

Šola med nacionalnimi in globalnimi tendencami

dr. BOGOMIR NOVAK

Pedagoški inštitut,
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

IZVLEČEK

V prispevku Šola med nacionalnimi in globalnimi tendencami ugotavljam splošne značilnosti in megatrende globalizacijskih procesov, v katerih se uveljavljajo univerzalne vrednote s širjenjem zahodne in vzhodne kulture. Ti procesi so večznačni, ker zadevajo človekov notranji in zunanji svet večstransko. Globalizacijski premik v šoli je v zadnjih desetih letih razviden iz težnje po avtonomiji šol in spreminjanju paradigme iz transmissijske k transformacijski, uvajanju novih stilov poučevanja, mišljenja in učenja in drugih didaktičnih inovacij, nove organizacijske kulture šole in vseživljenjskega učenja. Avtonomne šole so fleksibilnejše pri upoštevanju lokalnih-regionalnih in globalnih edukacijskih in političnih interesov, hkrati pa vključujejo avtonomne udeležence edukacije in partnerje (starše, lokalne oblasti, podjetja) iz okolja. Transformacijska pedagogika v interdisciplinarni zvezi z drugimi družboslovnimi znanostmi je dala odgovor na dileme kulture in kapitala in razvoja kulture poučevanja in učenja.

Ključne besede: globalizacijski proces, megatrendi, avtonomna šola, transmissijska paradigma-model, transformacijska paradigma, transformacijska pedagogika, demokracija

ABSTRACT

SCHOOL BETWEEN NATIONALIST AND GLOBALIST TENDENCIES

The paper considers general characteristics and megatrends of the processes of globalisation with universal values and expansion of Western and Eastern cultures. These processes are multi-folded because they concern the man's internal and external world multiplied. The turning point of globalization in school it can be seen in its tendency towards autonomy, changing of paradigm from transmissive to the transformative, involving new styles of teaching, learning and thinking and other didactic innovations, new organizational culture and lifelong learning. The autonomous schools are more flexible by considering of local (regional) and global educational interests including in the same time the participants of education (parents, local governments, enterprises) as partners of school. Transformative pedagogy shall in its interdisciplinary connections with others social sciences give an answer to the dilemmas of culture and capital and of the development of learning's and teaching's culture.

Key words: globalization process, mega-trends, autonomous school, transmissive paradigm, transformative paradigm-model, transformative pedagogy, democracy

1. Globalizacija kot vesternizacija ali priložnost razvoja vseh

Globalizacija lahko pomeni: 1. nadaljevanje kapitalizma z drugimi, informacijskimi in ne več zgolj z industrijskimi produkcijskimi silami in odnosi, 2. znanstveno tehnično revolucijo, 3. zaostrovanje kompetitivnosti med državami-nacijami, 4. intenzifikacijo medsebojne odvisnosti, 4. vsiljevanje volje najrazvitejših in najbogatejših držav manj razvitim in bolj revnim, 5. nastajanje globalne kulture kot samorefleksije moderne v postmoderini. Gre za družbeni razvoj ali proces, ki dobiva različne pomeni in bo tekel dalje tudi tedaj, ko bo za družboslovce izgubil pojasnjevalno moč. Po Becku (*Beck, 1992*) obstajajo tudi napačna razumevanja. Globalni trg vodi k bogatenje bogatih in pavperizaciji in marginalizaciji revnih, ki jih s tem onesposoblja za sodelovanje v globalnih tokovih in se jim kaže kot neke vrste hegemon na ravni ekonomske in politične moči. Da se ji upirati na več načinov: na ravni civilne družbe v slogu *spodobnosti avtokorekcij zahodne kulture* (*Soros, 1999*), z anti-globalizacijskimi protesti proti skupini držav G-8, s terorizmom in fundamentalizmom ali verskimi vojnami.

Predstava globalizacije (gr. *sphaira*, lat. *globus* - krogla) nam pove, da človek ponovno išče zaokroženo sliko sveta, ki jo je do začetka novega veka imel, a jo je v novejšem času izgubil. Kaotična izgubljenost današnjega človeka kaže na to, da družbeni podsistemi odpovedujejo in da jih je treba obnoviti. Informatizacija ponekod hitreje, drugod počasneje odpravlja ločnice, ki so posledica industrijske revolucije v smislu nasprotij med menoj in teboj, empiričnim in notranjim jazom, nami in drugimi, moškimi (patriarhalnim) in ženskami (feminističnim), otroki in odraslimi, vasjo in mestom, javnim in privatnim, centrom in periferijo. Razvoj družbe iz industrijske k informacijski še ne pomeni, da bodo prihodnje družbe slonele le na pozitivnih izkušnjah kapitalističnih in socialističnih družb.

Naisbitt (1986) je že pred petnajstimi leti skušal orisati prihodnost razvitega sveta z desetimi megatrendi, ki označujejo njihov prehod

- 1 - od industrijske v informacijsko družbo,
- 2 - od nasilne tehnologije v prefinjeni "high tech/high touch" tehnologiji,
- 3 - od nacionalne k svetovni ekonomiji,
- 4 - od kratkoročnega k dolgoročnemu,
- 5 - od centralizacije k decentralizaciji na področju ekonomije, politike in kulture,
- 6 - od pomoči institucij k samopomoči prebivalstva,
- 7 - od reprezentativne k participativni demokraciji,
- 8 - od hierarhičnih sistemov k nehierarhičnim organizacijskim omrežjem,
- 9 - od razvitega severa k nerazvitemu jugu,
- 10 - od črno - bele logike k pluralističnemu opredeljevanju za večje število mož-

nosti.

Ti megatrendi zaradi kompleksne medsebojne prepletenosti dejavnikov, ki vplivajo na tok dogodkov, seveda ne morejo biti točne prognoze razvoja sveta v 21. stoletju, ampak le približne ocene smeri gibanj, ki jih bodisi delno potrjujejo ali zavračajo. Nekatera predvidevanja so se že intenzivno uveljavila (npr. angleščina kot svetovni jezik), druga pa so šele pozitivne predstave razvoja, ki ga proces globalizacije morda ne bo potrdil.

Prvi trend je očiten. O tehnologiji bi lahko še marsikaj povedali, a ni tema tega zapisa.¹ Četrty megatrend nakazuje, da so dolgoročno usmerjene tendence h kakovosti življenja, ohranitvi okolja in trajnostnemu razvoju (*sustainable development*). Tretji

¹ To je tema Slovenskega sociološkega srečanja 2001 Sociološki vidiki novih tehnologij (Portorož, 25.-27. oktober).

trend je v globalizaciji ekonomije. Peti nakazuje razvoj regionalizma v Evropi in drugod. Šesti trend uresničujejo kibuci in druge manjše *prosumentske skupnosti* (Toffler, 1973). Ni gotovo, da se bo demokracija povsod razvijala v smeri predvidevanja sedmega trenda. Zaradi divergentnih učinkov globalizacije s pojavom globalnih teroristov in mednarodnega kriminala je stabilna, participativna demokracija z (inter)aktivno udeležbo državljanov problem tudi v razvitih demokracijah Zahoda podobno kot deliberativna. Predvsem še manjka razvoj kulture argumentiranja na šoli (Gutmann, 2001) kot pot do nje. Že Dewey (1944) je pokazal na zvezo med demokratično družbo in demokratično šolo. Demokracija se lahko razvija v atmosferi razvoja pluralizma političnih, ekonomskih, kulturnih in edukacijskih interesov, ne pa v polarizaciji in novi (hladni) vojni. Polarizaciji Vzhod - Zahod se je pridružila še polarizacija Sever - Jug, kar ogroža triumf svetovne demokracije, ki jo je skušal utemeljiti Fukuyama v znanem delu *The End of History and the Last Man*.

Tista predvidevanja megatrendov, ki se niso uveljavila, je treba popraviti. V 90. letih sta dva avtorja (*Naisbitt in Aburdene, 1990*) izpostavila naslednjih deset megatrendov razvoja v 21. stoletju:

- nastajanje globalne ekonomije,
- renesansa umetnosti,
- nastanek socializma s svobodnim trgov,
- globalni stil življenja in kulturni nacionalizem,
- privatizacija države blaginje,
- vzpon pacifiškega Rima,
- desetletje vladavine žensk,
- doba biologije,
- oživljanje religij,
- triumf posameznika.

Ti megatrendi so večinoma pozitivni in kažejo v smer pluralizacije. Nekateri megatrendi (globalna ekonomija, svobodni trg, vzpon pacifika) so enaki kot v prejšnji skupini in so prav tako različno uresničljivi. Kot pri prvih desetih so se tudi pri slednjih nekateri že začeli uresničevati, drugi pa še ne. Hkrati z interpretiranjem prvih, smo implicitno interpretirali tudi druge. Globalni stil življenja ne nastaja le pod vplivom domnevno univerzalnih vrednot, ampak tudi pod vplivom dominantnosti zahodnih pod vplivom *vesternizacije*.² Ta stil je etično dvoumen med dobrim in zlim, začetkom ekološkega odločanja in neodgovoren zaradi nadaljnega onesnaževanja okolja. Zanimivo je, da se danes privatizacija (ad 5) širi na račun javnega sektorja ali državne moči, pa naj bo videti še tako demokratična. Verjetno ne bo šlo le za kulturni nacionalizem, ampak internacionalne medkulturne interaktivne komunikacije. Prav tako tudi ne le za biologijo (ad 7), ampak za interdisciplinarni razvoj znanosti, ki postaja imperativen zaradi rastoče kompleksnosti svetovnih problemov. Glavna vrednota globalizacije je mobilnost, ki jo pogojujejo kompetitivni, kompetentni in primerljivi posamezniki.

