

ZDPDS



Contemporary
PEDAGOGY

3/2008

59 (125)

Sodobna
PEDAGOGIKA

**Neoliberalizem,
konservativizem
in šola**

**Ne prezrite:
Ob spominu
na dr. Franca Pedička**

SODOBNA PEDAGOGIKA / CONTEMPORARY PEDAGOGY

Sodobna pedagogika izhaja kot naslednica Popotnika. / *Issued as the successor to Popotnik.*

Izdaja: / Published by: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v Ljubljani

Sodobna pedagogika izhaja s pomočjo: / *Sodobna pedagogika is published with support of:*

Ministrstva za šolstvo in šport / *Ministry of education and sport*; Agencije za raziskovalno dejavnost RS / *Slovenian Research Agency*; Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete / *Institut of the Faculty of Arts*

Uredniški odbor: / Editorial Board:

Janko Muršak, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani / *Faculty of Arts, University of Ljubljana (Editor in chief)*

Majda Cencič, Univerza na Primorskem / *University of Primorska*

Mojca K. Šebart, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Vladimir Wakounig, Univerza v Celovcu, Avstrija / *University of Klagenfurt, Austria*

Robi Kroflič, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Jasna Mažgon, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Posvetovalni člani uredništva: / Consulting Editors:

Claude Dubar, Univerza Versailles-Saint-Quentin Francija / *University of Versailles-Saint-Quentin, France*

Vladimir Mužič, Univerza v Zagrebu, Hrvaška / *University of Zagreb, Croatia*

Theodor Sander, Univerza v Osnabrücku, Nemčija / *University of Osnabrück, Germany*

Geri Smith, Univerza Strathclyde, Glasgow, Škotska / *Strathclyde University, Glasgow, Scotland*

Štefan Švec, Univerza v Bratislavi, Slovaška / *University of Bratislava, Slovakia*

Urednik tematskega dela številke / Editor:

dr. Mojca Kovač Šebart / Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Tehnični urednik / Technical editor:

Damijan Štefanc

Tajniška dela / Secretary:

Alenka Ternovec

Jezikovni pregled: / *Language editor:*

Vlasta Kunej

Prevod povzetkov v angleščino: / *Translation of abstracts into English:*

Mojca Demšar

Jezikovni pregled: / *English language editor:*

Murray Bales

Letna naročnina (5 števil) / Annual subscription (5 issue):

35,00 € posamezniki / *for individuals*; 69,00 € za institucije / *for institutions*;

23,00 € za študente / *for students*; 84,00 € za tujino / *for abroad*;

17,00 € posamezna številka / *single issue*.

Letna naročnina (5 števil + posebna izdaja) / Annual subscription (5 issue + special edition):

43,00 € posamezniki / *for individuals*; 82,08 € za institucije / *for institutions*;

30,00 € za študente / *for students*; 94,00 € za tujino / *for abroad*;

Davčna številka: / *Tax Number:* SI65435613

Poslovni račun št.: / *Business account no.:* 02017-0012384389 NLB

Sodobna pedagogika je vključena v: / *Sodobna pedagogika is included in:*

Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA), San Diego, USA; Sociological abstract, Co. San Diego,

USA; Ulrich's International Periodicals Directory; New Providence, USA; I B R – Internationale Bibliographie

der Rezensionen Geistes- und Sozialwissenschaftlicher Literatur; I B Z – Internationale Bibliographie der

Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur; Russian Academy of Sciences Bibliographies

Cooperative; Online Bibliographic System & Services (COBISS), Slovenija.

Naslovnico je oblikovala: / *The title page designed by:*

Drava Celovec / *Klagenfurt*

Tisk: / *Printed by:*

Littera picta, d. o. o., Ljubljana, Slovenija / *Slovenia*

Naklada: 850 izvodov

Letnik
Volume
59 (125)

Številka
Number
3

Ljubljana
oktober
2008

Sodobna **PEDAGOGIKA**

Contemporary
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-naslov: urednistvo@sodobna-pedagogika.net

<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

NEO-LIBERALISM, CONSERVATIVISM AND SCHOOL

- Neo-liberalism, conservatism and school (editorial)
– *Mojca Kovač Šebart* 6
- Neo-liberal Ideas in the Processes of Reconceptualising Compulsory
General Education: Certain Theoretical Moves and Practical Implications
– *Damijan Štefanc* 10
- Belated Words: on Neo-liberalism, Educational Responsibility and
External Assessment of Knowledge – *Janez Krek* 32
- The Restrictions in the Understanding of Literacy and Its
Measurement in the PISA Survey - Alternative View of Development
– *Vida Vončina* 52
- Zero Tolerance for Deviant Behaviour and Inclusive School – *Robi Kroflič* 64
- Adult Education for Life or for Survival? – *Sonja Kump* 76

NON-THEMATIC DISCUSSIONS

- The analysis of discourses and paradigms in the realisation of integration
and inclusion tendencies in school systems – *Irena Lesar* 90
- The significance of education for human rights protection
– *Stanislav Kink* 110
- The Significance of Social Support in the Prevention of Teacher Burnout
– *Irena Demšar* 124
- In Memory of dr. Franc Pediček – *Zdenko Medveš* 142
- Correction 159

BOOK SHELF

- New books on the book shelf – *Ivan Ferbežer, Tanja Šulak,*
Branko Šuštar 152

VSEBINA

NEOLIBERALIZEM, KONSERVATIVIZEM IN ŠOLA

- Neoliberalizem, konservativizem in šola (uvodnik) – *Mojca Kovač Šebart* 6
- Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije – *Damijan Štefanc* 10
- Zapoznele besede: o neoliberalizmu, vzgojno-izobraževalni odgovornosti in zunanjem ocenjevanju znanja – *Janez Krek* 32
- Omejitve pojmovanja pismenosti in njenega merjenja v raziskavi PISA – alternativni pogled na razvoj – *Vida Vončina* 52
- Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola – *Robi Kroflič* 64
- Učenje odraslih za življenje ali za preživetje? – *Sonja Kump* 76

NETEMATSKE RAZPRAVE

- Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih – *Irena Lesar* 90
- Pomen vzgoje za varstvo človekovih pravic – *Stanislav Kink* 110
- Pomen socialne opore pri preprečevanju izgorelosti učiteljev – *Irena Demšar* 124
- Ob spominu na dr. Franca Pedička – *Zdenko Medveš* 142
- Popravek 159

KNJIŽNA POLICA

- Nove knjige – *Ivan Ferbežer, Tanja Šulak, Branko Šuštar* 152

Neoliberalizem, konservativizem in šola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Damijan Štefanc

Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije

Povzetek: V razpravi obravnavamo paradigmatške premike na področju vzgoje in izobraževanja, ki jih je mogoče povezati z vse večjim vplivom neoliberalizma in z njim povezanih družbeno-ekonomskih procesov in pojavov. Dokazujemo tezo, da se neoliberalna logika na področju vzgoje in izobraževanja med drugim manifestira v verovanju, da je treba, če naj šola učinkovito dosega svoje cilje, temeljito rekonceptualizirati tako strukturo in vsebino kurikula kot tudi model organizacije in upravljanja šol. Na kurikularni ravni je tako treba zagotoviti, da bodo učenci kot prihodnji delavci in ponudniki svojih »storitev« na trgu dela pridobili ustrezno znanje, spretnosti in osebnostne značilnosti, ki bodo neposredno v funkciji delovnih potreb, na ravni *organizacije in upravljanja* šol pa je treba implementirati tržne mehanizme, predvsem vzpostaviti sistem financiranja, ki bo šole prisilil v kar se da racionalno alokacijo sredstev in konkurenčnost na vzgojno-izobraževalnem trgu.

V zadnjem delu razprave pokažemo, da se opisana neoliberalna logika, sledeč političnemu diskurzu, ki se vzpostavlja v evropskem političnem prostoru, neposredno vpisuje v procese prenavljanja osnovnošolskih učnih načrtov, prepoznati pa jo je mogoče tudi v revidiranih ciljnih osnovnošolskega izobraževanja, kot jih v 2. členu opredeljuje Zakon o osnovni šoli.

Ključne besede: izobraževanje, neoliberalizem, splošna izobrazba, znanje, ključne kompetence, šolska zakonodaja, Evropska unija.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Damijan Štefanc, asistent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: damijan@stefanc.net

Uvod

Neoliberalnim tendencam na področju izobraževanja lahko sledimo tako v mednarodnem kot tudi v slovenskem prostoru. Vsaj v delu mednarodne in domače strokovne javnosti imamo tudi načelno soglasje, da je, gledano z makrosocialne perspektive, neoliberalizem v pomembni meri inspiriral in artikularni paradigmatični preobrat v razumevanju družbene vloge in funkcij (zlasti) splošnega izobraževanja. Vsaj v celinskem evropskem prostoru pomeni to bistveni odmik od (neo)humanistično razumljene splošne izobrazbe in med drugim odpira prostor utilitarnim idejam in konceptom, ki so v tem prostoru prisotni vsaj od 18. stoletja, vendar v splošnem izobraževanju niso prevladovali.

Zapisano tezo bomo dokazovali na empirični, mikrosocialni ravni: opirajoč se na referenčne in skrbno izbrane avtorje, je namreč razmeroma preprosto utemeljevati, da se šolska politika, pedagoška stroka in posledično tudi javna percepcija izobraževanja vse bolj podrejajo neoliberalnim idejam, zahtevneje pa je pokazati, kako se te izražajo ali krepijo v konkretnih, partikularnih ukrepih šolske politike, sistemskih spremembah, reformnih posegih in navsezadnje tudi v specifični artikulaciji teoretskih pedagoških konceptov, ki v določenem obdobju na določen način prešijejo pedagoški prostor in določajo pomene v pedagoškem diskurzu. Njihova medsebojna razmerja, način interakcije, zlasti pa sinergijski učinki, ki jih zaradi protislovne in ambivalentne narave proizvajajo daljše časovno obdobje, specifično prešijejo pedagoški in šolskopolitični diskurz.

V nadaljevanju razprave bomo vzpostavili teoretski in interpretativni okvir za analizo izbranih sistemskih sprememb in ukrepov. Opredelili bomo ključne poteze neoliberalizma, nato pa podrobneje analizirali nekatere implikacije, ki jih neoliberalna logika proizvaja v polju vzgoje in izobraževanja.

Temeljne poteze neoliberalizma in njihovo vpisovanje v polje vzgoje in izobraževanja

Čeprav vzpon neoliberalizma in z njim povezane družbeno-ekonomske procese in pojave navadno povežemo zlasti z dogodki na mednarodnem prizorišču v prvi polovici sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ni mogoče spregledati, da so njegovi teoretski temelji nastajali že mnogo prej. Kot ugotavljata Thorsen in Lie (2006), naj bi se sam izraz »neoliberalizem« prvič pojavil v polemичnem članku francoskega ekonomista Charlesa Gidea leta 1898¹, ko naj bi ta nakazal prihodnjo rabo tega pojma kot oznake za vrnitev h »klasičnim« oz. »liberalnim« ekonomskim teorijam Adama Smitha in njegovih privržencev. Prvo vidnejše delo, ki je eksplicitno obravnavalo neoliberalizem, je sicer nastalo šele dobrega pol stoletja pozneje: Jacques Cros je leta 1950 v svoji disertaciji z naslovom Neoliberalizem in revizija liberalizma znanstveno artikuliral in zagovarjal tezo o neoliberalizmu kot politični ideologiji, ki naj bi bila zlasti izid prizadevanj za ponovno oživitev klasičnega ekonomskega liberalizma in naj bi se vzpostavila kot alternativa tedaj prevladujoči Keynesovi intervencionistični ekonomski paradigmi (prim. prav tam, str. 11 ff). Kljub kritikam, ki jih je bila deležna ekonomska politika državnega intervencionizma, je vse do gospodarske krize v sedemdesetih letih tako med ekonomisti kot med političnimi filozofi prevladovala naklonjenost Keynesovemu konceptu države blaginje. Svoj kratki zgodovinski pregled neoliberalizma začneja S. George z besedami, da v prvih letih po koncu druge svetovne vojne številnih idej, ki so pozneje postale del prevladujoče neoliberalne logike, preprosto ne bi jemali resno:

»Vsaj v zahodnih državah so bili v tistem času vsi keynesianci socialni demokrati, socialno-krščanski demokrati ali neke vrste senca marksistov. Ideja, da bi morale biti večje socialne in politične odločitve prepuščene trgu; ideja, da bi morala država prostovoljno zmanjšati svojo vlogo v gospodarstvu, da bi bilo treba korporacijam dati popolno svobodo, omejiti sindikate in državljanom zagotoviti prej manj kot več socialne zaščite – takšne ideje so bile izrazito tuje duhu tedanjega časa.« (George 1999, 2. odst.)²

Ne le da se je v naslednjih nekaj desetletjih neoliberalizem kot ekonomska in politična paradigma bistveno okrepil, svoja načela mu je uspelo uveljaviti kot edina možna, kot »naravno« nujnost: akronim TINA, eden od sloganov britanske neoliberalne politike, ki jo je v osemdesetih letih poosebljala M. Thatcher, navsezadnje pomeni prav to – da namreč takšni ekonomski (in z njo povezani socialni) politiki *ni alternative* (There Is No Alternative) (Mittelman 2004; Ramos 2006). Če v nadaljevanju zgolj informativno povzamemo ključne pote-

¹ Gre za članek z naslovom *Has Co-Operation Introduced a New Principle into Economics?*, ki je bil l. 1898 objavljen v 32. številki revije *The Economic Journal*, v katerem je Gide za »neoliberalnega« označil italijanskega ekonomista Maffea Pantaleoneja.

² Citirano delo je objavljeno kot datoteka html na internetni strani (prim. George 1999), zato navedba strani ni mogoča. Zaradi preglednosti in preverljivosti tovrstnih navedb na tem mestu in tudi v nadaljevanju citate namesto s številko strani opremljamo z zaporedno številko odstavka, katerega del so.

ze neoliberalne ekonomske in politične logike, ki se med drugim vpisuje tudi v izobraževanje, velja posebej izpostaviti predvsem dva med seboj prepletena vidika: ekonomskega in socialno-političnega. Kot *ekonomska doktrina*³ neoliberalizem problematizira zlasti politiko državnega intervencionizma v delovanje

³ V svoji interpretaciji razvoja dogodkov, ki so vodili k prevladi neoliberalnega ekonomskega modela, se Davies, Gottsche in Bansel (2006) vračajo vse do prvih desetletij 20. stoletja; kot ugotavljajo, naj bi do velike gospodarske krize, s katero so se Združene države Amerike (in z njo velik del preostalega sveta) soočale od borznega zloma 29. oktobra 1929, prevladovalo klasično liberalno ekonomsko pojmovanje, po katerem so gospodarski padci in vzponi del običajnih ekonomskih ciklov. Obdobju recesije naj bi tako po pričakovanih sledil ustrezen odziv gospodarstva (krčenje stroškov delovne sile, zamrznitev ali nižanje dohodkov ipd.), kar je sprožilo ponovno gospodarsko rast in revitalizacijo trga. Problem krize v tridesetih letih je bil, če močno poenostavimo, da je ta logika odpovedala: po borznem zlomu je gospodarstvu spodletel ponoven vzpon in ekonomska recesija se je tako poglabljala, da je privedla do t. i. obdobja »velike depresije« (Davies, Gottsche in Bansel 2006, str. 308–309). Rešitev te krize, ki jo je predlagal Keynes, je predvidevala bistveno večji nadzor – pa tudi odgovornost – države nad gospodarstvom: »Z zakonodajo, fiskalno politiko, fiksnimi menjalnimi tečajmi, omejitvami na področju trgovanja itn. je država – in ne več podjetja ali trg – prevzela odgovornost za uravnavanje in stabilizacijo ekonomije ter za krmarjenje države skozi gospodarske vzpone in padce,« piše Cleaver (v prav tam). To je torej logika, ki je ob koncu prve polovice 20. stoletja prevladala nad klasično ekonomsko paradigmo in v kateri so se med drugo svetovno vojno in po njej oblikovali ekonomske dogovori (npr. Bretton Woods) in se ustanovljale institucije za podporo tej politiki (Svetovna trgovinska organizacija, Mednarodni denarni sklad), kar je keynesianskem sistemu omogočilo realizacijo in stabilnost t. i. države blaginje. Vzpostavil se je, kot piše Ó Riain (2000), mednarodno institucionaliziran niz razmerij med državo, trgom in družbo, kar je ustvarilo »sistem razmeroma stabilnih nacionalnih ekonomij, organiziranih v mednarodni liberalni ureditvi« (prav tam, str. 188). Toda podobno, kot je klasična ekonomija v tridesetih letih naletela na okoliščine, ki so privedle do njene substitucije s keynesianstvom, se je tudi slednje soočilo z dogodki, na katere se, po mnenju, ki je tedaj prevladalo, ni uspelo ustrezno odzvati. Številni avtorji navajajo, da je vzpon neoliberalizma kot ekonomske doktrine tesno povezan z embargom na izvoz nafte, ki so ga leta 1973 zaradi izraelsko-arabskega konflikta razglasile članice združenja OAPEC (Organization of Arab Petroleum Exporting Countries) in je ekonomsko prizadel Združene države Amerike ter večino preostalih zahodnih držav (George 1999; Albo 2002; Brenner in Theodore 2002; Olssen in Peters 2005). Posledice naftne krize so konec sedemdesetih in v začetku osemdesetih let dosegle najvišjo točko v splošnogospodarski recesiji, ki se je izražala v višji stopnji inflacije, manjši produktivnosti (in zaostajanjem le-te za rastjo plač), južnoameriški dolžniški krizi ter manjši dobičkonosnosti masovne industrijske proizvodnje (Brenner in Theodore 2002, str. 350). Opisane okoliščine so do tedaj bolj kot ne priprta vrata na široko odprle neoliberalnemu diskurzu in politiki, ki sta jo v tistem času opazno poosebljala ameriški predsednik Reagan in britanska predsednica vlade M. Thatcher. »V tem na novo vzpostavljenem redu so velika podjetja znova dobila premoč, dohodki in pogoji zaposlenih so se omejili in globalni trg je prevladal nad vladnimi odločitvami. Vladanje ni bilo več dejavnost zgolj vlade, pač pa je postalo tudi domena kvazivladnih teles, kot sta denimo Svetovna trgovinska organizacija (WTO) in Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), ter z zasebnimi sredstvi financiranih korporativnih teles /.../.« (Davies, Gottsche in Bansel 2006, str. 309) Ob razpadu sistema Bretton Woods na začetku sedemdesetih let je sledila tudi neoliberalna preobrazba njegovih institucij: Svetovne trgovinske organizacije, Mednarodnega denarnega sklada, Svetovne banke – te so se, kot pišeta Brenner in Theodore, »preoblikovale v agense transnacionalnega neoliberalizma in so bile mobilizirane, da v tretjem svetu skozi različne strukturnoprilagoditvene programe in fiskalne omejitve poskrbijo za institucionalizacijo širjenja prevlade trga in njegovega poenotenja.« (2002, str. 350). Razvite države so že sredi osemdesetih let večinoma povsele neoliberalno ekonomsko politiko in z njo uglašene rešitve promovirale v manj razvitih oz. državah v razvoju. Neoliberalni monetarni pristop je tako s tendencami k manjši državni regulaciji ekonomije in večjim poudarkom na stabilnosti ekonomske politike v veliki meri zamenjal bolj keynesiansko orientirane cilje, kot so polna zaposlenost in zmanjševanje skrajne revščine (Thorsen in Lie 2006, str. 8).

mehanizmov svobodnega trga. Shaikh (2005) v svoji razpravi poudarja, da je trg v neoliberalni ekonomski logiki razumljen izrazito samozadostno, kot optimalna in povsem samoregulativna socialna struktura: »Predpostavka je, da bi trgi, kolikor bi jim bilo dovoljeno, da delujejo brez omejitev, optimalno služili vsem ekonomskim potrebam, učinkovito uporabljali vse ekonomske resurse in samodejno ustvarjali polno zaposlenost za vse ljudi, ki si resnično želijo delati.« (Prav tam, str. 41) Konsekvence te logike so jasne: vloga države je zagotoviti optimalne pogoje (zlasti ustrezno pravno regulativo) za čim bolj neovirano uveljavljanje načel svobodnega trga, kot sta denimo konkurenčnost in stroškovna racionalizacija, kar je mogoče doseči z ukrepi, kot so privatizacija državnih podjetij, omejevanje moči sindikatov, odpiranje domačih trgov tujemu kapitalu in podobno (prav tam, str. 42).

Opisana ekonomska logika neoliberalizma seveda učinke proizvaja tudi na ravni socialne politike, med drugim tudi s koncepti, kakršen je denimo »novi javni menedžment« (*New Public Management*), ki promovira vodenje socialne politike v skladu z načeli delovanja trga. Kot piše Olssen (2000), gre za prizadevanja, da bi socialna politika in politika izobraževanja postali integralni del »na trgu temelječe podjetniške družbe«, ki dojema svoje državljanke predvsem kot porabnike – ne le materialnih dobrin, pač pa vseh dobrin in storitev, tudi tistih, ki jih navadno razumemo kot javne (šolstvo, zdravstvo, preskrba z življenjsko pomembnimi naravnimi dobrinami, kot je denimo voda, ipd.) in za zagotavljanje katerih naj bi bila odgovorna država. Prav na tej točki se kaže ena od ključnih distinkcij med idejami socialno orientiranega liberalizma, kot jih lahko zasledimo pri nekaterih klasičnih liberalnih avtorjih, in radikalno tržno orientiranim neoliberalizmom. Mastnak tako v eni od svojih razprav pokaže, da je za razumevanje Smithovega teoretskega sistema ključno prav njegovo stališče, »da se 'sistem naravne svobode' sicer vzpostavlja sam, kolikor ima vsak posameznik popolno prostost slediti lastnemu interesu na svoj lasten način ter s svojo delavnostjo in kapitalom tekmovati z delavnostjo in kapitalom katerega koli drugega posameznika ali 'reda ljudi' – vendar le, če ne krši 'zakonov pravičnosti'.« (Mastnak 1998, str. 240–242) Svobodni trg bo po Smithu zares svoboden, kolikor bo vanj vpisana logika socialne pravičnosti in politične svobode, kar seveda predpostavlja, v nasprotju z neoliberalnimi predstavami, da država v tržna razmerja smiselno posega in jih regulira. »Samoregulativnost *commercial society* kot sfere privatne ekonomske dejavnosti, ki jo sektorsko alokira neomejena konkurenca, je, če nič drugega, relativna. Pričakovati, da bi kdaj obstajal sistem popolne svobodne trgovine, je za pisca *Wealth of Nations* absurdno in utopično,« poudarja Mastnak (prav tam, str. 242). Podobno ugotavlja tudi Olssen, ko analizira ideje Benthama, za katerega je, kot pravi, mogoče dejati, da je »tlakoval pot vse bolj intervencionistični vlogi države. /.../ Po eni strani se je zavzemal za ekonomsko načelo, po katerem ima vsak posameznik pravico, da sledi svojim lastnim koristim. Po drugi strani je, kar zadeva politično sfero, poudarjal pravico in dolžnost države, da zagotovi največjo srečo največjega števila ljudi.« (Olssen 2000, str. 485)

Ob tem se v nadaljevanju odpirata dve ključni vprašanji: *prvič*, kakšne učinke opisana neoliberalna ekonomska doktrina in neoliberalno razumevanje

socialne politike proizvajata na področju vzgoje in izobraževanja; in *drugič*, kako se v neoliberalno logiko na področju izobraževanja vpisujejo in jo legitimirajo specifične pedagoške teoretske pozicije, ki v zadnjih desetletjih pridobivajo prevladujoč položaj v mednarodnem in slovenskem prostoru.

Neoliberalne poteze v splošnem izobraževanju

Na vprašanje, kako je mogoče neposredno zaznati manifestacijo neoliberalnih teženj v izobraževanju, ni mogoče odgovoriti preprosto: eden od avtorjev, za katerega se zdi, da je razmeroma zgoščeno nanizal ključne poteze neoliberalno orientirane šole, je Levine (2001) s svojim kratkim zapisom, naslovljenim *Novi kurikulum za novo dobo* (angl. *A new curriculum for a new era*). Svoj razmislek začne s simptomatično tezo: »Današnja hitro spreminjajoča se družba pritiska na šole in njihove voditelje, toda hkrati pomeni tudi priložnost za spremembo. /.../ Naše šole so bile namreč ustvarjene za industrijsko, ne pa za informacijsko ekonomijo.« (Levine 2001, str. 35) Gre za izhodiščno tezo, ki je bistvena za razumevanje obravnavanih paradigmatičnih premikov, namreč da mora šola skrbeti zlasti za takšno izobraževanje, ki bo trgu dela zagotavljalo ustrezen dotok »človeškega kapitala« za svoje optimalno ekonomsko delovanje. V skladu s tem je šola predvsem institucija, ki skrbi za reprodukcijo učinkovite delovne sile, posamezniki, ki prihajajo iz nje, pa morajo biti sposobni učinkovitega delovanja v prid akumulacije kapitala. Tudi po mnenju nekaterih teoretikov OECD-ja je tako vselej bilo:

»Šole so bile v svoji tradicionalni obliki zasnovane po zgledu tovarn. Z razredi, ločenimi po starosti, in otroki, ki so sledili učnim uram od enega do drugega šolskega zvonca, so šole v industrijski dobi več kot 150 let učinkovito socializirale mlade za vstop v svet dela.« (Hargreaves 1999, str. 46)

In zato je razumljivo, da tako tudi vselej bo:

»Svet dela se radikalno spreminja, saj se tradicionalna industrijska družba bliža koncu, na njeno mesto pa stopa 'družba znanja', ki generira drugačne tipe in vzorce dela. Ena od funkcij šole je, da mlade – posredno ali neposredno – pripravi na delovno življenje. /.../ Zato so spremembe na področju dela /.../ izjemno relevantne, tudi kar zadeva funkcije in značilnosti šol.« (Prav tam, str. 45–46)

Intenca je jasna: neoliberalna kritika izobraževanja predpostavlja, da današnja šola ne zadovoljuje optimalno potreb trga delovne sile, in v tem, kot da nekako »zaostaja« za družbenimi spremembami, ki naj bi jim sicer prej ves čas ustrezno sledila.

Kakšne so torej konsekvence teh zastavkov v prostoru vzgoje in izobraževanja? Neoliberalna zahteva ni zgolj ta, da bi morala biti šola po svoji funkciji vselej podrejena pričakovanjem in potrebam trga dela. Četudi je to izhodiščna in kot taka tudi ključna, nosilna ideja, ki jo privzame, neoliberalizem ob tej zahtevi postavlja še eno: šola mora to svojo funkcijo realizirati v skladu z

natančno določeno organizacijsko, upravljavsko, pa tudi pedagoško logiko. Kot v enem od svojih dokumentov zapiše OECD: »Nekaterim očitnim razlikam navkljub tako podjetja kot šole delujejo v okviru kulture znanja, organizacijskih praks in uporabe osebja. To so področja, kjer bi izobraževalci lahko identificirali pristope, ki so se uveljavili zunaj sfere izobraževanja in bi lahko pripomogli k učinkovitejšim reformam in upravljanju v izobraževanju samem.« (OECD 1998, str. 31–32)

Na delu je torej verovanje, da je treba – zato da bo šola sploh lahko učinkovito dosegala svoje cilje – temeljito rekonceptualizirati obe ravni, ki vzpostavljata sistem izobraževanja:

- 1) na kurikularni ravni, torej kar zadeva *strukturo in vsebino kurikula*, je treba zagotoviti, da bodo učenci kot prihodnji delavci in ponudniki svojih »storitev« na trgu dela pridobili ustrezno znanje, spretnosti in osebnostne značilnosti, ki bodo neposredno v funkciji delovnih potreb – če je le mogoče, ne trenutnih, marveč prihodnjih, torej potreb, ki bodo aktualne čez nekaj let, ko bodo učenci v resnici vstopili na trg dela;
- 2) če naj to dosežemo, pa je na ravni *organizacije in upravljanja* šol treba implementirati tržne mehanizme, predvsem vzpostaviti sistem financiranja, ki bo šole prisilil v kar se da racionalno alokacijo sredstev in konkurenčnost na vzgojno-izobraževalnem trgu.

Obe opisani zahtevi, skupaj z njunimi učinki in posledicami in v kombinaciji s prevladujočim pedagoškim teoretskim diskurzom, ki ju podpira in legitimira, proizvedeta partikularno neoliberalno razumevanje izobraževanja, ki prešije prostor vzgoje in izobraževanja v celoti in v njem naddoloča pomene posameznih konceptov.

Vplivi neoliberalne logike na organizacijo in upravljanje izobraževanja

Kot smo deloma že pokazali, je v skladu z neoliberalno doktrino treba tudi dejavnosti, ki sodijo v sfero javnega in uresničujejo javni interes ter kot take predstavljajo *javno dobro*, podrediti mehanizmom in logiki, po kateri deluje svobodni trg. Šola je, podobno kot tudi druge javne institucije, skozi neoliberalno optiko dojeta kot podjetje, ki mora s ponudbo svojih storitev zadovoljevati povpraševanje, kakršno se artikulira na trgu. Neposredna posledica te predpostavke je uveljavljanje znanja kot *zasebne dobrine*, za katero sta zainteresirana dva tipa povpraševalcev: na eni strani so v vlogi le-teh posamezniki, udeleženci izobraževanja, ki jim pridobivanje znanja z izobraževanjem pomeni vlaganje v njihov »človeški kapital« (ki ga bodo, ko bo dovolj akumuliran, tudi sami ponudili drugim povpraševalcem na trgu dela); po drugi strani pa so »odjemalci« izobraževalnih storitev institucije, ki od šole pričakujejo ustrezno usposobljeno, »zaposljivo« delovno silo. Zato se, kot zapiše Kodelja, »'uporabnost' vsakega posameznika in 'kompetitivnost' podjetij /.../ v tej perspektivi kažeta kot imperativa, v skladu s katerima bi morali reformirati vse vzgojno-izobraževalne sisteme« (Kodelja 2005, str. 325).

