Britaniji oz. kako jo uporablja ena najvplivnejših skupin strokovnjakinj in strokovnjakov za področje sprememb v edukaciji, gl. Fullan & Earl (2002). Avtorica in avtor v tem besedilu obravnavata »nacionalno strategijo jezikovne in matematične pismenosti v Veliki Britaniji« in jo uvrstita ne le med reforme, ampak kar med »reforme velikih razsežnosti« (*Large Scale Reform*).

²³ Seveda bi v tem primeru odpadli napadi na časnik Dnevnik in na tiste, ki opozarjajo, da gre za reformo kot »coklo modernizacije šolskega sistema« (Dnevnik 7. 4. 2007). Prim. »Za nobeno reformo ne gre. Tudi sobotni Dnevnik je recimo napisal – kar na prvi strani – gre za veliko, radikalno novo reformo šolskega sistema /.../. Ampak po mojem gre za dokaj majhne spremembe, ki pa bistveno izboljšujejo, izboljšajo položaj šolstva, tako v organizacijskem kot v finančnem, kakor tudi v vsebinskem.« (Zver 2007)

²⁴ Takšna knjiga bi morala nadgraditi obstoječo. V tem primeru tudi ne bi bili več potrebni zapisi, ki v nasprotju z dejstvi trdijo: »da so tudi te spremembe narejene na podlagi obstoječe bele knjige, zato je ne nameravajo na novo pripravljati«. (Prim. odgovor ministrstva za Delo 12. 4. 2007)

5.2 *Bela knjiga* in zakonodaja sta nasploh odprli vrata za različne rešitve, ki omogočajo udejanjanje človekovih pravic ne le do edukacije, ampak tudi specifične – vrednotno različno obarvane. Skorajda paradigmatični primer odpiranja takšnih priložnosti predstavlja regulacija pogojev zasebne vrtce in šole. V Sloveniji smo z zakonodajo leta 1996 prvič dobili koherentno urejen sistem ustanavljanja in financiranja zasebnih šol.

a) »Racionalno-postmaterialistični pristop«

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju je, v okviru povezane in relativno zaokrožene predstavitve sistema edukacije od vrtca pa do izobraževanja odraslih, vsebovala tudi »zasnovo zasebnih šol in vrtcev«. V njej so snovalci²⁵ predlagali, da ob koncesijskih oblikah zasebnega šolstva v Sloveniji omogočimo in iz javnih sredstev financiramo tudi »nadomestne zasebne šole«. (Prim. 1995, str. 234–257)

Parlament je sprejel zakon, skladno s katerim se »nadomestnim« zasebnim vrtcem in šolam zagotovijo sredstva v višini 85 % sredstev za plače in materialne stroške na učenca v javni šoli. Zasnova je bila v tej točki ostrejša. Ob tem, ko je predvidela, da je v »prehodnem obdobju treh let od uveljavitve zakona odstotek višji (100 %) – tako je bilo določeno tudi v prehodnih določbah zakona – pa je predvidevala, da se po treh letih delež financiranja spusti na 75 %« (prim. Šimenc in Krek 1996, str. 103).

Že v zasnovi so bili zapisani tako razlogi za finančno podporo zasebnih šol s strani države kot tudi razlogi za to, da država pri tem »razlikuje med javnim in zasebnim šolstvom, ker:

- a) je javno šolstvo mreža šol, ki mora biti povsod na voljo vsem učencem in mora dosegati visoko kvaliteto;
- b) zasebna iniciativa v šolstvu v vseh državah pomeni tudi neko mero zasebne finančne iniciative.« (*Bela knjiga* 1995, str. 242)

Ob tem ko je bil namen države – takratne vlade in parlamenta – staršem omogočiti izbiro tudi zasebnih šol, je bilo *hkrati nedvoumno jasno*, da je primarna skrb države skrb za kakovostne javne šole, ki bodo dostopne vsem.

Država je ustvarila spodobno ugodne pogoje za ustanavljanje zasebnih šol, ni pa skrbela za interes zasebnikov, da bi z vrtci in šolami ali pa z institucijami na ravni terciarnega izobraževanja ustvarjali dobiček²⁶. Parlament je uzakonil sistem, ki je državljanom in državljanom in njihovim združenjem pod enakimi pogoji omogočil ustanoviti zasebno šolo ali vrtec in je to pobudo tudi finančno izdatno podprl. Ni pa sprejel odločitve, da naj država te šole in vrtce v celoti financirala²⁷. Utemeljitev tudi ni mogoče najti v *Beli knjigi*. (Prim. zadnji odstavek opombe 22)

²⁵ Na podlagi 54. (»Starši imajo pravico in dolžnost vzdrževati, izobraževati in vzgajati svoje otroke /.../) in 57. člena ustave (»izobraževanje je svobodno /.../«).