Pod vplivom totalne mobilizacije se je razširila tudi definicija bogastva, ki ne vključuje le finančnega kapitala, ampak tudi kulturnega, socialnega in kapitala v smislu znanja. Pojem kapitala vključuje vse človeške potencialne. Zato imajo bogati na razpolago na videz brezmejen prostor ekspanzije, revnim pa se prostor zožuje, marginalizira. Lahko pričakujemo, da bo razpiranje ekonomskih škarij kljub selitvi kapitala še nadalje vodilo k odporom, dokler bodo vsi iskali prostor na zemlji. Ne razpirajo se za vse enako. Zato se pojav krize pogloblja. Zaradi slabe predvidljivosti smeri delovanja dejavnikov razvoja globalizacije ni jasno, ali gre danes 1. le za konec 200 - letne krize

² Amerikanizacija in vesternizacija sta le dve sestavini procesa globalizacije kot vrh ledene gore.

azijskega gospodarstva, zaradi katere je domnevno prišlo do vzpona Zahoda in se sedaj središče svetovnega gospodarstva vrača v vzhodno Azijo. V prihodnosti naj bi dežele z nizkimi mezdami in visokimi tehničnimi zmogljivostmi (Indija, Kitajska, jugovzhodna Azija, vzhodna Evropa), vse bolj uspešno lovile sedanje bogate države (ad 6); 2. konec nenavadnega 20. stoletja, v katerem so se razlike med področji dramatično povečale, notranje razlike pa zmanjšale ali 3. konec kapitalizma³ nasploh. Z vidika kulturnega razvoja je to dilema nadaljevanja hedonske, konzumne zahodne kulture⁴ ali asketske, religiozne vzhodne kulture.

Interpretacija megatrendov globalizacije je odvisna od tega, na katero stališče se postavimo. *Held* (2000) klasificira naslednje tri analitične pristope h globalizaciji⁵: pesimistični, optimistični in transformacionistični (ang. *transformationalist*). Prvi jo zavračajo, drugi jo nekritično sprejemajo, tretji pa iščejo tretjo pot med ekstremnimi učinki. Očitno pripisujejo globalizaciji dobrodnele učinke za vse (*Rifkinov izraz: trickle down effects*). Ni bistveno vprašanje, koliko časa bo treba počakati, da bo globalizacija pozitivna za vse, ampak predvsem vprašanje, kako nanjo vplivati, da bi postala bolj etično-humana. Če so vsaj trije trendi (*Beck, 2000*), kot so rastoča revščina, onesnaževanje okolja in transkulturni konflikti nepovratni, potem se ne bo razvijala po najbolj optimistični iniačici.

Treba bo razvijati razumevanje človekove sposobnosti za ustvarjalnost na vseh ravneh dejavnosti, zlasti vlogo zamišljanja znotraj ustvarjalnosti in samozavedanje človekovih prednosti in pomanjkljivosti, zgodovinskih zmag in porazov, da bi prve znali dosegati in se drugih znali varovati (*Rus, 2000*). Vprašanje je, ali bo sodobni Guliver kot transformacionalist uspel uveljaviti srednjo mero med pritlikavci in velikani, da se ne bi vedno labilnejše dinamsko ravnotežje sveta prevesilo v katastrofo.

Države v tranziciji spoznavajo, da so prehodi v demokracijo tem težji in tem bolj boleči, čim manj zahodne *civilizacijske kompetence*⁶ (*Szompkov izraz*) s sestavinami delovne ali poklicne etike, sposobnosti in motivacije za kolektivno akcijo in samoorganiziranje, sposobnost razlikovanja med formalnim in neformalnim, zasebnim in javnim s podrejanjem institucionalnim pravilom, bazično funkcionalno znanje (funkcionalna pismenost) in čim več pred-modernih elementov vsebuje določena vzhodna, srednje- ali južnoevropska država. Pri razvijanju demokratične politične kulture nastajajo konflikti med tradicionalističnimi, predmodernimi in (post)modernimi elementi, med politiko moči boja za oblast in politiko sodelovanja.

Razvite demokratične države preusmerjajo ekonomije držav v razvoju in jim diktirajo razvoj v smeri *svetovnega kapitalizma* (*Wallersteinova* definicija globalizacije) s političnimi prisilnimi sredstvi, če že ne kar z vojaškimi intervencijami. Zato je tako pomembno nasprotje med post-tradicionalnimi družbami, ki so že *detradicionalizirane*

³ Marx je označil zgodovino do komunizma za predzgodovino. Vendar v tem smislu predzgodovine (še) ni konec, čeprav imamo že kar lepo število idej o različnih koncih od konca zgodovine (*Hegel, Fukuyama*), konca sveta (apokalipsa), konca zahodne kulture (*Spengler itd*), konca metafizike in religije kot odtujenih oblik zavesti (*Marx*), konca velikih ideologij (*Bell*), do odprave človeka (*Foucault, Anders, Lewis*) in ideje o poslednjem človeku (*Nietzsche, Fukuyama*).

⁴ Naj med najbolj pomembnimi kritiki konzumne kulture najdemo le Andersa (1996), *Rifkina* (2000), *Taylorja* (2000) in *Sloterdijka* (2000). *Mkdonalizacija* kot spoznavni znak globalizacije *Beck* (2000) zavrača. Globalna kultura se mu zdi pritislovna.

⁵ Ekonomsko-tehnološko gledano je nacija posledica Gutenbergove revolucije in trga, globalna družba pa je posledica informacijske tehnologije (npr. interneta), predvsem vizualnih medijev in svetovnega trga.

⁶ Ena izmed najpomembnejših kompetenc je tudi medijska kompetentnost, ki posamezniku omogoča, da najpomembnejše posredovane informacije integrira v svojo osebno kulturo. Kot vemo, odpirajo problem obvladovanja medijev.

in tradicionalnimi oz. predmodernimi, ki so se šele začele detradicionalizirati ali pa se temu procesu vsaj začasno upirajo. Tako prisilna stimulacija kot upor sta sestavini *procesa* globalizacije (Giddens 1996) ali natančneje globalizacije z lokalnimi, svetimi vojnami in kulturno-religioznimi konflikti (Huntington, 1998). Ni mogoče pričakovati popolnega sožitja narodov in etnij v evropskem in izvenevropskem prostoru v kratkem času (Brzezinski, 1995). V takšnih okoliščinah se vključuje Slovenija v EU.⁷ To vključevanje sicer (delno) odpravlja stare politične pritiske Rusov, Nemcev in Italijanov v zadnjih sto letih, vendar pogojuje nove stimulatívne pritiske.

Zaradi vedno širših povezav postaja identiteta posameznika čedalje bolj fleksibilna in fluidna. Kot smo videli v megatrendih, globalizacija terja poglobitev *individuacije* (Jungov izraz). Posamezniki bi se morali znati postaviti dovolj široko, da ne bi bili (prehitro) izključeni iz proizvodnega kolesja. To zadeva problem brezposelnosti, ki najbolj grozi najmanj kvalificiranim, pismenim in kompetentnim. Z razslojevanjem in neenakostjo se povečuje tudi razlikovanje med (medijsko) kompetentnimi, psevdokompetentnimi in nekompetentnimi, funkcionalno pismenimi in slabo pismenimi.⁸ Družba nevoščljivcev ga rešuje tako, da njeni člani drug drugemu pomagajo prikrivati nekompetentnosti (Clarkson, 1996). To so ljudje, ki se niso pripravljene nenehno socialno učiti. Pri nekaterih je prepričanje o lastni kompetentnosti na trhlih nogah in se čutijo nenehno ogrožene. Problem psevdokompetentnosti se je v tranziciji aktualiziral z bojem stare in novih elit za prevlado.

Vladavina preslabo sposobnih ali polpismenih je največja nevarnost za obstoj nove slovenske države. V naši politični kulturi v spremenjeni obliki še obstaja dvojnost oz. nasprotje med podaniško kulturo, ki še ni povsem odmrta, ampak se obnavlja z marginalizacijo slojev, ki ne odločajo o družbenem življenju, in participativno kulturo elit, ki kreirajo politiko z vključevanjem v politične in civilne organizacije.

Vedno več dejstev kaže, da bo 21. stoletje potekalo v znamenju intenzivne preobrazbe vrednostnih sistemov. Človek se je zaradi naraščajoče materialne in moralne krize pričel znova obračati k duhovnim vrednotam. Tudi sama informacijska doba ne osmišlja človekove notranje biti v odnosu do samega sebe, sočloveka in naravnega okolja. Zato preučuje sodobna znanost tudi kaos, slučajnost in individualnost.