Če naj bo izobraževanje v tej konkurenčni igri uspešno, mora nujno privzeti pravila, po katerih poteka igra med konkurenčnimi akterji na trgu. Za vzgojno-izobraževalne institucije pomeni to dvoje: večji poudarek zasebnim pobudam v izobraževanju in upravljanje vzgojno-izobraževalnih institucij po logiki upravljanja podjetij. Kot ugotavlja Levine, se zasebna iniciativa na tem področju vse bolj krepi: »/.../ zasebni sektor vlaga v izobraževanje kot nikoli doslej, v veri, da je to naslednji posel, za kakršnega se je izkazalo že zdravstvo: industrija z nizko produktivnostjo, visokimi stroški, slabim upravljanjem, šibko uporabo tehnologije, in potemtakem potrebna prenove s strani zasebnega sektorja« (Levine 2001, str. 35).

Na šolah se uveljavljanje te logike in pritisk konkurenčnosti manifestira v vse večjih težnjah po racionalizaciji stroškov: ne le da jih k stroškovni racionalnosti sili sama tržna konkurenca, vse bolj se krepijo tudi pritiski po zmanjševanju javne porabe, namenjene izobraževanju. Ker je logično, da se prizadevanja po čim nižjih upravljaljskih stroških in hkrati čim boljši kakovosti izobraževalnih storitev prej ali slej medsebojno izključujejo, se to kaže v iskanju dodatnih sredstev na trgu, kar neizogibno vodi v komercializacijo šolskega prostora, časa in kurikularnih vsebin; o tem poleg Lavala (2005) v svojih številnih razpravah piše Molnar (prim. denimo Molnar 2003; Molnar in Reaves 2001; Molnar in Boninger 2007).

Opisana implementacija neoliberalne logike v splošno izobraževanje se lahko sicer navzven prikazuje kot možnost udejanjanja posameznikove svobodne izbire med številnimi različnimi izobraževalnimi ponudbami, toda problem je prej ali slej v tem, da je cena splošnega izobraževanja, organiziranega po načelih svobodnega trga, plačana s temeljno človekovo pravico, da država vsakemu posamezniku zagotovi kakovostno splošno izobrazbo. Povedano drugače, tržna dinamika ponudbe in povpraševanja je smiselna samo, kolikor imajo starši pravico do izbire med različnimi šolami, toda prav ta možnost izbire – ki je potemtakem nujno izbira med *različno kakovostnimi šolami* – predpostavlja vsaj del populacije, ki bo iz različnih razlogov (med katerimi ima nedvomno pomembno vlogo socialno-ekonomski status) deležna bistveno slabših izobraževalnih možnosti kot druge. Podobno ugotavlja tudi P. Munn, ko zapiše, da »je že na teoretični ravni jasno, da morajo biti za delovanje trga na voljo različni standardi, sicer nima pravica do izbire nobenega smisla« (Munn 1993, str. 7). Toda če so »na voljo različni standardi«, potem nimamo več opraviti z izobraževanjem po načelu enakih možnosti, niti z izobraževanjem kot temeljno človekovo pravico, pač pa z izobraževanjem, ki ni nič manj zasebna dobrina kot katera koli druga, ki ima na trgu svojo ceno. Še posebno je to problematično, če gre za obvezno splošno (v našem prostoru je to osnovnošolsko) izobraževanje, ki je ena od temeljnih človekovih pravic in mora zato njeno uresničevanje zagotavljati država, in to po drugačni logiki, kot je tista, po kateri deluje svobodno tržno gospodarstvo. Tu se pojmovanje splošnega izobraževanja, v katerega je vpisana neoliberalna logika, v pomembnih točkah odmika od razumevanja, kakršnega lahko zasledimo pri nekaterih klasičnih liberalnih avtorjih, kot sta denimo Adam Smith in John Stuart Mill. Smith tako v svoji znani razpravi o *blaginji narodov* eksplicitno našteje tri *dolžnosti države*: njena prva dolžnost je, da družbo kot

celoto z vojaško močjo varuje pred nasiljem in vdorom drugih neodvisnih družb (Smith 2005 [1776], str. 564); druga dolžnost države je, da vzpostavi mehanizme pravičnosti, ki varujejo vsakega člana družbe pred nasiljem ali zatiranjem katerega koli drugega člana le-te (prav tam, str. 579). Tretja in zadnja dolžnost, ki je v kontekstu naše razprave tudi najbolj bistvena, pa je vzpostaviti in vzdrževati »tiste javne institucije in javna dela, ki so, četudi prinašajo velike prednosti družbi kot celoti, takšne narave, da njihov dobiček nikoli ne more povrniti stroškov nobenemu posamezniku ali manjši skupini posameznikov, zaradi česar od njih ni mogoče pričakovati, da bi jih sami vzpostavljali ali vzdrževali« (prav tam, str. 590). Med javnimi institucijami, ki jih Smith v tem kontekstu posebej omenja, so tudi »institucije za poučevanje« (*institutions for instruction*). Razdeli jih na dve vrsti: tiste za vzgojo in izobraževanje mladine in tiste za poučevanje ljudi vseh starosti (prav tam). Glede na obdobje, v katerem je omenjeno delo nastalo – izšlo je leta 1776 oz. dobro desetletje pred francosko revolucijo – seveda ne preseneča, da Smith o izobraževanju in izobrazbi ne govori kot o temeljni človekovi pravici. V tem kontekstu je pomembnejše dejstvo, da eden od prvih mislecev liberalizma ne verjame, da bi morala tržna logika, torej logika menjave in dobička, obvladovati vsa področja družbenega življenja, pač pa nasprotno, je nekatere dejavnosti eksplicitno izvzel iz te logike, med njimi tudi »institucije za poučevanje«, saj je dolžnost države, da vsakemu posamezniku zagotovi kakovostno splošno izobrazbo in znanje.

Podobno stališče je zaslediti tudi pri drugem klasičnem liberalnem avtorju, J. S. Millu, ki v zadnjem delu svoje razprave o načelih politične ekonomije spregovori tudi o ključnih omejitvah ekonomske politike *laissez-faire* in v tem kontekstu med drugim zapiše:

»Neizobraženi ne morejo kompetentno presojati izobraževanja. Tisti, ki bi jih bilo najbolj treba narediti modrejše in boljše, si tega navadno najmanj želijo, in tudi če bi si želeli, s svojo lučjo ne bi bili zmožni najti poti do tega. V prostovoljnem sistemu (izobraževanja, op. a.) se bo nenehno dogajalo, da ob nezaželenosti cilja tudi sredstvo ne bo zagotovljeno oz. s posamezniki, ki imajo, četudi terjajo izboljšanje, nepopolno ali v celoti napačno predstavo o tem, kar si želijo, bo tudi ponudba, ki jo bo spodbudilo takšno povpraševanje na trgu, vse kaj drugega kot takšna, kakršna je v resnici zaželena. Vsaka dobronamerna in strpna civilizirana vlada si lahko brez prevzetnosti misli, da poseduje ali bi morala imeti stopnjo kultiviranosti, ki je nad povprečjem skupnosti, ki jo vodi, in bi torej morala biti zmožna ponuditi ljudem boljšo izobrazbo in boljši pouk, kot bi ga večina od njih sama od sebe zahtevala. Izobraževanje je potemtakem ena od stvari, za katero je v načelu dopustno, da jo ljudem zagotovi vlada. To je eden od primerov, s katerim je mogoče utemeljiti, da načela nevmešavanja države ni mogoče razširiti na vsa področja.« (Mill 1848, pogl. XI, § 8)

Pojmovanje izobraževanja, ki sledi neoliberalni logiki, se tako v ključnih potezah odmika od argumentacij, kakršne lahko zasledimo pri Smithu in Millu, ki ob siceršnjem zavzemanju za uveljavljanje načel svobodnega trga jasno poudarita, da je zagotavljanje splošne izobrazbe dolžnost države. Pri tem, kot smo dejali, ne gre zgolj za sistemsko reorganizacijo, ki bi zadevala samo področje vo-

denja in upravljanja: veliko daljnosežnejše in za kakovost splošnega izobrazbenega standarda v družbi usodnejše so implikacije neoliberalne logike na kurikularnem področju, torej ko gre za težnje po reviziji kurikularnih vsebin, učnih ciljev in pedagoško-didaktičnih strategij, ki specifično prešijejo prostor vzgoje in izobraževanja.

Učinki neoliberalnih teženj na ravni vsebine in strukture kurikula

Ko govorimo o vsebinskih kurikularnih rešitvah, ki zajemajo zlasti problematiko kurikularnih ciljev in vsebin⁴, se zdi, da je mogoče neoliberalne poteze na tem področju prepoznati zlasti v težnjah po rekonceptualizaciji splošnega izobraževanja in splošnoizobrazevalnega znanja. S tem so povezana zlasti mednarodna politična in institucionalna prizadevanja za substitucijo splošnoizobrazevalnega znanja s konceptom (ključnih) kompetenc (predvsem prizadevanja političnih in interesnih združenj, kot so OECD, Evropska unija, Svetovna banka, Svetovna trgovinska organizacija, RSA ipd.).

Ideja splošne izobrazbe kot svobodne izobrazbe od antike do neohumanizma

Začetki ideje o tem, kar danes v zahodni kulturi poznamo pod pojmom splošna izobrazba, segajo v čas antične Grčije; eden prvih mislecev, ki je artikuliral idejo svobodne izobrazbe, je bil Aristotel: v VIII. knjigi Politike opredeli izobraževanje kot stvar javnega interesa, ki bi morala biti regulirana z zakonodajo: kolikor ima namreč skupnost en cilj, bi morale biti tudi izobraževanje vseh posameznikov skladno s tem ciljem in enako za vse, zato, pravi Aristotel, bi morale biti javno: »ne tako kot zdaj, ko vsak sam poučuje svoje otroke, kot se njemu zdi najbolje; usposabljanje v stvareh, ki so v skupnem interesu, bi morale biti enako za vse« (Politika, VIII.1., 1337 a). Toda kakšna naj bi bila ta izobrazba, kaj naj bi vsebovala in kakšnim načelom naj bi bila zavezana? Aristotel navaja, da se kot področja izobraževanja navadno štejejo branje in pisanje, gimnastične vaje, glasba in risanje. Pouku glasbe v nadaljevanju VIII. knjige nameni večino obravnave, sicer pa poudarja zlasti pomen izobrazbe za kakovost prostega časa, to je tistega časa, ko je človek prost delovnih obveznosti in v polnem pomenu uživa lastno svobodo. Zato je izobrazba, ki prispeva h kakovosti preživljanja prostega časa, svobodna izobrazba; da bi bila zares takšna, pa mora zadostiti dvema pogojema: prvič, znanje, ki ga učenci pridobivajo, ne sme biti vulgarno, takšen pa je po Aristotelovi definiciji »vsak posel, umetnost ali znanost, ki naredi telo, dušo ali um svobodnega človeka manj sposobnega za prakticanje vrline« (prav tam, VIII.2., 1337 b). In drugič, človek se mora izobraževati zaradi sebe samega, za doseganje svoje odličnosti; če poteka zaradi drugih, takšna izobrazba ni več svobodna, pač pa je »služabniška in servilna«, torej nesvobodna (prim. prav tam).

⁴ Ob tem je nujno omeniti vsaj še s kompleksno področje t. i. prikritega kurikula, ki se ga v tej razpravi – prav zato, ker bi to zahtevalo obširnejšo obravnavo – namenoma ne bomo lotevali.

Kot piše Ozvald (2002), je Grkom »osnovna obrazba«, ki je bila prvotno »gimnastično-muzična«, pomenila sredstvo za »vežbanje npravstvenosti«, predvsem »državlanskega mišljenja ali etosa«, v »intelektualistični dobi grške kulture [pa] ji je sledila še tretja oblika 'osnovne' obrazbe: racionalna ali šolska obrazba« (prav tam, str. 127). Šlo je torej za izobrazbo, ki je obsegala, kot zapiše Ozvald, »vse tisto znanje, ki si ga je moral osvojiti vsak svobodni Grk, ako je hotel veljati za izobraženega«, vanjo pa je sodilo sedem panog: gramatika, retorika, dialektika (filozofija), aritmetika, geometrija, glasba in astronomija (prav tam, str. 128–129). Čeprav so to znanje v antični Grčiji poimenovali z izrazom »enkýklios paidéia« in je bil pozneje v sodobne jezike transkribiran kot »enciklopedija«, ga ne gre razumeti v kasnejšem pojmovanju enciklopedičnega, torej vseobsegajočega, univerzalnega znanja, pač pa kot znanje, ki je pomenilo temelj splošni izobrazbi, torej tisti, ki naj bi človeku omogočala razvoj svobodnega duha in ga tako pripravljala na življenje, ne da bi ga vnaprej omejevala na kakršno koli poklicno specializacijo (prim. Kodelja 2004, str. 36).

Četudi ne »enciklopedično«, pa so, kot ugotavlja Hirst (1974), že v antični Grčiji prav znanje razumeli kot enega od konstitutivnih elementov, ki vzpostavlja splošno izobrazbo. Ne le zaradi predpostavke, da je kakršno koli izobraževanje mogoče zgolj z usvajanjem znanja, pač pa tudi zaradi pomena, ki ga ima znanje za um, in zaradi razmerja med znanjem in realnostjo: »Usvajanje znanja zadovoljuje in izpolnjuje um, ki tako dosega svoj lastni cilj. Zasedovati znanje tako pomeni zasledovati dobro uma in je potemtakem bistven element dobrega življenja. /.../ Človek je več od golega uma, toda um je njegova bistvena razločevalna značilnost in znanje je tisto, ki pravilno usmerja njegovo življenje.« (Hirst 1974, str. 246–247) Avtor posebej opozarja, kar smo tudi sami že poudarili, namreč da znanje ni mišljeno le kot »zbirke informacij«, pač pa gre za »kompleksne poti razumevanja človekovega izkustva«, ki ga je mogoče objektivno opredeliti (tj. ni zgolj subjektivno) in je zato vsakomur dostopno z učenjem (prav tam, str. 253) – in, bi lahko dodali, tudi s poučevanjem. V skladu tem, trdi Hirst, je mogoče proces splošnega izobraževanja razumeti preprosto kot proces posredovanja in usvajanja znanja, ki ga je moč utemeljiti s tremi argumenti: prvič, takšno izobraževanje temelji na resnici (angl. truth), ne pa na negotovih stališčih, mnenjih, verovanju ali zgolj trenutno aktualnih vrednotah. Drugič, ker je znanje samo po sebi človekova vrlina, po kateri se človek bistveno razlikuje od drugih bitij, je splošna izobrazba zanj vrednota, saj izpolnjuje njegov um – in kot taka ta vrednota nima ničesar skupnega z utilitarnimi ali poklicnimi cilji. In tretjič, ker je znanje pomembno določilo dobrega življenja v celoti, je splošna izobrazba, ki na njem temelji, bistvena za človekovo razumevanje, kakšno naj bi bilo tako njegovo zasebno pa tudi življenje v družbi (prav tam, str. 247). Z drugimi besedami, antični koncept svobodne izobrazbe temelji na predpostavki, da bo ta človekovemu umu omogočila delovanje v skladu z lastno naravo, njegovemu razumu, da se bo obvaroval pred napakami in čutnimi prevarami, ter da bo njegovo ravnanje pravilno. Program grške splošne izobrazbe so pozneje, kot pišeta Ozvald (2002, str. 129) in Kodelja (2004, str. 37), prevzeli Rimljani kot septem artes liberales, tj. sedem svobodnih umetnosti, nato pa pod istim imenom še

srednji vek, ko je sedem disciplin, razdeljenih na trivij in kvadrivij, sestavljalo študijski program srednjeveške univerze kot pripravo na študij prava, medicine ali teologije.

Čeprav se torej ideje, ki pomenijo prve konceptualizacije tistega, kar danes v zahodni civilizaciji pojmuje kot splošno izobrazbo, pojavljajo že vsaj od antike, Medveš (1987) poudarja, da se »splošnost« kot osrednji problem teorije o izobraževanju prvokrat v zgodovini pojavi v neohumanizmu, ko se »ideja o splošni izobrazbi prvič razvije na najširših vsebinskih in teoretskih utemeljitvah« in ko neohumanizem »poleg celovite teoretske utemeljitve izdela tudi možnosti za njeno uresničitev v praksi, saj postaja s Humboldtovim konceptom elementarne šole, gimnazije in univerze splošna izobrazba sestavni del realne zgodovine šolstva. Neohumanizem gotovo implicitno in eksplicitno teži k restavraciji antičnega izobrazbenega ideala, toda v tej težnji je prisotna tudi celotna novoveška pozitivna tradicija, povezana z demokratizacijo izobraževanja.« (Medveš 1987, str. 48) Osrednji koncept neohumanističnih vzgojno-izobraževalnih prizadevanj je nedvomno *Bildung*: številne interpretacije tega koncepta (Lüth 2000; Klafki 2000; Reichenbach 2003; pri nas Medveš 1987) poudarjajo njegovo kompleksnost, zaradi česar pojma *Bildung* ni niti mogoče niti ga ni smiselno neposredno prevajati v druge jezike, obenem pa se praviloma oprejo na sicer fragmentarno, toda zato nič manj teoretsko vplivno Humboldtovo razpravo *Theorie der Bildung des Menschen*, ki je nastala v poznem 18. stoletju, najverjetneje med letoma 1793 in 1794. Za Humboldta (2000 [1793/1794]) je temeljni namen, tako rekoč najvišji smoter vzgoje in izobraževanja (*Bildung*) razvoj človekovih »notranjih moči«, njegovih intelektualnih (kognitivnih) potencialov ter moči moralnega in estetskega presojanja, to pa se lahko udejanja le v interakciji človeka z *zunanjim svetom*, torej v interakciji med subjektivnim in objektivnim.

Neoliberalna rekonceptualizacija vsebine in funkcij splošnega izobraževanja

Uveljavljanje neoliberalnih teženj v vzgoji in izobraževanju posledično v mednarodni in domači prostor vnaša rešitve, ki pojmovanje splošnega izobraževanja vse bolj odmikajo od prej opisanih predpostavk. Spreminjanje izobrazbe iz temeljne človekove pravice v tržno blago, šole pa v organizacijo za zagotavljanje storitev in dobrin, ki jih terja trg dela, med drugim pomeni revizijo znanja, katerega posredovanje je v takšni šoli legitimno. Kot pokaže Laval (2005), zavzame v neoliberalno orientiranem izobraževanju prevladujoče mesto utilitaristično pojmovanje znanja, ki mora biti, če naj bo legitimno, najprej predvsem koristno. Ali drugače, legitimno je zgolj takšno in tolikšno znanje, kakršno ima trenutno na trgu dela najvišjo vrednost. Celoten koncept splošne izobrazbe s tega vidika podleže temeljiti reviziji: ob vzpostavljanju vrednostne polarizacije med (za učinkovito zadovoljevanje potreb trga dela) uporabnim in neuporabnim (in zatorej nelegitimnim) znanjem se široko pojmovano splošnoizobraževalno znanje začne umikati funkcionalno naravnanim ključnim *kompetencam*; te kot ideološki konstrukt po eni strani delujejo kot totalna formula, ki zaradi svoje pomenske izpraznjenosti in nedorečenosti v sebi združuje vsoto vseh zaželenih

pedagoških učinkov, hkrati pa se vzpostavijo kot alternativa širokemu naboru vednosti in znanja, ki v neoliberalnem pogledu obveljajo za nepotrebni, neuporabni in kot taki – nezaželeni (obširneje o tem v Štefanc 2006; 2007 a; 2007 b).

Vsaj deloma imamo pri tem opraviti s protislovjem: po eni strani je očitno, da intenca opisanih procesov rekonceptualizacije splošnega izobraževanja ni v spreminjanju splošnoizobraževalne šole v poklicno, pač pa nasprotno, ohraniti splošnoizobraževalno šolo, toda redefinirati njeno organizacijo in kurikulum, tako da privzame *logiko poklicnega*. Ena od ključnih predpostavk tega procesa je, da »tradicionalni« šoli, ki temelji na usvajanju in posredovanju znanja, prav zaradi svoje zagledanosti v preteklost in »vsebinske rigidnosti« na tej točki spodleti: ker je orientirana transmissijsko in ker od učencev pričakuje, da bodo čas in energijo porabljali za učenje in reprodukcijo znanja, ki domnevno nima ekonomske vrednosti in zaposlitvenega potenciala, je potrebno, kot zapiše Levine, »ne popraviti, na novo izumiti šole, ki bodo nujno služile – ne industrijski, pač pa informacijski družbi« (2001, str. 35).

Kot lahko spremljamo že dobro desetletje, se je v mednarodnem prostoru – in nič manj tudi v slovenskem – utrdilo verovanje, da je mogoče ta cilj na kurikularni ravni doseči z implementacijo koncepta ključnih kompetenc v programe (obveznega) splošnega izobraževanja. Ob tem se seveda zastavlja vprašanje, ali takšni šoli, katere temeljna substanca ni več splošnoizobraževalno *znanje* (ob Hirstovi predpostavki, ki smo jo obdelali prej, da je prav znanje eden od konstitutivnih elementov, ki vzpostavljajo splošno izobrazbo), pač pa na mesto tega znanja postavlja koncept (ključne) kompetence, ki deluje prav kot *alternativa konceptu znanja* (in zatorej kot *ne-znanje*), ne bo dvakrat spodletelo: najprej kot splošnoizobraževalni šoli, ki pravzaprav brez svojega konstitutivnega elementa to več ni, hkrati pa tudi kot »poklicni« šoli, kar nikoli niti ni želela postati, kljub težnjam, da bi učence opremila s funkcionalnim »zaposljivim« znanjem, spretnostmi in osebnostnimi lastnostmi.

Navkljub opisanim dilemam gredo šolskopolitična prizadevanja v Evropski uniji vztrajno v smer promocije koncepta ključnih kompetenc. Eden od ključnih dokumentov, na podlagi katerega so se intenzivirali razmisleki o nujnosti večje prilagodljivosti izobraževanja potrebam tržnega gospodarstva, je bila leta 2000 sprejeta *Lizbonska strategija*. V tej je Evropski Svet opredelil področja in ukrepe, ki naj bi v Evropski uniji okrepili zaposlovanje, ekonomske reforme in socialno kohezivnost v »na znanju temelječem gospodarstvu«. Eno od področij, ki naj bi pri doseganju tega cilja imelo pomembno vlogo, je izobraževanje: v 25. točki strategija navaja, da se morajo sistemi izobraževanja in usposabljanja v Evropi »prilagoditi tako zahtevam, ki jih postavlja družba znanja, kot tudi potrebam boljše in bolj kakovostne ravni zaposlovanja« (Lizbonska strategija 2000, tč. 25). Že v naslednji točki Evropski svet države članice in druge institucije Evropske unije poziva, da v ta namen sprejmejo vrsto ukrepov, med katerimi je tudi vzpostavitev posebnega evropskega okvira: ta naj bi »opredelil nove osnovne spretnosti, ki naj bi jih zagotavljalo vseživljenjsko učenje: spretnosti ravnanja z informacijsko tehnologijo, tuji jeziki, tehnološka kultura, podjetništvo in socialne spretnosti« (prav tam, tč. 26). Dobro leto po sprejetju Lizbonske strategije je

v okviru Evropske komisije začela delovati posebna ekspertna delovna skupina, ki je v letu dni pripravila predlog osmih ključnih kompetenc⁵, ki naj bi postale sestavni del splošnoizobraževalnih kurikularnih rešitev v nacionalnih evropskih šolskih sistemih. Poimenovali so jih (The Key Competencies ... 2002):

- 1) komunikacija v maternem jeziku,
- 2) komunikacija v tujih jezikih,
- 3) informacijsko-komunikacijska tehnologija,
- 4) matematična pismenost ter matematične, naravoslovne in tehnične kompetence,
- 5) medosebne in državljanske kompetence,
- 6) učenje učenja,
- 7) splošna kultura in
- 8) podjetništvo.

Seznam je nekoliko širši od naštetih spretnosti v Lizbonski strategiji, na vsebinski ravni pa se od njih ne razlikuje bistveno. Avtorji dokumenta ob tem jasno opredelijo, kako je treba omenjene ključne kompetence razumeti: »Ključne kompetence predstavljajo prenosljiv, multifunkcionalen paket znanja, spretnosti in navad, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za svojo osebno izpolnitev/razvoj, vključenost in zaposljivost. Razviti bi jih morali do zaključka obveznega šolanja ali usposabljanja, delovati pa bi morale kot temelj vseživljenjskega učenja.« (Prav tam, str. 4) Opredelitev je treba brati tako, kot je zapisana: ne govori o splošnoizobraževalnem znanju, ampak o ključnih kompetencah, znanje pa v tem kontekstu nastopa kot kompetenci podrejen koncept, legitimno je zgolj, kolikor je *prenosljivo* in (*multi*)*funkcionalno*, enako pa seveda velja za spretnosti in navade. Ta poudarek je pomemben, ker bistveno določa tudi kompetence, ki morda na prvi pogled nimajo eksplicitne funkcionalne konotacije, denimo »državlanske kompetence« ali »splošna kultura«. Sicer glede tega tudi struktura dokumenta ne pušča dvomov: za vsako od navedenih kompetenc je poleg njene vsebinske opredelitve navedeno, kako je v funkciji »osebne izpolnitve« (*personal fulfilment*)

⁵ Ena od prvih strateških odločitev omenjene delovne skupine je bila prav zamenjava koncepta *osnovnih spretnosti* (angl. *basic skills*), s katerim je operirala Lizbonska strategija, s konceptom *ključnih kompetenc*; svojo odločitev so utemeljili s štirimi argumenti: (1) pojem »spretnosti« naj bi bilo v drugih evropskih jezikih (torej ne angleškem) težko razločiti od pojma »kompetence«; (2) koncept kompetence naj bi, za razliko od spretnosti, vključeval tudi posameznikova stališča in navade; (3) pojem *osnovnih spretnosti* naj bi preveč konotiral z izrazito omejenim naborom bralnih, pisalnih in matematičnih spretnosti, pojem *ključnih kompetenc* pa naj bi bil bolj dinamičen in brez tovrstnih konotacij; in (4) osnovne spretnosti naj bi preveč spominjale na »spretnosti za preživetje« (The Key Competencies ... 2002, str. 3). Zamenjava koncepta torej ni bila naključna, zato bi bilo temu vprašanju smiselno nameniti več pozornosti, zgolj mimogrede pa bi veljalo opozoriti na dvoje: prvič, zdi se, da je odločitev za koncept kompetence prevladala, ker je njegov ideološki potencial mnogo večji kot pri konceptu (osnovnih) spretnosti (podrobneje smo tezo o konceptu kompetence kot ideološki formuli v polju izobraževanja obdelali v Štefanc 2006); in drugič, zamenjava spretnosti s kompetencami je odprla možnost prehoda od koncepta, ki ga določajo predvsem objektivni parametri, h konceptu, ki ga je mogoče interpretirati izrazito subjektivno in individualizirano. Če je namreč spretnost nekaj, kar se bolj ali manj enako manifestira ne glede na njenega nosilca (posameznika), je kompetenca nujno individualizirana, vsaj kolikor so njen integralni del tudi izrazito subjektivni parametri, denimo osebne lastnosti, navade, stališča ipd.

in »zaposljivosti«. Ključno kompetenco »splošna kultura« tako avtorji definirajo kot »presojanje ustvarjalnega izražanja idej, zamisli, občutij ali stališč, kot se manifestirajo skozi različne medije, vključujoč glasbo, literaturo, umetnost in šport« (prav tam, str. 25). Za to naj ne bi bilo potrebno veliko znanja, saj dokument, kar zadeva ta integralni del kompetence, našteje zgolj dvoje (prav tam): (1) osnovno poznavanje (angl. *basic knowledge*) določenih manifestacij umetnosti in kulture; in (2) osnovno poznavanje načinov in vzorcev delovanja vsakega od medijev in njihovega zgodovinskega razvoja. Vse skupaj je seveda v funkciji zaposljivosti, ali kot kompetenco »splošna kultura« v tem pogledu utemeljijo avtorji: »Mnogi poklici vse bolj temeljijo na komunikaciji, kjer je dobra splošna kultura uporabna, ko gre za ustvarjanje povezav z drugimi ljudmi.« (Prav tam)

Enaki logiki sledijo tudi opisi drugih ključnih kompetenc, ki se še toliko lažje vpišejo v novo konceptualizacijo splošnega izobraževanja, denimo »podjetništvo«, katerega promocija in razvoj z njim povezanega znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti naj bi prav tako postala ena od temeljnih preokupacij obveznega splošnega izobraževanja.

