

## Edukacija za ‘boljši svet’: od kozmopolitizma preko internacionalizma do globalizma

Pavel Zgaga

Namen tega prispevka je, da iz perspektive zgodovine idej o ‘boljšem svetu’ ponovno načne popularno in obenem praviloma precej sporno sodobno temo: razmerje med tradicionalno veliko *raznolikostjo izobraževalnih sistemov* na eni ter napredujočimi trendi v smeri njihove *konvergence, harmonizacije* ali celo *uniformizacije* na drugi strani. Mnenja smo namreč, da je danes v okviru “perspektiv evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja”<sup>1</sup> potrebno odpreti tudi nekatera temeljna vprašanja. V resnici vprašanje, ki ga ponujamo v premislek, sploh ni ekskluziven problem izobraževanja, kajti tudi vsi drugi socialni podsistemi se srečujejo z enakimi ali vsaj sorodnimi problemi. Da bi v sodobnem času opisali to in podobna razmerja, si že nekaj časa pomagamo s široko razširjenim pojmom *globalizacija*. Je to ustrezno? Ali zadostuje?

Vprašanje, kaj s to verbalno oznako dejansko mislimo, ostaja odprto. Kljub dvajset in več let trajajočim razpravam ter kljub nakopičenim knjigam in člankom na to temo, je pri uporabi pojma *globalizacija* še vedno veliko zmede; nemara celo čedalje več. Pogosto ga jemljejo kar kot nekakšen sinonim za pojme, kot je npr. *internacionalizacija*; ko pa gre za opazovanje v kakšni retrogradni perspektivi, kot jih danes sploh ne manjka, bi kot ustrezen sinonim morda lahko nastopal celo pojem *multikulturalizem*. Po drugi strani pa se v javnosti nasploh *globalizacija* vse bolj pogosto razume kot splošni rezultat udejanjanja principa *svobodne trgovine* nad vsemi drugimi vidiki družbenega življenja, med njimi pa seveda ne moremo pogrešati niti edukacije.

Pojem sam in njegove socialne konotacije postajajo bolj in bolj stvar polemičnih ter emocionalno obteženih prepričanj, ki praviloma potekajo v horizontih ‘za ali proti’. Poskusimo artikulirati nekatere polemične relacije in hitro se bo izkazala neverjetno zapletena geografija njihovih front. Naj npr. podpremo ali zavrnemo mednarodno študentsko mobilnost? Naj podpremo ali zavrnemo vzajemno priznavanje stopenj in smeri izobrazbe? Angleščino kot jezik poučevanja in učenja v deželah, kjer je angleščina tuji jezik? Transnacionalno ponudbo izobraževanja? Ustanavljanje profitno usmerjenih šol in univerz, ki delujejo na globalnem izobraževalnem trgu? Itd., itd. Na ta vprašanja nasprotujoče si strani ne streljajo vedno iz istih okopov, pač pa se na vse mogoče načine v njih zamenjujejo in kombinirajo svoje ekipe na različne načine. Tudi široka javnost se ob tem ne razdeli na vedno enak način v dva enako

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega projekta “Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja”; Pedagoški inštitut, Ljubljana 2009.

razločna bloka, pač pa se skoraj v vsakem primeru znova oblikuje drugačna aliansa tistih, ki so bodisi 'za', bodisi 'proti'.

## **Edukacija za 'boljši svet': od kozmopolitizma do nacionalizma**

Na ta vprašanja in dileme se torej danes naleplja precejšnje nelagodje, saj nenehoma zadevajo v dihotomije, paradokse in protislovja. Ne glede na to pa javne polemike od nas vsakokrat znova terjajo, da se opredelimo za ali proti. Običajno je v temelju spraševanj, ki ta proces spremljajo, dokaj preprosta dilema: *je globalizacija dobra ali slaba stvar?* V demokratičnih družbah sedanjih časov ljudje običajno odgovarjajo na način, ki se jim pač zdi najbolj ustrezen. Vendar pa odgovarjanje na vprašanja te vrste ni zgolj zadeva individualnega občutka v danem trenutku. Čeprav to zdaj ni tako zelo v navadi, bi vendar lahko bilo tudi stvar resnih *konceptualnih* razmislekov, to je, problematiziranja vseh teh vprašanj v širših družbenih, kulturnih, zgodovinskih ipd. kontekstih. Prav to je pristop, po katerem se odpravljamo na pot v tem prispevku. Da zabijemo prvi klin, si bomo v luči sodobnih okoliščin pomagali z nekim starim vprašanjem, ki je bilo bežno že nakazano: *ali edukacija (lahko) prispeva k boljšemu svetu?*

Prepričanje o tem, da *nenehno napredujemo* k boljšemu svetu, ima dolgo tradicijo. Prav tako ima dolgo tradicijo tudi prepričanje, da je *dobro* v samih temeljih povezano z *znanjem* ter s *prizadevanjem po znanju*, t.j. z *učenjem*. Že Platon nam je v svoji znameniti metafori o votlini pripovedoval o tem, kako "pojasniti razloček med izobraženimi in neizobraženimi ljudmi", pa o tem, da je tisto, kar jemljemo za resnični svet, dejansko samo iluzija, da se lahko samo s sredstvi izobraževanja dvignemo v "svet, ki ga je mogoče spoznati" ter da je poslednja stvar, ki jo tam lahko vidimo, "ideja dobrega" (Platon, 1995: 206, 209; 514, 517b-c). Na tem ozadju ter ob podpori filozofov in učenjakov vseh poznejših obdobj se je pričel koncept *edukacije* razumevati kot eden izmed najpomembnejših vzvodov za civiliziranje in kultiviranje, to je, za doseganje *'boljšega sveta'*. Pri tem je bil 'boljši svet' pogosto na utopični način razumljen kot *en sam svet*, brez razlik: eden, t.j. združen svet onstran vseh človeških delitev, nesporazumov in konfliktov.

Pred dvestopetdesetimi leti, v dobi razsvetljenstva, so bile v to zgodovinsko trajektorijo vgrajene še posebej trdne plošče. Lahko bi omenjali mnoge mislece in politične aktiviste tistega časa, a v tem kontekstu bo en sam čisto zadostoval: Condorcet, ki je o svojih upih v "prihodnji napredek človeškega duha" pisal v svojem skrivališču le nekaj mesecev pred nasilno smrtjo tudi naslednje vrstice: "Pokazali bomo, kako lahko bolj univerzalno izobraževanje v vsaki deželi [...] prispeva k tem upom" in kako se "še povečajo, če bolj splošna blaginja dopušča večjemu številu posameznikov predati se študiju, saj zdaj v najbolj razsvetljenih deželah komaj petdesetina tistih, ki jih je narava obdarila s talenti, dejansko prejmejo izobrazbo, ki je potrebna, da te talente razvijejo". In še: "Pokazali bomo, kako bo ta enakost v izobraževanju ter enakost, ki se mora vzpostaviti med različnimi narodi, pospešila pohod znanosti" (Condorcet, 1970: 208).

Prav zanimivo je opazovati in premišljati to véliko obdobje iz današnjega zornega kota. Navaja nas na vsaj kakšen cinični komentar, a zasluži mnogo več od tega. Ni dvoma: človeška prizadevanja zadnjih dveh stoletij, da bi prešli od "obdobja razsvetljenstva" k "razsvetljenem obdobju" (Kant, 1987: 12) so resnično težavna in protislovna. Tudi danes se srečujemo z mnogimi paradoksi, ki nas privajajo na "dialektiko razsvetljenstva", o kateri smo se učili že pri avtorjih prejšnjega stoletja. Sto petdeset let po Condorcetu smo tako, na primer, spoznavali, kako se "razsvetljenstvo z vsakim korakom zapleta globlje v mitologijo" (Adorno

in Horkheimer, 2002: 25; izv. 1947). Na drugi strani smo se srečevali tudi z optimističnimi napovedmi o tem, da prihaja “konec ideologij” (Bell, 1960) oziroma “konec zgodovine” (Fukuyama; 1992). Ne glede na vse to pa se še vedno lahko vprašamo: so nevarni časi resnično za nami? Je vprašanje odgovorjeno? Bodo filozofske blodnje preteklosti v tretjem tisočletju končno in dokončno zavrnjene?