Globalizacija je kompleksen družbeni proces, iz katerega ni trajno izvzet noben narod ali etnija in noben (robinzonski) posameznik. Vsekakor pa ni kot kompleksen megatrend že sam po sebi usmerjen k skupnemu dobremu in ni zgolj vesternizacija. Prvo ni zato, ker so v njem težnje po hegemoniji in monopolizaciji moči, drugo pa ni zato, ker vzhodni svet ni nič manj vpleten vanj kot zahodni.

Globalizacija obstaja kot zgodovina kapitalizma, ki je svet povezal v eno celoto, vendar se po obliki in vsebini tudi sama spreminja, tako da multikulturne stike po eni strani vključuje, po drugi pa izključuje, zato je kompleksen proces z ambivalentnimi učinki. Ni le evropska ali svetovna integracija, pa tudi ne le amerikanizacija v smislu trajne ohranitve dominacije zahodne kulture nad vzhodno.

⁷ Več o premični meji med vplivom zahodne in vzhodne kulture in civilizacije na Balkanu glej v: Novak, B., 2000. Političnokulturni vidiki ocenjevanja ustreznosti Slovenije za vstop v EU, l. 37, št. 1, januar/februar 2000, str. 71-81.

⁸ Zbornik referatov: Pismenost, participacija in družba znanja. 4. Andragoški kolokvij z mednarodno udeležbo. Ljubljana, 16. – 17. oktober 2000, Andragoški center je nastal kot odgovor na mednarodno primerjalno raziskavo *Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju*, ki je pokazala slabe rezultate za Slovenijo. V Sloveniji imamo že v osnovni šoli izbirni predmet *medijska pismenost*, kar pomeni, da že nekaj časa ni več njena naloga samo v tem, da nauči učence brati, pisati in računati.

2. Odnos med transmisijsko in transformacijsko paradigmo šole

2. 1. Spremembe, ki vodijo k preraščanju množične storilnostne šole

Globalizacija vpliva na vzgojo in izobraževanje materialno in vsebinsko, ne vemo pa, kako šola povratno vpliva nanjo. Poraba za izobraževanje v razvitem svetu in bržkone tudi v nerazvitem je premo sorazmerna z gospodarsko rastjo. Podatki kažejo, da 4/5 vseh sredstev za izobraževanje porabi 26 razvitih držav, 48 manj razvitih porabi 0,4% od skupne vsote. Razviti dajo 4.797 USD na učenca, nerazviti le 33. Danska porabi 8,4 BDP, Grčija 2,4% (Lipušič, 1999:18). Ker imamo vsi enako pravico do izobraževanja, bi bilo treba razvijati globalno odgovornost - globalni *ethos* oz. etiko (Grmič, 1999), da bi lahko to načelo realizirali. Očitno je, da nekateri dobivajo slabšo izobrazbo kot drugi. Šole v svetu niso enake in so tudi same vir neenakosti. Šole niso več enake niti od zunaj glede na okolje niti od znotraj glede na uveljavljanje različnih inovacij v pedagoškem procesu, niti znotraj iste države niti v različnih državah. Pri nas to pomeni konec ideologije enotne osnovne šole. Te spremembe so pogojene tako s spremembo družbenega reda, kot s spremembo paradigme znanosti.

Do nedavna smo šolo presojali v funkciji družbe po družbenoidentitetnem modelu. Kakršen je bil cilj družbenega razvoja, takšen je bil tudi cilj šole. Tako je bila v polpreteklem obdobju samoupravnega socializma vsestranska osebnost obenem cilj družbe in celotnega šolskega sistema. Vendar šola postane lahko anticipacija družbenega razvoja, kadar je to šola ljubeče komunikacije (Brajša, 1995), kot šola mišljenja (Hentig, 1999) in kot ustanova centralnega družbenega pomena (Pivac, 1995). V času postsocialistične tranzicije bi lahko govorili o multifunkcionalni, multikulturni in multi-paradigmatski šoli.

Nadaljnja sprememba je, da postopno postajamo državljani hipersvetov in virtualnih svetov. V središču teh svetov je subjekt nezavednih želja, ki je prazen in ni nekaj, kar bi se dalo narediti, proizvesti ali digitalizirati. Zunanji svet vdira prek tehničnih naprav (*gadgets*) v privatno sfero (Anders, 1996). V digitaliziranih svetovih, ki so ustvarjeni samo za nove svetovljane in modernizirano elito, ni možnosti pobega in ni svobode. Zato potrebujemo nov koncept produktivne variabilnosti, s katerim lahko razložimo dialoško šolo (Rutar, 2000).

Čim bolj kompleksno razumemo globalizacijske procese kot integracijske in univerzalizacijske na gospodarski, politični in kulturni ravni, tem bolj kompleksno moramo razumeti tudi pomen kurikularne prenove in šolskih reform. Spremembe v šoli pomenijo paradigmatno bistveno več kot nadomestitev zastarelega znanja z novim. V globalizacijskih procesih se pogloblja nasprotje med razvitimi in manj razvitimi državami in šolami. Po eni strani se integrira kapital, po drugi pa se drobijo lokalni interesi tudi v šolstvu.

Kot smo videli, so megatrendi razvoja sodobnega sveta humani in nehumani. Takšni antropološki poziciji najbolj ustreza pluralistična, odprta edukacija s kritičnim večstranskim mišljenjem, kot to zagovarjajo nekateri (Žalec, 2000, Siegel, 1997, Hentig, 1997). Te značilnosti pa si šola lahko pridobi, če učiteljevo pedagoško delo postane čedalje bolj kompleksno profesionalno, kar pomeni, da ni le strokovnjak, ampak tudi pedagog in človek, ki deluje iz svoje osebnosti (razuma in srca) in tako omogoča učencev osebnostni razvoj.

Pospešeni razvoj prinaša krize na različnih področjih človekove dejavnosti, tudi v šolstvu (Raven, 2000). Kriza šole izhaja tudi iz enodimenzionalne presoje njene vloge hkrati z enostranskimi pričakovanji pretežno ekonomskih, izobrazbenih, vzgojnih ali demokratičnih učinkov, namesto da bi jo večdimenzionalno presojali v kompleksnih

razmerjih, v katerih se dejansko nahaja. Vzroki krize šole so v precepu med cilji in nalogami na eni strani ter organizacijo, vsebinami in značajem pedagoškega procesa (Pivac, 1995:9) na drugi. Za predstavnika frankfurtske šole marksizma (Horkheimer in Habermas) je kriza šole v njeni instrumentalni racionalnosti in krizi vzgoje (Adorno). Šola je racionalna ustanova družbe, vendar pa jo togi racionalizem vodi v kartezijanski mehanicizem in dualizem. Stihijski razvoj globalizacije vodi k asocialni socialnosti tudi v množični šoli kot učinku neosvojenih, nerazumljenih ali napol naučenih tehničnih postopkov in površnega odnosa do kulture.

Določeno pojmovanje kulture je tudi v ozadju šolskih reform in teorij učenja. Na tem področju si nasprotujeta behavioristična in kognitivistična teorija. Po prvi se da človeka neomejeno manipulirati s poljubnimi dražljaji, po drugi pa človek lahko razume le tiste novice, ki jih lahko vključuje v že obstoječo pojmovno shemo, ki pa jo tudi mora prilagajati potrebam okolja. To vodi k ugotovitvi, da tudi navedeni koncepti neresivne racionalizacije dejansko ne presejajo okvirov represivne civilizacije.

Razvoj šole postopno opuša slabosti množične šole, ki je nastala v meščanski družbi. Te slabosti so: reproduktivno znanje, prevladovanje memoriranja, zapostavljanje čustvene plasti osebnosti, razdrobljenost predmetnika, poudarek na učnih vsebinah, učenje na oceno, zapostavljanje notranjega izkustva učencev, togost, dogmatičnost, indoktrinarnost, komunikacija na nizki stopnji interakcijske povezanosti (dražljaj-refleks), pomanjkanje metod za razvoj kritičnega mišljenja⁹ in psevdoaktivnost učencev. Lahko bi rekli, da se transformacijski model šole z naštetimi značilnostmi umika značilnostim novega transformacijskega modela šole, ki so: prožno ravnanje, individualnost učenca, kakovost pouka, interkulturalnost, anticipativnost in ustvarjalnost ter inovativnost, pomen šolske in razredne klime (Pivac, 1995).

Edukacija postaja čedalje pomembnejša družbena in individualna - osebna vrednota in tudi sama vključuje različne vrednote. V odprtem svetu so značilnosti tradicionalne zaprte šole anahronizem. Serija inovacij, ki preseže kritično mejo, tvori novo paradigmo. To velja tudi za uvajanje demokratičnosti v šolo, ki se uresničuje z izpolnitvijo določenih pogojev kot so vzdušje odprtega dialoga, demokratični stil poučevanja in organiziranja šole in povezanost šole z okoljem. V nadaljevanju bomo opisali še druge lastnosti transmissijskega in transformacijskega modela.