Omenili smo, da opisane težnje v evropskem prostoru vplivajo tudi na spreminjanje kurikularnih rešitev v Sloveniji. V zadnjih letih smo bili priča temeljiti rekonceptualizaciji temeljnih kurikularnih dokumentov in reviziji zakonsko opredeljenih ciljev osnovnošolskega izobraževanja⁶, pri čemer je mogoče z analizo nekaterih dostopnih gradiv pokazati, da opravljene spremembe tako rekoč v celoti sledijo predstavljeni evropski šolskopolični agendi.

Tako je posebna delovna skupina v okviru Ministrstva za šolstvo in šport v začetku leta 2006 pripravila dokument z naslovom Konceptualne spremembe osnovne šole: cilji in strateške opredelitve (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006), v katerem so avtorice Komisiji za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli predlagale spremembe zakonsko opredeljenih ciljev osnovnošolskega izobraževanja. V utemeljitvi svojega predloga se neposredno navežejo na Lizbonsko strategijo in na njeni podlagi oblikovane ključne kompetence, pri čemer zapišejo: »V procesu snovanja konceptualnih sprememb je potrebno in smiselno dopolniti cilje osnovne šole s poudarki, ki izhajajo tako iz nacionalnih strateških dokumentov kot iz razvojnih ciljev Evropske skupnosti in posebej še iz Lizbonske strategije in ključnih kompetenc za vseživljenjsko izobraževanje. Pri tem se bo treba odločiti, katere teh sprememb so tako temeljne, da bi jih bilo treba zakonsko opredeliti (s spremembo zakona o osnovni šoli), katere pa naj bi bile osnova kurikularnim in sistemskim spremembam osnovne šole.« (Prav tam, str. 1) Leta 2007 je bil nato (poleg drugih) spremenjen 2. člen Zakona o osnovni šoli, v katerem so cilji osnovnošolskega izobraževanja tudi v resnici bolj revidirani, spremembe pa kažejo, da se je vanje vpisala logika lizbonske strategije⁷ in na njej temelječih dokumentov, ki so nastali v prej omenjeni

⁶ Temeljite prenove je bilo deležno tudi poklicno izobraževanje; ker smo pričujočo razpravo omejili na področje splošnega izobraževanja, dogajanja v polju poklicnega ne bomo obravnavali.

⁷ Tega ne pokaže le pregled sprememb, ki jih je bil deležen 2. člen Zakona o osnovni šoli, pač pa so predlagatelji novele zakona to tudi sami eksplicitno zapisali v utemeljitvi svojega predloga, kjer

in drugih delovnih skupinah v okviru programa Izobraževanje in usposabljanje 2010.

Celostna primerjava obeh dikcij (pred in po noveliranju) 2. člena Zakona o osnovni šoli tako pokaže (glej preglednico 1), da so se v spremenjene cilje maldane v celoti vpisale prej naštete ključne kompetence, z izjemo kompetence »učenje učenja«⁸. Ker je bilo nekatere od teh moč prepoznati v že dosedanjih ciljnih, jih ni bilo treba bistveno spreminjati: kompetenca »komunikacija v maternem jeziku« je (bila) denimo vpisana v cilj pod zaporedno številko 3, »medosebne in državljanske kompetence« je mogoče interpretirati kot integralni del ciljev pod številkami 5, 6 in 7, kompetenco »splošna kultura« pa kot sestavni del cilja pod številko 12.

Kar zadeva ključno kompetenco »komunikacija v tujih jezikih«, so predlagatelji sprememb, kot kaže, presodili, da prejšnja dikcija cilja (»seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov« pod zaporedno številko 11) ne ustreza intenci te kompetence, zato so zapis preoblikovali v »razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih«. Prav ta sprememba je eden od simptomov, ki jasno kaže na konceptualni premik v razumevanju osnovnošolskega izobraževanja, v tem primeru na področju pouka tujih jezikov: cilj le-tega ni več *seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov*, pač pa postaja intenca tega pouka izrazito funkcionalistična, njegov cilj je *razvijanje sposobnosti sporazumevanja*. Mimogrede, podobna logika je pri nas prevladala pri načrtovanju kurikularnih rešitev na področju tujih jezikov tudi v strokovnem izobraževanju, kjer je na podlagi evropskega referenčnega okvira za poučevanje tujih jezikov – izhajajoč iz preproste predpostavke, da so »jezikovne kompetence« vselej iste, ne glede na različna kulturnozgodovinska ozadja različnih jezikov – pripravljen za vse tuje jezike en sam učni načrt (prim. Medveš 2008).

	<i>Zakon o osnovni šoli, 2. člen (1996)</i>	<i>Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2. člen (2007)</i>
1	– zagotavljanje splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu	– zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu
2	– spodbujanje skladnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika	– spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti

med drugim preberemo, da sprememba zakona med drugim prinaša uskladitev s »strateškimi dokumenti Republike Slovenije ob upoštevanju usmeritve Lizbonske strategije, ki govori o nalogi Evrope, da postane najbolj konkurenčno, dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, zmožno trajnostnega razvoja z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo družbeno povezanostjo.« (Izhodišča in podlage ... 2007, str. 7)

⁸ Čeprav so avtorice dokumenta o konceptualnih spremembah (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006, str. 9) predlagale, da bi se v ZOsn zapisal tudi cilj »razvoj pozitivnega stališča do znanja in učenja ter zmožnosti samostojnega učenja (učenje učenja)«, je bila, kot kaže, v nadaljnjem postopku sprejeta odločitev, da zapis tega cilja ne sodi v zakon.

3	– razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku	– razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku
4	– spodbujanje zavesti o posameznikovi integriteti	[cilja v spremenjenem 2. členu ZOsn ni več]
5	– razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi	– razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljske odgovornosti
6	– vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije	– vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije
7	– vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi	– vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin
8	– doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja in pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja	– doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja – pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje
9	– pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja	– razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja
10	– razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije	[cilja v spremenjenem 2. členu ZOsn ni več]
11	– seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov	– razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih
12	– razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje	– razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih

13	– omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja	– omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, z razvojem njegove pozitivne samopodobe vred
14	– oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja	– vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij
15		– razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju
16		– razvijanje podjetnosti kot osebostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca

Preglednica 1: Primerjava ciljev osnovnošolskega izobraževanja, kot jih v 2. členu navajata Zakon o osnovni šoli (1996) in Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOSn-F; 2007).

Opomba: Zaradi preglednosti primerjave vrstni red ciljev v preglednici ni enak tistemu v 2. členu ZOsn.

Iz preglednice je tudi razvidno, da sta bila dva cilja v novelo zakona vpisana povsem na novo: (1) razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju ter (2) razvijanje podjetnosti kot osebostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca. Prvi cilj se več kot očitno vsebinsko ujema s ključnima kompetencama »informacijsko-komunikacijska tehnologija« in »matematična pismenost ter matematične, naravoslovne in tehnične kompetence«, drugi cilj pa s ključno kompetenco »podjetništvo«.

In končno, omeniti velja še spremembi ciljev pod zaporednima številčkama 8 in 9: v obeh so predlagatelji *znanje* nadomestili z drugačnima dikcijama – tako je »pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja« postalo »pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot /.../«, medtem ko se je cilj »pridobivanje splošnih in uporabnih znanj /.../« preoblikoval v »razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov«. Opisane spremembe v zapisu ciljev osnovnošolskega izobraževanja tako jasno kažejo na simbolno marginalizacijo (splošnoizobraževalnega) znanja: čeprav so predlagatelji dodatno okrepili zapis prvega cilja, ki pravi, da osnovna šola zagotavlja »kakovostno splošno izobrazbo« prav s spremembami ciljev v nadaljevanju sporočajo, da ima znanje v tem procesu vse obrobnejšo vlogo.

Opisanih procesov, ki vnašajo bistvene spremembe v pravnoformalni prostor, ne gre podcenjevati. Prvič zato, ker so pravnoformalne spremembe pogosto formalni odsev konceptualnih premikov, ki se dogajajo ne le v političnem, pač pa tudi v strokovnem diskurzu, drugič pa zato, ker imajo formalne zakonske

spremembe izvršilno moč: kurikularno načrtovanje, zlasti na nacionalni ravni (denimo priprava osnovnošolskih učnih načrtov), preprosto ne more zaobiti zakonsko predpisanih ciljev osnovnošolskega izobraževanja; ko pa so ti implementirani v nacionalne kurikularne dokumente, jih je treba upoštevati tako pri kurikularnem načrtovanju na institucionalni ravni (denimo pri pripravi letnega delovnega načrta šole) kot pri individualnem (učiteljevem) načrtovanju pouka.

Da je tako, smo lahko v prvi polovici letošnjega leta spremljali ob procesu, ki so ga na Ministrstvu za šolstvo in šport ter v Zavodu RS za šolstvo poimenovali »posodabljanje« osnovnošolskih učnih načrtov, čeprav je bila v resnici opravljena njihova temeljita prenova in rekonceptualizacija – in to natančno v skladu s kompetenčno orientacijo, za katero smo pokazali, da se je v evropskem političnem prostoru uveljavila kot konceptualni okvir, ki naj bi omogočil večje prilagajanje splošnega izobraževanja gospodarskim potrebam. V prenovljenih osnovnošolskih učnih načrtih so tako namesto jasno zapisanih standardov znanj navedeni zgolj t. i. »pričakovani dosežki«, pri oblikovanju katerih so morali avtorji v skladu z danimi smernicami slediti bolj političnim kot strokovnim podlagam. Eno od navodil, ki se je nanašalo na oblikovanje pričakovanih dosežkov, je bilo namreč v tem smislu dovolj eksplicitno: »V pričakovane dosežke vključiti tudi kompetence. Izhajamo iz ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje: Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije z dne 18. 12. 2006, Uradni list EU št. 394/10.« (Smernice, načela in cilji ... 2007, str. 14) Problem seveda ni zgolj v dejstvu, da je prenova kurikularnih dokumentov očitno vse preveč potekala na način nekritične implementacije evropskega političnega diskurza in ob odsotnosti temeljite strokovne refleksije, veliko usodnejši problem je lahko dolgoročno slabšanje in nazadovanje, ko gre za doseganje kakovostnega izobrazbenega standarda. Ali kot opozarja M. Kovač Šebart:

»Implementacija ključnih kompetenc kot splošnih ciljev izobraževanja v različne izobraževalne programe sama po sebi ni sporna, problem pa seveda nastane v trenutku, ko takšne splošno opredeljene 'ključne kompetence' skozi koncept 'pričakovanih rezultatov' pričnejo nadomeščati standarde znanja. Ključnih kompetenc namreč največkrat ni mogoče izražati v operativni in enoznačno preverljivi obliki: po eni strani bi to vodilo v povsem behavioristične opise vedenjskih vzorcev, ki so daleč od deklariranih ciljev kompetenčnega pristopa, po drugi strani pa obstaja nevarnost izgube izobrazbenega standarda, ki je bil v dosedanjih učnih načrtih transparentno zagotovljen vsem učencem in dijakom v posameznih programih.« (Kovač Šebart 2008, str. 3)

Sklep

Če smo v prispevku, ki smo ga objavili pred dobrim letom dni (Štefanc 2007 a), še ugotavljali, da »obstaja intenca dopolniti cilje osnovnošolskega izobraževanja, tako da bi se vanje vpisal neoliberalni diskurz kompetenc« (prav tam, str. 101), lahko v tej razpravi ugotovimo, da smo bili v razmeroma kratkem času priča ne le temeljiti reviziji omenjenih ciljev v noveliranem zakonu,

pač je bil ob tem narejen še korak dlje s celostno prenovo in rekonceptualizacijo osnovnošolskih učnih načrtov. Četudi morda to ni bila eksplicitna intenca avtorjev, ki so sodelovali pri oblikovanju prenovljenih ciljev in učnih načrtov, je v opisanih procesih nedvomno mogoče prepoznati poteze, ki smo jih v širšem kontekstu pripisali neoliberalnim težnjam na področju vzgoje in izobraževanja. Zato se zdi, da so konceptualne in sistemske rešitve, katerih uveljavljanje in implementacijo lahko spremljamo tudi v našem prostoru, lahko razlog za zaskrbljenost, še toliko bolj, kolikor so posledica nekritičnega privzemanja neoliberalno orientiranega evropskega političnega diskurza, ki ga, ko gre za izobraževanje, vzdržujejo in legitimirajo tudi specifični pedagoški koncepti in teorije.

Literatura

- Albo, G. (2002). Neoliberalism, the State and the Left. V: *Monthly Review*, 54, št. 1, str. 46–55.
- Aristotel (1960). *Politika*. Beograd: Kultura.
- Brenner, N. in Theodore, N. (2002). Cities and the geographies of 'actually existing neoliberalism'. V: *Antipode*, 34, št. 3, str. 349–379.
- Davies, B., Gottsche, M. in Bansel, P. (2006). The Rise and Fall of the Neo-liberal University. V: *European Journal of Education*, 41, št. 2, str. 305–319.
- George, S. (1999). A Short History of Neoliberalism. Dostopno na: <http://www.globalpolicy.org/globaliz/econ/histneol.htm> (3. 9. 2008).
- Hargreaves, D. H. (1999). Schools and the Future: the Key Role of Innovation, in: *Innovating schools*. Paris: OECD, str. 45–57.
- Hirst, P. H. (1998/1974). Liberal Education and the Nature of Knowledge. V: Hirst, P. H. in White, P. (1998). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*, vol. I. London/New York: Routledge, str. 246–266.
- Humboldt, W. von (2000/1793). *Theory of Bildung*. V: Wesbury, I. idr. (ur.). *Teaching as a reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah/New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, str. 57–61.
- Izhodišča in podlage za pripravo predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, osnutek Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli in obrazložitve osnutka zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2007 a). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Klafki, W. (2000). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. V: Wesbury, I. idr. (2000). *Teaching as a reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah/New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, str. 85–107.
- Kodelja, Z. (2004). O pojmu splošne izobrazbe. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 36–42.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja (spremna beseda). V: Laval, C., *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kovač Šebart, M. (2008). Ne vedo, kaj spreminjajo!. V: *Šolski razgledi*, 59, št. 6, str. 3.

- Laval, Ch. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Levine, A. (2001). A new curriculum for a new era. V: *Curriculum Administrator*, 37, št. 6, str. 35–37.
- Lizbonska strategija (2000). Bruselj: Evropska komisija.
- Luth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung. V: *Journal of curriculum studies*, let. 30, št. 1, str. 43–59.
- Mastnak, T. (1998). De docta Ignoranta ali kako misliti liberalizem. V: Rosanvallon, P. (1998). *Ekonomski liberalizem*. Ljubljana: Studia Humanitatis, str. 215–244.
- Medveš, Z. (1987). Odnos med splošno in strokovno izobrazbo v razvoju šolskih sistemov. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Medveš, Z. (2008). Globalizacija in slovensko šolstvo. V: *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 1, str. 6–24.
- Mill, J. S. (1848). *Principles of Political Economy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mittelman, J. H. (2004). A globalização alternativa. V: Gómez, J. M. idr. (ur.). *América Latina y el (des)orden global neoliberal. Hegemonía, contrahegemonía, perspectivas*. Buenos Aires: Clacso, str. 29–43.
- Molnar, A. (2003). Cashing In On the Classroom. V: *Educational Leadership*, 61, št. 3, str. 79–84. Molnar, A. in Boninger, F. (2007). Adrift: Schools in a total marketing environment. The tenth annual report on schoolhouse commercialism trends: 2006–2007. Tempe: Arizona State University, Commercialism in Education Research Unit.
- Molnar, A. in Reaves, J. A. (2001). Buy Me! Buy Me! V: *Educational Leadership*, 59, št. 2, str. 122–135.
- Munn, P. (ur.) (1993). *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?* London/New York: Routledge.
- O'Riain, S. (2000). States and Markets in An Era of Globalisation. V: *Annual Review of Sociology*, 26, str. 187–213.
- OECD (1998). *Making the Curriculum Work*. Paris: OECD.
- Olssen, M. (2000). Ethical liberalism, education and the 'New Right'. V: *Journal of Educational Policy*, 15, št. 5, 481–508.
- Olssen, M. in Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. V: *Journal of Education Policy*, 20, št. 3, str. 313–345.
- Ozvald, K. (2002). *Zgodovina pedagoške kulture v antični dobi*. Ljubljana: Jutro.
- Piciga, D., Marentič Požarnik, B. in Zevnik, M. (2006). *Konceptualne spremembe osnovne šole: cilji in strateške opredelitve (gradivo za Komisijo za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli z dne 6. januarja 2006)*. Neobjavljeno gradivo.
- Ramos, J. (2006). Toward a Politics of Possibility: Charting Shifts in Utopian Imagination through the World Social Forum Process. V: *Journal of Futures Studies*, 11, št. 2, str. 1–14.
- Reichenbach, R. (2003). Beyond Sovereignty: The twofold subversion of Bildung. V: *Educational Philosophy and Theory*, 35, št. 2, str. 201–209.

- Shaikh, A. (2005). The economic mythology of neoliberalism. V: Saad-Filho, A. (ur.). *Neoliberalism: A Critical Reader*. London: Pluto Press, str. 41–49.
- Smith, A. (2005/1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Štefanc, D. (2006). Koncept kompetenc v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme = The concept of competence in education: definitions, approaches, dilemmas. V: *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 66–85 in 68–88.
- Štefanc, D. (2007 a). Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. V: *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 82–106.
- Štefanc, D. (2007 b). Description and explanation of the concept of competence: brief review of different theoretical approaches. V: Kožuh, B. idr. (ur.). *New paradigms and methods in educational and social research*. Los Angeles: University of California [etc.], str. 239–256.
- The Key Competencies in a Knowledge-Based Economy: A first step towards selection, definition and description. Bruxelles: European Commission.
- Thorsen, D. E. in Lie, A. (2006). *What is Neoliberalism?* Oslo: Department of Political Science, University of Oslo.
- Zakon o osnovni šoli (1996). Ljubljana: Uradni list RS, št. 12/1996.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (2007). Ljubljana: Uradni list RS, št. 102/2007.

ŠTEFANC, Damijan

NEO-LIBERAL IDEAS IN THE PROCESSES OF RECONCEPTUALISING COMPULSORY GENERAL EDUCATION: CERTAIN THEORETICAL MOVES AND PRACTICAL IMPLICATIONS

Abstract: The treatise discusses paradigmatic shifts in the education field that can be connected with the growing influence of neo-liberalism and the related socio-economic processes and phenomena. It provides arguments in favour of the thesis that the neo-liberal logic in the education field, among other things, manifests itself in the belief that it is necessary for the school to efficiently achieve its goal to thoroughly reconceptualise both the structure and the contents of the curriculum as well as the model of school organisation and management. At the curricular level, it is thus necessary to ensure that students as future workers and providers of their 'services' in the labour market gain the appropriate knowledge, skills and personal characteristics, directly reflecting labour needs; while at the level of school organisation and management it is necessary to implement market mechanisms, primarily to establish a financing system, forcing schools to allocate funds as efficiently as possible and to be competitive in the education market.

The last part of the treatise shows that the described neo-liberal logic, following the political discourse that is establishing itself in the European political arena, has directly entered into the processes of reforming Slovenian primary school plans and can also be identified in the audited goals of primary school education as defined in Article 2 of the Primary School Act.

Keywords: education, neo-liberalism, general education, knowledge, key competencies, school legislation, European Union.

Dr. Janez Krek

Zapoznele besede: o neoliberalizmu, vzgojno-izobraževalni odgovornosti in zunanjem ocenjevanju znanja

Povzetek: V besedilu opozarjamo na konceptualno povezanost neoliberalizma in določenih modelov vzgojno-izobraževalne odgovornosti, pri čemer zagovarjamo tezo, da koncepta zagotavljanja kakovosti delovanja šol in vrtcev tudi v točkah, kjer je vezan na koncept odgovornosti, ne kaže povezovati izključno z neoliberalizmom in neoliberalistično ideologijo. Na podlagi primerov iz Združenih držav Amerike poskušamo pokazati, da v sodobni demokratični (post)industrijski družbi koncept vzgojno-izobraževalne odgovornosti kot del sistema zagotavljanja kakovosti dela šol in vrtcev predstavlja resen izziv, ki ga ni mogoče a priori zavreči ali razloge za neoliberalistične rešitve, ki so jih uvedli v določenih državah, iskati zgolj v neoliberalizmu kot ideologiji določenega časa, zunaj immanentnih načel delovanja šolskega sistema. Vendar ob tem zagovarjamo tezo, da ni priporočljivo vzpostavljanja odgovornosti zasnovati tako, da sistem zagotavljanja kakovosti tesno zveže eksterno ocenjene rezultate (izkazano znanje učencev) s sistemom nagrad in kazni, ki neposredno in radikalno vplivajo na kakovost delovanja šol.

Ključne besede: vzgojno-izobraževalna odgovornost (polaganje računov), sistem zagotavljanja kakovosti, neoliberalizem, zunanje ocenjevanje znanja, samoevalvacija dela šol in vrtcev.

UDK: 37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Janez Krek, docent, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: janez.krek@guest.arnes.si

Uvod

V drugi polovici preteklega desetletja je šolska zakonodaja vzpostavila sistem zagotavljanja kakovosti, ki je izhajal iz dosledne izpeljave teze o avtonomiji šole kot najpomembnejšem subjektu zagotavljanja kakovosti (Kovač Šebart, Krek 2001 a), z uveljavljanjem koncepta učiteljeve strokovne avtonomije vred. Zato je Zakon o šolski inšpekciji (ZSolI 1996) vzpostavil koncept, po katerem šolska inšpekcija ni instanca, katere naloga je neposredna skrb za izboljševanje kakovosti pedagoškega dela v razredu, marveč v delovanje šol posega le takrat, ko gre delovanje šol onstran vzpostavljenega sistema pravil (več o tem gl. Širec 2000; Kovač Šebart, Krek 2001 a). Le ravnatelj je imel pravico in dolžnost, da je opravljal hospitacije z namenom izboljševanja kakovosti poučevanja na šoli. Ob tem je bilo na ravni srednjega šolstva vzpostavljeno eksterno ocenjevanje znanja z maturo, na ravni devetletne osnovne šole pa z nacionalnimi preizkusi znanja, katerih namen po tretjem in šestem razredu je bil samo v tem, da zagotavljajo učencem, staršem in učiteljem dodatno informacijo o doseženem znanju učencev, ob koncu osnovne šole so bili rezultati iz zunanjega ocenjevanja znanja tudi del zaključnih ocen (ZOsn 1996, čl. 64). Po sprejemu šolske zakonodaje (1996) je Ministrstvo za šolstvo poleg tega začelo podpirati projekte, ki so v šole in vrtce uvajali interno evalvacijo lastnega dela in prispevali k razvijanju kakovosti dela na podlagi internih spoznanj (več o tem gl. Medveš 2000; Kovač Šebart, Krek 2001 a). To je v začetku tega desetletja vodilo v projekt ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, s katerim je država uvedla ukrepe pomoči šolam in vrtcem pri samoevalvaciji njihovega dela. Med drugim so bile na ravni šolskega sistema za to pripravljene konceptualne podlage (Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti ... 1999) in pripravljene ter prek spletne strani dostopni vprašalniki (prim. Pluško et al. 2001, 2001 a), delovala je komisija, ki je s strani države skrbela za implementacijo sprejetega modela zagotavljanja kakovosti. Ključni parametri tega sistema vzpostavljanja odgovornosti in razvijanja kakovosti dela so bili: stava na interno razvijanje kakovosti, ki je izhajala iz samoevalvacije dela šole,

dodatna pomoč zunanjih svetovalcev oziroma svetovalnih institucij, koncept šolske inšpekcije, ki skrbi predvsem za zakonitost dela vzgojno-izobraževalnih institucij, in uporaba različnih dostopnih podatkov o delovanju šol, z rezultati eksternih ocenjevanj znanja vred.

Leta 2001 smo analizo šolskega sistema na področju zagotavljanja kakovosti sklenili z naslednjimi besedami: »Elementi sistema notranje evalvacije dela šole so zakonsko postavljeni, pri tem pa po našem mnenju še ni v zadostni meri dorečena vloga ravnatelja kot tistega, ki zagotavlja neposredni pedagoški nadzor nad procesom; pri postavljanju sistema notranje evalvacije ima vsaka šola lastno iniciativo, s tem pa se je odprl tudi prostor ad hoc rešitev, ob čemer se nenazadnje postavlja tudi vprašanje, ali imajo šole ustrezne konkretne instrumente za evalvacijo dela. Morda pa je ključna slabost internega zagotavljanja kakovosti v tem, da zakon vzpostavlja sistem notranjega nadzora (evalvacije) dela, od šol pa ne zahteva eksplicitno vzpostavljanja 'filozofije kakovosti' (kar naj bi bila sicer samoumevna tiha predpostavka), tj. sistema in ukrepov zagotavljanja kakovosti dela. /.../ pričujoča analiza [je] poskušala pokazati, zakaj bi bilo v prihodnjih letih za naš sistem ključno, da bi na nacionalni ravni vzpostavili filozofijo zagotavljanja kakovosti dela edukacijskih institucij, tj. kakovosten in trdno vpeljan model (načela, instrumente ...) evalvacije in zagotavljanje kakovosti dela v šolskih institucijah.« (Kovač Šebart, Krek 2001 a, str. 63)

Vendar ta ključni korak ni bil narejen. V nadaljnjih dveh letih so bili dodatno razviti nekateri instrumenti, ki so v pomoč pri samoevalvaciji dela šol in vrtcev, a za analizo sedanjega stanja je ključno dogajanje od leta 2004. Država je s spremembami Zakona o osnovni šoli odpravila zunanje ocenjevanje znanja po prvem triletju in zmanjšala vlogo zunanjega ocenjevanja znanja na koncu osnovne šole. Sistem zagotavljanja kakovosti dela šol in vrtcev, kolikor lahko o tem še govorimo, je določalo delovanje po inerciji, saj resnega nadaljevanja konceptualnega razmisleka o sistemu zagotavljanja kakovosti v povezavi z ukrepi s strani države ni bilo, v sistemu na ravni države ni bilo instance, ki bi šole in vrtce spodbujala in podpirala pri izvajanju samoevalvacije in razvijanju kakovosti, ob tem se je po korakih spreminjala (manjšala) vloga eksternega ocenjevanja znanja, šolska inšpekcija pa je svoje z zakonom določeno delo opravljala naprej.

Tudi Zakon o šolski inšpekciji je bil deloma spremenjen leta 2005 (prim. ZSolI-UPB1), a koncept se ni bistveno spremenil. Delovanje šolske inšpekcije bi bilo sicer vredno temeljitejše analize, v katero se tu ne moremo spuščati, vendar ohranitev koncepta šolske inšpekcije ocenjujemo pozitivno, saj sta se tako v tej pomembni točki ohranili v prejšnjem desetletju tudi formalno vzpostavljeni avtonomija javnih šol in strokovna avtonomija učiteljev. Treba pa se je zavedati, da po tem konceptu šolska inšpekcija ni dejavnik, na katerega bi bilo sistemsko oprto *razvijanje* kakovosti pedagoškega dela posameznih šol in vrtcev – tudi v preteklih letih je torej šolska inšpekcija opravljala vlogo dejavnika, ki nadzira in zagotavlja zakonitost delovanja institucij.

Tezo, da na področju systemskega zagotavljanja kakovosti v zadnjih štirih letih ni bilo ustreznega napredka, kar je verjetno ugotovila tudi vlada, po-

trjuje nedavno objavljen javni razpis,¹ ki ob koncu njenega mandata nenadoma namenja za naš šolski sistem izjemno velika sredstva prav razvijanju sistema zagotavljanja kakovosti v prihodnjih letih (od 2009 do 2015), in sicer za: (1) zasnovo in uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol), z naslednjim ciljem: razviti in uvesti sistem kakovosti vrtcev in šol z opredeljenimi kazalniki kakovosti na nacionalni ravni (zunanja evalvacija) in na ravni vrtcev ter šol (samoevalvacija)²; (2) usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol). Cilj je usposobiti strokovne in vodstvene delavce vzgojno-izobraževalnih zavodov za uvajanje modela zunanje evalvacije in uvajanje samoevalvacije vzgojno-izobraževalnih zavodov; (3) razvoj modela dodane vrednosti, s ciljem vzpostaviti sistem ugotavljanja dodane vrednosti, usklajen z mednarodno priznanimi smernicami³ (prim. Javni razpis ... 2008). Naj še omenimo, da sredstva namenja tudi evalvaciji vzgojno-izobraževalnih programov »na podlagi mednarodno priznanih metodologij« (ibid.).⁴ Če bi razpis prebral zunanji opazovalec, ki bi mu bil slovenski šolski sistem slabo poznan, bi si lahko mislil, da je za ta prostor sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij popolna novost. Kot smo omenili, je v resnici država koncept s tem imenom uvajala več let, potem pa je prišlo do prekinitve. Kakor koli, koncepti in rešitve, ki bodo v šolski sistem uvedeni na področju zagotavljanja kakovosti na podlagi tega razpisa, bodo določali njegovo delovanje v naslednjem desetletju, če ne dalj. Zato je še kako pomembno, kakšne bodo te rešitve. Vplivale bodo na kakovost dela v šolah in vrtcih in nedvomno zadevajo širši javni interes. Zato nikakor ne morejo biti preprosto zgolj domena strokovnjakov in institucij, ki bodo (oziroma so) izbrane na javnem razpisu v posameznih točkah. Te sistemske rešitve morajo biti strokovno pripravljene, predlogi javno objavljeni, rešitve koherentne in sprejete transparentno, s strokovno javno razpravo vred. Upajmo, da bo v zvezi s sistemskimi rešitvami, ki bodo pripravljene v okviru razpisa, do teh korakov prišlo.