Poskušajmo jim raje priti nekoliko bližje, vsaj nekaterim med njimi. Pričnimo s tudi pri nas dokaj dobro znanim Kantovim delom *Über Pädagogik* (posthumno 1803; Kant, 1974; delni sl. prevod 1988), to je delom, ki ga v našem kontekstu skoraj ni mogoče zaobiti. Kaj je torej Kant povedal o izobraževanju in edukaciji nasploh ter o napredovanju k boljšemu svetu?

Kot mnogi drugi njegovi sodobniki iz različnih dežel je v konceptu edukacije investiral veliko optimizma. Obdobje razsvetljenstva mu je očitno pomenilo srečne čase: “šele sedaj se začneja pravilno presojati in jasno uvidevati, kaj pravzaprav spada k dobri vzgoji”. Za Kanta “zadaj za edukacijo /*Edukation*/ tiči velika skrivnost popolnosti človeške narave”. Tako nam jasno razumevanje njenega potenciala “odpira pogled na neki bodoči srečnejši človeški rod” (Kant, 1974, 700; 1988, 150).

Ob tem pa ugotavlja razcep med *aktualno* (ali *sedanjo*) *edukacijo* ter *edukacijo, namenjeno prihodnosti*. “Starši navadno vzgajajo svoje otroke le tako, da se ti prilegajo sedanjemu svetu, najsi bo ta tudi pokvarjen”, se pritožuje potem, ko je že pojasnil svoje temeljno načelo: “otroke se naj vzgaja tako, kot je primerno, ne sedanjemu, temveč bodočemu, po možnosti boljšemu stanju človeškega rodu, to je: *ideji človeštva* in njegovega celotnega poslanstva” (ibid, 704; 152).

V tem tekstu se nahajata dva fragmenta, kjer Kant uporabi pojem *kozmpolitizem*. Ti mesti sta za nas posebej zanimivi. Prvi fragment se nadaljuje s Kantovo polemiko o tem, s kakšno ozkostjo pristopajo *starši* – in tudi *vladarji* – k edukaciji: ne le, da otroke vzgajajo tako, da jih prilagajajo sedanjim okoliščinam, pač pa oboji “za končni smoter nimajo tistega, kar je najboljše za svet /*das Weltbeste*!” (ibid.) oziroma jih sploh ne zanima tisto, “kar je najboljše za svet” (ibid., 706; 154). Njihovo razumevanje edukacije bi torej lahko zaznamovali kot povsem instrumentalno.

Kot temeljnega kamna za boljšo prihodnost zato ni mogoče jemati spontanih želja staršev in vladarjev, temveč “zgolj [...] sodbe najbolj razsvetljenih poznavalcev”, t.j. univerzalen in kozmpolitski, ne pa ozek in parcialen pogled. V Kantovih očeh mora biti “[z]asnova za nek načrt vzgoje [...] narejena kozmpolitsko” (ibid., 704; 153), ob tem pa – v zaključnem delu spisa (ki ni preveden v slovenščino) – poudarja, kako pomembno je učiti mladino, da gre preko sebičnih interesov in “se radosti napredka sveta”. Pri tem je tako radikalen, nemara preveč radikalen tudi za stoletji, ki mu sledita, da dodaja: “pa čeprav to ne bi bilo v njihovo lastno korist ali v korist njihove dežele”. Skratka: “Mladino moramo spodbujati k ljubezni do drugih kakor tudi k občutenju kozmpolitizma” (ibid, 760).

Te misli so zdaj stare več kot dvesto let. Pripadajo obdobju tik pred rojstvom nacionalnih držav v Evropi. Od zgodnjega devetnajstega stoletja dalje, ko se pojavijo, se pogostnost pojma *kozmpolitizem* ni povečala; nasprotno, še naprej se je uporabljal precej poredko, še največ znotraj krogov inteligence, kjer je opredeljeval praviloma izrazito individualno stališče, npr. v opoziciji do agresivnih koncepcij nacionalizma različnih vrst. Načeloma ni bil uporabljan v dominantnih političnih in ideoloških diskurzih, totalitarizmi različnih vrst pa so do njega vedno zavzemali dokaj sovražno razmerje.

Priznati pa je tudi treba, da danes pojem *kozmpolitizma* zveni kar precej staromodno. Kljub temu je videti, da smo danes v veliko večji meri 'državljeni sveta' kot kdajkoli poprej. Smo res? Načinu, kako smo pravkar prevedli pojem z jasnimi starogrškimi koreninami, bi lahko oporekali. Prav mogoče je, da nismo nič bolj 'državljeni sveta', kot so to bili sodobniki Immanuela Kanta. Kar še najbolj izrazito zareže razliko med nas in ljudi osemnajstega stoletja, je to, da smo mi 'globalizirani' (čeprav bi težko govorili o 'globaliziranih državljanih', lažje pač o 'globaliziranih potrošnikih'). Oboje, 'kozmos' in 'globus' seveda imata nekaj skupnega, vendar pa to ne daje nobene prave možnosti, da bi lahko vzpostavili konceptualno povezavo med kozmpolitizmom in globalizmom. Ta dva pojma sta se pojavila v dveh bistveno različnih zgodovinskih in idejnih kontekstih in z bistveno različnimi cilji. Res pa je, da sta oba povezana z večnim vprašanjem, ali je napredek k 'boljši prihodnosti' možen ali ne ter o tem, kakšna naj bi bila vloga edukacije pri tem.

### **Od izobraževanja v nacionalni državi do internacionalizacije izobraževanja**

Pojav obveznih šolskih sistemov v na novo rojenih *nacionalnih državah* Evrope devetnajstega stoletja je na prvi pogled lahko videti kot realizacija velikih idej razsvetljenstva. Vidimo jih lahko torej kot materializacijo Condorcetovih želja o "napredku človeškega duha". Vidimo jih lahko tudi kot zmago Kantovih "razsvetljenih poznavalcev" nad kratkovidnimi "starši" in "vladarji". Ne nazadnje, vidimo jih lahko kot uresničitev bistveno starejših humanističnih idej. Spomnimo se lahko, na primer, da je bil že Aristotel – podobno kot Kant, a dve tisočletji prej – mnenja, da mora biti edukacija ("umetnost in edukacija poskušata zapolniti pomanjkljivosti narave", je zapisal ob tej priliki) "stvar države", ne pa prepuščena zgolj v zasebne roke, to je, staršem. Tako pravi: "Ker ima celotna država en cilj, je jasno, da mora biti edukacija ena in enaka za vse, ter da mora biti javna in ne zasebna – ne takšna kot zdaj, ko vsakdo skrbi za svoje otroke sam zase in jim nudi ločeno poučevanje tiste vrste, za katero sam meni, da je najboljše. Usposabljanje v zadevah, ki so v skupnem interesu, bi moralo biti isto za vse." Nekaj vrstic kasneje hvali Lakedaimonce, Špartance torej, ki so "edukacijo naredili za stvar države" (Aristotel, 1994 in 2000: 1337a).

Na tem mestu gotovo ni treba posebej razlagati, da aristotelovski koncept države nima nič kaj dosti skupnega s konceptom nacionalne države, kot se pojavi v devetnajstem stoletju, niti z modernimi koncepti edukacije ter iz njih izhajajočih sistemov izobraževanja. Tisto, kar pa lahko v zgornjem citatu razločno opazimo, je, da je Aristotel že bil naklonjen 'javni šoli' (če si ga dovolimo interpretirati s pomočjo nekega drugega sodobnega koncepta) kot konceptualno nasprotne 'zasebni', to je tisti, pri kateri "vsakdo skrbi za svoje otroke sam zase". To je bila pravzaprav vzpostavitev dihotomije, ki od takrat dalje traja skozi polemike in razprave in se prenavlja vse do danes: *dihotomija 'individualnega' nasproti 'socialnemu' v edukaciji*; morda celo več – dihotomija 'subjektivizma' in 'racionalnosti', 'afektivnega' in 'kognitivnega' ipd. Te dihotomije so pomembno zaznamovale sodobne razprave o edukaciji.