Zares demokratična šola sama oblikuje svoj kurikulum. Šola, ki sloni na postmodernih vrednotah, sloni na samoorganizaciji, samorealizaciji in samopreseganju v lastni tradiciji dobre šole. To spoznanje omogoča pospeševanje kulturnega razvoja osebnosti posameznikov, ki jih je treba spodbujati za samovzgojo in samoizobraževanje. Jedro vsake vzgoje je zato dejavnost v kulturi za uveljavljanje ustreznih vrednot.

Politika šole vsakokrat lahko izbere le eno od njenih alternativnih razvojnih poti. Šola se v razvitem svetu decentralizira, debirokratizira, diferencira v pedagoškem pluralizmu interesov in postaja skupna nacionalna vrednota. Šolstvo se razvija v kooperaciji s številnimi partnerji staršev učencev, gospodarstva, trga, lokalnega okolja, kulture. Vizija Delorove komisije (Delors, 1996) je šola s centralnim družbenim pomenom zaradi funkcije vseživljenjske edukacije in učenja. Zanj je učenje za delo le ena izmed štirih vrst učenja, med katere sodijo še učenje za bivanje, sožitje in znanje. Videti je, da zlasti šola v tranzicijskih državah zapostavlja eksistencialno učenje, ker se zaradi prednosti kolektivnega pred individualnim interesom principa individualizacije in diferenciacije

⁹ V slovenskih šolah se izvajajo tečaji o kritičnem mišljenju. Med najbolj znanimi modeli je De Bonov (1998). Tudi znotraj Pedagoškega inštituta teče izobraževanje učiteljev od l. 2000 znotraj mednarodnega projekta *Branje in pisanje za kritično mišljenje (Reading and writing for critical thinking)* (nosilec mag. Tatjana Vonta).

težko uveljavljata. Te šole se še drži vpliv centralizacije, birokratizacije, monopolizma interesov države brez ustreznega vpliva staršev in drugih možnih partnerjev.

Tudi v prihodnosti bo glavni problem šole, kako ohranjati stabilnost v stalnem spreminjanju kurikulumov v smislu ciljno-motivacijske strukture učnih vsebin. Šola bo še nadalje morala iskati odgovor na vprašanje, kako slediti konkurenčnosti znanja v razvitem svetu, ne da bi postala preveč storilnostna in stresna zaradi promocijske nevroze in ne da bi zanemarjala sodelovanje med učenci in timsko delitev dela med učitelji. Zaradi naraščajočih potreb po znanju se bo storilnost še povečevala na škodo preobremenjenosti učencev in učiteljev, če se ti ne bodo znali učiti, se sproščati in selekcionirati bistveno od nebistvenega.

Cilji osnovne šole so v evropskih državah bolj nacionalni kot evropski (Novak, 1995). V njih so sicer že poudarjeni elementi humanizma, demokracije, kooperativnosti, interkulturalizma, človekovih pravic, miru, težnje k permanentnosti vzgoje in izobraževanja, avtonomiji otroka in razvoju individualne osebnosti. V prihodnje lahko pričakujemo še večje odpiranje nacionalnih programov v skupno evropsko interkulturalno razsežnost edukacije.

Doslej je javna množična šola vzgajala in izobraževala po količinskem modelu, ne pa po modelu kakovostnega pouka in učenja. Takšna šola je reproducirala strogi racionalizem na specialnih področjih človekove dejavnosti in anti-intelektualizem kimanja in komolcev na drugih. Prehod od storilnostne k ustvarjalni, transformativni šoli je v njeni nastajajoči celostni zasnovanosti (Novak, 1998).

V procesu globalizacije se zastruje tudi vprašanje socialne funkcije šole zaradi pospešene rasti socialne neenakosti, ki se je pojavljala že v socializmu. Pričakovanja, da bo socialistična šola odpravila socialno neenakost, so se izjalovila. Znano je, da šola s svojo selektivno funkcijo spodbuja in blaži socialno neenakost. Z zviševanjem zahtev po znanju pa bo brez sodelujočih kontekstualnih dejavnikov še bolj nezdrava za več učencev. Zdrava in nezdrava, brezobzira tekmovalnost pa ne obstaja le znotraj šol in med njimi. Že doslej je bila šola nezdravo storilnostna za tiste, ki zanje niso bili sposobni. To bi morali zlasti starši upoštevati, da ne bi vpisovali otrok pretežno na elitne šole, šola pa bi morala vključevati še socialno vzgojo s pozitivno diskriminacijo do učencev s slabšim učnim uspehom in jih spodbujati, namesto da jih graja, stigmatizira in etiketira, s čimer še poslabšuje njihovo počutje, samopodobo in ne nazadnje učni uspeh.

Pojem pismenosti (*literacy*) v smislu razumevanja in ravnanja po informacijah se razširja na vsa področja človekovega delovanja: na novo govorimo tudi o politični, emocionalni in kritični pismenosti.¹⁰ Presenetljivo visok odstotek slabe pismenosti odraslih pri nas (ca. 70%) nas sili k iskanju vzrokov tega pojava tudi v šoli. Zaradi mehanskega, parcialnega učenja večjih količin učnih vsebin. Le-teh učenci ne morejo globinsko osvojiti. Model storilnostne šole seveda ni sokratski, ker sloni na mnogoznalstvu, ki danes ni več rokodelsko (kot po Ozvaldu), ampak je informatizacijsko pogojena. Da

¹⁰ Kritična pismenost vključuje:
analizo pomenov, ki jih besedila omogočajo,
razumevanje namenov besedila in avtorjevih motivov,
spraševanje o načinih, kako je besedilo napisano,
analiza jezikovne moči besedila,
poudarjanje različnih interpretacij,
razvijanje odnosa do posledic branja-issues,
razvijanje zmožnosti za premislek o lastnih stališčih in vrednotah,
razvijanje zmožnosti za družbeno delovanje.
Poznamo sicer več vrst pismenosti, toda kompleksnost globalizacije terja integracijo vseh v univerzalni pismenosti.

je doba duhovedne modrosti za nami, je očitno. Vprašanje pa je, ali je tudi pred nami. Očitno je tudi, da storilnostnega modela ne moremo zanj zamenjati ali ga enostavno opustiti kljub resnim naporom predmetnih kurikularnih komisij od l. 96-99 za zmanjšanje količine učnih vsebin v novih kurikulih. Novejši evropski obrat od subjektivnih vrednot, ki se nanašajo na osebnost in medsebojne odnose k ekonomskim vrednostim učinkovitosti, konkurenčnosti in storilnosti. Marxovo dihotomiziranje metafor *čebele* in *arhitekta v Kapitalu* ne ustreza dejanskosti, kajti danes mora tudi arhitekt trdo delati, če hoče preživeti. P. Russell pa je pojem ustvarjalnosti tako razširil, da tudi čebelam ne kaže odrekati oblikovalno-ustvarjalnega instinkta. Zato ni nenavadno, da se učitelji s poučevalnim stilom arhitekta počutijo obremenjene. Tudi ni nenavadno, da je sprejemanje evropeizacije in globalizacije najpogosteje prav zdravorazumsko (zdrav razum - *common sense*), ki se na ta način zgodovinsko in habitualno spreminja. Praktični skupinski čut ni več videti kot konstanta, kot je bil še nedavno, ampak postaja zaradi pospešenega razvoja spremenljivka.

Nedavno se je pri nas precej govorilo in pisalo o preobremenjenosti učencev v šoli.¹¹ Vendar je ta pojav relativen glede na kriterij primerljivosti učnega uspeha na različnih šolah po različnih državah. Za tiste, ki niso zmogli končati niti osnovne šole, je bila šola že od nekdaj preveč storilnostna. Za tiste pa, ki zmorejo več, je bila premalo, ker ni bilo ustreznih delovnih navad, ki bi omogočile, da bi prišli talenti do izraza. Pogojena je z višjimi aspiracijami staršev do svojih otrok, zahtevnosti kriterijev ocenjevanja v šoli, predznanja učencev in njihove sposobnosti učenja, samodisciplino – vztrajnostjo, motivacijo za učenje, pozitivno ali negativno samopodobo, itd. Po drugi strani ostaja problem, ker vlade ne dopuščajo dostopa do izobrazbe vsem, kot je deklarirano. Za opis preobremenjenosti ali napačne obremenjenosti bi uporabili metaforo *zmaja z več glavami*. Če mu odsekaš eno glavo, na njenem mestu zraste druga. Ta druga glava je eksponencialna rast znanja in informacij v svetu. Protiukrep je poskus uvajanja nove kulture preverjanja znanja v šole. Kurikuli so sicer delno razbremenjeni starih učnih vsebin, vendar je prišlo vanje vsaj toliko novih vsebin.

