

Neoliberalizem, konservativizem in šola

Problematika, ki jo odpira tokratna tematska številka Sodobne pedagogike, je v mednarodnem (zlasti anglosaškem) prostoru že vsaj dobrega četrto stoletja deležna kritične pozornosti številnih avtorjev. Čeprav ni mogoče trditi, da slovenski šolski prostor ni vpet v dinamična mednarodna (šolsko)politična razmerja in da ga ta ne sooblikujejo, podobno kot ga sooblikujejo različni, v mednarodnem merilu relevantni teoretski diskurzi, so razmisleki o neoliberalizmu in konservativizmu v šolskem polju pri nas nekoliko bolj v ospredju šele zadnjih nekaj let. Razlog za to je mogoče pripisati specifičnim družbeno- in (šolsko)političnim ter zgodovinskimi okoliščinam: konec sedemdesetih, zlasti pa v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko so denimo britanski in ameriški prostor v pomembni meri zaznamovali vplivi thatcherizma in reaganizma na šolsko politiko, so bili v našem prostoru v ospredju povsem drugi teoretični, praktični in politični problemi. V devetdesetih letih je bil, razumljivo, največje strokovne pozornosti deležen projekt celostne reforme šolskega sistema, ki je temeljila na razumevanju znanja kot javne dobrine. Sčasoma, tudi z vse večjo vpetostjo v mednarodne institucije (Evropska unija, Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj, Svetovna trgovinska organizacija, Svetovna banka ipd.), ko postajamo tudi sami del njihove politike na mnogih področjih (izobraževanje pogosto zaseda še posebej izpostavljeno mesto), pa tudi v našem prostoru terjajo ustrezno znanstveno obravnavo in kritično analizo vprašanja, povezana z učinki neoliberalnih in neokonservativnih idej na vzgojo in izobraževanje.

Zasnove, ciljev javne šole in poti, po katerih naj bi jih dosegala, ne določajo le stroka in njene teorije, marveč tudi družbena in politična realnost s prevladujočimi vrednotnimi in interesnimi silnicami. Zadnja tri desetletja se je politični konservativizem, ki gradi svojo paradigmo na obnovi tradicionalnih partikularnih vrednot, krepitvi domovinskih čustev, omejevanju »nezaželenih« življenjskih slogov (in s tem nasprotuje libertarnim družbenim rešitvam), politično prenovil s podporo družbenim politikam neoliberalizma, katerega zaščitna znamka je prav specifična vrsta libertarnosti, saj v načelnih opredelitvah izhaja iz svobodnega odločanja posameznika prek mehanizmov svobodnega trga. Ta politika, ki odgovornost za lastni razvoj prelaga izključno na posameznika, tako sporoča, da ni odgovorna za posledice odločitev posameznikov, domneva pa, da naj bi bila nevidna roka svobodnega trga vsaj dolgoročno učinkovitejša in da naj bi imela boljše posledice za vse, kot pa jih imajo politike, ki uvajajo različne mehanizme t. i. socialne države, s katerimi ustvarjajo enakost pogojev in možnosti za razvoj posameznika. Za neoliberalizem je značilno, da logiko in mehanizme tržne ekonomije prenaša tudi na šolski sistem, da bi bila slika še bolj zapletena, pa obenem konservativizem podpira nekatere sistemske rešitve, denimo pri ocenjevanju znanja, ki jih je mogoče povezovati s permisivizmom in t. i. reform-

sko pedagogiko. Učinkom teh procesov lahko v zadnjih letih sledimo tudi v Sloveniji, in kot pokažejo avtorici in avtorja v svojih tematskih prispevkih, jih je mogoče zaznati v organizacijskih, kurikularnih in konceptualnih rešitvah na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, od osnovne šole do izobraževanja odraslih.

V razpravi z naslovom *Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije* Damijan Štefanc opredeli nekatere ključne poteze neoliberalizma, in sicer z obeh že omenjenih in med seboj prepletenih vidikov, ekonomskega in socialnopolitičnega: če se neoliberalizem kot ekonomska doktrina vzpostavlja zlasti skozi radikalno nasprotovanje politiki državnega intervencionizma in verovanje v absolutno samozadostnost svobodnega trga (s čimer se je med drugim uveljavil tudi kot alternativa keynesijanski ekonomski politiki), se neoliberalne ideje v socialni politiki manifestirajo zlasti skozi prizadevanja, da tudi zagotavljanje dobrin, ki jih običajno razumemo kot *javne* – in med katere sodi tudi splošno, celo osnovno izobraževanje – poteka v skladu s tržnimi načeli in mehanizmi (konkurenčnosti, racionalizacije, privatizacije ipd.).