Kantova individualistična *kozmpolitska edukacija* je odprla druge perspektive; kot pa bomo ugotavljali nekoliko kasneje, je po svoje vendarle vodila h konceptu *nacionalne edukacije*, ki se je materializiral v socialni in politični realnosti zgodnjega devetnajstega stoletja pod vodstvom nacionalne države. Konceptualni premik od kozmpolitske k nacionalni edukaciji se je pojavil v izjemno kompleksnem tranzicijskem procesu na prelomu tedanjih stoletij. Pri obravnavi tega premika se bomo naslonili na dobro znanega ameriškega filozofa edukacije

Johna Deweya, ki se je iz zanimive in neevropske perspektive tega lotil v svojem delu *Democracy and education* (1915), napisanem prav sredi najhujših grozot prve svetovne vojne.

Dewey se navezuje na dihotomije, ki smo jih že omenili, ter na tradicije, povezane z idejo svobodnega in popolnega razvoja 'zasebne' osebnosti, ki pa ni možna brez priznavanja 'socialne' odgovornosti, discipline in določene mere političnega podrejanja. Po njegovem mnenju je bila (evropska) nacionalna država v zgodovinske okoliščine zgodnjega devetnajstega stoletja umeščena kot "posrednik med realizacijo zasebne osebnosti na eni ter humanosti na drugi strani" (Dewey, 2004: 93). Te okoliščine je zaznamovala "Nemčija tiste generacije, ki je bila zavzeta z bojem proti Napoleonu in za nacionalno neodvisnost" (ibid., 91). Dewey trdi, da "sta Kantova naslednika Fichte in Hegel v manj kot dveh desetletjih razdelala idejo, po kateri je glavna funkcija države edukacijska". "V tem duhu", zaključuje ta odlomek, "je bila Nemčija prva država, ki se je lotila izvedbe javnega, univerzalnega in obveznega izobraževalnega sistema" (ibid., 92). Vzorec je bil torej rojen ter hitro razširjen po vsej Evropi in tudi širše, čeprav v številnih različicah, v katerih so potekale nacionalne prisvojitve in uresničitve te ideje.

Seveda bi bilo mogoče razpravljati o tem ali onem vidiku v Deweyevi argumentaciji, npr. o vlogi nemškega idealizma na filozofski strani ali o specifičnih modalitetah posameznih izobraževalnih sistemov v nastajajočih in razvijajočih se nacionalnih državah na zgodovinski strani, a to bi v tem prispevku daleč presegalo naš osnovni namen. Tisto, kar je ključno, je specifična historična forma, ki je bila dodeljena šoli ob zori industrijske dobe: to je, da se vzpostavi kot samo 'ena šola' za vso deželo – to je enotno in zato 'eno deželo'. To je šola v korist rojevajoče se 'Nacije', ne pa zaradi vse bolj v pozabo tonečega individualističnega kozmopolitizma.

Te forme ni bilo mogoče neposredno pridobiti kar iz idej razsvetljenstva ter njegovih filozofskih naslednikov. Ne glede na to, da so ideje kot vedno imele pomembne učinke na zgodovinske spremembe, so bili dejanski procesi nedvomno veliko bolj kompleksni. Tako sta nas npr. François Furet in Jacques Ozouf v svoji, tudi pri nas prevedeni predrevolucijski in revolucijski 'zgodovini *alfabetizacije*' v Franciji (izvirnik 1977; gre za razpravo o neki drugi temi, ki pa se vendarle povezuje z našo glavno temo), opozorila na neko metodološko nevarnost, zaradi katere je tako pomembno, da znamo razlikovati med "ideologijo šole" in "zgodovino šole": če tega razlikovanja ne upoštevamo, se lahko zgodi, da zgodovino šole spekulativno deduciramo npr. iz "revolucionarnih idej" in "mitologije šole" (Furet in Ozouf, 1990: 133). Opozarjata torej na nek specifičen vidik, ki pa ni nekompatibilen z Deweyevo analizo: na svoji zgodovinski poti v industrijsko dobo se šola razkrije kot "glavna figura neomejene družbene oblasti nad srečo posameznika" (Furet in Ozouf, 1990: 115). V tej specifični obliki šola prevzema nalogo, da (mora) prispeva(ti) k 'boljšemu svetu', vendar bistveno drugače kot v prejšnji kozmopolitski konceptualizaciji edukacije.

V Deweyevem delu pa je še nek drug pomemben komentar: "nova ideja o pomembnosti edukacije za človeško blaginjo in napredek je postala ujetnica nacionalnih interesov", medtem ko "znanost, trgovina in umetnost presegajo nacionalne meje"; le-te so namreč "po kakovosti in metodi večinoma mednarodne" (Dewey, 2004: 93). Sredi prve svetovne vojne, ko je oborožena konfrontacija nacionalnih držav dosegla višek (prvič; na žalost ne zadnjič), nas opominja še na neko drugo protislovje: blagostanje in napredek je poglobitni "nacionalni interes", uresničiti pa ga je mogoče le s sredstvi, ki presegajo "nacionalne meje". Znanost in umetnost sta že po naravi 'kozmpolitski' in ne 'nacionalni'. Tu se ponuja neka podobnost s trgovino, ki bi, če bi ostala omejena zgolj na prostor nacionalne države, vodila v avtarkično

ekonomijo. V tem pogledu je trgovina po naravi 'globalna', če si smemo na tem mestu privoščiti to besedo.

Nacionalni izobraževalni sistemi so otroci nacionalnih držav. Niso se pojavili vsi ob istem času, pač pa v relativno dolgem obdobju zadnjih dveh stoletij, geografsko pa so se do danes razširili po vsem svetu, zato so se razvili na izjemno raznolike načine. Te raznolikosti so bile tako rezultat politike, vladanja in administracije v dani deželi oziroma regiji kot tudi rezultat kulturnih, religioznih, jezikovnih in drugih tradicij. Polarizacija med nacionalnimi državami, njihovo združevanje v politične bloke, ekonomsko sodelovanje kot tudi protekcionizem: vse to je povzročalo značilne poteze teh sistemov in razlike med njimi.

Posebne poteze posameznih nacionalnih izobraževalnih sistemov so nacionalne države po tradiciji ljubosumno čuvale kot posebej pomembne vidike nacionalne identitete, v nekaterih kontekstih nemara celo suverenosti (npr. v povezavi z jezikom, veroizpovedjo, ideologijo, interpretacijo zgodovine ipd.). Kakor hitro pa nacionalne države niso več vzete v izolaciji ena do druge, pač pa med njimi prevlada potreba po sodelovanju, se številne posebne poteze njihovih sistemov lahko zaobrnejo v prav toliko ovir. Ne le, da sta znanost in umetnost 'kozmpolitski', ne le, da je trgovina 'globalna', pač pa tudi izobraževanje po svoji naravi presega nacionalne omejitve. Iz nacionalnih zgodovin se lahko učimo, da je bil potencial učenja in poučevanja ter raziskovanja in umetniškega snovanja vedno nevarno zmanjšan in celo ogrožen, ko se je posamezna dežela odločila, da svoje meje bolj ali manj hermetično zapre pred 'tujimi vplivi'. A ko na drugi strani ljudje potujejo iz dežele v deželo (in potovali so vedno in potujejo tudi danes: bodisi kot svobodni državljani ali pa ilegalno in z mnogimi težavami), ne potrebujejo le menjalnic za svoj denar, temveč tudi avtoritativno mesto, na katerem lahko dosežejo priznavanje dokumentov o svoji izobrazbi oziroma o izobrazbi svojih otrok. Brez tega so izločeni na družbeno margino; s tem jim je dana vsaj neka možnost vertikalne mobilnosti. Nepovezani ali nepovezljivi izobraževalni sistemi pa ne omejujejo le posameznikov, ampak tudi politične, ekonomske, kulturne in druge vezi med njihovimi državami.

To seveda ni nič posebej novega; vse to bolj ali manj dobro poznamo vsi. Te notorične resnice ponavljamo na tem mestu zato, da bi postalo dovolj opazno, da se nujno ne navezujejo na problematiko *globalizacije izobraževanja*, kot to razumemo danes. Točka, ki smo jo zdaj dosegli, se veliko prej navezuje na problematiko *internacionalizacije izobraževanja*, s katero pa smo si domači že kar lep čas. Seveda pa ne smemo ob tej temi – tako rekoč s polnimi usti – hkrati govoriti o čemerkoli, kar bi lahko nanjo spominjalo ali kar bi si pod tem izrazom lahko predstavljali: npr. srednjeveške *peregrinatio academica* prav gotovo ne moremo in ne smemo izenačevati z mobilnostjo današnjih študentov in učiteljev, denimo znotraj Erasmus programa Evropske unije (Scott, 1998: 123). Temeljni pogoj za internacionalizacijo v izobraževanju je obstoj več nacionalnih držav ter njihovih izobraževalnih sistemov.