Preobremenjenost je posledica storilnosti. Storilnostni motiv (angl. *achievement motiv*, nem. *Leistungsmotiv*) se razvija že od začetka kapitalizma. Zato je ta motiv že zahodnoevropski in ni le slovenski. Podpirajo ga tudi konservativni učinki liberalnih politik. Pogosto se pozablja na premično mejo med pozitivno in negativno storilnostjo, ki vodi do zdrave ali nezdrave tekmovalnosti. Pozitivno storilnost in odnos do znanja naših učencev bo treba še okrepiti. S celovitejšimi pristopi k poučevanju v službi učenja bi omilili negativne posledice storilnosti in neustrezne obremenjenosti učencev v šoli. Postmoderne vrednote dopuščajo razvoj partnerskih odnosov med udeleženci edukacije skupaj s starši in več samokontrole lastnega vedenja in s tem boljše vedenje, vendar je vse to po evropskem in hkrati globalizacijskem megatrendu podrejeno učinkovitosti.

Novejši trend v Evropi je širjenje partnerstva med šolo in drugimi ustanovami. Tradicionalnemu partnerstvu med državo in šolo, kjer je država pogosto v funkciji oblastnega organa, se pridružuje še partnerstvo industrije oz. gospodarstva. Na Irskem močna ameriška računalniška podjetja vse bolj in neposredno sodelujejo s šolami. V Nemčiji se kot najmočnejši industrijski partner pojavlja Siemens, ki velik del svojih dobičkov vlaga neposredno v šolsko informacijsko opremo, hkrati pa ponuja dopolnilne programe informacijskega izobraževanja z mednarodno veljavo. Podoben projekt naj bi

¹¹ Detajlnjšo analizo tega pojava v zadnji triadi nove devetletke glej fazno poročilo evalvacijske študije (2000-01): *Pomen uvajanja novih stilov poučevanja, učenja in mišljenja učencev za razbremenitev učencev v novi devetletni osnovni šoli (nosilec: B. Novak, sodelavca: M. Ivanuš-Grmek, J. Kolenc). Ljubljana, Pedagoški inštitut.*

to podjetje začelo tudi v Sloveniji. Z razvojem partnerstva se širijo komunikacije med vsemi subjekti, ki so zainteresirani za razvoj edukacije in obratno.

2.2. Na poti k transformacijski pedagogiki

Za postkomunistične države je značilen strah pred svobodo. Zanje je značilna praznina avtoritete in reda, kar stopnjuje težnjo po avtoritarnem sindromu. Zato se avtonomija šole in udeležencev v njej razvija z zamudo.¹² Naša šola še ne goji celostnega, osmišljajočega znanja, ki vodi k politični, znanstveni, vzgojni, etični, religiozni skupnosti (*Gemeinschaft* pri *Toenniusu*), ampak pretežno razkosano znanje, ki vse te skupnosti posredstvi na družbene skupine, ki imajo cilj izven sebe. Zaradi prevladovanja tega posredstvenja so navedene skupnosti v svetovnem merilu še neuresničljive, obrobno pa predstavljajo osamelce miru. Prav zato je prav, da prihaja vrednota profesionalne emancipacije učiteljskega poklica tudi k nam. Slovenska javna osnovna in srednja šola skorajda ne poučujeta samouravnavanja (*self-direction*) subjektivnega, notranjega sveta, ki ga zagovarja *Walters (1990)* kot sestavino vzgoje za življenje.

Pedagogi poudarjajo kot cilj vzgoje osebnostno zrelost. Razlikujejo pa se po tem, kakšno vsebino ji pripisujejo. *Walters (1990)* vidi možnost osebnega samoizpopolnjevanja pri vživljanju v sebe in v druge. "Potrebne so ure za samoizražanje, za samorazumevanje in razumevanje drugih, za sodelovanje z drugimi, za pravilno razumevanje uspeha, za učenje kako uspeti, kako pozitivno vplivati na druge, nadalje za radostno samodisciplino, za umetnost zbranosti, za razvijanje spomina, za reševanje splošnih problemov in za skrivnost, kako dosegati pravo srečo" (*Walters, 1990:47*). V ozadju *Waltersovega* pojmovanja vzgoje je antropologizirana *Heideggerjeva* ideja, po kateri je razumevanje smisla biti oz. človekove tu-bitosti (*Da-Sein*) pred spoznanjem stvari. Gre tudi za idejo, da je spoznanje drugega prav tako pomembno kot spoznanje samega sebe.

Ateistično antropocentrično zasnovana delo in vzgoja doslej nista privedla do humanega človeka. Nasprotno pa je *Jurmanova (Jurman, 2000)* zasnova antropološke vzgoje poskus razumevanja vzgoje individualne osebnosti po njeni notranje-psihološki in krščanski strukturi zakoreninjenosti v primarnosti specifično lokalnega kulturnega okolja, ki pa, kot je znano, ni zaščita pred škodljivimi globalizacijskimi učinki. *Jurman* se z odklanjanjem vsega tega, kar ni skladno s primarno strukturo osebnosti, odpoveduje transformacijske vrednosti interakcijske komunikacije in pristaja na prenosne - transmissijske metodično-didaktične pristope v šoli. Za zaprto družbo je še sprejemljiva toga osebnost, za odprto pa je ustreznejša prožna. Transmisija, ki je še znosna znotraj iste kulture, ni več znosna v medkulturnih stikih. Ni vseeno, ali ima določena kultura v sebi mehanizme reševanja sporov, tako da pomenijo situacije z več možnimi rešitvami (*Deweyev izraz: forked road situations*) spodbudo za kritično razmišljanje, ali pa je zaprta in konfliktna.

Odnos med pedagogiko kulture in pedagogiko kapitala je odnos med svetom življenja (kultura življenja) in svetom sistema (kultura smrti). Razlika med njima je razlika med človekovo zakoreninjenostjo in izkoreninjenostjo. Sistem danes ne bi smel krepiti prevlade nad zakonitostmi življenja, zato je *Jurmanovo* odklanjanje dolgo- ročno negativnih posledic pedagogike kapitala opravičljivo. Ker kapital spodbuja *totalno*

¹² 17. – 19. I. 01 je bil v Ljubljani na Škofijski klasični gimnaziji mednarodni simpozij Šola in država v okviru slovenskega društva za razvoj šolstva, ki so se ga udeležili eksperti s področja šolstva iz večine evropskih držav. Glej poročilo o rezultatih tega srečanja v: *Novak Bogomir (2001): Avtonomija šole. Pot je v partnerskih odnosih. V: Šolski razgledi. l. 52, št. 5, 10. 3. 2001, str. 4.*

mobilnost (Sloterdijk, 2000) delovne sile, znanja in storitev, se pogloblja izkoreninjenost in z njo (avto)destruktivnost. Napačno pa je, če notranje življenje in zunanji sistem in vse dvojice, ki iz tega sledijo, že vnaprej dihotomiziramo, kar vodi k poenostavljanju kompleksnosti in podaljševanju časa skrajnosti (Hobsbawmov izraz). Med zakoreninjenosti in izkoreninjenosti ne more priti do pravega dialoga zaradi njihovih divergentno nasprotujočih si značilnosti, kar je pokazal že K. Ozvald (2000), podobno kot tudi ne med narcisoidnimi tipi na Zahodu in svojemu podjetju pripadajočimi delavci na Daljnem vzhodu. Iz teh parcialnih primerov bi Huntington izpeljal zaključek, da lahko različne nacionalne in regionalne kulture obstajajo le ločeno druga ob drugi - multikulturno, ne pa interkulturno v medsebojni povezavi, ker sicer slej ko prej prihaja do njihovih medsebojnih konfliktnih trkov, spopadov in obračunov. Videti je, da se tiste nacionalne kulture, ki so še uklenjene v toge sheme enonacionalne države, lahko razvijajo le ločeno druga od druge znotraj mitov o njihovi avtohtoni homogenosti, tiste pa, ki jim države nacije v post-internacionalizmu dajejo legitimno pravico do njihove heterogenosti in potrebne integrativnosti, prehajajo lastne meje. Dilema kultura ali kapital ni zastavljena v Bourdieujevem (Bourdieu, 2001) smislu tematizacije različnih vrst kapitalov, ki so vključeni v simbolnega, je pa zastavljena v smislu fiktivne družbene opcije med kapitalizmom brez dela in komunizmom brez kapitala, v katerem bi človek deloval izključno po meri lepote.

Posrednik med pedagogiko kulture in pedagogiko kapitala je *transformacijska pedagogika* (*transformative pedagogy*), ki jo Senge (2000: 207) tematizira kot vedo, ki izhaja iz teorije in prakse kritične pedagogike. Le-to predstavljajo P. Freire, M. Apple, P. McLaren, H. Giroux, R. Quantz itd. Manj znano pa je, da je izpeljana iz Habermasove kritične teorije družbe. Z uvajanjem procesnih pristopov se model (paradigma) šole spreminja iz transmisijskega v transformacijskega. Po Engeju se transformacijska pedagogika ukvarja s šolami kot učečimi organizacijami in z različnimi vrstami učenja, ki so primerne za učence. Proučuje, kako si učenci sami oblikujejo znanje na osnovi izkušenj in ga uporabljajo v življenju, pri čemer izhaja iz generativne pedagoške filozofije. Učenje je razumljeno v najširšem smislu kot obojestranski proces transformacije sebe in socialnega okolja. V tem okviru se razvijata tudi kritično mišljenje in kritična pismenost. Da pa bi se učenci lahko učili na tak način, mora učitelj znati poučevati na njim primeren način. Če se učenci ne morejo učiti na način, kakor jih poučuje učitelj, naj jih učitelj poučuje na način, da se bodo lahko učili. Samo v tem primeru odigra vlogi olajševalca razumevanja (*facilitator*) in mentorja.