²⁶ Država tega ni preprečevala, a tudi spodbujala ni. Nasploh je veljalo, da to ni področje, na katerem bi bila ekonomska korist ustanovitelja v ospredju. Za celotno vertikalno do terciarnega izobraževanja je tako ostalo vse do danes.

²⁷ Ko govorimo o državi, je treba opozoriti, da delovanje zasebnih vrtcev pod enakimi pogoji financirajo občine.

Ureditev v državah Evropske unije takšno ureditev tudi danes prikazuje kot povsem sodobno in je v nobenem delu ne postavlja pod vprašaj²⁸.

b) *Tradicionalno-materialistični pristop*

Ko se ministrstvo danes odloča, da v okviru reforme organizacije in financiranja šolstva spreminja tudi segment zasebnega šolstva, se zastavlja vprašanje, na temelju katerih načel, izhodišč, študij ipd. se za to odloča. Še takšno zatrjevanje, da nimamo opravka z bistvenimi posegi v obstoječa razmerja med javnim in zasebnim šolstvom, ne more prikriti dejstva, da se je filozofija: *skrb za kakovostno javno šolstvo in sofinanciranje zasebnega, spremenila v filozofijo: skrb za konkurenčne zasebne šole in ohranjanje oz. racionalizacija javne mreže*. Za kaj takega v *Beli knjigi* ni podlage. Predlagatelj se je očitno odločil za *zamenjavo vrednotnega registra* in to skriva za neresničnimi navedbami in kategoričnostjo lastnih izjav.

b 1) Zapis v Tezah (2007): »Potrebno je poenotiti višino sofinanciranja zasebnih šol«, je primer takšne kategoričnosti. Daleč stran od upravičenosti te kategoričnosti pa je obrazložitev te »potrebe«. Takole se glasi: »Sedaj so nekatere sofinancirane za program 85-odstotno, druge pa 100 odstotno. Za takšno razlikovanje ni objektivnih razlogov, zato je diskriminatorno.« (Ibid.) Katere objektivne razloge ima predlagatelj rešitve v mislih, ni jasno. Še manj pa je nujno iz razlike v financiranju, ki je domnevno diskriminatorna, izpeljati še en odločen sklep: »Po novem se bo sofinanciranje poenotilo na 100 % programa /.../« (prav tam). Zakaj ne bi diskriminatornosti – če bi ta obstajala – odpravili tako, da bi vse zasebne šole financirali v višini 85 %? S tem bi elegantno in za javne finance ceneje zadostili kriteriju enakega financiranja vseh zasebnih šol. Predlagatelj sprememb bi to tudi storil, če bi res imel le željo odpraviti »diskriminatorno« pristop in mu le-ta ne bi rabil le kot ne posebno prepričljiv, a kljub temu priročen izgovor.

Drugi razlog, da razlike ne odpravijo tako, da bi vse šole financirali v višini 85 % »sredstev za plače in materialne stroške na učenca v javni šoli«, bi lahko bil v tem, da oblast ne želi posegati v pridobljene pravice šol in zato ne bo znižala ravni financiranja zasebnim šolam, ki so deležne 100-odstotnega financiranja. A v tezah in v razpravah tudi tega argumenta ne bomo zasledili. Razkril bi namreč, da je razlika med zasebnimi šolami, ki so financirane 100 %, in onimi s 85 % prav v tem, da se je parlament leta 1996 odločil, da zasebnim šolam, ki so do takrat svojo dejavnost opravljale na podlagi koncesije in so bile deležne 100-odstotnih financ, deleža financiranja ne bo zmanjšal tudi, če se bodo odločile za delovanje kot šole brez koncesije.

Kakšen je torej interes predlagatelja sprememb? Ob poznavanju dejstva, da so tako kot v drugih evropskih državah tudi v Sloveniji zasebne šole povečini

²⁸ Zadnja podrobnejša študija Evropske unije, ki pregledno prikazuje sofinanciranje zasebnih šol v državah članicah – takrat še petnajsterice – kaže, da je, če upoštevamo plače in materialne stroške, 11 držav zasebne osnovne šole financiralo v deležu, ki je nižji od 100 odstotkov. Le v štirih državah (Belgiji, na Nizozemskem, v Veliki Britaniji in na Švedskem) financiranje materialnih stroškov in plač doseže 100 odstotkov. (Prim. Private ..., 2000)

konfesionalne, se zdi očitno, da želi neokonservativna vlada *finančno podpreti projekt krepitve tradicionalnega bloka v Sloveniji (T 6)*. Ta podpora je vredna dodatne pozornosti, ker se v tezah na dnevni red neopaženo kradeta še dve spremembi, ki imata isti cilj.