¹ Predmet javnega razpisa besedilo razpisa opredeli takole: »Predmet javnega razpisa je sofinanciranje projektov, namenjenih preverjanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema ter razvijanju sistema kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (zunanja in notranja evalvacija). Namen projektov je izvedba razvojno-raziskovalnega dela za ugotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema z mednarodno primerljivimi instrumenti in mehanizmi, razvoj in preizkušanje mehanizmov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vrtcev in šol ter usposabljanje strokovnih in vodstvenih delavcev za uvajanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih zavodov.« (Javni razpis ... 2008)

² Pričakovan rezultat v tem sklopu je, »razviti sistem vodenja kakovosti VIZ z opredeljenimi kazalniki kakovosti«, pri čemer naj bi bilo v preizkušanje modela vključenih 40 vzgojno-izobraževalnih zavodov (Javni razpis ... 2008).

³ Pričakovani rezultati pa so: vzpostavljen sistem ugotavljanja dodane vrednosti (z izdelano metodologijo in 20 vključenimi šolami ter 25 usposobljenimi ravnatelji in učitelji; ter razvito programsko orodje, namenjeno ugotavljanju dodane vrednosti, pri čemer mora biti vsaj 45 šol vključenih v testiranje programskega orodja (Javni razpis... 2008).

⁴ Skupna okvirna višina sredstev, ki so na razpolago za javni razpis, je 7.445.015,00 EUR, od tega za »evalvacijo vzgojno izobraževalnih programov na podlagi mednarodno priznanih metodologij« 3.292.500,00 EUR (Javni razpis ... 2008).

Razpis je po eni strani odprl vprašanja prihodnjega razvoja slovenskega sistema zagotavljanja kakovosti v šolstvu, po drugi strani kot eno od točk razvoja sistema zagotavljanja kakovosti predvideva tudi razvoj t. i. *modela dodane vrednosti*, kar celoten razpis postavlja v kontekst neoliberalističnih konceptov. V besedilu zato poskušamo začrtati nekatere slabosti, če bi systemske rešitve iskali v konceptualnih okvirih, ki jih priporočajo neoliberalistične politike. Koncept *dodane vrednosti* [added value], če ta pojem razumemo kot prispevek vzgojno-izobraževalnega dela posamezne šole ali vrta, ko odštejemo vpliv razlik, ki v izkazanih rezultatih učencev nastajajo med šolami zaradi izhodiščnih, predvsem socialno pogojenih razlik med učenci oziroma dijaki, je bil v različnih modelih v preteklih desetletjih razvit predvsem v državah, kot so Velika Britanija, Združene države Amerike, Kanada, Avstralija in Nova Zelandija, skupaj z razvojem sistemskih rešitev, ki so povezane s konceptom odgovornosti oziroma »polaganja računov« [accountability]. Koncept dodane vrednosti v navezavi na model odgovornosti za kakovost dela je v šolskem polju v anglosaških državah jasno povezan z razmahom neoliberalistične ideologije in politike (Leithwood, Edge in Jantzi 1999, str. 9–12). Tako se postavlja vprašanje, ali bodo rešitve na podlagi omenjenega razpisa ter razvijanje modela dodane vrednosti, vgrajenega v delovanje slovenskega šolskega sistema, pomenile uvedbo konceptov zapoznelega neoliberalizma.

V pričujočem besedilu najprej opozarjamo na konceptualno povezanost neoliberalizma in določenih modelov vzgojno-izobraževalne odgovornosti, vendar obenem zagovarjamo tezo, da koncepta zagotavljanja kakovosti [quality assurance] delovanja šol in vrtcev tudi v točkah, kjer je vezan na koncept odgovornosti [accountability], ne kaže povezovati samo z neoliberalizmom in neoliberalistično ideologijo. Čeprav se okoliščine, v katerih delujeta slovenski šolski sistem in različne variante šolskih sistemov v posameznih zveznih državah Združenih držav Amerike, v pomembnih točkah razlikujejo, tako da ni mogoče preprosto prenašati rešitev iz enega sistema v drugega, sta državi vendarle sorodni v tem, da gre za razviti družbi, ki sta v globalizacijskih ekonomskih okvirih izpostavljeni sorodnim vplivom. Tako poskušamo s primeri iz Združenih držav Amerike pokazati, da je v sodobni demokratični (post)industrijski družbi koncept vzgojno-izobraževalne odgovornosti v povezavi s sistemskim zagotavljanjem kakovosti dela šol in vrtcev izziv, ki je realen in ki ga ni mogoče odpraviti tako, da ga a priori zavrnemo ali razloge za uvajanje neoliberalističnih rešitev iščemo zgolj v neoliberalizmu kot ideologiji določenega časa, zunaj imanentnih načel delovanja šolskega sistema. Vendar ob tem zagovarjamo tezo, da ni priporočljivo delovanja sistema odgovornosti zasnovati tako, da sistem tesno zveže eksterno ocenjene rezultate (izkazano znanje učencev) s sistemom nagrad in kazni, ki neposredno in radikalno vplivajo na kakovost delovanja šol.

Sistem zagotavljanja kakovosti in neoliberalistični koncept vzgojno-izobraževalne odgovornosti

Osnovni pomen razvijanja sistema zagotavljanja kakovosti dela v šolskem

sistemu je, kot sam termin pove, doseganje oziroma razvijanje kakovosti njegovega delovanja, kar v zadnji instanci meri predvsem na kakovost delovanja posamezne šole ali vrtca. Seveda pa nikakor ni samo po sebi razumljivo, *kaj* je kakovost, torej kako opredelimo kakovost, niti ne to, *kako*, po katerih poteh, s katerimi sredstvi, naj bi prišli do postavljenega cilja (prim. Bîrzea et al. 2005; Krek 2008). Zagotavljanje kakovosti je torej koncept, ki se mora ukvarjati tako s prvim kot z drugim vprašanjem.

V slovenskem šolskem sistemu smernice, ki v zadnji instanci določajo, kaj pomeni kakovost, opredeljujejo formalni predpisi, kot so šolska zakonodaja, podzakonski akti in drugi dokumenti, kot so denimo učni načrti. Pojmovanja kakovosti določajo tudi različna strokovna načela, vrednote in splošna pričakovanja, ki jim imamo v tej družbi v zvezi s cilji in delom šole oziroma vrtca. Določen sistem kazalnikov kakovosti je bil razvit v okviru projekta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (Pluško et al. 2001, 2001 a).

Nadaljnja zagata izhaja iz razmerja med sredstvi in cilji: ni mogoče smiselno razpravljati o tem, kako neki cilj doseči kakovostno, če ni vnaprej opredeljeno, kaj kakovost je. Vendar sta sredstvo in cilj povezana, pri čemer morajo biti sredstva, s katerimi katerih naj bi dosegali kakovost, ustrezna, primerna za doseganje tega cilja, obratno pa vsaj v temeljni konceptualni postavitvi ne bi smelo veljati. Ali smo dosegli cilj, če se sredstvo (mehanizmi zagotavljanja kakovosti) sprevrže v cilj in namesto kot spodbuda za doseganje začrtane kakovosti začne delovati kot njena ovira?

A naj k temu pripomnimo, da je tudi Friedman kot eden očetov t. i. neoliberalizma, s katerim je vsaj deloma povezan tudi koncept odgovornosti oziroma »polaganja računov«, »splošno izobraževanje za državljanstvo« (Friedman 2002 [1962], str. 86) postavil kot politični cilj, v razmerju do katerega je upravičeno »tako naložiti minimalno zahtevano stopnjo izobrazbe kot financiranje tega šolanja s strani države«. Le »tretji korak, namreč dejansko vodenje izobraževalnih institucij s strani vlade, 'nacionalizacijo', /.../ je precej teže upravičiti« ... (ibid., str. 89). Vavčerji, ki naj bi jih po njegovem predlogu prejeli starši za plačilo izobrazbe svojih otrok s strani države, so tudi v tej teoriji sredstvo, s katerim naj bi po njegovem bolj kakovostno dosegli rezultat: izobrazbo za državljanstvo. Če lahko tako rečemo, razprava o sredstvih ni le razprava o sredstvih, vselej je obenem razprava o ciljnih, ker je vprašanje ravno v tem, ali, kako, s katerimi sredstvi je cilje, ki smo jih zastavili v okviru opredelitve kakovosti, mogoče najboljše doseči.

Kot pravi Gamble, je bilo za osemdeseta leta prejšnjega stoletja značilno združevanje različnih miselnih tokov in »desnih« politik, tako da so se v nekaterih državah z »neokonservativno« politiko (Thatcher, Reagan itn.) neoliberalistični »ekonomistični« koncepti razširili tudi v polje edukacije in postali del uradne doktrine izobraževanja. Ta politični paket so sprejele posamezne države, kot so Združene države Amerike in Velika Britanija, pa tudi pomembne mednarodne organizacije, zlasti Mednarodni monetarni fond (IMF) in Svetovna banka (OECD) (Gamble 2006, str. 59). Koncept »ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti«, ki smo ga začeli v Sloveniji vzpostavljati konec preteklega in v prvih letih

tega desetletja, je bil zasnovan v času, ko je bil v prej omenjenih državah pohod neoliberalistične transformacije družb na vrhuncu ali že v izteku. Temeljni konceptualni zastavek slovenskih rešitev pa je razviden iz dejstva, da je stavil na razvijanje *samoevalvacije* v šolah in vrtcih, s tem na (samo)refleksijo o lastnem delu in s tem na spodbujanje kakovosti dela.⁵ Ta filozofija je bila v prej omenjenih državah že tedaj razvita ravno kot odgovor na pritiske na šole z novimi koncepti šolske inšpekcije (MacBeath 1999) ali z različnimi posrednimi mehanizmov »polaganja računov«, kontrole in sankcij. Uvajanje koncepta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na prelomu iz preteklega v to desetletje v Sloveniji tako ni preprosto sledilo trendu neoliberalizma. Lahko pa se vprašamo, kako je to utemeljeno oziroma – če na pogledamo stvar z druge strani – ali ne bi kazalo nekega neoliberalističnega koncepta odgovornosti začeti uvajati sedaj?

Laval (2005) neoliberalizem, prenesen v edukacijo in šolski sistem, veže na tri temeljne usmeritve: (1) neoliberalistična ideologija poskuša prevrednotiti sam pogled na izobraževanje kot tako in na cilje šole – izobraževanje in pridobitev izobrazbe nista več ugledani kot človekova pravica, ki je obenem javno dobro, marveč postane izobraževanje sredstvo za doseganje zgolj zasebnih ciljev posameznika in/ali ciljev, ki so v službi ekonomije oziroma »podjetja«. Edukacija naj bi, kot zapiše Laval, producirala »človeški kapital« v službi podjetja. (2) S tem je povezana (neo)liberalna vera v dogmo trga, v tržne mehanizme kot najboljši način urejanja družbe, podpiranje (slepe) vere v pozitivne učinke mehanizmov konkurence med šolami, (nekritično) promoviranje izbire, iz česar sledi spodbujanje zasebnega šolstva, poblagovljenje izobraževanja itn. (3) Tretje pomembno polje spopada, na katerega tudi opozarja Laval, je neposredno povezano z vodenjem šol in šolskega sistema, kjer postaneta ključni vrednoti učinkovitost in odgovornost [accountability]. Navsezadnje je treba dodati, da vera v posameznikovo izbiro, učinkovitost in odgovornost vodijo tudi v podpiranje procesov decentralizacije in v drugačno vlogo ravnatelja, ki postaja predvsem menedžer, za razliko od pojmovanja ravnatelja kot pedagoškega vodje.

Pojma učinkovitosti in odgovornosti sta v tem kontekstu povezana z zahtevu po merjenju znanja v obliki objektiviranega ugotavljanja rezultatov. Kako nastane ta tesna zveza in kakšna naj bi bila vloga eksternosti v šolskem sistemu?

Leta 1999, ko se je uvajanje konceptov odgovornosti že razširilo tudi po celinski Evropi, so Leithwood, K. Edge in D. Jantzi v okviru mreže INIS (International Network for Innovative School Systems) pripravili analizo konceptov in rešitev vzgojno-izobraževalne odgovornosti, katere izvore postavljajo že v šestdeseta leta preteklega stoletja, in na tej podlagi opravili analizo sistemov v sedmih državah (Škotska, Nizozemska, Norveška, Kanada (Ontario),

⁵ Projekti, kot je bil projekt partnerstva fakultet in šol, v katerem se je okrog 50 učiteljev usposabljal za raziskovanje in reflektiranje lastne pedagoške prakse (prim. Krek, Hodnik Čadež, Vogrinc et. al 2007; Vogrinc, Krek 2008), sicer podpirajo nakazano logiko internega razvijanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, z vidika učinka na delovanje celotnega sistema zagotavljanja kakovosti pa takšni projekti seveda ne zadoščajo.

Madžarska, Nemčija in Švica). Raziskavo, ki so jo objavili v knjigi z naslovom *Educational Accountability: The State of the Art* (1999), je spodbudilo širjenje konceptov odgovornosti, ki so jih pred tem razvijali v državah, kot so Združene države Amerike, Kanada, Nova Zelandija in Velika Britanija (prim. *ibid.*, str. 9–12). Angleški izraz *accountability* v tem kontekstu največkrat prevajamo z izrazom odgovornost, redkeje bolj dobesečno kot »polaganje računov«. Koncept namreč načeloma vključuje različne ravni »polaganja računov«: *opis, razlago in upravičenje* dejavnosti, a tudi *intersubjektivno razmerje*, v katerem so šola in učitelji ter drugi zaposleni subjekt, ki ima neko odgovornost. Vprašanje je seveda, kakšno odgovornost imajo šola in njeni zaposleni, in »kdo« so drugi, v razmerju do katerih obstaja odgovornost. Prav to je predmet razprave. Vsekakor koncept vključuje na eni strani odgovornost [responsibility] in na drugi strani upravičenost [entitlement]. Imamo torej tudi subjekt, ki mu pripada pravica, da presoja o izvedbi nalog in doseganju ciljev, ki izhajajo iz odgovornosti prvega (prim. str. 12–17). Vzpostavljanje sistema ali modela edukacijske odgovornosti zaplete več vprašanj.

Avtorji v raziskavi razločijo več vidikov odgovornosti: (1) kakšno raven »polaganja računov« je treba zagotavljati (opis, razlaga, upravičenje), (2) kdo je odgovoren, (3) komu, (4) za kaj in (5) kakšne so posledice te odgovornosti (*ibid.*, str. 11–12). Odgovornost pa lahko nastane z ravnanji osebe same, in po mnenju avtorjev tako pride do vzročne odgovornosti, ali pa z vlogo, ki jo zaseda v določeni instituciji, in tako pride do dolžnosti, ki izhajajo iz pričakovanj, ki so tako specifične (ker je učitelj, ravnatelj ...) kot splošne narave (ker je človek, državljan, član družbe) (*ibid.*, str. 15). Težava, na katero opozarjajo, pa je, da je večina oseb zavezana tako na ravni vzročne odgovornosti kot na ravni odgovornosti do pričakovanj, ki jih imajo družba, država ali starši, vendar je v realnosti zelo težko razločiti ti dve vrsti odgovornosti (*ibid.*).

Avtorji po Wagnerju (1987), na katerega se opirajo v točki koncepta *accountability*, ugotavljajo, da je »zelo vprašljivo, ali je oseba lahko odgovorna za dejanja, ki jih vzročno ni nikdar izpustila, povzročila ali nanje vplivala. Prav tako je izjemno vprašljivo, ali je oseba lahko odgovorna za pričakovane rezultate, ki jih je nemogoče pričakovati (npr. zagotoviti, da se bodo vsi učenci učili po visokih standardih)« (*ibid.*, str. 15–16). Vprašljivo je tudi, ali je lahko »oseba ali organizacija samostojno odgovorna za stvari, ki vključujejo skupno kavzalno odgovornost. Na primer, uspeh učencev na šoli je rezultat mnogih dejavnikov. Kakovost učiteljevega poučevanja je pomembna, vendar nanjo pomembno vplivajo dejavniki, na katere imata vpliv skupnost ali država, ne šola ali učitelj« (*ibid.*, str. 16). In nadaljujejo, da prav tako »ni legitimno imeti osebe samostojno odgovorne za pričakovane dosežke, kjer je vpliv deljen, razen če oseba ni odgovorna za ravnanja drugih, kot v primeru starševske odgovornosti za ravnanja njihovih otrok, ali odgovornost izvršilnih za delo njihovih podrejenih« (*ibid.*).

Tako so za neki model vzgojno-izobraževalne odgovornosti po mnenju avtorjev pomembna naslednja vprašanja: ali so osebe ali skupine oseb vzročno [causally] odgovorne za dejanje; ali ima oseba, ki polaga račune, dolžnosti, ki izhajajo iz njenega položaja v instituciji; ali je oseba, ki polaga račune, le v

izhodišču odgovorna za neko dejavnost, vendar zaradi različnih okoliščin končno zanj ni odgovorna; ali je oseba, ki polaga račune, odgovorna za prevzem skupne odgovornosti neke skupine oseb; ali je oseba, ki polaga račune, individualno ali skupno odgovorna za dejanje, ki zavezuje tudi druge osebe (ibid., str. 17).

Avtorji so različne teorije in modele razvrstili v štiri vrste »pristopov k odgovornosti«, od katerih vsak vključuje vrsto (možnih) mehanizmov in notranjih napetosti, v katere se v podrobnostih na tem mestu ne spuščamo. To so: (1.) pristop tržnega tekmovanja (šole tekmujejo za učence in sredstva, izkazane dosežke učencev se uporablja za rangiranje šol itn.); (2.) pristop decentralizacije odločanja (vodstvo šole je odgovorno skupnosti in staršem, ki imajo ključno vlogo pri odločanju); (3.) menedžerski pristop (vpeljevanje sistematičnih menedžerskih postopkov); (4.) strokovni pristop (dve bistveno različni obliki, ki imata skupno predpostavko, da k dobrim rezultatom ključno prispevata stroka in praksa, pri čemer en pristop stavi na menedžment in znanje, ki obstaja v šoli, drugi pa na vzpostavljanje standardov prek centralno določenih kurikulumov). Z izjemo zadnjega je pri vseh drugih pristopih k vzpostavljanju vzgojno-izobraževalne odgovornosti mogoče videti njihovo zadolženost neoliberalističnim premisam, ki smo jih povzeli po Lavalu.

Za nadaljnjo razpravo izpostavljam dve ugotovitvi. Ko se po logiki polaganja računov začne ugotavljati odgovornost za učne dosežke učencev in iz ugotovitev izpeljevati posledice, postane eno ključnih vprašanj, kolikšen delež vpliva na izkazane rezultate učencev imajo šola in učitelji. Če vemo, se sprašujejo avtorji, da je »družinska vzgojno-izobraževalna kultura odgovorna vsaj za 50 odstotkov razpršenosti v dosežkih učencev, kako je mogoče trditi, da bi morale šole same polagati račune za te dosežke« (ibid.)?

Odgovor na ta pomembni pomislek, ki govori, da ni pravično in legitimno, če se iz izkazanih dosežkov učencev izpeljuje posledice (bodisi nagrade bodisi sankcije) za šolo, je kreiranje modelov *dodane vrednosti*, ki naj bi vodili v to, da se odpravi razlike, ki nastanejo zaradi naključne socialne strukture učencev v šolah. To je nedvomno zapleten projekt, pa vendar, za nadaljnjo razpravo predpostavimo, da je uresničljiv.

Ko neki model vzgojno-izobraževalne odgovornosti vključuje ukrepe, ki izhajajo iz rezultatov, ki jih izkazujejo učenci, bi moralo med rezultati in odgovornostjo zanje obstajati vzročna razmerje, če naj bi obstajala vzročna odgovornost, kar je, kot menijo prej omenjeni avtorji, več kot vprašljivo. Poleg tega načeloma vsakemu učenčevemu dosežku, kakršen koli že je, botruje več različnih dejavnikov. Tudi če bi vpeljali koncept dodane vrednosti in v rezultatih šole oziroma vrtea upoštevali vpliv razlik v dosežkih otrok oziroma učencev, ki nastanejo zaradi vpliva socialnega oziroma družinskega okolja, je z vidika notranjega razvijanja kakovosti dela šole ali vrtea pomembnejše ugotavljati *razloge*, ki so vodili k boljšim oziroma slabšim rezultatom, in na podlagi teh spoznanj izboljševati vzgojno-izobraževalno delo.

O teh razlogih lahko najkonkretnije razmislijo neposredni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, to pa so v tem primeru predvsem učitelji in drugi strokovni delavci na posamezni šoli, lahko tudi ob pomoči zunanje svetoval-

ca. Z vidika posamezne šole je eden od načinov, kako v procesu samoevalvacije ugotavljati dosežene rezultate dela šole tudi ta, da dosežke, ki jih dosežejo njeni učenci pri eksternem ocenjevanju znanja (izvedenem denimo na ravni države), primerja z dosežki, kot jih pokaže interno ocenjene znanja na šoli – primerjava s povprečji iz rezultatov vseh šol lahko pokaže kakovost dela na posamezni šoli (prim. Pluško et al. 2001, 2001 a), upošteva seveda različne podatke o strukturi učencev na šoli. Ta primerjava je lahko seveda le eden od vidikov ugotavljanja kakovosti dela šole, saj samoevalvacija dela šole praviloma vključuje različne ugotovitve, ne le ugotovitve na podlagi izkazanih dosežkov pri zunanjem ocenjevanju znanja.

Vendar lahko pridemo do zahteve po eksternem ocenjevanju znanja tudi po drugi logiki, ki nima zveze s samoevalvacijo in ugotavljanjem *razlogov* za izkazane dosežke učencev. Za neoliberalistično zasnovane pristope k odgovornosti je značilno, da želijo vpeljati delovanje sistema po logiki takojšnje učinkovitosti in hitrih sprememb. V prvih treh pristopih k odgovornosti je za odločitev – staršev, države, menedžmenta šole – zato da bi bila v sistemu zagotovljena minimalna raven pravičnosti, potrebno enotno merilo uspešnosti in treba je na enoten način izmeriti rezultate dela šol. Tako po drugi logiki pridemo do sklepa, da glede na temeljne cilje šole to zahtevo lahko uresniči eksterno ocenjevanje znanja. Vendar »sistem odgovornosti« izkazanih rezultatov v tem primeru ne vključi v samoevalvacijo dela šole z namenom ugotavljanja razlogov, ki so vodili k takšnemu ali drugačnemu rezultatu, marveč jih, grobo rečeno, uporabi za *odločitev*, ki je bodisi nagrada bodisi kazen, ki ima neposredne posledice za šolo.

Kot zapišejo K. Leithwood, K. Edge in D. Jantzi, takšne okoliščine prevladujejo v nekaterih zveznih državah Združenih držav Amerike, ki zahtevajo zbiranje podatkov dosežkov učencev šole. Če postavljenih ciljev ne dosežejo, »doleti šolo pregled, od vodstva in učiteljev se zahteva, da sprejmejo določene ukrepe za izboljšanje in so lahko premeščeni na druge šole« (ibid., str. 20).

Če iz dosežka, ki ga učenci izkažejo pri eksternem ocenjevanju znanja, sledijo posledice, ki zadevajo *učence*, ali če sledijo posledice, ki zadevajo *šolo*, v teh dveh primerih, kot je razvidno iz prejšnjih izpeljav, gre za zelo različna spleta razmerij odgovornosti oziroma »polaganja računov«. Položaj učenca puščamo ob strani, izvajanje sankcij za šolo iz eksterno izmerjenih dosežkov pa ni problematično le iz prej navedenega razloga, da je v tem polju težko ugotavljati vzročno-posledične zveze, marveč tudi zaradi pomisleka, ali je vse, kar pomembno vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnih procesov, sploh mogoče izmeriti (tudi če pustimo ob strani dodatno zahtevo, da to mora biti izvedeno tako, da je tudi sam sistem merjenja učinkovit). Šola, če si mora ali če si lahko postavi takšne cilje (ker ni prepreke v sistemu), lahko s kakovostnim delom omogoči učencu pridobitev kakovostne izobrazbe, čeprav je pri eksternem ocenjevanju izmerjeni dosežek v znanju le neki njegov ožji del (skupaj s tem, da ima lahko posledice za učenca v mehanizmu selekcije pri prehodu na nadaljnjo stopnjo šolanja). Sistem šole ima moč, da usmerja posameznikovo izobraževanje. Če je namreč vplivov na kakovost več, lahko šola deluje tako, da njeno delovanje ni usmerjeno samo v doseganje čim boljšega rezultata učencev oziroma dijakov pri

eksternem ocenjevanju znanja. Če je eksterno izmerjeni rezultat edino merilo kakovosti in če šolo zaradi slabšega/boljšega eksterno izmerjenega rezultata doleti kazen/nagrada, pa je dosežek pri zunanjem ocenjevanju znanja postavljen v prav specifično funkcijo, ki ne izhaja iz narave zunanjega ocenjevanja znanja oziroma dosežkov, marveč imamo opravka s specifičnim modelom »polaganja računov«, ki v svoje mehanizme vgradi tudi zunanje ocenjevanje.

Pri zadnjem je sporno tole: če je upravičena predpostavka, da je praktično nemogoče izmeriti vse, kar pomembno vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnih procesov in na kakovostno doseganje ciljev, je zasnova sistema zagotavljanja kakovosti nekonsistentna, če so rešitve sistema vzgojno-izobraževalne odgovornosti postavljene tako, da se iz segmentov znanja, ki jih je mogoče izmeriti, izpelje (iz)ključne konsekvence v obliki nagrad in kazni za *kakovost* dela šole. Izhodiščni problem empirične raziskave, ki sta jo s sodelavci o delovanju obstoječega kalifornijskega, na ugotavljanju dosežkov utemeljenega sistema odgovornosti, ki je bil skupaj s še nekaterimi drugimi vzpostavljen leta 1999, opravila ti. Mintrop in T. Trujillo (2007) (zbiranje podatkov je potekalo v letu 2004–2005 na vzorcu strukturno primerljivih šol z različnimi rezultati), je izhajal prav iz opažanja, da med šolami, ki so na lestvicah šolskega dosežka [performance] in rasti [growth] na pomembno različnih mestih, tako rekoč ni videti razlik v tem, kako delujejo. Raziskava je pokazala, da so se šole z visoko stopnjo rasti »nagibale k ustvarjanju notranje zavezanosti« sistema odgovornosti in ga dojemale »kot spodbudo za višanje standardov« (ibid., str. 319). Iz rezultatov raziskave je razvidno, da so se šole, ki so višje na lestvici, usmerile v lovljenje rezultata: »Učitelji na šolah z visoko stopnjo rasti so močnejše povezani s sistemom odgovornosti in počnejo nekaj, kar vodi v višje rezultate na standardiziranih testih, toda to nekaj ni nujno očitna sprememba v njihovi praksi poučevanja, niti ne vpliva pomembno na percepcijo, ki jo imajo učenci o njihovem šolskem izkustvu.« Z drugimi besedami, kar učitelji delajo, da bi postali boljši pri državnih preizkusih znanja, se ne prevede nujno v višji akademski angažma njihovih študentov, v boljše poučevanje, ali v bolj kompleksno učenje (ibid., str. 336). Kako torej v uspešnih šolah učitelji dosežejo napredek v dosežkih učencev, izmerjenih pri standardiziranih preizkusih znanja? Opazovanja iz empirične študije so pokazala, da v teh šolah učitelji posvetijo veliko pozornost gradivu, ki ustreza ocenjevanim standardom v zelo izdelanih programih jezikovnega opismenjevanja in književnosti, ki jih izvajajo v diferenciranih učnih skupinah (prim. str. 336–337). Kot pišeta avtorja, primerjajoč dve šoli, vključeni v empirično raziskavo, je bila nizko uvrščena šola v primerjavi z visoko uvrščeno organizacijsko manj učinkovita. Zavrnila je sistem odgovornosti, visoko strukturirane programe književnosti in popravne jezikovne opismenjevalne programe, ki ustrezajo sistemu. Vendar učitelji na tej šoli niso poučevali nič slabše ali zagotavljali slabšega učnega okolja za učence. Najvišje uvrščena šola v empirični raziskavi pa je bila navdušena nad sistemom odgovornosti in se je odločila, da bo svojo energijo usmerila v prilagajanje kurikula in strukturirane programe. »Večino nezadostnih učencev so poučevali večino učnega časa v popravni opismenjevalnih programih. V tej srednji šoli so družboslovne in naravoslovne predmete razpustili in jih zavili v poučevanje

opismenjevalnih programov. Učitelji so odkrito izrazili dvome o ustreznosti družboslovnega in naravoslovnega poučevanja, vendar so se vsaj začasno skupno zavezali osredotočanju na popravno opismenjevanje.« (Ibid., str. 337) Ta pristop, kaže študija, »se ne prevede nujno v boljše poučevanje ali v bogatejše šolsko izkustvo učencev, čeprav ima lahko pozitivne posledice za kakovost pisanja učencev« (ibid. str. 337). Četudi ima šola svoje predstave o kakovosti, praksa, ki jo denimo za kalifornijski sistem odgovornosti opisujeta H. Mintorp in T. Trujillo (2007), pokaže, da širša sistemska rešitev v razmerju do sistema šole prej ali slej prevlada – kar v takšnem sistemu odgovornosti prevlada, pa nujno oži pojem kakovosti na tisto, kar je postavljeno kot kazalnik dosežka in rasti ter izmerljivo pri standardiziranih testih.