Bistveno vlogo pa bi transformacijska pedagogika lahko še odigrala pri posredovanju med različnimi edukacijskimi interesi in pri iskanju tretje poti med enostranskimi reformnimi rešitvami v šolstvu, ki spreobračajo dolgoročne namene v kratkoročne učinke. Čas tranzicije (po Heideggerju *Verwindung*) ni naklonjen posredovanju (nem. *Vermittlung*) duha, je pa naklonjen posredovanjem vsakdanjih, lokalnih kultur v množičnih medijih. V tranziciji se tudi slabo razvijajo civilno-družbena gibanja. Ta so dolgoročno potrebna, sicer ni uveljavitve tretje poti niti v politiki niti v edukaciji in iskanja ravnotežja moči, da se odpre prostor za šolanje vseh, ki to želijo in zmorejo.

Javna šola je še vedno bolj zavezana svetu sistema kot svetu življenja, zato je v njej manj vzgoje za življenje kot v privatnih šolah ali šolah s koncesijo. Svetina (1992) jo je hotel kar najbolj odpreti v življenje individualnih osebnosti, pri čemer je zastopal utopični model slovenske šole, ki ne zaostaja več za svetovno civilizacijsko-kulturno konkurenco, ampak jo zaradi sposobnosti naučiti se najboljšega v medsebojnih vzhodno-zahodnih vplivih prehititi in se postavlja pred njo. Njegov model je transformacijski le na videz, ker v razvoju šolstva ne upošteva dejavnikov države in trga, politike in ekonomije, ki mu tudi dajeta pečat. Tako Svetina s pomočjo koncepta spiritualne antro-

pologije ohranja šole znotraj kulturnega podsistema družbe in navidez razrešuje dilemo kulture ali kapitala, ki si je ni zastavil. Zanimivo je, kako lahko zgolj enostransko, abstraktno razumevanje globalizacije nacionalno šolo brez posredovanja individualnih in svetovnih interesov zapre nazaj v avtohtone lokalne razmere.

Šola je sicer že po svoji organiziranosti kulturna ustanova, kar pomeni, da jo določajo bolj kulturni interesi kot ekonomski-tržni ali političnoideološki. *Althusserjeva* teza o šoli kot ideološkem aparatu države velja za šolo v totalitarnem sistemu, ne pa več v tržnem sistemu. Pri nas je politični interes pri vodenju šole še vedno prevladujoč zaradi zaostajanja pri decentralizaciji šolstva za Zahodom, zaradi pomanjkanja skupne dolgoročne vizije razvoja šole in zaradi tega, ker se je kurikularna prenova, ki se je končala v l. 1999, odprla evropskim težnjam, ne pa tudi specifično slovenski in globalni kulturi. Odnos med lokalnimi in globalnimi interesi ni v zadostni meri reflektiran v pedagoški ali kakih drugi specifični praksi. Pojavlja se precej stihijsko, ker smo pri vključevanju v EU v večji meri odvisni od spodbudnih pritiskov, npr. k hitrejši denacionalizaciji in v manjši meri od lastne iniciativnosti.

Nacionalno šolstvo potrebuje tudi transnacionalno strategijo in operativizacijo edukacije za 21. stoletje. Šele na tej osnovi bi bilo jasno, zakaj in čemu dosegati skupno kakovost in uspešnost na področju vzgoje in izobraževanja. Prihodno kurikularno prenavo bi bilo treba zastaviti v smislu večjega poudarka na problemskem, integrativnem kurikulumu, da bi učenci lahko zavestno dosegali hkrati individualni učni uspeh in skupni edukacijski uspeh šole.

2. 3. Koncept dobrega učitelja

Procesi globalizacije in integrativno-evropskih procesov družbe kakor tudi decentralizacije, demokratizacije in avtonomizacije šolstva, ki se dogajajo tudi v slovenskem šolstvu, terjajo nadaljnji razvoj izobraževanja učiteljev. V interdisciplinarni pedagoško-antropološki analizi človeka kot bitja učenja, mišljenja in poučevanja bo tudi v prihodnje treba preverjati, v kolikšni meri dosegajo učenci in učitelji optimalne rezultate. Izzivi za razvoj edukacije učiteljev so v procesih evropske integracije, družbenih spremembah v deželah tranzicije, vrednotnih spremembah in v rasti edukacijskih potreb.

Dober učitelj¹³ sledi v svojem pedagoškem delu poslanstvu šole in poklica učitelja. To poslanstvo terja predanost za doseganje kakovosti skozi učinkovitost. Hkrati pa je zanj tudi nenehen izziv zaradi raznolikih potreb, interesov in vrednot mladih, ki se spreminjajo iz generacije v generacijo. Učitelj je soodgovoren za razvoj intelektualnega in emocionalnega potenciala nekega naroda, kot tudi za sonaravni, trajnostni razvoj. Lastnost razmišljujočega praktika (ang. *reflective practitioner*) je nenehno kritično razmišljanje o učinkih poučevanja s samovrednotenjem. To pomeni razmišljati o sebi kot človeku, strokovnjaku in pedagogu. Sem sodijo vprašanja, kakšne etične odnose je vzpostavil s svojimi učenci in njihovimi starši, kakor tudi s kolegi in vodstvom šole. Ni vseeno, ali učitelj verodostojno zastopa svoje strokovno področje in sledi razvoju stroke, ali ve za morebitne slabosti svojega poučevalnega in vzgojnega stila in jih odpravlja. Zdi se, da šele danes razmišljamo o osebni rasti učitelja, ko šola v družbi naraščajoče kompleksnosti postaja tudi sama vedno bolj kompleksna. Pravzaprav je že

¹³ Koncepti dobrega učitelja glej *Sa-Chaves, I., et al., 2000. What Makes a "Good Teacher" Good? Anthropological Notebooks, 2000/1, pp. 71-80, Entwistle, N. et al. 2000. The Nature and Possible Origins of Conceptions of Good Teaching Among Student Teaching. Anthropological Notebooks, 2000/1, pp. 81-100; Gossen, D. & Anderson J., 1996.*

Cankar vedel, da učiteljski poklic ne dopušča osebnostne stagnacije. Tudi danes je veliko civilizacijskih in kulturnih pasti, da se učitelj pokačur,¹⁴ a tudi spodbud za njegov razvoj.

Od vseh štirih poučevalnih stilov¹⁵ (*Marentič-Požarnik, 1998:256*) pri nas prevladujeta prva dva stila pred drugima dvema, kar pomeni, da se kurikularna prenova ne dogaja na didaktično-metodično višji razvojni ravni kot prejšnja. V tem je spodbuda za razvoj didaktike. Izkušnje kažejo, da učitelji, ki se sami učijo kritično misliti, lažje navajajo učence h kritičnemu mišljenju kot tisti, ki se ne. Pričakujemo, da se bo kurikulum v osnovnih in srednjih šolah poslej snoval tudi v okvirih pridobivanja čim višje argumentacijske sposobnosti in spodbujal pri učencih razvoj prožnega mišljenjskega stila, ki bo v enaki meri obsegal prvine intuitivnega, empiričnega in racionalnega mišljenja.

Učitelji bi morali nameniti večji poudarek psihološkim in socialnim funkcijam mišljenja. V šoli je premalo interdisciplinarnega reševanja problemov, ki vodi k večdimenzionalnemu mišljenju. Ker je pouk v tradicionalni šoli že potekal in tudi v današnji še poteka enopredmetno in enodisciplinarno, je tudi šolano mišljenje odraslih še vedno enodimenzionalno, specialistično. Zaradi naraščajoče kompleksnosti problemov v svetu bi moralo biti mišljenje v šoli večdimenzionalno: ne le racionalno, ampak tudi intuitivno, ne le konvergentno, ampak tudi divergentno.

Učitelji lahko na osnovi izkušenj učencev razvijajo svoje in njihovo mišljenje, če vedo, katero vrsto, stil in strategijo mišljenja učenci najlažje in katero najtežje osvajajo pri pouku predmeta: racionalno - intuitivno, konvergentno - divergentno, lateralno v smislu spreminjanja vzorca, objektivno - kavzalno (enodimenzionalno), celostno (večdimenzionalno) in te vrste, stile in strategije spodbujajo glede na njihovo znanje o učenju mišljenja.