Internacionalizacija v izobraževanju torej vključuje povezave in sodelovanje med različnimi sistemi, ki pa ostajajo različni, lahko celo strukturno nekompatibilni. Zanj so vedno obstajale različne spodbude (Wit, 2002: 3-18). Njena najbolj tradicionalna oblika je univerzitetno sodelovanje, bodisi na individualni in institucionalni osnovi ali pa spodbujano in podprto neposredno s strani države. Najbolj zahtevna znanstvena prizadevanja ter najbolj kompleksna študijska polja so bila vedno odvisna od čim širše akademske kritične mase, te mase pa velikokrat ni bilo mogoče zagotoviti v lokalnih oziroma nacionalnih okvirih. Na žalost je bilo v dvajsetem stoletju prostovoljno meduniverzitetno sodelovanje v določenih obdobjih oziroma med določenimi prostori zelo omejeno ali celo onemogočeno, npr. v času nacizma v

prvi polovici stoletja ter med hladno vojno v njegovi drugi polovici. Ne glede na to pa lahko najdemo tudi v najbolj 'hladnih' obdobjih vsaj nekaj sicer izoliranih, pa vendar 'toplih' izjem. Znano je, da so takrat, ko se je celo diplomacija ustavila, male akademske skupine včasih znale ohraniti vsaj minimalne kontakte ne le med univerzami, pač pa tudi med njihovimi državami ali političnimi bloki.

Poleg akademskih in kulturnih razlogov za mednarodno sodelovanje v izobraževanju so torej vedno obstajali tudi diplomatski in politični ter seveda ekonomski. V minulem stoletju – bolj ko se je bližalo koncu – so prav slednji postajali vse močnejši. Ta trend se nadaljuje še danes. Bolj ko so bila razmerja med državami 'topla', širše področje sodelovanja v izobraževanju in usposabljanju je bilo zajeto v njihove sporazume. Zgodovina bilateralnih in multilateralnih sporazumov o sodelovanju na teh področjih lahko pokaže pravo mavrico možnosti: izmenjava študentov in učiteljev ter strokovnjakov iz cele vrste disciplin, razvoj učbenikov in učnih pripomočkov, primerjava nacionalnih politik in komparativne študije nasploh, pravna vprašanja, še zlasti priznavanje izobrazbenih kvalifikacij, vzajemna promocija nacionalnih kultur, skrb za etnične manjšine in migrante, učenje jezikov, kulturni transferi, unilateralna ali bilateralna podpora ekonomskemu razvoju nasploh ali v danem sektorju, izboljšave na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja, itd., itd.

Povzemimo: internacionalizacija izobraževanja v načelu praviloma ni bila občutena kot boleč, še manj kot grozeč proces; običajno je le odpirala nove perspektive in dajala pogum za nove razvojne korake v nacionalnih izobraževalnih sistemih. Konec koncev, ob vsem nadnacionalnem povezovanju, do katerega je prišlo že v minulem stoletju, ostajajo nacionalne države povsem odgovorne za te sisteme na svojem teritoriju. Toda proti koncu minulega stoletja se je ta značilnost pričela opažati kot ovira – ali vsaj kot problem, s katerim se je treba soočiti. Pomen izobraževanja (vključno z mednarodnim sodelovanjem v izobraževanju) za "človeško blagostanje in napredek", ki se načeloma še vedno razume kot "nacionalni interes", je prišel navzkriž s hitro napredujočimi "znanostjo, trgovino in umetnostjo", ki so po svoji naravi "večinoma mednarodne" in ki zato "presejajo nacionalne meje", če lahko tu na takšen način parafraziramo Johna Deweya. Izobraževanje je zdaj stopilo preko meja nacionalnega izobraževanja.

### **'Evropeizacija' izobraževanja**

V zadnjih dvajsetih do tridesetih letih se je ta problem obravnaval na več načinov, tako v kontekstu politike in gospodarstva kot tudi kulture in, ne nazadnje, izobraževanja. V kombinaciji vseh treh vidikov je bil posebej izpostavljen znotraj evropskih integracijskih procesov. Kot se spominjamo, se je ta zgodba pričela s premogom in jeklom, se nadaljevala z atomsko energijo ter evropskim gospodarstvom nasploh, dokler niso bila ustanovljena skupna politična telesa – ena sama Komisija in en sam Svet treh Skupnosti. Dolga leta v pravnih dokumentih Skupnosti ni bilo prav nobene neposredne navezave na izobraževanje in usposabljanje; 'mehki' podsistemi (kot je ob tem vsaj še kultura) so bili ohranjeni izključno v pristojnosti držav članic, t.j. nacionalnih držav.

Med pravnimi dokumenti EU ima posebno mesto *Maastrichtska pogodba* iz leta 1992, ki ni prinesla novosti samo na področju obrambe, pravosodja in notranjih zadev, pač pa prvič tudi na področju "izobraževanja in usposabljanja". Dosežen je bil daljnosežni sporazum, da Skupnost "prispeva k razvoju kakovostnega izobraževanja tako, da spodbuja sodelovanje med državami članicami ter, kadar je potrebno, s podpiranjem in nadomeščanjem njihovih

aktivnosti, ob čemer pa popolnoma upošteva odgovornost držav članic za vsebino poučevanja in za organizacijo izobraževalnih sistemov ter njihove kulturne in jezikovne raznolikosti” (Maastricht Treaty, 1992, čl. 126). Tako je Skupnost dobila določene pristojnosti tudi na tem področju, vendar ob uporabi načela *subsidiarnosti*, tako da je dokončna odgovornost za nacionalne sisteme vendarle ostala državam članicam. To določilo se do danes ni spremenilo.<sup>2</sup> Ob svojem nastanku pa je vsekakor pomenilo prvi korak *preko* tradicionalnih oblik mednarodnega sodelovanja na področju izobraževanja.

Skoraj dvajset let je minilo od tega, zato je skoraj nujno, da na kratko obudimo nekatere značilnosti zgodnjih devetdesetih let. Na eni strani je bilo to obdobje rastočega ekonomskega tekmovanja, ki je bilo v znatni meri povezano s hitrim tehnološkim razvojem. Zato je bilo to tudi obdobje, ki je od zahodne Evrope zahtevalo, da pretehta svoj strateški položaj na svetovni ekonomski in politični skali. Na drugi strani pa je bilo to obdobje čas velikih političnih sprememb na evropskem vzhodu, obdobje razpada ene od dveh supersil iz časov po drugi svetovni vojni ter obenem obdobje splošne zmede v srednji, vzhodni in jugovzhodni Evropi, ne nazadnje obdobje državljanskih vojn. Nemara se na tem mestu lahko na kratko spomnimo ‘šolske zgodbe’, s katero smo bili nekoč temeljito povezani, a je do danes temeljito zbledela in padla v pozabo. Dejansko nam je zgodovinsko še vedno preblizu, da bi sedanje mlajše generacije o njej sploh lahko kaj vedele.

V zgodnjih osemdesetih – navidez daleč stran od tistega časa, ko je Evropi in vsemu svetu postalo jasno, da prihaja na (danes t.i.) zahodnem Balkanu do nadvse resnih groženj ter nezaustavljivega izbruha konfliktov – se je na teh prostorih dogajala reforma izobraževanja, ki je deloma tudi prispevala h kasnejšemu razpadu Jugoslavije. To je bila reforma ‘usmerjenega izobraževanja’,<sup>3</sup> zadnja izobraževalna reforma tedanje oblasti, ki se je spoprijemala z dvojno nalogo: odgovoriti na izzive političnega liberalizma in civilno-družbenih gibanj sedemdesetih let (v tem kontekstu je bilo posebej pomembno študentsko gibanje), hkrati s tem pa prilagoditi izobraževalni sistem ‘družbeni stvarnosti’ in ‘družbenim potrebam’ tistega časa. Ta modernizacija sistema je bila konceptualizirana v kontekstu specifične, danes že skoraj povsem nerazumljive politične terminologije, ki je socialistično Jugoslavijo delala za tako različno od držav nekdanjega ‘vzhodnega bloka’.