Nekonsistentno s prizadevanji za kakovost v tem primeru je to, da šola v pomembnih ciljih lahko deluje kakovostno, vendar je kljub temu lahko kaznovana, če to ni izmerjeno, bodisi ker iz katerega koli že razloga ni del sistema kazalnikov dosežkov [performance indicators] bodisi ker realistično sploh ni izmerljivo. Kot zapišeta avtorja: »Vendar prevlada nekega elementa začudenja ostaja celo v najuspešnejših šolah: toliko vrednih iniciativ odraslih, toliko zahtevnih prizadevanj za zvišanje kakovosti izobraževanja za zahtevno šolsko klientelo gre mimo nenagrajenih. Ravnatelj, ki ga je skupnost cenila, ker je v srednjo šolo prinesel mir, red in civiliziranost, 'ne šteje nič', če ne doseže svojih API-ciljev /.../; šola, ki je uspela pri enem kazalniku (API), vendar je zgrešila čoln pri drugem (ustrezen letni napredek), se sedaj boji iti navzgor v programu statusa napredka kljub vseobsežnim prizadevanjem za izboljšanje. Nepovezanost med tem, kar odrasli v šoli cenijo in vidijo kot priložnost svojega vložka v tekmi polaganja računov, in kar je sistem sposoben izmeriti in prepoznati, ostaja v resnici paradokсно.« (Ibid. str. 339)

Toda če je to argument, ki pravi, da so po definiciji nekonsistentne sistemske rešitve vzgojno-izobraževalne odgovornosti, ki zgolj na rezultate eksterne izmerjenih dosežkov učencev vežejo neposredne nagrade in kazni za šolo, to ni argument proti eksternemu ocenjevanju znanja kot takemu.

Ta znani argument proti eksternosti, ki pravi, da se pouk začne prilagajati zunanjemu ocenjevanju znanja in da se učenci učijo le tisto, kar potrebujejo pri zunanjem ocenjevanju znanja, smo že obravnavali (prim. Kovač Šebart, Krek 2001). Naj na tem mestu le opozorimo, da je isto vprašanje treba postaviti tudi v razmerju do notranjega ocenjevanja znanja. In, kot smo že izpostavili, če se vprašamo, kakšni so učinki notranjega ocenjevanja, je treba pritrčiti, da se tudi v tem primeru učenci prilagajajo učitelju. »Le če obstaja le interno ocenjevanje znanja, ni dopolnjevanja razlik, ki ju ta dva načina preverjanja in ocenjevanja znanja vnašata v šolski sistem. Če zunanjega preverjanja ni, se učenci in pouk prilagajajo *zgolj* posameznemu učitelju, njegovemu mišljenju, zahtevam ipd.« (Ibid., str. 26) Za nas tako ni sporno to, da je neki sistem eksternega ocenjevanja znanja kot tak del sistema edukacije, marveč so sporne tiste rešitve sistema vzgojno-izobraževalne odgovornosti, ki tako izmerjene rezultate uporabijo na določeni način, v obliki serije vnaprej določenih nagrad, kazni in podpor, kot poznajo v Združenih državah Amerike, denimo v Kaliforniji.

Še več, v nadaljevanju poskušamo pokazati, zakaj določeni procesi, po katerih delujejo sodobne družbe, potiskajo šolski sistem, če naj deluje pravično in učinkovito, v to, da kot enega svojih elementov mora imeti tudi zunanje ocenjevanje znanja.

Kakšen račun izstavi »polaganje računov« po logiki: »vzeti stvari v svoje roke«

Kot rečeno, je bil vzpon neoliberalizma v politiki povezan z vzponom neokonservativizma, v svetovnem merilu pa naj bi ga podpirale tudi mednarodne organizacije, kot so Svetovna trgovinska organizacija, Svetovna banka, Mednarodni denarni sklad (IMF), pa tudi OECD in Evropska komisija. Če je tako, se lahko vprašamo, ali je koncept *odgovornosti* povezan zgolj z uspehom ali udejanjanjem takšnih ali drugačnih neoliberalnih politik v šolstvu, ali celo zgolj z neokonservativizmom v politiki – s tem da določena politična stranka pride na oblast in v reformni maniri od zgoraj začne uvajati tudi neoliberalne rešitve v šolstvu?!

Menimo, da je vprašanje bolj zapleteno. To lahko pokaže primer reform, ki so jih v osemdesetih in devetdesetih letih preteklega stoletja izvedli v Združenih državah Amerike v Chicagu. Kot poudari Pauline Lipman, so bile te reforme nekakšno eksperimentalno uvajanje šolskih politik (reform), ki sta jih potem najprej Clinton in pozneje Bush ml. (s programom No Child Left Behind 2002) začela v Združenih državah Amerike uvajati na nacionalni ravni.

Avtorica pravi, da čikaške izobraževalne politike izražajo dva sodobna, na videz kontradiktorna vidika okvirov neoliberalizma. Prvi je decentralizirano upravljanje (prek prenosa oblasti, prenosa upravljanja na šolo, decentralizacije) in odpiranje šolstva tržnim mehanizmom (prek izbire šole, privatizacije in neposrednega poseganja podjetij v šole). Drugi vidik pa je državna regulacija prek centraliziranih režimov testiranja, nadzorovanja in odgovornosti (accountability). Ta trend je mogoče zaslediti torej v vzpostavljanju standardov, nacionalnem testiranju in centralizirani regulaciji položaja učiteljev in kurikula. V okvirih neoliberalnega diskurza učinkovitosti in kakovosti so ti ukrepi mišljeni kot kodificiranje, nadzorovanje in racionalizacija poučevanja in učenja v službi globalne ekonomske konkurence.

Kako je potekalo reformiranje čikaškega šolskega sistema v letih 1988 in 1995? – Chicago School Reform Act iz leta 1988, zapiše P. Lipman (2004), je vzpostavil do tedaj nezamisljivo demokratično participacijo v vodenju šol prek lokalnih šolskih svetov, v katerih so imeli večino starši in predstavniki skupnosti. Lokalni šolski svet je imel moč, da najema in odpušča ravnatelje, potrjuje letne načrte izboljšanja dela šol [improvement plans] in da alokira denar, ki ga ima šola na voljo. Zakon je podpirala rasno mešana skupina lokalnih aktivistov in šolnikov Chicagoans United to Reform Education (CURE), v navezi s profesionalnimi organizacijami za šolske reforme. Z njihovega stališča bi decentralizacija in participacija od spodaj pospeševali inovacijo in izboljšanje dela šol. Tako so bili starši in predstavniki skupnosti skupaj z županom ključni za

podporo zakona iz leta 1988, ki je bil sprejet v kontekstu korupcijskih škandalov osrednjega urada, stavke učiteljev (1987) ter ob podpori delov podjetništva in republikancev. Ena od razlag za podporo podjetništva temu zakonu je, da so po letih negotovosti in neuspehov želeli najti dramatično rešitev, ki bi preobrnila šolski sistem, ki je odlagal investicije in ni zagotavljal spretnosti (skills), ki jih je potrebovala nova ekonomija. Čeprav je bila znana kot decentralizacijska reforma, je reforma iz leta 1988 omogočila podjetništvu tudi pregled nad šolstvom prek županovega urada in t. i. *šolsko finančno oblastjo*.

Kljub moči, ki so jo pridobili »lokalni odbori«, pa za šole niso namenili več denarja. P. Lipman pravi, da je vsaj v začetnih letih ta reforma spodbudila precejšen angažma od spodaj v šolski reformi, vendar ne navaja kakšnih očitnih uspehov te reforme.

Kazalnik neuspeha je tako tudi novi zakon o šolski reformi iz leta 1995. Takrat je država Illinois sprejela *drugi zakon o čikaški šolski reformi*, ki je znova centraliziral oblast nad javnimi šolami in jo prenesel na županov urad. Župan je dobil pristojnost, da imenuje petčlanski *Svet zaupnikov* [Board of Trustees] in uradnika, ki vodi šolo. Nova administracija je pridobila široka pooblastila, s katerimi je lahko držala šole v položaju odgovornosti za rezultate, skupaj z odločitvijo, katera od šol potrebuje intervencije »centrale«. Župan je pridobil moč, da premešča šolsko osebje, razpusti prej ustanovljene *lokalne šolske svete*, razveljavi sindikalne pogodbe in izpelje »outsourcing« ter privatizira delo, ki so ga do tedaj opravljali sindikalno povezani uradniki šolskih lokalnih okolišev. Vsa povečanja sredstev za izobraževanje je preusmeril v urade, ki so bili izpostave županovega urada na lokalni ravni, zakon je prepovedal stavke učiteljev, zadeve, kot je velikost oddelka, so bile pospravljene iz pogajanj med sindikati in oblastjo, itn.

Zakon iz leta 1995 je »odpravil demokracijo« in dal centralizirani oblasti v županovem uradu še večja pooblastila, kot jih je imel prej.

Nestrokovnost in njen rezultat: avtoritarnost

Ta primer je zgovoren, ker spremembe, ki jih je prinesel zakon iz leta 1988, niso bile vpeljane »od zgoraj« s politično močjo (še manj seveda »od zunaj«, prek mednarodnih institucij, kot je Svetovna banka, ki bi lahko igrala takšno vlogo v kaki od manj razvitih držav), ki jo ima stranka, ki je na oblasti. Imela je podporo »od spodaj«, podprli so jo starši in različni strokovnjaki. Decentralizacija in prenos odločitev na lokalno raven (avtonomija šol) sta kajpada lahko všečni iz vrste razlogov – ne gre zgolj za za (neo)liberalizem (ali za libertarnost) značilno vero v racionalnost odločitev, ki jih sprejema posameznik. Podpora decentralizaciji in avtonomiji šol lahko gre z roko v roki z željo staršev, da bi »stvari vzeli v svoje roke«, umešča se v vladajoči diskurz demokratičnega, vezanega izključno na »demokratično participacijo«, itn.

Skupna točka »neoliberalizma« in na prvi pogled demokratičnih teženj v podpiranju decentralizacije in avtonomije je bila torej v tem, da je zbrisala mejo med stroko in politiko, med strokovnostjo in nestrokovnostjo. Toda kot pokaže

primer čikaških reform, se prepuščanje strokovnih odločitev v roke lokalne politike in staršev (tj. nestrokovnjakov), končno izide v radikalno avtoritarno logiko odločanja v šolskem sistemu. Nauk bi torej bil, da je strokovnost/nestrokovnost meja, kjer v šolskem sistemu ne kaže popuščati. »Neposredna demokracija«, v kateri so nestrokovnjaki soudeleženi pri odločitvah (jih sprejemajo), ki zahtevajo strokovno znanje, ne podpira kakovosti v izobraževanju (in v zadnji instanci niti ne demokracije in logike delovanja družbe, ki jo implicira koncept človekovih pravic). Nauk čikaških reform je bržčas predvsem v tem, da meja med stroko in politiko/nestrokovnostjo ne sme biti zabrisana/prekoračena.

K temu dodajamo, da v demokratični družbi in dolgoročno te meje ni mogoče vzdrževati drugače kot tako, da v družbi prevladuje prepričanje, da poučevanje zahteva strokovnost in da si učitelji ter šolske institucije prizadevajo za vzpostavljanje visoke ravni zaupanja. Odgovornost za vzpostavljanje zaupanja v strokovnost dela v vzgojno-izobraževalnih institucijah imajo vsi, ki delujejo v sistemu, z vlado in strokovnjaki vred, ki v njih ne delujejo neposredno.

V konceptih odgovornosti kaže videti tudi iskanje odgovora na permisivnost

Nadaljnje vprašanje pa je, v kaj so se te reformne spremembe v Združenih državah Amerike izšle in kako naj si jih razlagamo?!

Kot zapiše P. Lipman, v sedanjem sistemu nad delom učiteljev vse bolj vlada tehnična racionalnost poučevanja specifičnih spretnosti, ki je uveljavljena s centralno vzpostavljenimi kurikuli in na šolah s slabšimi dosežki z neposredno predpisanim poukom. Vse skupaj pa naddoloča eksterno ocenjevanje znanja. V kritiki ni osamljena. Kritičnim strokovnjakom, kot so Apple in cela vrsta drugih (Bratlinger 2003; Segall 2006; Clinchy 2007), se postavlja vprašanje učinkov, ki jih ima trend vzpostavljanja standardov, nacionalnega testiranja in centralizirane regulacije učiteljev in kurikula, prek kakega od »sistemov odgovornosti«.

Analiza, kot jo najdemo pri P. Lipman, razloge za uveljavitev neoliberalizma v šolstvu na kratko rečeno išče v uveljavljanju interesov kapitala, ki ima interes tudi za izvajanje selekcije in za reprodukcijo razrednih razlik. Kakor koli je že ta analiza pravilna, je njena šibkost v tem, da se s tem zadovolji. Zato tudi takrat, ko analizira prevladujoče *diskurzivne* prakse,⁶ razlogov za uspeh neoliberalizma ne išče v šolskem polju in pedagoškem diskurzu. Ne išče razlogov, ki šolski sistem znotraj njega samega postavljajo v položaj, da ne more več zagotavljati tistega, kar je po avtoričinem lastnem predlogu »alternativni program«.

⁶ Denimo, zapiše, da so »deloma neoliberalni edukacijski programi in pritisk k odgovornosti in standardizaciji zmagali zaradi tega, ker so zgrabili nacionalno in mednarodno razpravo o edukaciji kot edino alternativo za 'neuspeh' javnega šolstva.« (Lipman 2004, str. 181) Tu bi bilo treba pojasniti, zakaj se je to zgodilo. Vendar preide v opisovanje, v čem je neoliberalistični projekt uspel: »Njihov hegemoni projekt je uspel redefinirati edukacijo kot pripravljanje za poklic, učenje kot standardizirane spretnosti in informacije, kakovost edukacije kot merljivo z rezultati na testih in poučevanje kot tehnično posredovanje tistega, kar je centralno naloženo in izmerjeno.« (Lipman 2004, str. 181)

P. Lipman v svojem »alternativnem načrtu« namreč pod prvo točko navede, da »/.../ vsi učenci potrebujejo izobraževanje, ki je intelektualno bogato in rigorozno in ki vceplja občutek osebne, kulturne in družbene sposobnosti. Učenci potrebujejo tako znanje in spretnosti [skills], ki so tradicionalno povezane z akademsko odličnostjo, kot kurikul, ki je smiselno povezan z njihovimi življenji. Potrebujejo izobraževanje, ki jih uči kritično misliti o znanju in družbenih institucijah in njihovi lastni zgodovini in kulturni identiteti /.../.« (Lipman 2004, str. 181)⁷

Ko postavimo tak cilj, je težava seveda ta, da so v pedagoški stroki precejšnje razlike prav v tem, kako poučevati, po kakšnih poteh doseči, da bi denimo dosegli cilje glede znanja in akademske odličnosti. Ker v teoriji ni ideje o tem, kako bi sam pedagoški diskurz in druge družbene okoliščine, ki vsaj deloma delujejo neodvisno od neposrednih interesov kapitala, vzpostavljali kontekst, v katerem se lahko zazdi ustrezna rešitev vzpostavljanje neoliberalistično zasnovanega sistema odgovornosti, ki mu nasprotuje, tudi ne zmore uvideti, zakaj rešitve, ki jih predlaga kot iskanje drugačnih modelov izobraževanja, ne morejo uspeli kot alternativa konceptom zagotavljanja odgovornosti, tudi tistim, ki so neoliberalistično zasnovani.

Poleg prej omenjenih treh točk namreč kot tri strateške modele, ki naj bi se zoperstavljali hegemoniji v izobraževanju, predlaga model politike, ki si »sposoja od spodaj«, in sicer kot prvi zgled navaja model t. i. državljanske šole, ki jih je ustvarila Delavska stranka, ko je bila na oblasti v Porto Alegreju v Braziliji; drugi model naj bi predstavljal projekt *Premislimo o šolah* [Rethinking Schools], v okviru katerega izhaja revija, ki zagotavlja prostor učiteljem, da lahko berejo o »družbeno pravičnem kurikulumu v akciji« in o edukacijskih zadevah iz kritične, protirasistične perspektive; tretji primer je praksa kulturno ustreznih, osvobajajočih učiteljev afroameriških učencev, ki naj bi od poznih osemdesetih let proizvedli obsežno literaturo, ki podpira njihove akademske zmožnosti in družbenopolitično zavest (ibid., str. 183–189).

Iz katere perspektive so ti predlogi lahko videti alternativa obstoječim rešitvam standardizacije kurikula in eksternega ocenjevanja znanja ter neoliberalnemu diskurzu učinkovitosti?! – Z vidika teorije, ki pripiše razloge za uvajanje denimo eksternega ocenjevanja znanja zunajšolskim mehanizmom kapitalistične ekonomije. P. Lipman, kljub temu da v marksistično teorijo družbe vpeljuje foucaultovsko diskurzivno analizo, ostaja v pojmovnem aparatu, v katerem umanjka uvid v povezanost logike ekonomije kapitala z libidinalnim ustrojem poznokapitalistične družbe in njegovimi učinki v šolskem polju, ki jo je klasično uvedel Christopher Lasch (1991 [1979]). Z vidika laschevske analize (več o tem gl. Kovač Šebart 2002; Žižek 1987) nobeden od predlaganih modelov

⁷ Pod drugo točko opozarja na nujnost zagotavljanja različnih materialnih pogojev za delovanje šol in med drugim navede ugotovitev Appla, da »neuspeh, do katerega pride zaradi pomanjkanja sredstev, zagotovi upravičenje državi, da naloži nadzor, s katerimi naj bi prevladali 'neuspele politike preteklosti'« (Lipman 2004, str. 182); pod tretjo točko alternativnega programa opozarja na nujnost spremembe pojmovanj o zmožnostih otrok, ki prihajajo iz družin z nizkimi dohodki in so druge barve kože.

ne more uspešno odgovoriti na v družbi vseprisoten diskurz permisivnosti in učinke permisivnosti v samem pedagoškem diskurzu.

Teza ima več vidikov, a naj jo pojasnimo predvsem v razmerju do družbenega konteksta družinske vzgoje, katere značilnost so popustljivost staršev v razmerju do svojih otrok in vzgoja, katere rezultat je lahko narcisistična osebnostna struktura, ter specifična pričakovanja, ki jih imajo starši v razmerju do otroka in do šole. Kot smo že pred leti zapisali (Kovač Šebart; Krek 2001), bo narcisistični subjekt »v oceni videl zgolj nekaj zunanjega, zgolj sredstvo za svojo afirmacijo. Ocena bo zanj instrument manipulacije, s katerim izkorišča druge ljudi, najprej učitelja. A hkrati bo povsem odvisen od njihovega priznanja in občudovanja, torej v zadnji instanci od 'dobre ocene'. Sebe – svoje učenje in znanje – lahko tak subjekt 'žvidi' le preko neposrednega učinka, ki ga bo imela njegova ocena pri starših, učiteljih in vrstnikih oz. sošolcih« (ibid., str. 21). Kot zapiše Žižek, je v patoloških oblikah narcisistični subjekt radikalno razcepljen, po eni strani podvržen nadjazovski zahtevi, da »v družbi briljira, igra vlogo močnega, ciničnega, učinkovitega duhoviteža brez odvečnih iluzij, hkrati pa lahko pri njem že najmanjše osmešenje ali kak podoben družabni 'spodrseljaj' sproži padec v travmatično depresijo« (Žižek 1987, str. 115).

Že iz povedanega ni težko uvideti, da ta struktura osebnosti z vidika sistema ocenjevanja znanja postavlja povsem druge vrste težave, kot izhajajo iz samega dejstva, da je vsako notranje ocenjevanje znanja podvrženo učiteljevi subjektivnosti. Če bo za učence, ki jih »obvladuje patološki strah pred sleherno obliko neuspeha, ocena, četudi je glede na enako izkazano znanje enaka za vse, doživeta kot krivična« (Kovač Šebart, Krek 2001, str. 21), potem se ne gre čuditi, če so šole oziroma učitelji v sodobnosti v točki ocen tudi podvrženi tudi pritiskom in zahtevi staršev, da »mora otrok prejeti dobro oceno«, pri čemer je manj pomembno, kakšno je bilo učenčevo izkazano znanje.

Ob uvajanju eksternega ocenjevanja znanja v sredini preteklega desetletja je Šetinc (1995) navedel naslednje lastnosti zunanjega ocenjevanja: neomejena ponovljivost; vprašanja in naloge temeljijo na znanju več sestavljavcev; enaka vprašanja in naloge za vse kandidate v istem roku; nepristranskost ocenjevanja odgovorov; preverjanje in ocenjevanje tistega znanja, ki je po sodbi večje skupine strokovnjakov spoznano za pomembno in bistveno; vpliv na poučevanje, učitelji imajo na voljo na podlagi katalogov znanja diferencirane vsebine in znanja, ki se preverjajo; večji spekter vprašanj, na katera kandidati odgovarjajo; preveritev znanja ne glede na okoliščine, v katerih se je kandidat predmeta učil; predvidljivost, ki manjša psihični pritisk, ki ga vsebujejo uveljavljeni pristopi učiteljev; odločanje o pomembnem in nepomembnem znanju ni le v rokah posameznega učitelja in njegovega znanja ali neznanja (prim. ibid., str. 13). Vse našete lastnosti so argument za zunanje ocenjevanje znanja v razmerju do lastnosti, ki jih ima notranje ocenjevanje znanja učitelja v povezavi z njegovo subjektivnostjo. V kontekstu permisivne in narcisistične strukture družbe, v kateri so šole in učitelji podvrženi zahtevi po dobrih ocenah mimo izkazanega znanja, ima zunanje ocenjevanje znanja (ob siceršnjih lastnostih) še dodatno funkcijo, namreč da zagotavlja šolam in učiteljem enotno, objektivno merilo dosežka učencev, ki je neodvisno od pričakovanj ali zahtev učencev in staršev, in s tem lahko vzdržujejo raven standardov znanja, ki jih želi

zagotoviti šolski sistem na določeni stopnji oziroma vrsti šolanja. Seveda je pri tem ključno tudi to, da so eksterni preizkusi znanja ustrezno sestavljeni.

Sklep

Ob povedanem in upoštevaje možnosti razlik v pedagoških pristopih, ki smo jih na tem mestu pustili ob strani, se zato zdi precej logično, da je zunanje ocenjevanje znanja in merjenje učinkov (znanja kot rezultata procesov, ki se lahko tudi precej razlikujejo) postalo tako pomembno merilo kakovosti dela v izobraževalnem sistemu. Znanje je treba meriti na različne načine, nujno je razpravljati o tem, kaj je opredeljeno kot kakovost, vendar je za vse vpletene koristno, da v šolskem sistemu obstaja zunanje, objektivirano, od posameznika neodvisno merjenje znanja, ki postavlja standarde in je prepreka popuščanju na najrazličnejših straneh – ki ga, če naj bi doseglo svoj namen, seveda tudi ni preprosto vzdrževati. Takšno neodvisno merilo kakovosti dela šolski sistem v sodobnem kontekstu še kako potrebuje.

Kritičnost ameriških strokovnjakov do ameriškega načina in vpeljevanja nacionalnega eksternega testiranja (na različnih ravneh) je treba seveda videti v celotnem ameriškem kontekstu. Del te realnosti je tudi precejšen vpliv modelov odgovornosti, ki ne temeljijo na zaupanju v strokovnost šol in učiteljev. Za raziskovalca, kot sta H. Mintrop in T. Tujillo, je kalifornijski sistem vzgojno-izobraževalne odgovornosti dejstvo, zato je v teh okvirih edina izboljšava, ki jo lahko predlagata v želji, da bi »spodbudili boljše, ne le bolj prilagojene šole«, predlog, da »oblikovalci sistema razširijo razpon kakovosti in poglobijo smiselnost sistema za prakso« (Mintrop in Trujillo 2007, str. 338). Menita, da bi bilo bolje, »če bi sistemi postali bolj odprti za mešane kazalnike kakovosti, morda nekatere izbere država in nekatere šole. Ta odprtost je nemogoča, dokler so poglobljena gibalna šolskega izboljšanja rangiranje šol na podlagi, kot je videti, železno postavljenih kazalnikov dosežka in grožnje s sankcijami« (ibid.). Poanta avtorjev je navsezadnje v tem, da *smisel* sistema odgovornosti, ki ima za šolo in učitelje (lahko) radikalne posledice, konec koncev za same šole ostaja nerazumljiv.

Toda, ali z vidika kakovosti, ki, hipotetično rečeno, upošteva celoto vzgojno-izobraževalnih ciljev in procesa, tako zasnovan sistem odgovornosti sploh lahko postane smiseln?! Ali ni nujno tak, kakor je postavljen? Možno in verjetno je, da snovalce opisanega sistema odgovornosti resnično zanimajo predvsem tisti ali celo zgolj tisti dosežki oziroma vidiki kakovosti, ki jih kalifornijski sistem že sedaj meri. Če snovalci koncepta odgovornosti gledajo na delovanje sistema s tega stališča, morajo sicer številne vidike kakovosti zanemariti kot manj pomembne ali nepomembne, vendar širjenje obsega kazalnikov dosežka in rasti iz te perspektive ni zaželeno, saj bi širjenje merjenih kazalnikov kakovosti lahko povzročilo izgubo »jasne usmeritve šol« v ozko postavljene cilje, kamor jih sedanji sistem – pod pogojem, da se mu notranje zavežejo (!) – sedaj očitno usmerja. Prav »ozek« koncept kakovosti šole sili v to, da vse sile usmerjajo v tisto, kar v sistemu odgovornosti edino šteje. Vprašanje je seveda, koliko je to res – kakovost.

Literatura

- Bîrzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., Spajić Vrkaš, V. (2005). Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools. Paris: Unesco: Council of Europe: CEPS.
- Bratlinger, E. (2003). *Dividing Classes: How the Middle Class Negotiates and Rationalizes Schools Advantage*. New York, London: RoutledgeFalmer.
- Friedman, M. (2002 [1962]). *Capitalism and freedom* (40th anniversary ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Gamble, A. (2006). *Politika in usoda*. Ljubljana: Sophia.
- Javni razpis za sofinanciranje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju in usposabljanju. Vlada RS, Ministrstvo za šolstvo in šport, objavljen 20. junija 2008. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/okroznice_razpisi_in_javna_narocila/javni_razpisi/?tx_t3javnirazpis_pi1%5Bshow_single%5D=888 (30. 8. 2008).
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke. Zbirka *Obrazi edukacije*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2001). Komplementarnost divergentnih pojmovanj ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 10–29.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2001 a). Prolegomena k vprašanju treh sistemskih pristopov zagotavljanja kakovosti posamezne šolske institucije. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 4, str. 46–65.
- Krek, J. (2008). Quality assurance in (citizenship) education. V: Georgi, V.B. (ur.). *The making of citizens in Europe: new perspectives on citizenship education* (Schriftenreihe, Bd. 666). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, str. 179–188.
- Lasch, C. (1991 [1979]). *Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*. New York and London: W. W. Norton.
- Laval, Christian (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Knjižna zbirka *Krt*. Ljubljana: Krtina.
- Leithwood, K., Edge, K., Jantzi, D. (1999). *Educational Accountability: The State of the Art*. International Network for Innovative School Systems (INIS), Guetersloh, Bertelsman Foundation Publishers.
- Lipman, P. (2004). *High Stakes Education: Inequality, Globalization, and Urban School Reform*. New York and London, RoutledgeFalmer.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 4, str. 8–28.
- Mintrop, H., Trujillo, T. (2007). *The Practical Relevance of Accountability Systems for School Improvement: A Descriptive Analysis of California Schools*. Educational Evaluation and Policy Analysis. December 2007, zv. 29, št. 4, str. 319–352.
- Pluško, A. idr. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj: [nadaljevanje projekta] Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: 2001/02*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pluško, A. idr. (2001 a). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj: [nadaljevanje projekta] Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: gimnazije, poklicne*

- in strokovne šole: 2001/02. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Segall, W. E. (2006). *School Reform in a Global Society*. Oxford: Rowman and Littlefield Publ., inc.
- Šetinc, M. (1995). Zunanje preverjanje znanja ne izključuje notranjega. V: *Razgledi*, 44, str. 12–13.
- Širec, A. (2000). Slovenska šolska inšpekcija in kakovost dela šol. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 4, str. 106–125.
- Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli (2007). Uredili: Krek, J. (ur.), Hodnik Čadež, T. (ur.), Vogrinc, J. (ur.), Sicherl Kafol, B. (ur.), Devjak, T. (ur.), Štemberger, V. (ur.). (Projekt partnerstvo fakultet in šol, model 4). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: gradivo za posvet ravnateljev srednjih šol. Ministrstvo za šolstvo in šport: Portorož, 29. 11.–1. 12. 1999.
- Vogrinc, J., Krek, J. (2008). Quality assurance, action research and a concept of a reflective practitioner. V: Hudson, B. (ur.), Zgaga, P. (ur.). *Teacher education policy in Europe: a voice of higher education institutions*, (Monographs on Journal of research in teacher education). Umeå: Faculty of Teacher Education; Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, str. 225–244.
- Zakon o šolski inšpekciji (uradno prečiščeno besedilo) (ZSoll-UPB1) Ur. list RS, št. 114/2005, z dne 19. 12. 2005
- Zakon o šolski inšpekciji (ZSoll). Ur. list RS, št. 29/96.
- Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost.