Od učiteljeve pripravljenosti na osebnostni razvoj, sprejemanje in tveganje pri uporabi didaktičnih inovacij je odvisna kakovost poučevanja in osebnostno pomembno učenje učencev. Seveda pa oboji ne morejo uspeli brez socialne podpore okolja. Nekateri učitelji od faze pripravnika do zaključka delovne dobe lažje, drugi pa težje sledijo nenehnim spremembam v šolstvu in novim programom strokovnega spopolnjevanja in usposabljanja. Pomembno je, da dovolj zgodaj interiorizirajo potrebo po osebnostnem, strokovnem in pedagoškem razvoju, ker le tedaj novih edukacijskih zahtev ne doživljajo kot vsiljene in zgolj zunanje norme. To je v času pospešenih sprememb še bolj pomembno poudarjati kot nekoč.

Glede na *represivno civilizacijo* (*Marcusejeva sintagma*) se zdi še vedno lažje slediti zunanjim spremembam kot notranjim, lažje razvoju stroke kot temu ustreznemu razvoju pedagoških stilov in didaktičnih metod, lažje je ustvarjati zunanjo disciplino kot samodisciplino, lažje je slediti svetu sistema kot svetu življenja. Če je samodisciplina največ, kar lahko kot starši damo svojim otrokom (*Bluestein, 1997*), si jo moramo najprej prisvojiti sami.

¹⁴ Gre za napačen zgled *Martina Kačurja* iz istoimenske Cankarjeve drame. V tej drami je še bolj pomembno kot hlapčevanje političnemu režimu hlapčevanje osebni odvisnosti od alkohola. V drami Martin Kačur osebnostno propade prej, preden se spremeni politični sistem, ker ne vzdrži boja z mlino na veter. Pokačurjenje *homo duplexa* grozi učiteljem v slabo razvitih lokalnih skupnostih v Sloveniji, ki so postale po osamosvojitvi še revnejše, in učiteljem, ki imajo premalo pedagoškega erosa.

¹⁵ Gre za razlikovanje naslednjih štirih subjektivnih teorij poučevanja:

- 1 - poučevanje kot proces prenašanja (transfer, transmisija) znanja, v učencu prilagojeni obliki,
- 2 - poučevanje kot oblikovanje učenčevih sposobnosti in spretnosti,
- 3 - poučevanje kot potovanje oz. vodenje učenca na poti proti ciljem. Učitelj daje možnost samostojnosti in mu pri tem pomaga, da ne zaide,
- 4 - poučevanje kot spodbujanje razvoja učenca s tem, da mu učitelj preskrbi različne vire.

Učitelji uresničujejo principe nove transformacijske paradigme z usmerjenostjo k: 1. prihodnosti pred usmerjenostjo v preteklost, 2. univerzalnim vrednotam kot bistvu človeka, 3. medsebojni komunikacijski povezanosti in dialogu, 4. notranjemu miru kot temelju zdrave osebnosti, 5. sodelovanju in ustvarjalnosti pri učenju in poučevanju, 5. večjemu poudarjanju pomena osebnega izkustva in intuicije, 6. medsebojnim odnosom kot temeljem razvoja osebnosti.

Integralni model izobraževanja učiteljev je hkrati realna možnost in utopija. V kompleksnem smislu je utopija, na posameznih segmentih je realna možnost izboljšave že obstoječega. Če integrativnega modela ne bo, bodo učitelji ostali zaprti v svojo šolo in svoj razred brez možnosti povezav. Pogoji transformacije partikularnega modela izobraževanja učiteljev v integrativnega so v evalvaciji dosedanje pedagoške prakse, interakciji med šolo in univerzo in razvojem alternativnih teorij, ki vodijo k interdisciplinarnemu sodelovanju med učitelji različnih strok.

Znotraj globalizacije se razvija timsko, sodelovalno učenje in kolektivna profesionalnost, ki pa ne sme ostati znotraj iste šolske zbornice, ampak med šolami doma in v tujini. Internet povezuje učence, ki si lahko pošiljajo po e-mailu domače naloge in učitelje pri izmenjavi poučevalnih izkušenj. S smiselnim vključevanjem računalnika v pouk učitelj lahko prihrani 40% časa (*Lipušič, 1999*). Raven univerzalne pismenosti izobraženih se je glede na preteklost dvignila.

Vemo, da je znanje naša vstopnica v svet, vendar ga še premalo cenimo in razvijamo. Ni vseeno, za kakšno znanje gre. V novem veku se je bolj kot dotlej začelo razvijati načinovno znanje kako. To je razumljivo zaradi znanstvenotehničnega napredka, ki je tudi osnova globalizacije. Pri nas prav tega znanja najbolj primanjkuje. Uveljavlja se na pravnem področju v smislu zaščite človekovih pravic, ne pa v zadostni meri na področju specialnih didaktik pri poučevanju posameznih predmetnih področij in ne na področju osebnostnega razvoja. Ta bi bil potreben, ker smo Slovenci obremenjeni z nevroticizmom in psihoticizmom, kar nas usmerja pretežno k sebi in lastni nezdravi tekmovalnosti.

Vsak udeleženec edukacije bi moral bolj kot doslej gojiti samozavedanje mišljenja. S tem bi postal ne le učitelj, ampak vsak udeleženec edukacije v polnem smislu reflektirajoči praktik, ki bi znal ustrezno ovrednotiti svojo učenje, poučevanje in stopnjo samokontrole. Interaktivna komunikacijska kooperativnost in učenje v štirih Delorsovih pomenih omogoča tudi razvijanje tistih teorij, vrst, strategij, stilov in funkcij mišljenja, ki so zaradi dosedanjih blokad ostajale v ozadju in postavlja učitelja v vlogo učenca in s tem daje prednost učenju pred poučevanjem.

Udeleženci edukacije se v šoli še vedno ciljno-motivacijsko ne usmerjajo k razvijanju sposobnosti za moralno odgovornost, racionalne sposobnosti svobodnih izbir, sposobnosti obvladovanja emocij, sposobnosti smotrnega notranjega dialoga (intrapersonalna raven) in medosebne komunikacije (interpersonalna raven). Sinergično razvijanje vseh teh sposobnosti (kompetenc) rezultira v civilizacijski kompetenci nenehnih izboljšav, za katero velja prepričanje, da je v državah v tranziciji premalo razvita. Ker je že znano (*Ibuka, 1992*), da je treba začeti trenirati veščine, spretnosti in sposobnosti čimprej v otroških letih, da ne bi bilo prepozno že v vrtcu, kaj šele v šoli, je le še vprašanje časa, kdaj bomo to doktrino sprejeli kot skupni edukacijski (inter)nacionalni interes. Kot vemo, ima globalizacija socialne učinke integracije in dezintegracije. Če bi šola kot socialnokulturna ustanova lahko blokirala dezintegracijske učinke in pospeševala integracijske, bi lažje razvijali kompetentnosti socialnega delovanja.

Naši kurikuli še niso tako izrazito problemsko in integrativno zasnovani, da bi že sami po sebi spodbujali razvoj kritičnega mišljenja. Vendar se predvideva razvoj kurikula v smeri večjega poudarjanja razvijanja argumentacijske kompetence. V prenov-

ljenih kurikulumih beremo, da učenec pri opravljanju določenih postopkov spoznava, si oblikuje pojme in jih medsebojno povezuje. Od stopnje razvitosti učiteljevih spretnosti (Kiriakou, 1997) pa je odvisno, koliko učitelji uspejo realizirati ta načela v praksi.

Čim bolj bo naraščala argumentacijska kompetenca učiteljev, tem bolj se bo uveljavil integrativni model pouka in bo naraščala argumentacijska sposobnost učencev. Problemsko usmerjen kurikulum se sam ne bo mogel bistveno realizirati brez prožnega (fleksibilen) stila načina mišljenja, ki pa je vsebovan v obeh subjektivnih stilih poučevanja, ki upoštevata učenca kot posameznika s posebnimi interesi.

3. Sklep

Ugotovili smo, da se globalizacija ne razvija zgolj na osnovi univerzalnih vrednot. Prej gre za ekstenziviranje parcialnih monopolnih interesov, zlasti ameriških. Nekateri sploh izenačujejo globalizacijo z amerikanizacijo ali z dvopetinsko družbo. Odpira nove tenzije in konflikte. Z zahodno kulturo se tudi pri nas uveljavljajo narcisizem, sebičnost, hitra hrana, površen odnos do življenja, pragmatizem. Planetarni pogled na svet omogoča tudi globalno učenje z globljim spoznanjem o nas samih. Pospešeni razvoj omogoča nadalje transformiranje naše kulture s subkulturami, kot so literarna, politična, pedagoška, pravna, upravna, organizacijska... Globalizacija je tudi izziv in spodbuda za razvijanje civilizacijske kompetence. Države v tranziciji hitreje ali počasneje najdejo pot iz mrtvila (Komar, 2001) z razvijanjem te kompetence, ki jo sicer pogojuje kulturna dediščina, da ne bi postale še bolj nerazvite in marginalizirane.