Ker je bila ideološka razsežnost nadvse pomemben vidik reforme, še zlasti kot odgovor na rastočo intelektualno in libertarno opozicijo, je bilo samo vprašanje časa, kdaj bo prišlo do odprte kritike. Do tega je prišlo že med procesom politične razprave o novem kurikulumu v prvi polovici osemdesetih let: v etnično pisani, večjezični in multikulturni družbi, ki je bila politično organizirana kot ‘ohlapna federacija’ in administrativno močno decentralizirana, so ‘centralistične’ sile, ki so bile kasneje, proti koncu tega desetletja identificirane kot krog Slobodana Miloševića, zahtevale nič manj in nič več kot ‘harmonizacijo’<sup>4</sup> šolskega kurikula po vsej federaciji, to je ‘harmonizacijo’ vsega šolskega polja, vključno s tako občutljivimi vrtički kot so npr. jezik, književnost in zgodovina. Ob fenomenu mitologizacije polpretekle

---

<sup>2</sup> To velja tudi za kontroverzni in močno polemični osnutek nove “Ustave EU” izpred nekaj let (gl. *Draft Treaty establishing a Constitution for Europe*; Luxembourg, 2003: 174-176).

<sup>3</sup> Med redkimi kompleksnimi viri na to temo lahko opozorimo na Milharčič-Hladnik in Šušteršič, 1986. To delo se sicer nanaša skoraj izključno na polemike znotraj Slovenije, izšlo pa je prezgodaj, da bi lahko sledilo vlogi polemik o usmerjenem izobraževanju v procesu razpadanja SFRJ.

<sup>4</sup> Ne spominjam se, da bi prav ta izraz tedaj v Jugoslaviji kdo uporabljal; tu ga namenoma uporabljam zaradi aluzije na razprave in polemike, ki smo jim bili priča v Evropski uniji: npr. v zvezi z bolonjskim procesom (naslov Sorbonske deklaracije iz 1998 je *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*).



zgodovine, ki je videti konstanta vseh časov, torej tudi sedanjega, je verjetno treba dodati, da je bila v tistih 'totalitarnih časih' odgovornost za 'sistem vzgoje in izobraževanja' (in ne le za tega) na ravni republik, ne pa na ravni federacije. V uporabi je bilo torej neke vrste 'načelo subsidiarnosti'.

Ta zahteva je sprožila oster revolt z mnogih strani. Pri nas v Sloveniji se je razvil v enega izmed vzvodov obnove civilne družbe ter procesa postopne demokratizacije, ki je kasneje pripeljal do državne neodvisnosti.<sup>5</sup> V tem kontekstu so evropski pridružitveni procesi (eno izmed gesel druge polovice osemdesetih let je bilo 'Evropa zdaj') očitno nudili mnogo več in predvsem mnogo bolj svetlih perspektiv, upanj in obetov kot vsiljeni 'harmonizacijski' poskusi znotraj domovine tistega časa. Nekam čudno, a resnično: *internacionalizacija* (razumljena kot 'evropeizacija') je bila znotraj tedanje federacije videti najzanesljivejša *garancija* kulturne identitete etničnih skupnosti kakor tudi kulturne in druge raznolikosti med njimi. Razumljena je bila kot del prizadevanj za uveljavitev človekovih pravic in demokracije v političnem življenju. V danih okoliščinah, ki so jih zaznamovali vse večji avtorski pritiski iz 'centra' ter atmosfera hitro rastočih etničnih napetosti, je bilo mogoče misliti zaščito in razvoj nacionalnega izobraževalnega sistema le v širšem internacionalnem, s tem pa tudi v širšem konceptualnem kontekstu.

Prenova izobraževalnega sistema v novi neodvisni državi iz zgodnjih devetdesetih let je dejansko v znatni meri potekala ob učenju iz sodobnih mednarodnih praks in ne ob mitologijah o 'slavni nacionalni preteklosti'. Na drugi strani – in za razliko od praktično vseh drugih 'tranzicijskih' držav – se v obdobju 'tranzicije' v Sloveniji tudi nismo odločili, da bi naslonili razvoj nacionalnega sistema na kak kredit iz mednarodnih finančnih ustanov, kot je npr. Svetovna banka. Na srečo nujna nikoli ni bila tako huda, da bi morali tako ravnati – tako kot je bilo s tem v nekaterih drugih državah, ki so preživele 'tranzicijo' v neprimerljivo slabših pogojih.

In kaj naj bi torej bil nauk te zgodbe? Najprej, opominja nas, kako zlahka lahko postaneta koncept in področje edukacije talca političnih in vojaških konfliktov, medtem ko "pomen edukacije za človeško blaginjo in napredek" (Dewey) – vključujoč *nacionalno* blaginjo in napredek – zahteva stabilne in demokratične družbene in politične okoliščine ter kolikor je le mogoče 'odprta okna' za prihod svežega zraka in inspiracije. Nadalje nas zato opominja, da edukacija v sodobnih družbah neznansko potrebuje že vzpostavljeni in oblikovani *politikum*, to je strukturo, ki vzdržuje ravnotežje; prav tako potrebuje ogrodje temeljnih pravic, ki omogočajo javno šolstvo in obenem omejujejo hegemonijo države v njem. Končno, opominja nas, da mora imeti javno šolstvo trdno in stabilno podlago – tako legalno kot tudi finančno, prav tako pa ji mora biti zagotovljena potrebna avtonomija: enako v razmerjih do vlade in/ali političnih strank kot v razmerjih do trga in finančnih ustanov, da o 'starih dolgovi' cerkvam posebej ne govorimo.

Evropska unija je zrasla v entiteto, ki daleč presega enostavnost skupnosti za jeklo in premog. Če bi Skupnost ostala naravnana samo na jeklo in premog, ji ne bi bilo treba biti kaj več kot območje svobodne trgovine. Toda ambicije so bile vedno vsaj nekoliko višje. Nedavno nam je angleška raziskovalka Anne Corbett (Corbett, 2006) predstavila podrobno 'zgodbo' o tem, kako so npr. visoko šolstvo oziroma univerze vstopile na t.im. 'evropsko agendo'. Njena zgodba se pravzaprav začinja že v sredini petdesetih let. Ta dolgotrajni in sprva zelo počasni

---

<sup>5</sup> Na drugi skrajnosti tedanjega geopolitičnega spektra, to je na Kosovem, so ti trendi do začetka devetdesetih let pripeljali do ukinitve poučevanja v albanščini in do nastanka t.im. 'podtalnega' oziroma 'paralelnega' šolskega sistema, o katerem pri nas še danes zelo malo vemo.

proces je odločilno porinila naprej odločitev o programu Erasmus, do katere je prišlo sredi osemdesetih let (1985-87), s tem pa je dobil, vsaj delno, neko lastno logiko: logiko dihotomičnosti “edukacijske Evrope” *nasproti* “tehnokratske ali ekonomske Evrope” (Corbett, 2006: xi). Tudi poleg programov za pospeševanje sodelovanja v izobraževanju in usposabljanju, ki jih vodi Evropska komisija, je minuli dve desetletji počasi, a zanesljivo rasla ta “edukacijska Evropa”: disperzna skupnost študentov, učiteljev, raziskovalcev itd., ki se povezujejo in sodelujejo preko meja in v pozabi meja ter delitev preteklosti. To je v resnici novo in obenem nekaj takega, na kar bi lahko bil stari kontinent ponosen.

Povečano sodelovanje na področju izobraževanja in usposabljanja med evropskimi in drugimi državami – tj. ne le med ‘državami članicami’, pač pa tudi med ‘partnerskimi državami’ – na način in v obliki, ki v preteklosti nista bila poznana, je že v devetdesetih letih odprlo novo vprašanje, ki se naslavlja na pristojne oblasti v posameznih državah. Odprta vprašanja ter problemi, ki jih prinaša vse večja mobilnost, še zlasti v visokem šolstvu, so pripeljali do nujnosti *iskanja konvergence med različnimi nacionalnimi sistemi*. Najbolj znani primer v tej zvezi je seveda bolonjski proces. V nekaterih točkah je lahko kontroverzen in nekatera izmed njegovih načel se lahko po različnih državah interpretirajo na precej različne ali celo protislovne načine, pa vendar se je v desetletju svojega obstoja potrdil kot proces *prostovoljnega* konvergiranja sistemov in – kar je še zlasti pomembno – kot proces v partnerstvu, pri katerem v večini njegovih članic izobraževalne ustanove, univerzitetne in študentske zveze ter drugi zainteresirani partnerji iz civilne družbe delujejo skupaj z vladnimi predstavniki.