1. Z izgovorom, da bo po novem spremenjen sistem financiranja, se brišejo pogoji za začetek financiranja zasebne šole.
2. Hkrati pa ni več jasno, da se bodo v zasebnem vrtcu in šoli financirali »materialni stroški in sredstva za plače« skladno s stroški na učenca v javni šoli oz. vrtcu.

Prvo v resnici pomeni, da bomo *ena redkih evropskih držav, ki za ustanovitev in financiranje ne bo imela določene spodnje meje števila vpisanih*. To bo privedlo do nevarnosti fragmentacije šolstva. Ta je toliko nevarnejša v času očitnih težav, ki jih imajo občine in država z obstoječo mrežo šol. Drugo pa pomeni, da se bo povsod, kjer ne bo uvedeno kosovno financiranje, ali pa tam, kjer bo kosovno financiranje (upamo lahko, da se je teza o »financiranju na glavo« nekomu, kot še marsikaj drugega v tezah, le zapisala) vsebovalo še kaj drugega kot materialne stroške in plače (praviloma pa naj bi!!), sofinanciranje po tihem povečalo. Povečalo se bo tudi, če bo – kar bi se moralo zgoditi – v formulo vključen t. i. sistem dote in siceršnjih nujnih korekcijskih faktorjev za šole z majhnim številom otrok ipd.

Iz vsega zapisanega je tako jasno, da ima poseg v razmerje javno : zasebno predvsem namen *okrepiti finančno bazo edukacije za tradicionalne vrednote*.

Ta pristop je mogoč. Tisto, kar bi bilo treba preveriti, je, ali za ta premik obstaja podpora med državljanke in državljani te države. Prav v bojazni, da podpore za dodatno financiranje dejavnosti institucije, ki v Sloveniji zastopa polje tradicionalnega, v polju politike pa odkrito podpira desni (konservativni) politični spekter, ni, pa kaže iskati mučno sprenevedanje oblasti, ki smo mu priče ob tem vprašanju.

Obstoječa oblast se še posebno v tej točki sprememb boji, da bi jasna konceptualizacija sprememb naletela na neodobranje velikega dela državljanke in državljanov. Zato Bele knjige o reformi zasebnega šolstva v Sloveniji ni in je vsaj od obstoječe vlade tudi ne bo.

b 2) Če je eden od razlogov za odsotnost jasnega konceptualiziranja sprememb na področju zasebnega šolstva ozko ideološka uslužnost države do partnerske organizacije pri obrambi tradicionalizma v Sloveniji, pa drugi spada v polje libertarnega diskurza oz. ideologije (T 7).

Je podjetniške narave. Slovenija ne le na področju šolstva – seveda pa tudi tu – potrebuje razmislek o zasebni pobudi v polju »javnega sektorja«. Potrebna je natančna, strokovno korektna ocena razmerja med javnim in zasebnim v terciarnem sektorju edukacije v Sloveniji. Pri tem ne sme biti na delu zavračanje zasebne pobude na tem področju. Zdi pa se, da že sicer majhno naklonjenost zasebništvu na področjih, kot je zdravstvo, šolstvo, kultura in javna uprava, še zmanjšujejo neurejeno in »domačijsko« ravnanje na nekaterih od teh področij. Tako je vprašljivo stanje, v katerem se zasebnim institucijam v velikem številu podeljujejo koncesije – torej javna sredstva – za delovanje višjih, visokih šol in

fakultet. Domnevno zato, da bo končno tudi na področju edukacije omogočena izbira in vzpostavljena konkurenca. Teza sama na sebi ni povsem napačna. Jo pa v določeno luč postavlja dejstvo, da to počnemo brez javno predstavljenega koncepta in brez nacionalne strategije na tem področju. Pri pregledu hitro podeljenih koncesij, ki se podeljujejo brez preverjene kvalitete institucij, ne da bi se dokazale vsaj z nekaj leti delovanja (kar je pogost pogoj za sofinanciranje v tujini in je bil do nedavnega tudi v Sloveniji) in tudi za področja, na katerih je že tako dosti razpisanih mest, za povrhu pa tistim, ki so iz najožjega kroga »prijateljev oblasti«, je očitno, da imamo opravka z uporabo oblasti za poskus zamikanja točk siceršnje hegemonije v Sloveniji. Ministru in vladi, ki v okviru enakih finančnih sredstev zmanjšujeta vpisna mesta na javnih univerzah in podeljujeta koncesije zasebnim – posebno na področju družboslovja – so prioritete očitno jasne: »Katero družboslovje je ministru všeč, pove podatek, /.../ da se je zadnjih dveh letih na UL najbolj povečal delež študentov teologije (13. odstotkov), medtem ko se je delež študentov družboslovja zmanjšal (3,5 odstotka)« (Svetlik 2007).