Zaradi centralizma šole se še danes pozna podrejenost pedagoške kulture naše šole politični kulturi. V njej bi bilo dobro preseči nekatere mite o zamudništvu, miroljubnem narodu, odrešitvi poganskih junakov, literarnem humanizmu, ogroženosti itd. Neustrašnost kot pogoj preživetja nacije - države bi nam koristila v boju proti negativnim, stihijskim učinkom globalizacije. Slovencem se kaže pretirana prilagodljivost (konvertitstvo po Ruplu) kot nuja, ker smo v 20. stoletju živeli že v četrti državi. To pomeni, da težko ohranjamo svojo identiteto in jo zaradi nenehne ogroženosti kot dediči totalitarnih frustracij oz. delno latentnih in delno aktualnih lastnosti avtokratizma delamo bolj prožno (fleksibilno, fluidno). Le postopno se uvrščamo med države, v katerih je zmagala demokracija. V tem smo v podobnem položaju kot druge postsocialistične države v tranziciji. Postali smo politično in pedagoško pluralna družba.

Slovenci imamo skrite razvojne rezerve še na vseh področjih življenja: zdrav način življenja z zdravo prehrano, razvoj intelektualnih sposobnosti, razvoj funkcionalne pismenosti, razvoj duhovne kulture. Naša demokratična politična kultura je še slabo razvita, pluralizem pedagoške kulture pa je skoraj izključna zadeva uveljavitve posameznih tipov alternativnih šol. Tudi za človeške vire v skritem znanju ali skritem kurikulumu (*hidden curriculum*) velja, da ga znajo bolje izkoriščati (*HRM- human resource management*) razviti kot nerazviti. Pri nas so učeče se organizacije in šole še redke ptice.

Učitelj, ki pedagoško deluje po kontrolni teoriji (Gossen, D. & Anderson J. 1996) in pozna posebna pravila za kvaliteto vzgojnoizobraževalnega procesa v šoli, lahko pripravi učence, da mu zaupajo. S spoznavno vsestranstvo oz. obojestranstvo je možno oblikovati kolegialno kulturo zaupanja. Vendar pa ta ni možna, če posameznik kot samokontrolno in samodisciplinirajoče bitje ne uresničuje cilja samorealizacije skozi njemu lastno kulturo in stil. Vprašanje je, kakšne spodbude zanj mu dajeta družina in šola. Nenehno prizadevanje za izboljšave je posledica nenehnega motiviranja zanje, čeprav je napredek počasen in vijugast. Spodbude za razvoj posameznika izhajajo iz demokratične družine in šole. Šele v ustanovi, ki razvija medsebojne socialne odnose, lahko posameznik optimalno razvija samega sebe.

Proces globalizacije reaktualizira predstavo človeka kot sui generis, kar se kaže tudi pri vključevanju Slovenije v procese evropske integracije. Zato ni vseeno, katero antropologijo pri tem zastopajo tako predstavniki Slovenije pred Evropsko unijo kot predstavniki le-te (med katere sodi tudi Nemčija) pred državami v tranziciji. Malokdo misli na to, da imajo različni antropološki koncepti različne praktične posledice. Z vidika celovite antropologije lahko že ena lastnost človeka, ki ni upoštevana v medsebojni komunikaciji in z njo vključena v sklop človeških temeljnih določil, vodi k deformacijam in destrukcijam. Če absolutiziramo samo družbenost (npr. stalinizem ali neofašizem) in ne vidimo njene pogojenosti z izvirno ustvarjalno osebnostjo, se bo izoblikoval družbeni sistem, v katerem bo družbenost povsem potlačila osebnost. Na področju kulture se z vidika uravnotežene dinamike realiziranja človekovih delnih bistev nobena nacionalna kultura ne sme povzdigovati nad drugo.

Literatura:

- Adam, F., et al. 2001: Sociokulturni dejavniki razvojne uspešnosti. Slovenija v evropski perspektivi.
- Anders, G., 1996: Svet kao fantom i matrica. Filozofska razmatranja o radiu i televiziji. Novi Sad, Prometej.
- Beck, U., 1992: Risk society. Towards a New Modernity. London, SAGE.
- Beck, U. 2000: What is Globalization? Cambridge, polity Press.
- Bluestein, J., 1997: Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in sprejemanje odgovornosti? Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brajša, P., 1995: Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor, Doba.
- Brzezinski, Z., 1995: Izven nadzora. Globalna vrenja na pragu 21. stoletja. Ljubljana: Consulting.
- Bourbules N. & Torres, C., 2000: Globalization and education, critical perspectives. Routledge, New York, London.
- Bourdieu, P. 2001: Praktični čut (prevod knjige: Le sense pratique v tisku). Ljubljana, ISH.
- Clarkson, P., 1994: The Achilles syndrom: overcoming the secret fear of failure. Shaftesbury, Massachusetts.
- Dclors, J., 1996: Učenje skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dewey, J., 1944: Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York, The free press.
- Drucker, P., 2001: Managerski izzivi v 21. stoletju. Ljubljana, GV Založba.
- Giddens, A., 1996: In defense of sociology. Cambridge. Polity Press.
- Gossen, D. & Anderson J. 1996. Ustavimo razmere za dobro šolo! Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Grmič V., 2000: Izzivi in odgovori. Ljubljana, Založba Unigraf.
- Gutmann, A. 2001: Demokratična vzgoja Ljubljana, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Held, D., Ed. 2000: A globalizing world? Culture, economics, politics. London, New York, The open university.
- Ibuka, M., 1992: V vrtcu bo morda že prepozno. Ljubljana, Tangram.
- Hentig, H., von, 1997: Humana škola: škola mišljenja na nov način. Zagreb, Educa.
- Huntington, S., 1998: Sukob civilizacija i preustroj svetskog poretka. Zagreb: Izvori.
- Jonas, H., 1990: Princip odgovornost. Pokušaj jedne etike za tehnološku civilizaciju. Sarajevo, Veselin Masleša.
- Jurman, B. 2000: Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje. Ljubljana, Jutro.
- Kelly, A. 1995: Education and democracy. Principles and practices. London, P.C.P.
- Komar, M., 1999: Poti iz mrtvila. Ljubljana, Študentska založba.
- Kuhn, T., 1998: Struktura znanstvenih revolucij. Ljubljana, Krtina.
- Kyriacou, Ch., 1997: Vse učiteljeve spretnosti. Radovljica, Regionalni center.
- Lipušič, B., 1999: Izobraževanje v zankah globalizacije. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., 1998: Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne preнове? *Sodobna Pedagogika*, 1998, 4, 360-370.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P., 1990: Megatrends 2000. London, Sidwick & Jackson.

- Novak, B., (1995): Cilji osnovne šole v evropskih državah. V: Jurman B., (ured.): Problemi in rešitve zgodnjega všolanja otrok. Primerjalna analiza izkušenj od vstopa otrok v šolo do zaključka prve stopnje ob veznega šolanja v nekaterih evropskih državah in pri nas. Ljubljana, Litterapieta Planprint, str. 9-28.
- Novak, B., 1998: Power Management in Focus. Problem človekovega gospostva. In: Anthropological Notebooks. Slovene Anthropological Society, III & IV, no. 1, Ljubljana, 1997-98, Pages 33-41.
- Novak, B., 2000: Političnokulturni vidiki ocenjevanja ustreznosti Slovenije za vstop v EU, I. 37, št. 1, januar/februar 2000, str. 71-81.
- Ozvald, K. 2000: Kulturna pedagogika. Ponatis. Ljubljana, Jutro.
- Parnes, S., J., 1970: Education and creativity. V: Vernon, P., E., ed. Creativity. Penguin Books.
- Pivac, J., 1995: Šola v svetu sprememb. Nova Gorica, Educa.
- Rifkin, J., 1995: The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Rifkin, J., 2000: The Age of Access: The New Culture of Hypercapitalism, Where All of Life Is a Paid-for Experience. New York, G. P. Putnam's Sons.
- Rus, V., 2000: Philosophische Anthropologie. Muenchen, Slavica Verlag.
- Rutar, D., 2000: Digital Technologies, Productive Variability and the Dialogical School. In: Novak B. (Ed.): Anthropological Notebooks, 2000/1, pp. 62-70.
- Senge, P., et al. 2000: Schools That Learn. London, Nicholas Brealey Publishing.
- Siegel, H., 1997: Rationality Redeemed? New York, London, Routledge.
- Sloterdijk, P. 2000: Evrotaoizem. H kritiki politične kinetike. Ljubljana
- Soros, G., 1999: Kriza globalnega kapitalizma: odprta družba v nevarnosti. Ljubljana, CZ.
- Supek R., 1996: Modernizam i postmodernizam. Proturječan čovjek kao utemeljenje. Oglеди iz fundamentalne antropologije. Zagreb, Antibarbarus.
- Svetina J (1992): Znamenja časov in šola. Radovljica, Didakta.
- Toffler, A., 1973: Future shock. London, The Bodley head.
- Taylor, Ch., 2000: Nelagodna sodobnost. Ljubljana, Claritas,
- Walters, J., 1990: Vzgoja za življenje. Celje, Mohorjeva družba.
- Žalec, B., 2000: Education from the Anthropological Point of View. In: Novak, B. (Ed.): Anthropological Notebooks, 2000, No. 1, pp. 9-19.