V tem kontekstu se zastavljajo ne le ‘tehnična’, pač pa tudi bolj temeljna vprašanja. Že ob iniciaciji bolonjskega procesa na Sorboni v maju 1998 (Zgaga, 2004, 24-25) je bilo načeto daljnosežno vprašanje o tem “da Evropa ni le Evropa Evra, bank in ekonomije”, temveč “mora biti tudi Evropa znanja” (Sorbonne Declaration, 1998). To stališče – pustimo na tem mestu ob strani dilemo, ali je bilo le retorična figura ali pa je nemara bolj substancialne narave – je zdržalo celo desetletje: včasih zanikano in ponekod pozabljano, drugič spet glasno podprto in promovirano, vedno pa komentirano in dopolnjevano. Ne glede na različne odgovore, ki jih je porajalo, je prispevalo k temu, da je neka pomembna razsežnost koncepta edukacije vztrajala v nenehni odprti diskusiji.

Ta razsežnost je enako pomembna tako za “veliko” Evropo kot tudi za nekoliko manjšo “EU-27”; poleg tega ima pomembne konsekvence tudi za ti. “zunanjo razsežnost” procesa, to je, za vprašanja o visokem šolstvu v globalnem kontekstu. Ob koncu leta 2002, v atmosferi, ki jo je že označevala prihajajoča razširitev EU na 25 držav članic maja 2004, je komisarka EU Viviane Reding, ki je bila tedaj znotraj Komisije pristojna za področje izobraževanja in usposabljanja, artikulirala to temo na konferenci o kulturnih in edukacijskih pravicah v razširjeni Evropi na naslednji način: “Naš izziv je, da gradimo Evropo, ki sega preko sfere ekonomije ter promoviramo vzdržni razvoj kot sredstvo, s katerim bi uresničili pričakovanja državljanov in državljanek glede kakovosti življenja ter kulturne in družbene raznolikosti”. In še: “tisto, kar je treba reafirmirati na predvečer razširitve, je vloga kulture v razvoju evropske identitete, brez česar bi bila Unija obsojena na to, da ne bi bila nič več kot zgolj velikansko področje svobodne trgovine” (gl. De Groof, 2005, 27, 33).

Kje smo torej danes? Je EU segla preko sfere ekonomije? Glede teh želja obstoji precej skepticizma, pa vendar gre za vprašanje, ki ga je tu treba ponovno nasloviti.

## Edukacija in globalizacija

Entuziazem, ki ga je po Evropi dvignil padec berlinskega zidu, se je polegel že kar nekaj časa nazaj; v podobno stanje zdaj tone zgodovinska razširitev EU iz leta 2004. Na svoji 'trdi' strani je to desetletje zaznamovala nadaljnja rast in globalno ekonomsko tekmovanje, medtem ko je na 'mehki' strani videti, kot da se vrača nazaj k lokalnim, delnim in tudi neposredno sebičnim političnim interesom. Na prvi pogled je videti nemara nekoliko nenavadno, vendar ni nič posebej presenetljivega: v naših današnjih 'globalnih vaseh', v tako imenovani 'dobi globalizacije', se vse pogosteje srečujemo s fenomeni, za katere se je pred nekaj časa predpostavljalo, da so postale kreature preteklosti: protekcijonizem, nacionalizem, izključevanje, homofobija, netolerantnost, itd. Seveda to sploh ni samo evropski problem; je globalna značilnost sodobnih časov.

Pojem *globalizacija*, ki se je pojavil pred dvema ali tremi desetletji in se hitro udomačil v vsakodnevem jeziku, počasi obrača svojo semantiko od *obljube* k *grožnji*. Na splošno ima danes v široki javnosti najverjetneje že več nasprotnikov kot zagovornikov. Kljub temu pa še naprej kupujemo poceni artikle z daljnega vzhoda in varčujemo denar, da bi lahko poslali svojega otroka študirat na dobro univerzo v tujino. A izkušnja pravi, da se glede splošnih občutkov v javnosti in pogostih izrazov v vsakodnevem jeziku vedno izplača biti previden. Kot smo bežno že omenili, se izraz globalizacija pogosto jemlje kot sinonim za celo vrsto dozdevno 'podobnih' izrazov; rezultat tega pa je, da prihaja do nesporazumov. Toda pri tem ne gre le za 'izraze'; gre za koncepte in konceptualizacije, ki narekujejo vrsto specifikacij. Znotraj naše razprave je zato, na primer, še kako pomembno razlikovati med konceptoma globalizacije in internacionalizacije: globalizacija edukacije nikakor *ni* internacionalizacija edukacije. Kot smo pokazali, je (bila) internacionalizacija pogojena z razvojem nacionalne države; ta korak je bil narejen v devetnajstem stoletju in je bil nadvse pomemben tudi za razvoj sodobnih edukacijskih konceptov in na njih zgrajenih nacionalnih sistemov.

Opozoriti pa je treba še na neko drugo pomembno razlikovanje, ki ga je kot prvi, vsaj kolikor nam je znano, predlagal Ulrich Beck: on namreč razlikuje med *globalizacijo* kot analitičnim konceptom ter *globalizmom* kot ideologijo: "Z globalizmom označujem naziranje, po katerem je politično delovanje izpodrinil oziroma nadomestil svetovni trg, tj. ideologijo gospodarstva svetovnega trga, ideologijo neoliberalizma. Ta postopa enovzročno, zgolj ekonomistično, in mnogodimenzionalnost globalizacije skrči le na eno, gospodarsko dimenzijo, ki je zapovrh še vedno mišljena linearno, vsem drugim dimenzijam – ekološki, kulturni, politični, civilnodružbeni – pa da spregovoriti, če že, le znotraj podmene o dominantnosti sistema svetovnega trga" (Beck, 1997, 26; 2003, 23).

Vsa zgodovina človeštva in civilizacije bi lahko bila iz določenega vidika interpretirana kot 'zgodovina globalizacije'. Gre za proces, v katerem človeštvo postaja človeštvo: proces vse večje medsebojne odvisnosti, vse večje povezanosti političnega, ekonomskega in kulturnega življenja v svetovnem merilu. Tako absolutne monarhije kot nacionalne države ali pa multinacionalne organizacije torej lahko opazujemo kot organizacije na različnih stopnjah 'globalizacije'. Iz podobne perspektive lahko obravnavamo tako tradicionalne šolske sisteme nacionalnih držav kot tudi zdaj nastajajoče sodobne transnacionalne 'skupne izobraževalne prostore' (npr. cilj bolonjskega procesa: *evropski visokošolski prostor*), 'skupne raziskovalne prostore' ali nemara kar 'skupne prostore znanja' kot organizacijske oblike, ki odgovarjajo na izzive določenih faz kontinuiranega procesa 'globalizacije'. Seveda pa je to zelo splošen in abstrakten pristop; ko razpravljamo o današnjem času in današnjem stanju oziroma trendih v izobraževanju, praviloma pričakujemo bolj konkretne odgovore.

Medsebojna odvisnost kot poglobljena značilnost globalizacije je v sodobnem času dosegla stopnjo, ki je neprimerljiva z vsemi prejšnjimi. Pred tridesetimi leti, na samem začetku razprav o globalizaciji, je Daniel Bell pripomnil, da je nacionalna država postala “premajhna za velike življenjske probleme in prevelika za majhne življenjske probleme” (Bell, 1987). To zabavno domislico bi lahko prenesli tudi na koncept edukacije: vloga nacionalne države v razmerju do izobraževalnih sistemov se je temeljito spremenila in se še spreminja. Na eni strani se vse pogosteje poudarja, da je treba te sisteme uravnjavati kolikor je le mogoče blizu lokalnim skupnostim ali – kot v primeru univerz, a ne le v tem primeru – ob polnem upoštevanju institucionalne avtonomije. Na drugi strani se jo je dolga desetletja skoraj ljubosumno ohranjalo v absolutni nacionalni pristojnosti, a v novejšem času je načelu subsidiarnosti navkljub vstopilo ne le v *Pogodbo EU*,<sup>6</sup> pač pa tudi v mednarodno pravo. Spomnimo se npr. le različnih (ratificiranih) konvencij o priznavanju izobrazbenih kvalifikacij, ki so pomembne ne le za migrante in mobilne študente današnjih časov, pač pa vsaj posredno prispevajo tudi h krepitvi vzajemnega zaupanja, k zagotavljanju in spodbujanju kakovosti v izobraževanju, k transparentnosti sistemov in ponudbe izobraževanja ter, ne nazadnje, h konvergenci izobraževalnih sistemov.