Ko gre za področje obveznega splošnega izobraževanja, vanj vpisana neoliberalna logika proizvede, kot pokaže avtor, nekatere paradigmatske učinke:

- (1) pomeni pomemben odmik od razumevanja *vloge države* pri zagotavljanju kakovostnega splošnega izobraževanja vsem državljanom in državljanom (ne glede na kakršne koli osebne okoliščine), kakršnega so izkazovali številni socialno orientirani klasični liberalni avtorji od A. Smitha in J. S. Milla naprej;
- (2) na vsebinski kurikularni ravni bistveno vpliva na (re)konceptualizacijo *splošne izobrazbe* in *splošnoizobraževalnega znanja*; ker je slednje vse bolj podvrženo potrebam zaposljivosti in trga dela, se na konceptualni ravni vse bolj uveljavlja njegova substitucija s konceptom *ključnih kompetenc*;
- (3) vse bolj prisotne so tudi težnje – zlasti kot posledica verovanja, da bo to bistveno pripomoglo k večji učinkovitosti izobraževanja po meri potreb in zahtev trga delovne sile – po tržnem modelu organizacije in upravljanja vzgojno-izobraževalnih institucij.

Avtor ugotavlja, da je opisane neoliberalne logike vse več tudi v osnovnošolskem izobraževanju v slovenskem prostoru. To se med drugim jasno manifestira v revidiranih zakonsko določenih ciljih osnovnošolskega izobraževanja (v 2. členu Zakona o osnovni šoli) ter v procesih rekonceptualizacije osnovnošolskih (in podobno, bi lahko dodali, tudi gimnazijskih) učnih načrtov, kamor se zavestno in namerno vpisuje koncept ključnih kompetenc, ki se je po sprejetju Lizbonske strategije artikuliral v evropskem političnem diskurzu.

Podobno problematiko z vidika zagotavljanja kakovosti v izobraževanju obravnava v svojem prispevku tudi Janez Krek. Avtor v besedilu *Zapoznele besede: o neoliberalizmu, vzgojno-izobraževalni odgovornosti in zunanjem ocenjevanju znanja* izhaja iz ugotovitve, da je v drugi polovici preteklega desetletja šolska zakonodaja vzpostavila sistem zagotavljanja kakovosti, ki je izhajal iz strokovne avtonomije učitelja in iz avtonomije šole. Ugotavlja, da v zadnjih

štirih letih v Sloveniji nismo nadaljevali s konceptualnimi razmisleki o sistemu zagotavljanja kakovosti vzgoje in izobraževanja v povezavi z ukrepi države, vlada pa je ob koncu mandata objavila razpis, na podlagi katerega bodo v šolski sistem pri zagotavljanju kakovosti uvedeni koncepti in rešitve, ki bodo določali njegovo delovanje v naslednjem desetletju. Razpis med drugim kot eno od točk razvoja sistema zagotavljanja kakovosti predvideva tudi razvoj t. i. *modela dodane vrednosti*, ki je v navezavi na modele *odgovornosti* v šolskem polju v anglosaških državah jasno povezan z razmahom neoliberalizma. Tako se postavlja vprašanje, ali bodo rešitve na podlagi omenjenega razpisa ter razvijanje modela dodane vrednosti, vgrajenega v delovanje slovenskega šolskega sistema, pomenile uvedbo konceptov zapoznelega neoliberalizma.

Avtor pokaže, da je neoliberalizem na področju izobraževanja, združen s konservativno težnjo po nadzoru, predvsem v anglosaškem prostoru proizvedel – gledano s stališča (neo)liberalne zavezanosti svobodi in avtonomiji – protislovne modele vzgojno-izobraževalne odgovornosti, ki tesno zvežejo eksterno ocenjene rezultate znanja učencev s sistemom nagrad in kazni, ki neposredno in radikalno vplivajo na kakovost delovanja šol. Zunanje ocenjevanje znanja ti modeli pretvorijo v mehanizem nadzora, ki prek sistema nagrad in kazni neposredno posega v delovanje šol, s čimer šolam odreka avtonomnost in strokovnost. Avtor ob tem opozarja na konceptualno povezanost neoliberalizma in takšnih modelov vzgojno-izobraževalne odgovornosti, vendar obenem zagovarja tezo, da razlogov za vzpon teh konceptov in pristopov ne kaže povezovati izključno z neoliberalizmom in neoliberalistično ideologijo, ker odgovarjajo na nekatere imanentne težave delovanja šolskih sistemov v sodobnosti. Tako prek analize reform v Čikagu (ZDA) poskuša po eni strani pokazati, da ima neoliberalizem stično točko z (na prvi pogled) demokratičnimi težnjami v podpori decentralizaciji in avtonomiji. Toda kot pokaže primer čikaških reform, se prepuščanje strokovnih odločitev v roke lokalne politike in staršev, nestrokovnjakov, ki zabriše mejo med stroko in politiko, med strokovnostjo in nestrokovnostjo, končno izide v radikalno avtoritarno logiko odločanja v šolskem sistemu in mehanizme nadzora prek ugotavljanja rezultatov s sistemom zunanje ocenjevanja.