KREK, Janez, Ph. D.

BELATED WORDS: ON NEO-LIBERALISM, EDUCATIONAL RESPONSIBILITY AND EXTERNAL ASSESSMENT OF KNOWLEDGE

Abstract: The text brings attention to the conceptual link between neo-liberalism and certain models of educational responsibility. We promote the thesis that the concept of assuring the quality of school and kindergarten operation also in the points tied to the concept of responsibility should not be exclusively connected with neo-liberalism and neo-liberalistic ideology. We try to show on the basis of cases from the USA that in the contemporary democratic (post)industrial society the concept of educational responsibility as part of the system of assuring the quality of the work of school and kindergartens represents a serious challenge which cannot be rejected a priori, and that the reasons for the neo-liberalist solutions introduced in certain countries cannot only be searched for in neo-liberalism as the ideology of a certain period, outside the immanent principles of the operation of the school system. However, we also maintain the thesis that it is not recommendable to design the establishment of responsibility in the way that the assertion of quality closely links externally assessed results (the knowledge of pupils shown) to the system of awards and penalties that directly and radically influence the quality of school operation.

Key words: educational responsibility, quality assurance system, neo-liberalism, external assessment of knowledge, self-evaluation of the work of school and kindergartens.

Vida Vončina

Omejitve pojmovanja pismenosti in njenega merjenja v raziskavi PISA – alternativni pogled na razvoj

Povzetek: V prispevku kritično osvetljujemo univerzalistični pogled na pismenost, ki ga prepoznavamo tudi v ozadju raziskave PISA. Ker izhajamo iz stališča, da pismenosti ne moremo razumeti ali razvijati zunaj partikularnega normativnega okvira, se sprašujemo, v čigavem interesu je opredeljena pismenost, ki intenzivno postaja del globalne agende spreminjanja izobraževanja. Opozarjamo na konceptualno problematičnost pismenosti, ki onemogoča preseganje družbenih neenakosti, ki so posledica jezikovnih praks, ter katere vpliv na kurikulum in poučevanje bi pomenil njuno zoževanje. Odpremo alternativni pogled na pismenost, ki upošteva dejstvo, da je to, kar z besedili počnemo, zmeraj vpeto v družbena razmerja moči.

Ključne besede: pismenost, družbena nepravilnost, PISA, normativnost, kritična pismenost, vzgoja.

UDK: 372.45

Izvirni znanstveni prispevek

Vida Vončina, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: vida.voncina@gmail.com

Uvod

Poučevanje branja in pisanja ni nikoli le razbiranje črk na papirju, ampak je zmeraj vpeto v to, kaj se naučimo s pismenostjo doseči v intelektualnem, etičnem, kulturnem, družbenem in političnem smislu, zato v prispevku raziskujem idejo, da pismenosti ne moremo razumeti ali opredeljevati mimo njenega normativnega značaja. Vprašanje pismenosti se v zgodovini vedno znova izpostavlja kot pomembno vprašanje naroda, kulture in ekonomije in s tem tudi izobraževanja. V različnih obdobjih v zgodovini šolstva je tako mogoče prepoznati načela, norme, vrednote in prepričanja, ki so krojili razumevanje pismenosti in usmerjali, kaj in kako je vredno brati. Razvijanje pismenosti v šolah je tako bilo zmeraj v funkciji razvoja spretnosti in oblikovanja moralnega subjekta ter vpeto v vrednotni okvir časa in prostora. Usmerjevalna vprašanja raziskovanja v tem prispevku izhajajo iz stališča, da tudi ko je pismenost opredeljena v kulturno nevtralnem diskurzu kompetenc, s poučevanjem zmeraj učinkuje kot način umeščanja in oblikovanja posameznika in družbenih razmerij. V čigavem interesu je torej opredeljena pismenost, ki intenzivno postaja del globalne agende spreminjanja izobraževanja? Kam so v sodobni šoli usmerjeni ideološki učinki pismenosti, saj ta sooblikuje družbena razmerja, identitetne vzorce, do stop do diskurzivnih virov (znanja) in materialnih virov? In še pomembnejše, kako pismenost prispeva k oblikovanju etične zavesti učencev?

Danes se globalno najvplivnejši diskurz o pismenosti vzpostavlja s perspektivo mednarodne primerjalne raziskave pismenosti PISA. PISA omogoča nedvomno izjemno pozitivne analize reprodukcije družbenih neenakosti. Te kažejo, da se v družbah, ki so sledile neoliberalnemu modelu uvajanja sprememb v izobraževanje, povečujejo razlike med dosežki učencev glede na njihov socialno-ekonomski položaj ali kulturo (glej Marks 2005; McGaw 2006). Žal je skrb zbujujoče tudi temeljno sporočilo nacionalnega poročila o dosežkih slovenskih učencev v mednarodni primerjalni raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2006, ki opozarja, da so se razlike v dosežkih otrok glede na njihov socialno-eko-

nomski položaj od leta 2001 povečale. (Doupona 2007) To je še dodaten razlog, da poskušam kritično osvetliti koncept pismenosti, ki je operacionaliziran v standardiziranih nalogah PISE. V njem prepoznavam univerzalistični pogled na pismenost, saj jo meri kot nabor splošnih jezikovnih kompetenc, kot tak se izogne političnemu in etičnemu vidiku interakcij z besedili in lahko pomeni enega izmed vplivnih dejavnikov reprodukcije družbenih neenakosti.¹ Univerzalistično razumevanje pismenosti tudi nima podpore v sodobnih spoznanjih interdisciplinarnega raziskovanja pismenosti, ki je zaznalo problematičnost pedagoške rabe tovrstnih modelov že v začetku osemdesetih prejšnjega stoletja (Graff 1979; Castell, Luke, MacLennan 1981; Cook-Gumperz 1986). Namen prispevka je raziskovati možnosti negativnega vpliva nalog v raziskavi PISA na zoževanje pedagoške prakse in kurikula.

Ali pismenost, ki šteje, lahko preštejemo?

V jedru delovanja poznokapitalističnih informacijskih družb je usmerjenost k semiotičnim menjavam, v katerih znaki, simboli, teksti in diskurzi po poteh novih informacijsko-komunikacijskih tehnologij pomenijo poglobitveni način ekonomske menjave in vrednosti. Interakcije z besedili so posredi pri oblikovanju identitet, odnosa med znanjem in močjo ter kapitalom. V prispevku sledim razumevanju pismenosti, ki se nanaša na človekovo dejavnost z besedili (na kar se tudi izvorno pojem nanaša), s čimer se oddaljim od zelo široke rabe pojma, ki razume pismenost kot neko obče obvladavanje/poznavanje nečesa (npr. čustvena pismenost). Pismenost v najširšem pomenu razumem kot način dostopa do družbeno pomembnih informacij in kot eno ključnih orodij, s katerim družbe in posamezniki s pomočjo tekstov vzpostavljajo medosebne odnose. Nedvomno je za posameznikovo življenje izjemno pomembno, kako obvladuje interakcije s teksti. Demokratično izobraževanje prevzema odgovornost, da omogoči posameznikom čim širše in odgovorno sodelovanje v družbi ter jih okrepi pri doseganju lastne predstave o kakovostnem življenju. Za tak cilj pa je potrebna pismenost, ki omogoči razkrivati dinamiko odnosov moči v praksah pismenosti in v interesnih poljih, kot so izobraževanje, delo, poraba, kultura in druga.

Luke (1995) v kratkem pregledu sprememb v razumevanju pismenosti zapiše, da je bilo za poučevanje branja v 19. stoletju značilno, da je odkrito poudarjalo svojo vlogo pri moralnem oblikovanju človeka glede na predstavo o družbenem redu. Prve večje spremembe v konceptu so vzniknile po drugi svetovni vojni zaradi spremenjenih družbeno-ekonomskih dejavnikov, ki so v tendenci po družbenem inženiringu podprli razcvet psihologije. Ta je bistveno vplivala na reforme izobraževanja in posledično poučevanja branja in pod vplivom behaviorizma opredelila taksonomijo veščin branja z namenom objektiv-

¹ Rochex (2006) meni celo, da raziskava PISA sploh nima enovitega koncepta pismenosti, predvsem zaradi zelo različnih pogledov na pojem in različnih interesov med raznolikimi strokovnjaki in birokrati, ki so raziskavo vodili.

nega merjenja, kar se je še okrepilo pod vplivom prve generacije kognitivizma (vpliv Piagetove splošne teorije učenja in Kohlbergove teorije razvoja moralnega razsojanja). Po tej poti je poučevanje pismenosti dobilo preobleko vrednostno nevtralne pedagoške prakse. Na psihologiji utemeljeni modeli branja namreč ne prepoznajo ideološke dimenzije, torej kako partikularne strukture znanja delujejo v interesu družbenih konfiguracij moči in v skladu s tem tudi privatizirajo in individualizirajo družbeno in kulturno znanje. Psihološke in pedagoške raziskave branja imajo dolgo zgodovino potiskanja normativnih družbenih in kulturnih vidikov branja na rob poučevanja, kot podrejenih kognitivnim spretnostim, in razvoj kritične refleksije besedila pride na vrsto kvečjemu na višjih ravneh izobraževanja. Da to ni nujno, v teoretičnem in metodičnem smislu utemeljuje Kroflič (2008 a), ki s pomočjo kritik Piageta in Kohlberga pokaže, da lahko otroci veliko bolj zgodaj razvijejo kompleksne kognitivne strukture moralnega razsojanja in metaspoznavnih procesov ter da je uspešen razvoj teh struktur vezan na refleksijo konkretnih situacij. Ob tem razvija induktivni pristop kot metodično orientacijo k razvoju identitete in moralnemu razvoju, v izhodišče katerega postavi analizo konkretnih (konfliktnih) situacij z vidika konkretnih, kulturno opredeljenih posameznikov, za razliko od klasičnega transmisijskega modela, ki učenje izpelje iz družbene norme, argumentacijo pa kot od kulture in politike neodvisno, univerzalno miselno prakso (ibid.). Drugo, že uveljavljeno alternativno predstavljajo modeli razvoja kritične pismenosti, ki so v Avstraliji del pedagoške prakse od vrtcev naprej (npr. kritična refleksija zgodbe, risanke, videoigre in oglasi). Na primer, ob materinskem dnevu zberejo reklamne oglase in se z otroki pogovarjajo, kakšne so razlike med mamico na oglasu in njihovo mamo, kaj mamo resnično razveseli in podobna vprašanja, ki razkrivajo delovanje tekstov.

Konceptualne kritike pismenosti v izobraževanju, iz katerih je zraslo danes močno raziskovalno področje t. i. novih študij pismenosti izhaja iz analize konceptov pismenosti kot ideološkega konstrukta, skozi katero je B. Street (1984) vpeljal razlikovanje med avtonomnim in ideološkim modelom opredeljevanja pismenosti. Pod tem, kar Street poimenuje *avtonomni model* (autonomous model), lahko prepoznamo danes standardni diskurz pismenosti, ki razume pismenost kot spretnost in ji pripisuje, da že sama po sebi prispeva k družbenemu napredku, državljanski participaciji, na ravni posameznika pa k razvoju višjih kognitivnih zmožnosti in izboljšanju socialnega položaja. Teoretska pozicija avtonomnega modela pismenosti stavi na objektivnost in nevtralnost svojega objekta proučevanja (Street 1995), ob tem pa implicitno privilegira koncepcijo pismenosti, značilno za kulturo tistih, ki imajo moč, da vplivajo na različne družbene institucije. Logiki modela lahko sledimo v Lukovem zapisu: »Tehnokratski modeli pismenosti, na katerih gradijo standardizirana merjenja, prezrejo, da je branje zmeraj tesno povezano z oblikovanjem moralnih vrednot in identitet, s političnimi ideologijami in prepričanji ter konstrukcijo in distribucijo partikularnih praks z besedili, avtoriteto in močjo.« (Luke, 1995, str. 100) Značilnosti avtonomnega modela prepoznavamo tudi v opredelitvah funkcionalne pismenosti (Baynham 1995), to je koncept, ki v pomembni meri oblikuje

tako izobraževanje odraslih kot učne načrte za osnovne in srednje šole v našem prostoru. Logika avtonomnega modela se prenaša tudi v mnogotere nove opredelitve pismenosti, ki nastajajo ob novih tehnologijah, kot je npr. informacijsko-komunikacijska pismenost, kjer je pogosto predvsem poudarjeno obvladovanje tehnologije, računalnika, programa ipd. Ključno je, da se avtonomni modeli ne ukvarjajo toliko s pomenom besedila v času in prostoru ali s konkretno izkušnjo posameznika, ki vpliva na ustvarjanje pomena in pomeni referenčno točko za posameznikovo spoznavanje sveta in delovanje v njem.

Nasproti avtonomnemu modelu Street postavi *ideološki model* razumevanja pismenosti, ki predpostavlja, »ne le da se pismenost spreminja glede na socialni kontekst in kulturne norme in diskurze v odnosu do identitete, spola in prepričanj, ampak da so rabe in pomeni pismenosti zmeraj vpeti v odnose moči« (Street 2003). Ideološki model odpira kulturno občutljivejši pogled na pismenosti kot na družbeno in kulturno raznolike prakse, ki so ključno povezane z oblikovanjem znanja, identitet, vrednot in bivanja v specifičnem kontekstu. Ta model poudarja pomen socializacije pri konstrukciji praks in pomena pismenosti za posameznika. V skladu s tem Luke (1995, str. 97) zatrjuje, da univerzalne »spretnosti« branja ne obstajajo. Branje je socialna praksa, ki jo sestavljajo dogodki in pravila interpretacije, ki se jih naučimo v institucijah, kot so šola in Cerkev, družina in delovno mesto, ki ta pravila in dogodke tudi oblikujejo. Za branje v šoli so značilne implicitne družbene teorije – modeli družbenega reda, družbene moči in družbene spremembe, modeli vsakdanjega življenja v institucijah ter navsezadnje modeli pismenega posameznika. Na mestu je opozorilo, da Streetovo poimenovanje modelov (avtonomni model v smislu neodvisnosti od konteksta in ideološki model kot vpetost v normativni okvir) izraža nasproten predznak ustaljenemu pojmovanju, saj ideološko navadno razumemo kot nekaj negativnega, kar je treba presegati, in obratno, avtonomno kot zaželeno stanje. Spoznanja novih študij pismenosti lahko v pedagogiki najprej in predvsem razumemo kot nujnost problematizacije koncepta pismenosti. Šele razumevanje pismenosti kot ideološkega konstrukta nam omogoča postavljati vprašanja, kakšna je njena vloga v konstrukciji simbolne dominacije in vzgoje.

Luke (ibid., str. 101–102) izpostavi tri vidike oblikovanja in implementacije modelov pismenosti v izobraževanju:

1. Tudi kadar je bila pismenost opredeljena v kulturno nevtralnem diskurzu univerzalnih spretnosti, je bilo branje zmeraj uporabljeno kot način oblikovanja partikularnih moralnih in družbenih identitet.
2. S tem povezano je bilo oblikovanje kanona, določanje posebnih tem in vsebin, o katerih je vredno brati in pisati – ideološko polje.
3. Poučevanje branja vzpostavlja odnos med bralcem in tekstom. Ta odnos pa ni najprej »refleksiven« ali »interakcijski«, kot opisujejo kognitivne ali psiholingvistične teorije, ampak je družbeni odnos, v katerem se oblikuje relativna avtoriteta/delovanje teksta in bralca. To je odnos med znanjem in močjo.

V kolikor pismenost vstopa v kurikulum kot univerzalni standard, to pomeni naturalizacijo njenih specifičnih značilnosti ter brisanje njenih zgodovinskih in

ideoloških ozadij. Brez refleksije le-teh pa ni mogoče produktivno načrtovati, kako razvijati pismenost v novih časih, v katerih so največji izzivi v preseganju velikih razlik med revnimi in bogatimi, uničevanja okolja in v doseganju demokracije, ki je zavezana razvoju sveta pluralnosti in razlik, pripoznanju drugega kot drugačnega, razvoju odgovornosti kot obliki spoštljivega odnosa ter graditvi inkluzivne skupnosti. (Kroflič 2007, 2008) V kolikor pa sprejmemo razumevanje pismenosti kot izrazito kontekstualizirano družbeno prakso (in moje raziskovanje izhaja iz te paradigme), se nam ta na nov način razpre kot koncept s pomembnim vzgojnim potencialom. Pri tem je treba opozoriti, da izhajanje iz konkretnega konteksta ne pomeni ujetosti v lokalno, ampak je pot delovanja »usmerjena v simultanost – soprisotnost partikularnega in globalnega in na socialni proces interakcije med lokalnim in globalnim« (Kroflič 2008 b). To od pedagogov zahteva ponoven konceptualni premislek, kako razvijati pismenost, ki bo učencem omogočila kritično refleksijo praks, ter jim daje možnosti, da sodelujejo v njihovem preoblikovanju.

Kaj nam odkrije drugačen pogled v rezultate PISA?

Za diskurz, v katerem se utemeljuje raziskava PISA, je značilno, da spaja neoliberalni diskurz z diskurzom kritične pedagogike. Pri opredeljevanju pismenosti se avtorji opirajo na priznane kritične pedagoge, na primer Freira in Maceda (Kirsch 2002, str. 13–14), katerih delo je konceptualno v nasprotju z idejo splošnih kompetenc PISA, pa tudi radikalnokritično do družbenega reda, ki ga podpira OECD. To nedvomno prispeva k dodatnemu zamegljevanju učinkov tovrstnih projektov.² Koncept pismenosti v raziskavi PISA je relativno širok in se odmakne od golega dekodiranja besedila k razumevanju, rabi in refleksiji. Vendar je za prizadevanje za večjo pravičnost učinkov izobraževanja to premalo. Goody, ki ga je OECD povabil h komentarju projekta opredeljevanja ključnih kompetenc, razmišlja takole: »Ideja, da naj bi obstajala neka splošna kompetenca za življenje v neki državi, kaj šele mednarodno, je izpostavljena resnim vprašanjem in ni le sporna, ampak tudi nevarna. Sporna je, saj v različnih državah obstajajo različni življenjski poteki. In tudi znotraj držav obstajajo različna pričakovanja v smislu načina življenja ter različne družbene zahteve po zadovoljevanju družbenih, kulturnih in ekonomskih potreb.« (Goody, str. 184–186) Kompetence glede njene vrednosti za kakovostno individualno in družbeno življenje namreč ni mogoče misliti abstraktno, mimo njenega namena in konteksta. (Rochex 2006)

Kot meni Luke (Vončina 2006), so naloge raziskavi PISA zastavljene širše, kot je bilo v navadi za standardizirano merjenje, saj jih poskušajo vplesti v neke vrste kontekst, kljub temu pa nam rezultati ne povedo tako rekoč nič, kar bi nam lahko pomagalo načrtovati izboljšanje dosežkov učencev, še posebno tistih, ki zaradi socialno-ekonomskega položaja dosegajo slabše rezultate. Na njih-

² Več o neoliberalnem retoričnem privzemu kritičnega diskurza v Apple (2004).

vi podlagi ne moremo osvetliti vidikov o značilnostih pedagoških praks, ki so jih deležni, socialnega kapitala učencev, njihove ustvarjalnosti, kritičnosti, nič tudi ne povedo o njihovi zmožnosti etične in moralne presoje. Zato so potrebne sekundarne in komplementarne raziskave.

V nadaljevanju bomo predstavili segment ugotovitev obsežne empirične sekundarne analize mednarodnega merjenja pismenosti PISA 2000, ki je bila izpeljana za boljše razumevanja vpliva družbeno-kulturnih razlik med učenci na reševanje nalog v raziskavi PISA (Rochex 2006). Rochex s skupino je teoretski okvir raziskave naslonil na dela Goodyja, Olsona in Bakhtina, ki so pomembno vplivali na sociokulturne konceptualizacije pismenosti. Rochex izpostavi dve povezani predpostavki, ključni za razumevanje konstrukcije PISE. Prva predpostavka je, da je pismenost generična kompetenca, ki se ji pripisuje univerzalen, od kulturnega in jezikovnega konteksta neodvisen značaj. Druga je, da so kompetence pri posamezniku stabilne in konsistentne ne glede na situacijo ali nalog, skozi katero se merijo. Ti dve predpostavki pomenita podlago, na kateri so snovalci raziskave PISA lahko utemeljili uporabo teorije odgovora na postavko (TOP), ki predpostavlja, da je težavnost nalog neodvisna od vsakršnega konteksta. (Ibid., str. 180) Snovalci PISA so se zelo potrudili tudi pri odstranitvi vseh morebitnih jezikovnih in kulturnih ovir pri reševanju testnih nalog.

Razumevanje pismenosti kot družbene in kulturne prakse je Rochexa in skupino vodilo pri oblikovanju hipoteze, da je to, kar morajo učenci izvesti, da bi lahko odgovorili na naloge (predvsem tiste, ki zahtevajo interpretacije ali komentar k danemu besedilu), izjemno kompleksen in heterogen proces.

Raziskavo so izvedli v treh sklopih:

1. analizirali so koherentnost v uspešnosti odgovarjanja, značilnosti nalog ter način njihovega ocenjevanja v vzorcu 150 testnih map učencev, ki so bili vključeni v vzorec PISA. Namen analize je še boljše razumevanje izhodiščnega problema raziskave za nadaljnje načrtovanje raziskovalnih metod;
2. opravili so sekundarno statistično analizo 842 rešenih nalog francoskih učencev na PISA 2000, ki jim je omogočila oblikovanje *profilov učencev glede na tip reševanja*, nato so dodatno ugotavljali koherentnosti med vsemi odgovori iz nabora 50 učencev iz vseh profilov;
3. v komplementarno analizo so vključili novo skupino 40 učencev, ki so reševali identične naloge (testi PISA 2000). Neposredno po njih so izvedli intervjuje, s katerimi so osvetljevali proces reševanja nalog, predvsem različne reference (zaloge znanja, izkušenj, strategij), ki so jih učenci pri reševanju aktivirali. To so primerjali s formalnimi dosežki učencev pri testu.

Osredotočili se bomo na predstavitev komplementarne analize, ki je privedla do ključnih ugotovitev. Veliko nalog je od učencev zahtevalo, da mobilizirajo različna področja referenc in registrov, jih medsebojno uskladijo in postavijo v hierarhično razmerje, kar izhaja iz namena nalog, da bi merile zmožnost soočanja z vsakodnevnimi izzivi. Pri raziskovanju procesa reševanja nalog so najprej identificirali pet registrov, ki so jih učenci morali priklicati ali pa se od njih distancirati, da bi lahko rešili naloge:

1. register *šolskega znanja*, splošnega znanja in kulturnih referenc za razumevanje besedila (učenci so npr. morali navesti razloge za slabosti humanitarne pomoči nevladnih organizacij v Etiopiji);
2. register *individualnih ali kolektivnih izkušenj* mladostnikov v družbenih ali kulturnih dogodkih, kulturnih praksah, na katere so se nanašala besedila (besedila nagovarjajo domnevno skupne izkušnje s temami, kot so grafiti, plaža, filmi);
3. register *urednot, mnenj in predsodkov, povezanih s socialnim ali kulturnim ozadjem*, ki so del osebnih izkušenj in vzvratno oblikujejo pogled na svet. Raziskovalci pri tem opozarjajo, da so se nekatere naloge učencem zdele povsem nasprotno od pričakovanj oblikovalcev nalog (nekatere naloge so izhajale iz pozicij, ki se mnogim učencem zdele nelogične, npr. zmedlo jih je, zakaj bi ekološko ozavešeni prebivalci turističnega mesta nasprotovali mehanskemu čiščenju njihovih plaž);
4. register *načinov interpretiranja šolskih ali šolskim podobnih nalog* (gre za različne strategije reševanja nalog, nekateri učenci so naloge reševali tako, da so odgovore na vprašanja, vezana na eno besedilo, iskali ločeno in za vsako posebej iskali ključ za odgovor v besedilu, drugi pa so poskušali brati in smiselno razumeti celotno besedilo in odgovore izpeljati na tak način);
5. področje *kognitivnih spretnosti in naravnosti, specifičnih za pismenost*, ki se razvijajo predvsem z akulturacijo (in jih le zelo redko razvijamo v šoli) ter učencem omogočajo preoblikovanje in premislek lastnih izkušenj ter rabe jezika na način ustvarjanja sekundarnega registra. (Ibid., str. 186)

Koncept sekundarnega registra so povzeli po Bakhtinu, ki je vzpostavil razliko med primarnim registrom in sekundarnim registrom. Primarni register predstavlja neposreden, spontan odziv na dani kontekst in obstaja samo v navezavi nanj ter je močno povezan z osebno izkušnjo. Sekundarni register posameznik izpelje iz primarnega tako, da ga izvzame iz konkretnega konteksta ter tako doseže neki nov namen in pomen, ki presega primarni kontekst.

V raziskavi so potrdili hipotezo o heterogenosti metod in referenčnih baz, ki so jih učenci mobilizirali pri posamezni nalogi v PISA. Heterogenost se ni pokazala le med različnimi profili učencev (opredelili so štiri), ampak tudi pri istem učencu pri podobnih nalogah. Zaznali so raznolike metode reševanja, ki jih ni mogoče omejiti zgolj na kompetence pismenosti, kot jih opredelijo snovalci PISZ. Nadaljnje raziskovanje vzrokov te heterogenosti jih je pripeljalo do ugotovitve, da so sposobnosti, ki jih zahteva reševanje nalog, veliko kompleksnejše in bolj heterogene, kot trdijo njihovi snovalci. Intervjuji so pokazali, kako pomemben, za nekatere učence pa celo ključen vpliv na uspešno reševanje naloge ima odnos, ki ga učenec zavzame do besedila glede na celo vrsto izkušenj, ki so jih raziskovalci opisali kot pismeni habitus. (Ibid.) Habitus je koncepta Bourdieuja, s pomočjo katerega razlaga procese vpisovanja družbenih dispozicij v posameznika in kako te delujejo kot generativni princip za delovanje in samopredstavljanje posameznika. Habitus lahko mislimo tudi kot usedlino procesa socializacije, ki se utelesi v posamezniku in predstavlja strukturo in trajen element sebe. (Carrington 2001)

Osvetlimo njihove ugotovitve na enem izmed primerov, ki so ga opisali v *profilu učencev*, ki so ga poimenovali »ustvarjalec pomena, ki ga ovira konformizem« (poleg tega so zaznali še vsaj tri druge profile, katerih značilnost kaže na vpliv na učenčeve družbeno-kulturne izkušnje). V našem primeru gre za profil, v katerem je bila učencem skupna značilnost, da so »pozabili« na svojo sposobnost zgolj racionalnega razumevanja prebranega, temveč so podana besedila v nalogah razumeli kot iztočnico za projekcijo lastnega pogleda na svet.

Hachem je učenec alžirskega rodu z ambicijo študirati, saj si želi delati v letalstvu. Intervju, ki so ga raziskovalci opravili neposredno po reševanju preizkusa, je osvetlil dinamiko, ki ga je vodila pri reševanju nalog. Hachem je povedal, da ni razumel nekaterih težjih besed, kot sta trivialno ali kompenzacija, vendar to naj ne bi bil izvor za pomenske preskoke v njegovih odgovorih. Celo nasprotno, Hachem je odgovoril napačno pri nalogah, v katere je vstopil z osebno izkušnjo in so zanj imele smisel; s tem je izgubil čustveno distanco in s tem možnost, da bi pozornost usmeril le na besedilo. Pri njegovem reševanju nalog se je kot izrazito vplivna izrazila njegova želja po integraciji v dominantno kulturo, zaradi katere se je pri reševanju težko odmaknil od izkušnje priseljenca. Poglejmo, kako je razmišljal ob primeru naloge, ki je vsebovala dve različni mnenji o grafitih. V prvem tekstu je bilo podano mnenje Helge, ki je izrazila nezadovoljstvo nad grafiti, ki da uničujejo umetniško vrednost stavb, ograj in klopi. Grafitarji so po njenem mnenju bedni prestopniki, ki poleg vsega s pršili uničujejo tudi ozonsko plast. Na drugi strani je mnenje Sonje, ki polemično razmišlja o vlogi komuniciranja v družbi, pokaže na dvoličnost estetskih preferenc glede na socialni kontekst in sprašuje, ali oglaševalci kaj vprašajo meščane, preden postavijo svoje table, ki onesnažujejo ulice.