Naj povzamemo: srečujemo se z vprašanji in problemi globalne narave in zato moramo oblikovati takšna orodja in metode, ki jih lahko učinkovito zapopadejo. Med ta orodja štejemo seveda tudi koncepte oziroma njihovo preiščanje. Nacionalni in tudi lokalni problemi obstajajo še naprej, izobraževanje in usposabljanje pa bo moralo še naprej služiti posebnim potrebam posebnih družbenih, kulturnih in ekonomskih kontekstov (t.j., identitetam, kulturam, profesijam itd.), a ob tem se srečujemo tudi z vprašanji, ki presegajo lokalno oziroma nacionalno pomembnost in ki so lahko – pravzaprav morajo biti – obravnavani kot globalni problemi (npr. človekove pravice, varstvo okolja, mir in strpnost ipd.).

Od obravnave globalizacije in edukacije se zdaj obračamo, kot je sugeriral že Beck, k edukaciji in *globalizmu* kot “naziranju, po katerem je politično delovanje izpodrinil oziroma nadomestil svetovni trg”. Tisto, kar je zaskrbljujoče vplivalo na edukacijske koncepte in sisteme v obdobju obrata tisočletij, je mnogo prej globalizem in ne globalizacija. Sprva se je dozdevalo, da je globalizem ‘milinarizem’ tega časa. Toda odtlej je vse bolj jasno postajalo, da so z njim tako tradicionalno poslanstvo kot cilji edukacije, še zlasti prispevek edukacije k ‘boljšemu svetu’, doživeli zelo resne pretrese, na katere zaenkrat še ni res prepričljivih odgovorov.

Zdaj je deset let od tega, ko je Thomas Friedman zagotavljal, da je “gonilna sila za globalizacijo svobodni tržni kapitalizem” (Friedman, 1999: 9). Kot lahko razberemo iz naslova njegove knjige – *The Lexus and the Olive Tree*, je treba to razumeti kot gonilno silo k *boljšemu svetu*: ‘Lexus’, to je Toyotin oddelek luksuznih vozil, simbolizira gonilo k ekonomski *blaginji in razvoju*, medtem ko ‘oljka’ simbolizira željo, ohraniti *identiteto in tradicije*. Ker je koncept edukacije doslej vedno morala služiti obema – tako blaginji in razvoju kot tudi identitetam in tradicijam –, se zdaj znajde v resnično nelagodnem položaju. Zdaj je postavljeno pred težko dilemo: *ali* blaginja *ali* tradicija? *Ali* razvoj *ali* identiteta? Obrat tisočletij, ki smo ga pravkar pustili za seboj, naj bi bil vrhunec ‘največjega ekonomskega buma v zgodovini’, kot so nam mediji v zadnjih letih večkrat sugerirali.

---

<sup>6</sup> Iz tega vidika je lahko nadvse poučen t.im. ‘primer Bidar’ in z njim povezana sodba Evropskega sodišča (2005): evropsko državljanstvo daje študentom pravico do študentske pomoči v vseh državah članicah. S tem je povezana še vrsta drugih zanimivih vprašanj v razmerju evropsko – nacionalno, npr. pravice (nemško govorečih) študentov do vpisa na avstrijske medicinske fakultete, za katere doma velja *numerus clausus*, ipd., itd.

‘Deregulacija’, ‘privatizacija’ in ‘trg’ so postale svete besede, za katere se je dozdevalo, da preprosto nimajo alternative – vsaj takrat ne, ko je šlo za javni sektor. Ti pogledi so v javnosti doživljali promocijo kot edino prava pot k blaginji in napredku, to je, k ‘*boljšemu svetu*’.

Seveda pa nasproti te doktrine ne gre pozabiti na pogoste in številne proteste kot tudi glasne ugovore in protiargumente na te teze. Polemike o sporazumu GATS ter upiranje t.im. ‘komodifikaciji’ izobraževanja<sup>7</sup> iz prve polovice tega desetletja so v tem pogledu nadvse ilustrativne za področje, o katerem razpravljamo. Ob vseh protestih in polemikah je globalizem (ponoviti je treba, da ga tu razlikujemo od globalizacije) močno prizadel izobraževalne sisteme. Javna ponudba ‘izobraževanja in usposabljanja’ je bila praktično povsod postavljena pod vprašanje ter obtožena, da je neučinkovita in nekakovostna. Vzporedno s tem so se ‘vrednote’ transformirale v ‘vrednosti’; etične diskurze pa je skoraj povsem nadomestil ekonomski diskurz. ‘Stranki prijazno izobraževanje in usposabljanje’ mora zadovoljiti ‘strankine potrebe’; koncept edukacije pa je treba utemeljiti na ‘pravici do izbire’ ter, na to seveda ne smemo pozabiti, na ‘kupni moči’. Diskurz ‘novega javnega menedžmenta’ je postopoma utišal tradicionalne diskurze javne šole – in šola je pričela postajati ‘podjetje’ (Laval, 2005).

Z brskanjem po sodobni literaturi bi bilo mogoče sestaviti dolg seznam nadaljnjih predlogov te vrste kot tudi morda še daljši seznam njihovih kritik. Mnogi kritični avtorji tako opozarjajo na ekstremno in nepremišljeno uporabo teorije o ‘nevidni roki’ v socialnih podsistemih, kot je npr. edukacija. Vera, da ‘nevidna roka’ kar najbolje koordinira vsa človeška dejanja ter vera, da bo svobodna podjetnost vsakomur omogočila ‘boljše življenje’, celo tistim, ki so zdaj zapostavljeni in odrinjeni, je bila kritično ocenjena že desetletja nazaj. Iz današnjega vidika je videti najbolj problematična točka v tem, da ima teorija ‘nevidne roke’ – ko jo apliciramo prav na vsak kotiček družbenega življenja – za posledico med drugim tudi to, da postanejo takšne razsežnosti, kot so *polikum* in *javni prostori* sploh oziroma *javna skrb* (oziroma socialna država) in *javno dobro*, povsem redundantne. V takšnem trendu postaja tudi javna šola del redundantnosti. V premem sorazmerju z rastjo moči svetovnega trga smo priča upadu moči nacionalne – in ne le socialne – države, v naročju katere se je pred dvema stoletjema rodil koncept nacionalne edukacije.

Iz te perspektive je Michael W. Apple nedavno kritično pripomnil, da takrat, ko “je treba šole obravnavati z isto tržno orientirano logiko kot kruh in avtomobile”, “[d]emokracija ni več politični koncept”; nasprotno, “mnogo prej je čisto ekonomski koncept, po katerem bodo neodvisni posamezniki – ki se domnevno odločajo za ‘racionalne’ izbire na popolnoma svobodnem trgu – konec koncev napredovali v boljšo družbo”. Toda ob tem poudarja, da so prav “javne ustanove določujoče posebnosti socialne in demokratične družbe” (Apple, 2008, 12, 14, 15).