Ob krepitvi moči tradicionalizma se krepi še element materialističnega. Slovenijo iz polja levo zgoraj na Inglehartovem zemljevidu vrednot premikamo proti polju desno spodaj. (Prim. zemljevid vrednot na str. 69)

Sklep

Po prepričanju avtorja te razprave Slovenija premika v polje tradicionalnih in materialističnih vrednot ne potrebuje. Nasprotno. Potrebujemo artikulacijo koncepta vzgoje in izobraževanja, ki bi prispeval k trajnejši umestitvi Slovenije v klub držav, v katerih prevladujejo racionalne in postmaterialistične vrednote (*T 8*). Ne glede na to, ali trenutno zanikamo potrebo po informiranem pogovoru o stanju in prihodnosti edukacije v Sloveniji, se zdi, da v strokovnih krogih nastajajo študije in razmere, ki so temu »pogovoru« naklonjene. Pledoaje za pripravo nove *zasnove o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji* ne pomeni, da verjamemo, da naj bi postavili sistem edukacije na glavo. Še več: zdi se, da večina temeljnih strukturnih zastavitev ne potrebuje bistvenih posegov. Je pa po približno petnajstih letih od intenzivnih preverjanj konceptov edukacije in predlogov za spremembe in ob intenzivnih spremembah v konceptualizaciji edukacije v svetu potreba po sistematični proučitvi rezultatov in tam, kjer je potrebno – dograjevanju delov sistema očitna²⁹.

²⁹ Potreba obstaja vsaj po premisleku o:

- povečanju pravičnosti sistema edukacije in zmanjševanju moči socialne reprodukcije neenakosti. Še posebno o vlogi vrta iz zgodnjih let osnove šole pri tem;
- razmerju med instrumentalnim (v poklic orientiranim) in usmerjenim k iskanju resnic v edukaciji. Šola res ni tovarna, a ljudje, ki šolo končajo, se praviloma spopadajo tudi z vprašanjem uporabnosti svojih znanj. Ne le pri najenostavnejših repetitivnih operacijah in ne le v tovarni – tudi v zdravstvenem domu, v raziskovanju idr.;
- možnostih deregulacije sistema edukacije. Ne le decentralizacije, ki je potrebna, ampak predvsem deregulacije, ki pa ne pomeni bega od odgovornosti za skupno v sicer različnem sistemu edukacije;

Pri pripravi nove zasnove je nujen temeljit vpogled v obstoječe stanje na področju edukacije, analiza obstoječih podatkov in raziskav. Potrebno je poznavanje različnih rešitev v drugih razvitih državah in na koncu je treba pripraviti strokovno domišljene predloge³⁰ (če je le mogoče, več različnih) ukrepov in opraviti javno razpravo o njih. V celotnem procesu oblikovanja konceptov in iskanja soglasja od njih pa ne kaže pozabiti, da smo pri tem tudi kot strokovnjaki zavezani določenim konceptom in vrednotam in da si prizadevamo za njihovo udejanjanje.

Literatura

- A Decade of the Reforms at Compulsory Education in European Union (1996). Brussels, Luxembourg: European Commission.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.
- Bourdieu, P. Passeron, J.-C. (1970/1999). *La Reproduction*. Paris: Minuit.
- Delors, J. (1996). *Education for Tomorrow*. The UNESCO Courier, April 1996.
- Delo, 12. april 2007. Vlada naj pripravi belo knjigo. (Kakšna navedba je to? Kje je avtor?)
- Durkheim, E. (1938/1999). *L' évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- Dworkin, M. S. (1959). *Dewey on Education*, New York: TCP.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces*, Toronto: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). *The Return of Large-Scale Reform*, *Journal of Educational Change* 1, str. 5–28. Dostopno tudi v: *Ways towards Quality in Education*, Open Society Institute Slovenia, Ljubljana.
- Fullan, M. (2000 a). *The Three Stories of Education Reform*, Phi Delta Kappan.
- Fullan, M. et al. (2001). *Accomplishing Large Scale Reform: A Tri-Level Proposition*. Pripravljeno za *Journal of Educational Change* – november 2001.
- Fullan, M., Earl, L. (2002). *United Kingdom National Literacy and Numeracy Strategies – Large Scale Reform*. *Journal of Educational Change* 3: 1–5.