Hachem se je ob prebiranju in interpretaciji besedila tako zavzel za socialno problematičnost grafitov, ki jo je izpostavila Helga, da npr. ni navedel ekološkega problema, potrebnega za odgovor, ki so ga pričakovali ocenjevalci. V intervjuju se je izkazalo, da mu ta detajl sicer ni ušel, vendar se mu ni zdel bistven. Pri reševanju naloge ga je namreč vodila potreba, da izrazi nepripadnost »tistim, ki jih je mogoče videti ves čas na televiziji in povzročajo težave« (kar se pogosto pripisuje imigrantom). Rochex interpretira, da je Hachemu silna želja po asimilaciji v večinsko kulturo, ki bi mu omogočila poklicno uresničitev in izboljšanje socialnega statusa, onemogočila oblikovanje argumentacije prvega besedila in mu vsekakor preprečila vstopiti v argumente Sonje v drugem besedilu. Tudi pri drugih vprašanih so pri njem zaznali, da je napetost med možnostjo, da izrazi svoje mnenje, in skrbjo za socialno integracijo sprožila neke vrste kognitivno slepoto, ki mu je skupaj s pretirano moralističnim odnosom onemogočila ali vsaj otežila, da bi odgovoril z distanco, potrebno za oblikovanje odgovora. Hachemova ovira tako ni bila v kompetenci branja in pisanja, ampak v specifičnem odnosu, ki ga je na podlagi izkušenj vzpostavil do besedila. (Rochex 2006, str. 200–202)

Sklep

V sklepu želim izpostaviti dve vprašanji. Prvo, ki izhaja neposredno iz primera, je, katere zmožnosti bi potreboval Hachem, da bi uspešno rešil naloge? Kako bi torej Hachem lahko presešel kognitivno slepoto, kot Rochex opiše učinek njegove nezmožnosti izstopiti iz lastne izkušnje in o tekstu razmišljati z distance? Hachem bi bil zagotovo uspešnejši, če bi bil zmožen refleksije lastne pozicije. Taka refleksija zahteva, da skozi prevpraševanje posameznik svoj položaj premesti v položaj »drugega«, kar pa lahko doseže na mnoge načine in nikakor ne le po zahtevnih abstraktnih poteh.

Drugo vprašanje, ki se mi zastavlja, je, kakšen pouk bi omogočal razvoj takšne refleksije?

Iskanje odgovora na to vprašanje nam na prvi pogled daje občutek, da distanco omogoča pouk, izpeljan iz avtonomnega modela pismenosti, saj je ta usmerjen k razvoju generičnih kompetenc z univerzalno veljavo za vse. Vendar se prav v tem skriva paradoks poučevanja pismenosti, saj pouk, ki gradi na prenosu univerzalnih sistemov vednosti, nič ne prispeva k temu, da bi posameznik razvil zmožnost opazovanja samega sebe in družbenih struktur, v katere je vpet. Da bi učencem omogočili preseganje jezikovnih praks, ki vzdržujejo družbeno nepravilnost in prikrito oblikujejo njihov pogled na svet, jim moramo torej omogočiti »distanciranje« kot pogoj take refleksije. Torej za »branje besed kot branje sveta« (Freirova ideja, ki jo posvojijo tudi v PISI (Krish 2002, str. 15), vendar se njen naboj na poti do preizkusa izgubi) moramo biti zmožni brati tudi sebe in na svoj položaj pogledati z distance. To lahko v šolah dosežemo s pomočjo različnih tekstov in tehnik, s katerimi imajo učenci izkušnje in skozi katere so vpeljeni v samoumevnost lastnega pogleda; torej s poukom, ki temelji na modelu pismenosti, ki ga je Street opredeli kot ideološkega.

Literatura

- Apple, M. W. (1992). Between Moral Regulation and Democracy: The cultural Contradiction of the Text. *The School Field*, 3(1/2), str. 49–76.
- Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(12).
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices*. New York: Longman publishing.
- Carrington V. (2001). Literacy instruction: A Bourdieuan perspective. V: Freebody, P. Muspratt, S. & Bronwyn, D. (ur.), *Difference, silence, and textual practice: studies in critical literacy* Cresskill. N. J.: Hampton Press.
- Collins, J. (1991). Hegemonic practice: Literacy and standard language in public education. V: Mitchell, C. in Weiler, K. (ur.), *Rewriting literacy. Culture and the discourse of the other*. New York: Bergin & Garvey, str. 229–253.
- De Castell, S., Luke, A., et al. (1981). »On defining literacy«. *Canadian Journal of education*, 6(3), str. 7–18.

- Castell, S. De, Luke, A. et al. (1986). *Literacy, society, and schooling: a reader*. Cambridge-New York-Melbourne: Cambridge University Press.
- Doupona Horvat, M., Krevh, A. (2007). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006: poročilo šolam*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London; New York: Falmer Press.
- Gee, J. P. (1999). *The New Literacy Studies and the »Social Turn«*. Dostopno na www.eric.ed.gov, zadnjič dostopano 11. 8. 2007.
- Goody, J. (2001). *Competencies in education: Contextual diversity*. V: Rychen, D. S., Salganik Hersch, L. (ur.), *Defining and selecting Key Competences*. Gottingen: Hogrefe in Huber Publishers.
- Kirsch, I., Jong, J. D., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries. Resultes from PISA 2000*. OECD.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od odgovora zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58(124), str. 56–71.
- Kroflič, R. (2008). *Projekt evropska identiteta mnogoterih izbir v luči ideje globalizacije. Pedagoško-andragoški dnevi*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kroflič, R. (2008 a). *Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. Posvet vzgojiteljic celjske regije, Socialne interakcije v vrtcu. Celjski sejem*, 27. september 2008.
- Kroflič, R. (2008 b). *Modeli vzgoje v globalni družbi. Drugi mednarodni kongres dijaških domov: Modeli vzgoje v globalni družbi* (april, 2008).
- Luke, A. (1995). *When Basic Skills and Information Processing Just Aren't Enough: Rethinking Reading in New Times*. *Teachers College Record*, 97(1), str. 95–115.
- Luke, A. (2004). *On the Material Consequences of Literacy*. *Language and education*, 18(4).
- Marks, G. N. (2005). *Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education*. *International Sociology*, 20(4), str. 483–505.
- McGaw, B. (2006). *Education and social cohesion. Dean's Lecture Series delivered at the Faculty of Education, Melbourne University* (16 maj 2006).
- Rochex, J. Y. (2006) *Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests, Review of Research in Education*, 30(1), str. 163–212.
- Street, B. V. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge [Cambridgeshire], New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education* (London, New York: Longman).
- Street, B. V. (2003). *What's »new« in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*, *Current Issues in Comparative Education*, 5(2).
- Vončina, V. (2006). *Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo? (Intervju z Allanom Lukom.)* *Sodobna pedagogika*, 57/125(5).

VONČINA, Vida

**THE RESTRICTIONS IN THE UNDERSTANDING OF LITERACY AND ITS MEASUREMENT
IN THE PISA SURVEY – ALTERNATIVE VIEW OF DEVELOPMENT**

Abstract: The article critically enlightens the universalistic view of literacy, also identified in the background of the PISA survey. Since our standpoint is that literacy cannot be understood or developed outside any particular normative framework, we wonder to whose interest it is to have a defined literacy which is intensively becoming part of the global agenda of changing the education. We warn about the conceptual problems with any literacy that prevents the overcoming of social inequality as the consequence of linguistic practices, and the influence of which on curriculum and teaching would lead to their narrowing. We open an alternative view of literacy which respects the fact that what we do with texts is always entangled in the societal distribution of power.

Keywords: literacy, social injustice, PISA, normativity, critical literacy, education.

Dr. Robi Kroflič

Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola

Povzetek: Ničta toleranca do odklonskega vedenja v šoli (nasilja, zlorabe drog) se od osemdesetih let 20. stoletja kaže kot ena pglavitnih usmeritev disciplinske politike šol v Združenih državah Amerike, hkrati pa opisana ideja hitro prodira tudi v naš prostor prosvetne politike. V članku bom analiziral družbene pogoje, ki so privedli do te usmeritve in ki dokazujejo neokonservativno podstat te politike. Hkrati bom raziskal njeno (implicitno) teoretsko ozadje, dosedanje izsledke o njeni učinkovitosti in razloge, zakaj je ta usmeritev nekompatibilna z zasnovo inkluzivne šole.

Ključne besede: ničta toleranca, vzgojni koncept, disciplina, kaznovanje, neokonservativizem, retributivizem, inkluzija.

UDK: 376

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Robi Kroflič, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: robi.kroflic@guest.arnes.si

Medtem ko je inkluzivna pedagoška praksa po svoji notranji logiki proces reševanja problemov, politika ničte tolerance probleme le premešča iz šolskega v širši družbeni prostor.

(James in Freeze 2006, str. 687–588)

Geslo ničte tolerance do najbolj problematičnih oblik odklonskega vedenja, kot sta nasilje in zloraba drog, se zdi splošno sprejemljiva, za mnoge celo edina mogoča oblika spopadanja z ekscesi družbe. Le kdo bi imel pomisleke ob trditvi, da mora družba brez obotavljanja odreagirati na vsak primer nasilja z jasnim znakom nestrinjanja s tistim ravnanjem? V resnici pa imamo ob geslu ničta toleranca opraviti z jasno definirano politiko reagiranja na odklonske pojave v šoli (in tudi v širši družbeni realnosti), ki je v Združenih državah Amerike, kjer je nastala, povezana s konkretnimi političnimi dokumenti, nejasnim teoretskim ozadjem in jasnimi ter mnogokrat zelo spornimi, predvsem pa neučinkovitimi (pre)vzgojnimi praksami. Kar pa je za tokratno razpravo odločilno, po približno četrstoletni zgodovini uveljavljanja pristopa ničte tolerance v šolskem prostoru obstajajo prepričljivi argumenti za trditev, da ga ni mogoče uskladiti z načelom inkluzivnega pristopa v javnem šolstvu, ki naj bi predvsem predstavnikom rizičnih in mnogokrat izključenih skupin omogočil resnično vključenost v procese družbenega odločanja. Zato se je treba resno vprašati, ali ni zagovor inkluzivnega pristopa zgolj lepo humanistično geslo evropske prosvetne politike, medtem ko pomeni politika ničte tolerance realen in učinkovit pristop ukvarjanja z odklonskim vedenjem, ali pa lahko na drugi strani v zvezi z ničto toleranco govorimo o še enem populističnem neokonservativnem pristopu, ki ima v javnem mnenju veliko stopnjo podpore, čeprav lahko zoper ta pristop oblikujemo prepričljive teoretske argumente, pa tudi empirično potrjene dokaze o neučinkovitosti te prosvetne politike?

Izvori politike ničte tolerance v Združenih državah Amerike

Povod za razraščanje politike ničte tolerance do nasilja in posedovanja drog v Združenih državah Amerike je po mnenju večine raziskovalcev sprejetje Odloka o šolah brez orožja (*Gun-Free Schools Act*) leta 1994, izvori te politike pa segajo globoko v osemdeseta (James in Freeze 2006, str. 583) ali celo sedemdeseta leta 20. stoletja. V sedemdesetih letih 20. stoletja je namreč Nixonova politika napovedala vojno drogam (Hočevar 2005, str. 104), po krvavem uporuh kaznjencev v Attici leta 1971 pa so se začeli tudi odkriti javnomnenjski in teoretski napadi na prevzgojno (tretmajsko) paradigmo ukvarjanja s prestopniki, ki jo vedno bolj nadomešča prepričanje, da lahko le dosledno in strogo kaznovanje zajezi naraščajoči kriminal (Petrovc 1998, str. 47). Po mnenju Girouxa (2003, str. 557) gre za vzpostavljanje državne politike do prestopnikov pod močnim vplivom ekonomske in socialne krize ter konservativne politike, ki se izraža v geslu »trije udarci in si izključen« (*three strikes and you are out*), v geslu, ki zagovarja mnogo strožje izrekanje kazni za povratnika, ta naj bi si ob tretjem kaznivem dejanju zaslužil dosmrtni zapor ne glede na težo kriminalnega dejanja. Zagotovo pa se je politika ničte tolerance do (oboroženega) nasilja izjemno okrepila po pokolu dijakov in učiteljev v Collumbini, kar je razvidno iz naraščanja števila začasno suspendiranih in trajno izključenih učencev in dijakov, pa tudi iz naraščanja sredstev za tehnično varovanje šolskih poslopij (ki v Združenih državah Amerike poleg nam znanega nastavljanja varnostnikov in videonadzora zajemajo tudi detektorje kovin), kar šole vedno bolj spreminja v vojašnice ali celo zapore. Giroux svojo kritiko politike ničte tolerance v šolskem polju začini z naslednjim citatom:

»/.../ mnoge Zvezne države danes porabijo več sredstev za zapore kot za univerze. Mladi hitro spoznavajo, da imajo šole več skupnega z vojaškimi centri za urjenje rekrutov in z zapori kot z drugimi institucijami ameriške družbe. Nadalje, ko šole zavračajo svojo vlogo demokratičnih javnih prostorov in so dobesedno 'ograjene od' lokalnih skupnosti, ki jih obkrožajo, izgubljajo možnost postati kar koli drugega kot prostori obvladovanja in nadzora. V tem kontekstu disciplina in urjenje nadomeščata izobraževanje za vse /.../.« (Prav tam, str. 562)

Da pri uveljavljanju politike ničte tolerance v šolskem prostoru ne gre zgolj za napihnjene pesniške metafore, pričajo mnogi statistični podatki. Med sicer nekoliko nasprotujočimi si statistikami in interpretacijami lahko izpostavimo naslednje prevladujoče učinke politike ničte tolerance:

- po podatkih Nacionalnega centra za izobraževalno statistiko iz leta 1996–1997 se v času širše uporabe politike ničte tolerance število resnih prekrškov v šolah ni zmanjšalo (James in Freeze 2006, str. 589);
- z leti se je represivna politika ničte tolerance v ameriških šolah, enako pa velja tudi za sosednje države (npr. Kanado), začela uporabljati tudi za manj resne prekrške, kot so upiranje šolskim pravilom in nespoštljiv odnos do učiteljev (prav tam, str. 585), zato ni neupravičena ocena P. Noguere, da je poglobitveni namen prakse ostrega kaznovanja vzpostavitev moči avtoritete, in ne sprememba vedenja kaznovanega (Noguera, P. (1995). Preventing

and producing violence. Harvard Educational Review. Poletje 1995, str. 198–212; povzeto po Skiba in Peterson 1999, str. 28);

- mnoge empirične študije izpostavljajo podatke, da prevladujoča pedagoška sredstva politike ničte tolerance (začasna prepoved obiskovanja pouka in trajna izključitev) prizadenejo daleč največ posebno ranljivih delov populacije učencev in dijakov, kot so črna populacija in Hispanoameričani, revni in otroci/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami (Opportunities suspended 2000; Skiba 2000; Noguera 2003 idr.).

Notranjo logiko razvoja dogodkov, ki je prisotna ob uporabi politike ničte tolerance do odklonskega vedenja, izvrstno ponazarja poročilo P. Noguere (2003) ob obisku srednje šole v Ouklandu, Kaliforniji. Vodstvo šole je relativno slabe dosežke pri zunanjih testiranjih znanja pripisalo predvsem prevelikemu številu vedenjsko motečih dijakov in se ob strinjanju učiteljskega zbora odločilo, da bo najbolj moteče dijake usmerilo v poseben razred na šoli, za vodenje tega razreda pa najelo posebej izurjenega specialnega pedagoga. Učitelji so izbrali dvaindvajset, po njihovem mnenju najbolj motečih dijakov (od katerih je bilo v sicer rasno mešani šoli dvajset črnih dečkov in dve črni deklici) in jih namestili v poseben razred (v izoliranem delu šolskega poslopja), staršem pa so obljubili, da bodo njihovi otroci deležni mentorskega dela, izletov, poletnih služb in obogatenege afroameriškega kurikula, ki ga bo poučeval nadarjen mlad črni učitelj, nikakor pa naj namestitev v poseben razred za celoten čas pouka ne bi pomenila segregacije in izolacije.

Že po tednu dni je bilo tako dijakom kot specialnemu pedagogu jasno, da novi razred v resnici pomeni »izolacijsko enoto«, kar je ustvarilo zelo nestimulativno klimo. Še zanimivejše pa je bilo dogajanje v ostalem delu šole. Na vprašanje, kako se je spremenila klima v razredih, iz katerih so izločili najbolj moteče dijake, je večina učiteljev odgovorila, da so njihova mesta »zavzeli« novi problematični dijaki, nekateri pa so celo predlagali ustanovitev novega posebnega razreda, v katerega bi namestili še eno skupino problematičnih dijakov.

Nekaj tednov po eksperimentu je Noguera prišel na pedagoško konferenco in povedal, da na šoli redki učitelji v svojem razredu niso predlagali izločitve nobenega od dijakov, hkrati pa predlagal, da naj ti učitelji povedo, kako obvladujejo klimo v razredu. »To se je izkazalo za zares radikalno idejo, saj se pred tem učitelji nikoli niso pogovarjali med sabo, kako obvladovati disciplino v razredu. Ta primer kaže, zakaj je problematično predpostavljati, da lahko boljše učno okolje ustvarimo s pomočjo izključevanja vedenjsko problematičnih dijakov.« (Prav tam, str. 347)

Teoretsko ozadje politike ničte tolerance

Čeprav se zdi, da politika ničte tolerance nima izdelanega teoretskega ozadja, o čemer priča tudi dejstvo, da od njene uveljavitve zagovorniki te usmeritve v strokovnem in znanstvenem tisku tako rekoč niso objavljali razprav o argumentih za njeno sprejetje, naletimo v kritičnih razpravah na oceno, da predstavljata

teoretsko ozadje pričujoče politike pozitivizem in behaviorizem. Če pozitivisti verjamejo v objektivno realnost, ki jo je mogoče opazovati, opisati in tudi predvideti prihodnje posledice, se zagovorniki politike ničte tolerance osredotočijo na objektivno naravo (težjih) prekrškov in zanje enoznačno predvidijo formalne sankcije, da bi se izognili subjektivnim presojam in poskusu razumevanja individualnih okoliščin, ki so storilca privedle do odklonskega ravnanja, značilnim za tretmajsko usmeritev (James in Freeze 2006, str. 584). Tej paradigmi pa po mnenju S. James in Freezeja dodajo še elemente behaviorizma, ki verjame v možnost pogojevanja ustreznega vedenja z uporabo sankcij za neustrezno vedenje, čeprav avtorja opozorita, da mnogi behavioristi bolj kot kazni zagovarjajo uporabo pozitivnih podkrepitev (prav tam, str. 584–585).

R. Casella izpostavi tezo, da so zagovorniki politike ničte tolerance izhajali iz predpostavke o drastičnem povečanju nasilja v šolah, za katerega pomeni ničta toleranca hiter in pravičen odgovor, v kombinaciji s preventivnimi ukrepi (povečan nadzor, strategije reševanja konfliktov, vrstniška mediacija itn.) pa naj bi ta stroga kaznovalna politika pomenila optimalno celostno strategijo discipliniranja (Casella 2003, str. 875–876). Teoretsko podlago politike ničte tolerance pa vidi v teoriji racionalne izbire, po kateri je naše vedenje posledica zavestne izbire med različnimi osebnimi cilji, družbenimi pričakovanji in prepovedmi ter okoliščinami dogodka, in čeprav je sam ne zagovarja, priznava, da vsaj nekateri ljudje v nekaterih okoliščinah res sprejemajo odločitve na podlagi logike stroški – profit, prepovedi in posledice (prav tam, str. 877). Teorija racionalne izbire pa ima za zagovornike doslednejše kaznovalne politike še en velik pomen: predpostavka o racionalnosti izbire (odklonskega) vedenja namreč legitimira uporabo kazni kot pravičnega povračila za storjen zločin/prekršek in tudi v šolskem prostoru podpre uporabo retributivne logike kaznovanja, ki je bila med razsvetljenstvom opredeljena ob predpostavki, da je storilec prekrška avtonomna oseba, torej odrasli z dovolj razvito zmožnostjo presojanja posledic lastnega delovanja.

Osnovna logika zagovora uporabe retributivne logike kaznovanja v vzgoji otrok in mladostnikov je utemeljena na tezi, da kaznovanje predpostavlja sprejetje otroka kot odgovornega bitja, pomoč pa sprejetje otroka kot neobgljenega bitja, in ker se otrokova samopodoba zelo oblikuje ravno na podlagi načina, s katerim ga obravnavajo pomembne odrasle osebe, se ob ustreznih oblikah kaznovanja lahko krepita otrokova odgovornost (več glej v Pavlovič 1996 in Kroflič 2003). Na tem mestu pa želim podrobneje problematizirati še en argument za pedagoško vrednost retributivne teorije kaznovanja, ki ga je v monografiji *O pravičnosti v izobraževanju* razvil Z. Kodelja. Takole pravi:

»/.../ če bi želeli odpraviti kazen v imenu moralnega načela, ki pravi, da ne smemo nikomur namerno škodovati, da nikomur ne smemo povzročati zla, potem bi, če sta Piagetova in Kohlbergova teorija moralnega razvoja pravilni, odpravili tudi možnost, da otrok razvije svojo moralno presojo in do določene mere tudi svoje moralno ravnanje. S tem pa bi otroku onemogočili tudi spoznanje o tem, kaj je pravično in kaj je krivično, saj otrok oboje spozna prav prek nagrad in kazni. Kazen je torej nujni pogoj tako za otrokov moralni razvoj kakor tudi za razvoj njegovega pojmovanja pravičnosti.« (Kodelja 2006, str. 233)

Teoretsko pravilna trditev Kodelje skriva v sebi tako argumente za neproblematizirano sprejetje logike politike ničte tolerance do odklonskega vedenja kakor tudi argumente zoper to kaznovalno usmeritev kot jedro oblikovanja disciplinskega režima javne šole. Če imata namreč Piaget in Kohlberg prav, potem se avtonomija posameznika razvije šele po poprejšnji brezpogojni podreditvi pravilom in zahtevam konkretnega socialnega okolja (faza konvencionalne morale), kakor se tudi zavest o upravičenosti družbenih zahtev in neustreznosti odklonskega vedenja razvije le v okolju, ki dosledno zavaruje simbolni red družbenega normativnega sistema z nagrajevanjem ustreznega in kaznovanjem neustreznega vedenja. Kaznovanja odklonskega vedenja torej ne upravičuje le »metafizična teza«, da je ob prestopku porušen simbolni red zakonov in se lahko znova vzpostavi le, če kaznujemo storilca, ampak tudi »spoznanje« o pedagoški vrednosti notranje kaznovalne logike.

Da nam je taka logika razumevanja pogojev za optimalen moralni razvoj in vzpostavitev osebne odgovornosti za posledice svojega ravnanja pošteno zlezla pod kožo, priča široka podpora strogim kaznovalnim politikam, ko gre za iskanje načina preprečevanja hujših prestopkov. *A kaj če ta logika vendar ni tako samoumevna?*

Kar nekaj razvojnopsiholoških raziskav priča, da izvorov otrokovega moralnega ali vsaj prosocialnega vedenja (slednje lahko za razliko o moralnega vedenja, ki ga usmerjajo sprejete moralne norme in etična načela, opredelimo kot obliko pozitivnih socialnih ravnanj, ki vključujejo altruizem, pomoč, delitev dobrin, skrb in simpatetičnost; Musen idr. 1990, str. 458) ne gre iskati v utrjevanju stroškovno-profitne logike iskanja nagrade in izogibanja kazni ter da bolj kot nagrajevanje in kaznovanje na otrokov prosocialni razvoj vplivajo osebna bližina, spodbujanje prijateljskih odnosov, inkluzivna klima in uveljavljanje induktivne logike zaznavanja škodljivih posledic moralno spornega ravnanja. Te dimenzije spodbujanja moralnega razvoja pa politika ničte tolerance vsekakor ne razvija, ampak jo celo ovira.

L. Marjanovič Umek in U. Fekonja Peklaj v monografiji *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje* navajata vrsto raziskav, ki ne spodbijajo le Piagetove in Kohlbergove teze o dolgem obdobju otrokove amoralnosti in invariantnosti razvoja otrokovega moralnega presojanja, ampak med drugim ugotavljajo, da na primer:

- malčki, stari dve leti in pol, npr. razlikujejo med kršitvijo moralnih in konvencionalnih pravil in kršitev moralnih pravil ocenjujejo kot bolj nepravilno, resno, in si zato človek tudi bolj zasluži kazen (Carpendale, J. in Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell Publishing; povzeto po Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008, str. 54);
- malčki in otroci v zgodnjem otroštvu oblikujejo tudi prva prijateljstva, ki jih zaznamuje izmenjava prosocialnih dejanj, pa tudi boljše razumevanje prepričanj in čustev bližnjih oseb, zaradi česar se redkeje prepirajo s svojimi prijatelji in z njimi pogosteje sodelujejo v različnih dejavnostih, npr. v igri (prav tam, str. 55);
- malčki in otroci se vse pogosteje vključujejo v socialne skupine vrstnikov, pri

tem pa razvijajo sposobnosti komuniciranja, recipročnih odnosov, razumevanja perspektive drugih, empatičnega doživljanja ter skupnega reševanja problemov, zato vse pogosteje kažejo naklonjenost do svojih vrstnikov, sklepajo kompromise in se v socialnih interakcijah vse redkeje vedejo nasilno (Brownell, C. A. in Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation in self – other differentiation during the second year. *Child Development*, 61, str. 1146–1174 idr.; povzeto po prav tam, str. 54);

- otroci, stari približno štiri leta, zahtev in pravil, ki jih postavljajo odrasli, ne sprejmejo kot absolutno pravilna (Smetana, J. G. (1993). Understanding of social rules. V: Bennet, M. (ur.), *The child as psychologist. An introduction to the development of social cognition*, str. 111–141). Exeter: BPC Wheatons Ltd., 1993; povzeto po prav tam, str. 56).

Če tem ugotovitvam dodamo že v poznih šestdesetih letih odkrito (Hoffman 2000), v devetdesetih pa empirično potrjeno (Krevans in Gibbs 1996) spoznanje, da induktivni pristop k discipliniranju, ki ne izhaja iz vnaprej opredeljene družbene norme, ampak iz zahteve, da se otrok zave škodljivih posledic svojega ravnanja za bližnjo osebo, kar v njem povzroči emocionalni distress (ob trpljenju prizadete osebe) ter empatično krivdo (kot primer prosocialne emocije), veliko učinkoviteje spodbuja otrokov prosocialni in moralni razvoj kot klasični avtoritativno-asertivni in permisivni model discipliniranja (več glej v Kroflič 2008 (v tisku)), lahko izpeljemo naslednje sklepe:

- moralnost (ali vsaj prosocialnost) nujno ne vključuje otrokovega razumevanja moralnih pravil (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008, str. 57), kakor tudi moralna odgovornost ne izhaja nujno iz podreditve družbeni normi (Kroflič 2007);
- za hitrejši moralni razvoj so bolj kot jasno postavljen simbolni okvir družbenih norm in predvideni načrt sankcioniranja prekrškov vsaj v ključnem zgodnjem otroštvu pomembni pedagoški pogoji za ustvarjanje inkluzivne klime in za spodbujanje spoštljivih vrstniških odnosov ob doslednem zavzemanju za to, da je otrok odgovoren za posledice svojega ravnanja (indukcija);
- s takim teoretskim preobratom pa seveda pade tudi argument, da bi z odpravo klasičnega sankcioniranja prekrškov (upora zoper postavljena družbena pravila), ki predstavlja jedro politike ničte tolerance, odpravili tudi možnost, da otrok razvije svojo moralno presojo in deloma tudi svoje moralno ravnanje.

Neinkluzivnost politike ničte tolerance

James in Freeze za izhodišče teze o neinkluzivnosti politike ničte tolerance navajata Ainschowovo definicijo inkluzije, po kateri se ta nanaša na proces povečanja participacije učencev in zmanjševanja njihovega izključevanja iz šolskega kurikula, kulture in skupnosti (Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Philadelphia, PA: Falmer/Taylor & Francis, str. 9; povzeto po James in Freeze 2006, str. 582–583). Že doslej prikazana dejstva

o pedagoških orodjih in ugotovljenih učinkih politike ničte tolerance pričajo, da je seveda uporaba začasnega suspendiranja in trajnega izključevanja prestopnikov diametralno nasprotna inkluzivni logiki povečanja participacije učencev in zmanjševanja njihovega izključevanja iz šolske realnosti. Še bolj zastrašujoči so statistični podatki, ki dokazujejo, da so večinoma tarče drastičnih ukrepov politike ničte tolerance učenci, dijaki in dijaki iz že tako najbolj ogroženih socialnih skupin (črnci, Hispanoameričani, otroci drugih priseljencev, otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami), ki jih z inkluzivnimi pristopi poskušamo obravnavati posebno pozorno, da bi jih obdržali v šolskem okolju in jim zagotovili možnosti za uspešno vključitev v družbo.

Da bi dodatno okrepila tezo o nekompatibilnosti politike ničte tolerance in inkluzije, James in Freeze analizirata razlike med obema pristopoma po treh kriterijih:

- eskaliranje problemov nasproti reševanju problemov:

Bistvo politike ničte tolerance naj bi bilo v premeščanju problemov, saj, kot pravita Skiba in Peterson (1999), bomo suspendirane učence oziroma dijake nujno srečali na ulici, inkluzivne prakse pa so usmerjene v zagotavljanje takega šolskega okolja, ki ogroženim posameznikom zagotavlja občutek sprejetosti in pripadnosti ter jim pomaga razviti socialno sprejemljivejše oblike vedenja (James in Freeze 2006, str. 587–588);

- nefleksibilne, generične nasproti fleksibilnim in personaliziranim intervencam:

Zaradi svoje težnje po objektivnosti sankcioniranja prekrškov politika ničte tolerance teži k egalitarnemu ukrepanju (za enake prekrške enake sankcije neglede na okoliščine dogodka). Na hipotetičnem primeru dveh agresivnih učencev, od katerih je prvega k nasilnemu izpadu privedla frustracija akademske neuspešnosti, drugega pa pomanjkanje socialnih veščin, James in Freeze dokazujeta neustreznost nefleksibilne obravnave prekrškov, ki je inkluzivni pristop vsekakor ne odobrava (prav tam, str. 588);

- indiferentnost do učnih dosežkov nasproti poudarku na konstruktivnem učenju (prosocialnega vedenja in samoregulacije):

Če kritiki politike ničte tolerance v njej pogrešajo prizadevanja, da bi kaznovani posamezniki razumeli vzroke za nesprejemljivost svojega dejanja in se naučili bolj konstruktivega reagiranja, se inkluzivne politike ukvarjanja z vedenjsko problematičnimi posamezniki usmerjajo prav v iskanje pristopov, ki bi motečim učencem zagotovili manj frustrirajoče šolsko okolje, predvsem pa jih opremili s socialnimi izkušnjami za reševanje sporov in napetosti (prav tam, str. 588–589).