Od lanskega leta prejemamo vse več in več znamenj, da je ‘največji ekonomski bum v zgodovini’ nepreklicno mimo. Finančna kriza in njene posledice v nacionalnih in svetovnem gospodarstvu, politiki in družbi nasploh bodo zanesljivo prizadeli tudi izobraževanje. Nič ne bo več tako, kot je bilo. Glede na glasove, ki zadnje mesece prihajajo z druge strani Atlantika, kjer se je vse skupaj pravzaprav začelo, je kriza že dokaj močno vplivala tudi na šolstvo. Omejili se bomo na področje visokega šolstva, kjer so ti vplivi vsaj zaenkrat najbolj izraziti. “Večina komentarjev o posledicah finančne krize na visoko šolstvo se osredotoča na možno

---

<sup>7</sup> Gre za pojem, ki ga je v razpravah o visokem šolstvu, med drugim tudi v okviru bolonjskega procesa, popularizirala organizacija ESIB-ESU (t.j. Evropske študentske unije).

usihanje študentskih posojil,” pravi Arthur M. Hauptman, neodvisni svetovalec za javne politike iz Arlingtona (Virginia). Po njegovem mnenju “bodo učinki tega strmega upada najbolj izraziti pri študentih na višjecenovnih zasebnih ustanovah ter na profitnih poslovnih šolah” (Hauptman, 2009). Je to priložnost za rehabilitacijo ideje javne edukacije – ali nemara le še en korak v procesu širjenja valov krize iz zasebnega v javno šolstvo?

Tudi na tej strani Atlantika te dileme niso več samo hipotetične. Marca letos se je na letni konvenciji EUA v Pragi<sup>8</sup> zbralo preko 500 evropskih univerzitetnih voditeljev, da bi med drugim razpravljali o dveh tako vročih zadevah kot sta prihodnost bolonjskega procesa ter posledice finančne krize na visoko šolstvo. Drugače povedano: o prihodnosti evropskega visokošolskega prostora, ki naj bi bilo po načrtu iz leta 1999 vzpostavljeno že naslednje leto (2010), so razpravljali v senci sedanje svetovne finančne in gospodarske krize. Kolikor daleč je pač mogoče videti v tem trenutku, je zelo težko kolikor toliko resno napovedati, kaj vse se lahko dogodi v evropskem visokem šolstvu v mesecih, ki nas še ločijo do tega ambicioznega, za naslednje leto napovedanega mejnika. Na podlagi informacij, ki jih je v pripravah na svojo konvencijo EUA zbrala s pomočjo nacionalnih rektorskih konferenc, pa je že mogoče razbrati, da imamo v Evropi opraviti s precej različnimi situacijami in strategijami: nekatere vlade so napovedale in tudi že izvajajo zmanjšanje proračunskih sredstev za visoko šolstvo, druge pa tudi dvigujejo raven razpoložljivih javnih sredstev, še zlasti ko gre za akademsko infrastrukturo.

Ne glede na to, kakšni scenariji bodo torej potekali v posameznih okoljih, je nekaj gotovo: v evropskem visokem šolstvu, ki se vse bolj približuje cilju desetletja – tj. vzpostavitvi skupnega evropskega visokošolskega prostora – se bodo najbolj ambiciozni reformni cilji križali z najbolj negotovimi ekonomskimi potmi. To pa ni le najbolj verjeten scenarij za področje visokega šolstva, temveč za izobraževalne sisteme v celoti.

## Zaključek

Ob koncu se znova vprašajmo: ali edukacija *danes* (lahko) prispeva k boljšemu svetu? Vprašanje je retorično; nobenega novega argumenta ni bilo slišati, ki bi povezavo med *dobrim, znanjem* in *edukacijo* postavil pod resen vprašaj. Seveda ni malo polemik in tudi zmede okrog tega, kaj naj bi sploh morali razumeti z izrazom ‘boljši svet’, pa tudi z izrazom ‘dobra edukacija’. A s tem se tokrat ne srečujemo prvič v zgodovini.

Morda bi morali zaključno vprašanje zastaviti nekoliko drugače: *kako* lahko edukacija danes prispeva k boljšemu svetu? Kaj edukacijo ovira, da bi prispevala k temu? Odgovor si bomo še enkrat izposodili pri Becku: “enovzročno naziranje”, ki reducira “mnogodimenzionalnost” edukacije (pa tudi kulture itd.) na eno samo razsežnost – ekonomsko razsežnost. Naj bomo tu kar se da jasni: štejejo se med zadnje, ki bi hoteli negirati pomen edukacije za ekonomski razvoj. Poanta se ne nanaša na to, pač pa na *neupravičeno redukcijo, ki danes v temeljih ogroža koncept edukacije*. Nadvse pomembno je, da v bližnjih razpravah, ki nas gotovo čakajo, prispevamo k priznanju celotnega spektra smotrov edukacije, na primer tako, da pričnemo razpravo pri obliki, v kateri je to artikuliral Jacques Delors s svojo skupino v znamenitem poročilu za UNESCO izpred dobrih desetih let: *učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se, da bi znali živeti v skupnosti; učiti se biti* (Delors, 1996: 78).

---

<sup>8</sup> Gl. <http://www.eua.be/events/eua-convention-2009/home/>.

Čas je namreč, da ne le 'proces vzgoje in izobraževanja', 'proces izobraževanja in usposabljanja', pač pa sam koncept edukacije znova resno premislimo.

## Literatura

- Apple, M. W. (2008), "Politics of Markets and Accountability". V: Emin Karip (ur.), *Right to Education. Policies and Perspectives*. Ankara: Turkish Education Association, str. 9-24.
- Aristotle (1994/2000), *Politics*. Translated by Benjamin Jowett. The Internet Classics Archive; <http://classics.mit.edu/Aristotle/politics.html>.
- Beck, U. (1997), *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. – Sl. prevod (2003), *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo*. Ljubljana: Krtina.
- Bell, D. (1960), *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*. Illinois: The Free Press of Glencoe.
- Bell, D. (1987), "The World and the United States in 2013", *Daedalus*, 1987, No. 116.
- Condorcet, M. (1970), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. (1793-1794). Texte revu et présenté par O.H. Prior. Nouvelle édition présentée par Yvon Belaval. Paris : Librairie philosophique J. Vrin. Édition électronique par Jean-Marie Tremblay. – Dostopno na <http://classiques.uqac.ca/>
- Corbett, A. (2006), *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Delors, J. (et al.) (1996), *Učenje: skriti zaklad*. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: MŠŠ, 1996.
- Dewey, J. (2004), *Democracy and Education*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- Friedman, Th. L. (1999), *The Lexus and the Olive Tree*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Fukuyama, F. Y. (1992), *The End of History and the last Man*. New York: The Free Press.
- Furet, F. in Ozouf, J. (1990), "Šola, stari režim in revolucija". V: Baskar B. (ur.), *Šolarjevo ogledalo*, Ljubljana: DZS.
- Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. – A l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni. Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998 [*Sorbonska deklaracija*, 1998].
- Hauptman, A.M. (2009), "The Impact of the US Financial Crisis on How Students Pay for College." *International Higher Education*, No. 54, Winter 2009; dostopno (25/03/2009) na [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number54/p22\\_Hauptman.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number54/p22_Hauptman.htm).
- Horkheimer, M. in Adorno, W.T. (2002), *Dialektika razsvetljenstva. Filozofski fragmenti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Kant, I. (1987), "Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?" *Vestnik ZRC SAZU*, 1987, št. 1, str. 9-13.
- Kant, I. (1974), "Über Pädagogik." – V: Kant, I., *Schriften zur Anthropologie, Geschichts-philosophie, Politik und Pädagogik I*, Werksausgabe Bd. XII, Hrsg. Von W. Weischedel, Frankfurt/M 1974, str. 691-761. – Sl. prevod (delno): "O pedagogiki." *Problemi – Šolsko polje*, 1988, št. 11, str. 147-158.
- Laval, Ch. (2005), *Šola ni podjetje. Neoliberalni napadi na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.

Milharčič-Hladnik, M. in Šušteršič, J. (1986), *Šolska reforma je papirnati tiger*. Ljubljana: Univerzitetna konferenca ZSMS, Republiška konferenca ZSMS (zbirka KRT).

Platon (1995), *Država*. Prevedel Jože Košar. Ljubljana: Mihelač.

Reding, V. (2002), "Forum 'Culture, Cultural Rights and Education in an Enlarged Europe'." V: De Groof, J. & Lauwers, G. (ur.), *Cultural and Educational Rights in the Enlarged Europe*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers, str. 27-34.

Scott, P. (1998), "Massification, Internationalisation and Globalization." V: *The Globalization of Higher Education*, ed. by Peter Scott. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Wit, H. de (2002), *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport: Greenwood Press.

Zgaga, P. (2004), *Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: UL PeF, CEPS.

Zgaga, P. (2007), *Higher Education in Transition. Reconsiderations on higher education in Europe at the turn of millennium*. Umeå: Umeå University.