-
- bolj stimulativnem sistemu financiranja;
 - mreži vrtcev in šol;
 - razmerju med javnih in zasebnim. Z jasnim poudarkom na skrbi države in lokalnih skupnosti za kakovost javnih vrtcev in šol in ob oblikovanju mehanizmov za sodelovanje, pogojev za možnost vzpostavljanja pogojev, tudi za kakovost;
 - vrsti in stopnji izobrazbe učiteljstva in vzgojiteljic – pri čemer standard izobrazbe ne more biti nižji od dosedanjega;
 - mehanizmih za spoprijem z nasiljem v šolah;
 - možnosti hkratnega oblikovanja kompetitivnega in integrativnega potenciala v posamezniku in družbi;
 - o prispevku šole k obojemu;
 - splošni izobrazbi in konceptu gimnazij.
 - ...

³⁰ Dejstvo, da se bo o rešitvah v zakonih tako ali tako odločila politika, strokovne javnosti ne odvzema javne predstavitve svojih strokovno dosledno pripravljenih predlogov rešitev; politike pa ne, da si takšne predloge pridobi.

- Fullan, M. (2003). Core Principles as a Means of Deepening the Large Scale Reform, Paper prepared for the Department for Education and Skills. Britain.
- Gaber, S. (1995). Beli knjigi na pot. V: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Gutmann, A. (2001). Demokratična vzgoja, Ljubljana: Civitas.
- Giddens, A. (1998). The Third Way, Cambridge: Polity Press.
- Honderich T. (2005). Conservatism, London: Pluto Press.
- Inglehart, R. et al. (ur.) (2004). Human Beliefs and Values, Buenos Aires: Giglo XXI editors.
- Kodelja, Z. (2006). Stroka in šolska politika in Problemi prenavljanja šolstva na stokovni podlagi. <http://ceps.pef.uni-lj.si/1semin3.html>.
- Kymlicka, W. (1995). Contemporary Political Philosophy, Oxford: Clarendon Press.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole, Ljubljana: CEPS.
- Krek, J. (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1987). Hegemonija in socialistična strategija, Ljubljana: PK.
- Lauder H. et al. (2006). Education, Globalization & Social Change, Oxford: OUP.
- Private Education in the European Union (2000). Brussels, Luxembourg: European Commission.
- Robien, G. (2007). »Une école plus efficace et plus juste«, www.education.gouv.fr.
- Rus, V., Toš, N. (2005). Vrednote Slovencev in Evropejcev. Ljubljana: Dokumenti SJM.
- Svetlik, I., Barle, A. (1999). Curricula Reform: Profession and Politics – The Case of Slovenia.
- Svetlik, I. (2007). Zakaj razbijamo univerzo, Objektiv, Dnevnik 20. 1. 2007.
- Tedesco, J. C. (1998). Current trends in educational reform. V: Education for the twenty-first century. Paris: Unesco.
- Teaching and Learning – towards the Learning Society, White Paper (1995). Brussels, Luxembourg: European Commission.
- Zakoni (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zver, M. (2007). Magnetogram Odmevov – 2. april 2007.
- Waldron, J. (1993). Liberal rights, Cambridge: CUP.
- Welzel, C., Inglehart, R & Klingemann H.-D. (2003). The theory of human development: A cross-cultural analysis, EJPR 42.

GABER Slavko, Ph.D.

A STRUGGLE FOR HEGEMONY OR A DRILL IN PRACTICAL THEORY?

Abstract: The author develops a thesis on the commitment of education reforms to the value struggles of a certain time period. Referring to Durkheim's theory, he claims that reforms are not a matter of the personal 'caprices' of the reformers. On the contrary, they primarily show the level of stability in the consensus that society has achieved in a certain period concerning the type of education. In the presentation of the so-called 'independence reform' and the reform taking place in the last year and a half, he uses a categorical device of the field (Bourdieu), hegemony (Laclau, Mouffe) and Inglehart's definition of the value map of individual societies. It describes the 'independence reform' as a 'post-materialist-rational' one, and the current reform as an attempt to bring education in Slovenia back to the field of traditional-materialist values. He tests his thesis on the case of an interference with private schooling.

Keywords: reforms, time for change, type of change, hegemony, field, chart of values, Slovenia.