Tudi prispevek Vide Vončina, *Omejitve pojmovanja pismenosti in njenega merjenja v raziskavi PISA – alternativni pogled na razvoj*, odpira vprašanja kakovosti izobraževanja z nekoliko drugačnega vidika. Avtorica se v razpravi osredotoča na vprašanje, kako razumeti in razvijati pismenost v izobraževanju, v času, ki proizvaja nove oblike neenakosti, na spletišču novih tehnologij in na njih temelječe globalne ekonomije. Kot poudari, je mogoče v mednarodnem prostoru spremljati nastajanje univerzalnega, kulturno neobčutljivega koncepta pismenosti, ki naj bi prihodnji delovni sili služila predvsem tam, kjer jo bo potreboval kapital, ne da bi hkrati omogočala kritično zavrnitev zahtev po fleksibilnosti, mobilnosti in potrošnji, v katere je vpisana tudi neoliberalna logika. Ta koncept prodira v kurikularne rešitve na globalni ravni, ne le skozi prevladujoče teoretske in politične diskurze, pač pa tudi skozi učinke mednarodnih raziskav pismenosti, ki temeljijo na merjenju standardiziranih dosežkov učencev (kot je denimo PISA).

Ključno vprašanje razprave, ki jo je prispeval Robi Kroflič, *Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola*, je izbira med inkluzivno šolsko politiko in politiko ničte tolerance, ko gre za problematiko vedenjskih odklonov. Konkretna izvedba ničte tolerance je v ZDA (in tudi v nekaterih drugih državah, kot npr. v Kanadi) pokazala, da ta politika teži k dodatnemu izključevanju že tako marginaliziranih skupin dijakov. Teoretska analiza te politike pokaže, da izvira iz neokonservativne afirmacije bolj stroge retributivistične logike obravnavanja kriminala in zlorabe drog iz sedemdesetih let, konkretni primeri uporabe te politike pri snovanju vzgojnega koncepta pa na nemoč šole, če ta ne poseže po dodatnih (pre)vzgojnih prizadevanjih (integracija drugih strategij preprečitve nasilja in programov za reševanje konfliktov, kot so tutorstvo in svetovanje, vrstniška mediacija in restitucija, krepitev vloge šolskih parlamentov, alternativni programi dela za začasno izključene učence oziroma dijake, široka paleta programov za razvoj socialnih spretnosti in strategij produktivnega reševanja konfliktov, ustvarjanje pozitivne klime za vse dijake in zgodnje odkrivanje odklonskosti in intervence za rizične dijake).

Celostne vzgojne strategije torej praviloma vključujejo elemente ustvarjanja podporne, inkluzivne klime in zahtevajo premišljene ukrepe zoper rizične skupine posameznikov, ki seveda vključujejo uporabo eksplicitnih represivnih sredstev, kot sta začasna prepoved obiskovanja pouka in izključitev. A ti morajo biti podprti s številnimi drugimi rešitvami, med katerimi mnoge izhajajo iz teorij, ki so alternativna paradigma racionalni izbiri, pozitivizmu in retributivni teoriji.

Prispevek Sonje Kump *Učenje odraslih za življenje ali za preživetje?* z zornega kota izobraževanja odraslih obravnava spreminjanje koncepta vseživljenjskega učenja od izvorno humanističnega razumevanja do sedaj prevladujočega pojmovanja, ki izobraževanje in učenje zoži na poklicno usposabljanje za potrebe fleksibilnega kapitalizma. Avtorica prek analize pokaže, da vseživljenjsko učenje v dominantnem neoliberalnem diskurzu oži javno sfero, spodkopava izobraževalno dejavnost, uvaja nove mehanizme samonadzora in krepi prepričanje, da je za neuspeh odgovoren posameznik. V tem smislu je vseživljenjsko učenje deficitarni diskurz, ki odgovornost za ekonomski in socialni neuspeh prenaša z ravni sistemskih problemov na raven posameznika. V nadaljevanju avtorica presoja vlogo vseživljenjskega učenja, povezano z ukrepi politike aktivizacije v neoliberalnih reformah blaginje, in ugotavlja, da ti ukrepi povečujejo družbeno neenakost. Te trditve podkrepi z empiričnimi podatki o udeležbi odraslih v vseživljenjskem učenju. Na koncu prispevka avtorica pokaže, da je mogoče na vseživljenjsko učenje, ki je obremenjeno s sodobno politično retoriko, gledati tudi drugače, brez pristajanja na neoliberalno logiko. Posebej izpostavi koncept radikalnega izobraževanja odraslih, ki je v poplavi prevladujočega diskurza potisnjeno na obrobje andragoških razprav.