Dopolnitve in alternative politiki ničte tolerance v javnem šolstvu

Če poskušam za konec te kratke analize politike ničte tolerance predstaviti alternative uveljavljeni politiki ničte tolerance do najnevarnejših oblik odklonskega vedenja v Združenih državah Amerike, lahko predloge razdelimo v dve skupini.

Na eni strani so avtorji, ki v celoti ne zavračajo dosledne uporabe retributivne in stroge logike kaznovanja oziroma preprečevanja deliktov, ampak poudarjajo, da uspešna uporaba politike ničte tolerance zahteva dopolnitve. Tako so v preprečevanju zlorabe drog znani modeli preventivnega delovanja, ki dosledno kriminalizacijo zlorabe drog dopolnjujejo z ukrepi za minimaliziranje škode, ki obsegajo izboljšanje zdravstvenih, socialnih in ekonomskih posledic rabe drog, tako za skupnost kot za posameznika (Hočevar 2005). V preprečevanju asocialnega vedenja pa velja omeniti predlog F. Blaira (Does zero tolerance work? *Principal*, vol. 79 (1999), str. 36–37; povzeto po Casella 2003, str. 875) o štirih pogojih, pod katerimi je politika ničte tolerance lahko uspešen del celostne vzgojne strategije šole: »Ti vključujejo jasne posledice in konsistentno uporabo kazni, skladni razvoj alternativnega šolskega sistema za izključene dijake, poznavanje težav in prednosti politike ničte tolerance v drugih državah in integracijo drugih strategij preprečitve nasilja in programov za reševanje konfliktov.«

Na drugi strani pa so avtorji, ki v celoti nasprotujejo retoriki in uveljavljenim pedagoškimi ukrepom, ki jih vpisujemo v politiko ničte tolerance (jedro teh pa so, kot sem že povedal, različne oblike začasne prepovedi obiskovanja pouka ter začasne in trajne izključitve iz šole; Skiba 2000, str. 10). Obstaja vrsta seznamov alternativnih preventivnih dejavnosti, med najpogosteje navajanimi pedagoškimi ukrepi pa so razvito tutorstvo in svetovanje, vrstniška mediacija in restitucija, krepitev vloge šolskih parlamentov, alternativni programi dela za začasno suspendirane učence oziroma dijake ter široka paleta programov za razvoj socialnih spretnosti in strategij produktivnega reševanja konfliktov (Casella 2003; James in Freeze 2006; Skiba 2000 itn.). Med zanimivejšimi predlogi vidnih ameriških teoretikov, ki se ukvarjajo s preprečevanjem odklonskega vedenja, velja omeniti še dva.

P. Noguera (2007) omenja raziskavo z dijaki višjih šol v Bostonu, ki so bili naprošeni, da podajo svoje predloge za reševanje problemov nediscipline. Med raznorodnimi idejami, ki so vsebovale alternativne vikendprograme za začasno suspendirane dijake, dodatno šolsko delo, strokovno pomoč učiteljem, pomoč staršev in drugih odraslih iz lokalne skupnosti pri nadzoru šolskih prostorov, restitutivne dejavnosti itn., najdemo tudi tale zanimiva predloga: poiskati razloge, ki so privedli do nasilnega vrstniškega spopada, in če izključitev ni nujna, omogočiti sptim dijakom skupno delo v dobro šolske skupnosti, ter vzpostavitev nekakšnega dijaškega razsodišča, ki bi po poprejšnjem usposabljanju predlagalo ustrezne dejavnosti (kaznovalne ali restorativne narave). Noguera je prepričan, da imajo dijaki ideje za reševanje problemov, ki so učiteljem skrite, bi pa lahko bile zelo uporabne za izboljševanje šolske klime, če bi jih odrasli poslušali in jih pomagali uresničevati (prav tam, str. 209).

Drugi predlog je oblikovanje celostne vzgojne zasnove javne šole, znane pod imenom Varne in odzivne šole (*Safe and Responsive Schools*), ki jo je v okviru centra za prosvetno politiko v Indiani s sodelavci zasnoval eden najvidnejših kritikov ameriške politike ničte tolerance, R. Skiba. Okvir celostnega vzgojnega pristopa obsega tri ravni delovanja:

- ustvarjanje pozitivne klime za vse dijake,

- zgodnje odkrivanje in intervence za rizične dijake,
- učinkoviti odzivi za dijake z resnimi vedenjskimi težavami (Skiba, Miller in Peterson 2002, str. 3).

Projekt danes združuje vrsto šol v več zveznih državah, pa tudi strokovno podporo in razvoj koncepta, ki je razviden iz njihove uradne spletne strani <http://www.indiana.edu/čsafeschl/index.html>. Med intervencijskimi praksami, ki pri nas še niso znane, velja omeniti pristop *wraparound*, ki predvideva vzpostavitev podporne mreže za posameznike s čustvenimi in vedenjskimi težavami in njihovo družino, poleg strokovnih služb (v šoli, centre za mentalno zdravje, centre za socialno skrbstvo in organe za mladinsko pravosodje) pa vključuje tudi naravne podporne osebe, poleg staršev in sorodnikov tudi prijatelje. Kot zanimivost naj navedem le še podatek, da je projekt in nastanek spletnega portala podprl Ameriški urad za specialne izobraževalne programe, čeprav ima združenje popolno vsebinsko avtonomijo in se njihovi pristopi ne skladajo nujno z uradno ameriško prosvetno politiko.

Kot smo videli, je uveljavljanje politike ničte tolerance do nasilja in zlorabe drog sprožilo v strokovni javnosti številne kritične odzive ter iskanje alternativ tej teoretsko in metodično slabo podprti strategiji spopadanja z odklonskim vedenjem. Celostne vzgojne strategije praviloma vsebujejo elemente ustvarjanja podporne, inkluzivne klime ter premišljene ukrepe zoper rizične skupine posameznikov, ki absolutno ne zanikajo tudi uporabe eksplicitnih represivnih sredstev, kot sta začasna prepoved obiskovanja pouka in izključitev. Vendar pa morajo biti takšni ukrepi podprti s številnimi drugimi rešitvami, med katerimi mnoge izhajajo iz teoriji racionalne izbire, pozitivizmu in retributivni teoriji kaznovanja alternativnih paradigem.

Literatura

- Casella, R. (2003). Zero Tolerance Policy in Schools: Rationale, Consequences, and Alternatives. *Teachers College Record*, vol. 105, št. 5, str. 872–892.
- Giroux, H. A. (2003). Racial injustice and disposable youth in the age of zero tolerance. *Qualitative Studies in Education*, vol. 16, št. 4, str. 553–565.
- Hočevar, A. (2005). *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij in Filozofska fakulteta, Knjižna zbirka *Obrazi edukacije*.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, S. in Freeze, R. (2006). One step forward, two steps back: immanent critique of the practice of zero tolerance in inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, št. 6, str. 581–594.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina, knjižna zbirka *Krt*: 137.
- Krevans, J. in Gibbs, J. C. (1996). Parent's use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior. *Child Development*, vol. 67, pp. 3263–3277.

- Kroflič, R. (2003). O pedagoški vrednosti kazni. Šolska kronika, Zbornik ob razstavi Stara šola novo tepe, št. 12/2003, let. XXXVI, str. 374–384.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja iz posveta Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti, 58 (124), str. 56–71.
- Kroflič, R. (2008). Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje (še neobjavljeno besedilo).
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mussen, P. idr. (1990). *Child development and personality*, sedma izdaja. New York: HarperCollins.
- Noguera, P. A. (2003). Schools, Prisons, and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices. *Theory into Practice*, vol. 42, št. 4, str. 341–350.
- Opportunities suspended: The devastating consequences of zero tolerance and school discipline (2000). Harvard civil rights project. Cambridge MA.
- Pavlović, Z. (1996). Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastne odgovornosti. V: *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli* (zbornik uredila A. Šelih). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, str. 59–112.
- Petrovc, D. (1998). Kazen brez zločina (prispevek k ideologijam kaznovanja). Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost. *Studia humanitatis*, Apes: 9.
- Skiba, R. J. (2000). Zero tolerance zero Evidence. An Analysis of School Disciplinary Practice. Policy Research Report SRS2. Indiana Education Policy Center.
- Skiba, R., Miller, C. in Peterson, R. L. (2002). The Safe and Responsive Schools' Planning Process and Resources. Indiana Educational Policy Center in Indiana University.
- Safe and Responsive schools. <http://www.indiana.edu/čsafeschl/publication.html>.
- Skiba, R. in Peterson, R. (1999). ZAP Zero Tolerance. *Phi Delta Kappan*, str. 24–30.

KROFLIČ, Robi, Ph. D.

ZERO TOLERANCE FOR DEVIANT BEHAVIOUR AND INCLUSIVE SCHOOL

Abstract: Since 1980s zero tolerance for deviant behaviour (violence, drug abuse) has shown as one of the main orientations of the discipline policy of school in the USA, with this idea quickly pervading our space of education policy. The article analyses the social conditions that have led to this orientation and that prove the neo-conservative basis of this policy. Simultaneously, it investigates its (implicit) theoretical background, the existing findings about its efficiency, and the reasons why this orientation is incompatible with the concept of inclusive school.

Keywords: zero tolerance, educational concept, discipline, punishment, neo-conservatism, retributivism, inclusion.

VILIM KUNST:

O UČILIH V SODOBNI ŠOLI

Pravijo, da se naša šola nahaja na razpotju. S tem hočejo povedati, da bo najbrže krenila na drugo pot. Šola, ki je vzgajala nas, ki naj bi vzgajali druge, in ostali činitelji, ki so se vedno bolj ali manj vmešavali v šolske zadeve, so nas postavili na široko, dobro shojeno pot. Kakor konju, ki se plaši, so nam nataknilo očnice, da smo videli le pot pred seboj — pot — in ničesar drugega. Pot pa je bila tako gladka, da bi po njej mogli hoditi tudi z zavezanimi očmi. Cilj bi bil v takem primeru prav tako nejasen, kakor je nejasen, če oči nimamo zavezanih. Po tej široki, dobro steptani cesti ni bilo težko hoditi. Nihče pa ni vprašal, kam vodi ta pot. Kljub temu je postajalo od dne do dne jasneje, da vodi v meglo, v nejasnost, m i m o o t r o k a ! Vzgojitelj današnje dobe je spregledal. Odprl je oči, snel že prirasle očnice, ki so mu do sedaj zapirale razgled, in je obstal. Skrb za mladino in bodočnost naroda mu je narekovala nov korak. Stopil je s široke, dobro shojene ceste na stranpot, ki pa je mnogo težavnejša, napornejša — a pred seboj ima cilj, najvišji cilj: otroka, človeka. Težka je ta pot, hribovita, polna nevarnosti, ki jih bo treba premagati. Mnogi si še ne upajo stopiti na to novo pot. Mnogi še vedno nosijo očnice in hodijo po široki cesti z zavezanimi očmi. Slutijo pač, da se nekaj dogaja, pa sprašujejo one, ki so krenili na novo pot, po uspehih nove šole, po uspehih novih metod. Uspehi? V tem kratkem času? Mar ni dovolj, če smo po sto in stoletnem tavanju po široki cesti spoznali, da vodi v meglo — in obstali? To je prvi uspeh. Ob tiste, ki so obstali, bodo trčili i oni, ki še tavajo, obstali bodo za hip tudi slednji in pridobili toliko časa, da se ozrejo krog sebe, da pogledajo proti soncu, pa da tudi oni stopijo na težavno pot. Ko bomo vsi na novi poti, na poti, na katero nas vodi otrok, bo še prezgodaj, da vprašamo pa uspehih! Delo se bo šele začelo. Oni, ki jih bomo vzgojili mi, bodo delo nadaljevali in se še bolj približali otroku, da si zagotovijo čim boljši uspeh.

Med mnogimi problemi, ki jih je sprožil naš prvi korak, vstaja ponovno problem u č i l.

Dr. Sonja Kump

Učenje odraslih za življenje ali za preživetje?

Povzetek: Članek izhaja iz kritičnih analiz vseživljenjskega učenja kot političnega projekta, s posebnim poudarkom na eroziji izobraževanja odraslih, do katerega prihaja v neoliberalnem diskurzu vseživljenjskega učenja. Razprava se najprej osredotoča na spreminjanje koncepta vseživljenjskega učenja od humanistične tradicije k ekonomsko determiniranemu pojmu. V nadaljevanju so predstavljene kritične analize posameznih vidikov prevladujočega koncepta vseživljenjskega učenja, ki izhaja iz postindustrijskih in globalizacijskih teorij družbene spremembe. Problematisirani so cilji učenja odraslih, ki so osredotočeni zgolj v prilagajanje posameznika spremenjenim pogojem produkcije in razvoju novih tehnologij. Pri tem se zanemarja tradicija izobraževanja odraslih, ki je povezana z osebnim in družbenim spreminjanjem, kar lahko vodi v resnično demokracijo. V tem »od zgoraj-navzdol«¹ razumevanju vseživljenjskega učenja, ki je osredinjeno predvsem na usposabljanje za delo, postaja izobraževanje odraslih vse bolj sredstvo družbenega nadzora in vse manj večdimenzionalna izkušnja. S perspektive radikalnega izobraževanja odraslih so v sklepu prispevka predstavljene možne alternative neoliberalno zasnovanemu vseživljenjskemu učenju, ki obujajo pričakovanja po humanejši in socialno pravičnejši družbi.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, vseživljenjsko učenje, neoliberalizem, blaginja.

UDK: 374.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Sonja Kump, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: sonja.kump@guest.arnes.si

Uvod

Med klasičnim andragoškim pojmovanjem vseživljenjskega učenja in njegovim selekcioniranim pojmovanjem v diskurzu sodobne evropske politike je velika razlika. Tako lahko v sodobni strokovni literaturi in političnih dokumentih zasledimo vsaj tri različne koncepte, ki uporabljajo isti izraz (Schuetze 2007, str. 9). Prvi, emancipacijski koncept oz. koncept socialne pravičnosti, zagovarja doseganje enakosti možnosti in življenjskih priložnosti s pomočjo izobraževanja v demokratični družbi (»vseživljenjsko učenje za vse«). Ta koncept je idealističen, normativen in deloma utopičen. V drugem konceptu odprte postindustrijske družbe je vseživljenjsko učenje pojmovano kot ustrezen sistem učenja za državljane razvitih, večkulturnih in demokratičnih dežel (»vseživljenjsko učenje za vse, ki si želijo in so sposobni sodelovanja«). Drugi koncept je le delno normativen, usmerjen je v odpravljanje institucionalnih ovir za učenje, npr. z uvajanjem novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij, z uvajanjem študija na daljavo. V tem konceptu je odgovornost za ustrezno informiranost in izrabo priložnosti za učenje na posamezniku. Tretji koncept človeškega kapitala, ki danes prevladuje (glej Schuetze 2006), vseživljenjsko učenje pojmuje kot razvijanje spretnosti in nenehno usposabljanje, povezano z delom zaradi zadovoljevanja potreb gospodarstva in delodajalcev po kvalificirani, prožni in prilagodljivi delovni sili (»vseživljenjsko učenje za iskanje ali ohranjanje zaposlitve na spreminjajočem se trgu dela«). V bistvu gre za nepretrgan sistem usposabljanja za gospodarstvo, ki je zasnovan na znanju. V novi ekonomiji je dobro izobrazena in prilagodljiva delovna sila nujen prvi pogoj za inovativno industrijo in mednarodno tekmovalnost. V nasprotju s tradicionalnim razumevanjem, v katerem je začetno in nadaljnje poklicno ali strokovno usposabljanje odgovornost države in industrije, postane vseživljenjsko učenje v modelu človeškega kapitala predvsem odgovornost posameznih delavcev. Zaradi izboljšanja svoje zaposljivosti in priložnosti v poklicni karieri so odgovorni za pridobivanje in posodabljanje svojih spretnosti ali za pridobivanje novih kvalifikacij.

Rubenson (2004, str. 29) ponazarja spreminjanje koncepta s tremi različnimi generacijami vseživljenjskega učenja. Izvore prve, humanistične generacije vseživljenjskega učenja lahko zasledimo v sedemdesetih letih, ko so se kljub povečanim javnim izdatkom za izobraževanje večale neenakosti v izobraževalnih dosežkih, posledično pa so se večale tudi socialne in ekonomske neenakosti. V duhu humanistične tradicije so avtorji (npr. Faure 1972) tega koncepta trdili, da bo vseživljenjsko učenje prispevalo k ustvarjanju boljše družbe in kakovosti življenja. Poudarek je bil na vzpostavitvi sistema vseživljenjskega učenja, ki naj bi v celotni družbi zmanjšal neenakosti na področju izobraževanja. Toda kot navaja Rubenson (2004), so razprave o tem konceptu kmalu postale čudna mešanica globalnih posplošitev in utopičnih pričakovanj ter ozkih praktičnih vprašanj, ki so pogosto zameglila celotno idejo. Tako so po Rubensonovem mnenju razprave o humanističnem konceptu vseživljenjskega učenja ostale bolj ali manj na ravni nejasnih idej.

Druga generacija vseživljenjskega učenja se je v popolnoma drugačnem kontekstu pojavila v poznih osemdesetih letih. Njen nastanek je povezan z objavo OECD poročila o izobraževanju in gospodarstvu v spreminjajoči se družbi (OECD 1989). Da bi bolje razumeli izobraževalni diskurz, ki ga je promoviral OECD, je treba poudariti, da nova izobraževalna agenda ni bila vodena le s pozicije človeškega kapitala, ampak tudi z neoliberalnim okvirom, ki je nadomestil keynesiansko državo blaginje. Ekonomski imperativ, ki je poganjal izobraževalno politiko, se je izražal v številnih krčenjih javne porabe, v splošnem sumničenju javnih institucij (povečalo se je število evalvacij povezanih z odgovornostjo) in v prepričanju o veliki učinkovitosti prostega trga. Razprave o vseživljenjskem učenju so se vrtele znotraj politično-ekonomskega imperativa, ki je poudarjal pomen visoko usposobljenega človeškega kapitala, znanosti in novih tehnologij. Vse to pa naj bi podpiralo prestrukturiranje gospodarstva, povečano produktivnost in mednarodno tekmovalnost.

Tretja generacija vseživljenjskega učenja, ki po Rubensonu predstavlja mehkejšo ekonomistično različico, je povezana z objavo Memoranduma o vseživljenjskem učenju (European Commission 2000). Konec devetdesetih let so se namreč oblikovalci nove ekonomije, ki naj bi povečala produktivnost in blaginjo ljudi, začeli zavedati, da družba in gospodarstvo, ki temeljita na znanju, povečujeta izključenost ali marginalizacijo nekaterih segmentov populacije in zaostrujeta socialno-ekonomske delitve. Tako v družbi znanja nastajajo vse ostrejšše ločnice med tistimi, ki znanje imajo, in tistimi, ki do njega nimajo dostopa. V tej zvezi nekateri avtorji (npr. Ilič 2006) opozarjajo na paradoks družbe znanja, ko je kljub povečani gospodarski rasti blaginja vse bolj neenakomerno porazdeljena po različnih družbenih skupinah in slojih. Ta paradoks po Iliču daje družbi znanja naravo inherentno konfliktne družbe. Zaradi takšnih in podobnih opozoril je Evropska komisija v Memorandumu o vseživljenjskem učenju izhajala iz teze, da so sodobne socialne in ekonomske spremembe medsebojno povezane. Tako Memorandum poudarja dva enako pomembna cilja vseživljenjskega učenja: »Pospeševanje aktivnega državljanstva in pospeševanje zaposljivosti sta enako pomembna in medsebojno povezana cilja.« (European Commission 2000,

str. 4) V tretji generaciji vseživljenjskega učenja ima še vedno osrednjo vlogo trg, toda opazna je tudi retorika o deljeni odgovornosti in medsebojnem delovanju trga, posameznikov in države. Vendar natančno prebiranje dokumentov Evropske unije od leta 2000 razkrije, da je poudarek predvsem na posameznikih, ki so na koncu sami odgovorni, da se nenehno učijo. Tako se vseživljenjsko učenje tretje generacije kaže kot izrazito individualni projekt; posameznik je odgovoren, da izbere ustrezno izobraževalno ponudbo, da ustvarja in ohranja svoj človeški kapital; pri tem je tudi financiranje izobraževanja predvsem individualna odgovornost.

Kritične analize neoliberalnega koncepta vseživljenjskega učenja

Vseživljenjsko učenje, ki ga zlasti v zadnjem desetletju promovirajo vlade, mednarodne organizacije in podjetja, je bilo najprej v veliki meri z odobravanjem sprejeto v krogih izobraževalcev odraslih. Vseživljenjskemu učenju je namreč uspelo to, kar izobraževanju odraslih ni nikoli v njegovi zgodovini: postavljenost je v središče političnih in ekonomskih razprav ter dokumentov. Toda med avtorji, ki analizirajo izobraževalne politike, narašča zaskrbljenost prav zaradi političnih in ekonomskih namenov vseživljenjskega učenja (Coffield 2002; Martin 2003; Crowther 2004; Laval 2005; Olssen 2006 in drugi). V svetu se množijo kritične analize neoliberalno zasnovanega vseživljenjskega učenja, kot je opredeljeno v nacionalnih političnih dokumentih in gradivu medvladnih organizacij, zlasti OECD in Evropske unije (Rubenson 2004). Večina kritik, ki se razlikujejo glede na posamezne vidike obravnave, je hkrati medsebojno povezana.

Andragoški krogi izražajo ogorčenje nad ekonomsko kolonizacijo izobraževanja odraslih in opuščanjem njegove humanistične tradicije, ki se kaže v drastičnem spreminjanju pogojev, v katerih izobraževanje odraslih deluje (glej Jelenc Krašovec, Muršak 2005). V tej zvezi opozarjajo na naraščanje komercializacije izobraževanja odraslih, ki postaja del širše »industrializacije« izobraževalne dejavnosti. V dominantnem diskurzu vseživljenjskega učenja gre za popolnoma nov namen in organizacijo izobraževanja odraslih, ki je oblikovano kot odprt, decentraliziran in tržno naravnani sistem, prilagojen delu in porabništvu (Martin 2001). Tudi kadar politični dokumenti vseživljenjsko učenje povezujejo s socialno kohezivnostjo in aktivnim državljanstvom, ostajajo ti pojmi nejasni, ker se znanje ne povezuje s politično in ekonomsko močjo v družbi. Murphy v tej zvezi opozarja, da gre v konceptu in politikah vseživljenjskega učenja v bistvu za fleksibilno državljanstvo in delovno silo, ki zadovoljuje selektivne interese kapitalistične politične ekonomije pod krinko krepitve moči in progresivnega izobraževanja za vse (Murphy 2000, str. 176). Njegovo ugotovitev potrjuje že zgoraj omenjeni memorandumski cilj vseživljenjskega učenja, da sta aktivno državljanstvo in zaposljivost enako pomembna in medsebojno povezana cilja. Tako se zaposljivost in aktivno državljanstvo prekrivata in medsebojno podpirata. Toda obstaja velika verjetnost, »da prevlada komponenta oziroma funkcija, ki je pragmatična, utilitaristična, ki jo zaznamujejo zgolj ekonomski

interesi« (Vidmar 2006, str. 32). Tako postaja produktivno življenje v ekonomiji integralna poteza tistega, kar naj bi bilo aktivno državljanstvo (Borg in Mayo 2006, str. 23), s tem pa postaja delovno mesto središče posameznikovega socialnega življenja. Kritiki v tej zvezi opozarjajo, da v neoliberalnem diskurzu vseživljenjskega učenja ni najmanjše sledi tradicionalnih idej izobraževanja odraslih, ki so povezane s socialnimi nameni, političnim angažmajem in vizijo boljšega sveta.

Največ kritik se osredotoča na politično uravnavanje vseživljenjskega učenja, ki temelji na neoliberalnem sistemu vrednot in njegovih vodilnih načelih: globalizaciji, privatizaciji, deregulaciji, svobodnem trgu. Globalizacija spreminja vlogo države, ki je vse bolj omejena v vlogi neposrednega ekonomskega dejavnika, posledica pa se kaže v izgubljanju njene politične legitimnosti. Peters (2001) opozarja na neoliberalno omejevanje vloge države, ki poteka s pomočjo privatizacije in krčenja javnega sektorja; s tem ko je država omejena v regulaciji trga, ne sledi več tradicionalnim ciljem blaginje, kot je polna zaposlitev ali enakost možnosti izobraževanja. Toda sočasno lahko država ohrani svojo legitimnost le s svojo sposobnostjo, da ustvari pogoje za ekonomski in socialni razvoj. Nekateri avtorji opozarjajo, da bodo v novi globalni ekonomiji, kjer je znanje najbolj cenjeno »blago«, ti pogoji vse bolj odvisni od načina, kako bo država organizirala izobraževalni sistem (Carnoy 1999, str. 82). Drugi avtorji trdijo, da so teorije o globalizaciji in zmanjševanju vloge države zgrešene (npr. Holst 2002; Rikowski 1999), kajti globalni kapital potrebuje državo, ki vzdržuje pogoje akumulacije, skrbi za delovno disciplino in pospešuje mobilnost kapitala in kot takšna je država glavni agent globalizacije. Intervencijo države pa kapital še zlasti potrebuje na področju izobraževanja in usposabljanja, saj mu zagotavlja produkcijo ideološko nesamostojne, hkrati pa tehnološko usposobljene delovne sile.

Pomanjkljivost prevladujočega diskurza o vseživljenjskem učenju po Crowtherju ni predvsem njegova zoženost na poklicno usposabljanje oz. profesionalno učenje (ki je samo del vseživljenjskega učenja), ampak skrita agenda ustvarjanja prilagodljivih, nepovezanih, discipliniranih in ustrahovanih delavcev in državljanov (Crowther 2004, str. 127). Avtor opozarja na zgrešenost razmišljanja o tem, da je vseživljenjsko učenje le popularnejša oblika vseživljenjskega izobraževanja, kajti zgodilo se je nekaj novega in bolj usodnega. Prevladujoči diskurz vseživljenjskega učenja namreč postaja način socialnega nadzora, ki deluje kot nova tehnologija discipliniranja; ljudi dela pohlevnejše in bolj sprijaznjene s »krasnim novim svetom« fleksibilnega kapitalizma. Po mnenju več avtorjev (npr. Crowther 2004; Olssen 2006; Martin 2001 idr.) vseživljenjsko učenje oži javno sfero, spodkopava izobraževalno dejavnost, uvaja nove mehanizme samonadzorovanja in samodiscipliniranja in krepí prepričanje, da je za neuspeh odgovoren posameznik. V tej perspektivi je vseživljenjsko učenje »deficitarni diskurz«, ki odgovornost za ekonomski in politični neuspeh premešča s systemske ravni na raven posameznika. Vseživljenjsko učenje je postalo del nove, manj očitne oblike nadzorovanja in upravljanja ljudi. Po Bourdieuju je »fleksploatacija« nov način prevlade, ki temelji na ustvarjanju splošnega in

permanentnega stanja negotovosti s ciljem, da se delavce prisili v pohlevnost in sprejemanje prekarnega dela (Bourdieu 1998, str. 85). Kot meni Coffield, je s perspektive delodajalca idealen delavec tisti, ki hitro internalizira potrebo po zaposlenosti, ki je pripravljen plačati svoje nenehno učenje in ki je prožno pripravljen opravljati vsako delo, tudi če je le začasno in slabo plačano (Coffield 2002, str. 185). V skladu s tem je vseživljenjsko učenje del hegemonskega projekta internalizacije pohlevnosti in ustrežljivosti.

V dominantni paradigmi vseživljenjskega učenja je izobraževanje odraslih usmerjeno na kratkotrajne programe usposabljanja, ki ne zmanjšajo odvisnosti posameznika od nestanovitnosti trgov dela oziroma takšno usposabljanje praviloma ne izboljša njegovega položaja na teh trgih. Kratkotrajna usposabljanja za konkretno delo prinašajo tudi veliko nižje rezultate v (dohodkovnih izplačilih) kot daljši, bolj individualno in teoretično oblikovani izobraževalni programi (Esping Andersen 2006). Predvsem daljše, formalne oblike izobraževanja lahko razširijo socialne in ekonomske možnosti posameznika, dolgoročno pa zmanjšajo njegovo odvisnost od mezdnega dela in tržnih sil, s tem pa lahko izboljšajo tudi posameznikovo dolgoročno socialno varnost.

Pospeševanje tempa prehoda v gospodarstvo, ki naj bi temeljilo na znanju, predpostavlja močna vlaganja v izobraževanje, usposabljanje in krepitev kognitivnih spretnosti. V tej zvezi Schuetze (2007) opozarja na progresivni premik vlad od modela financiranja izobraževanja države blaginje k tržnemu modelu. To je opazno pri mnogih vladah, ki so v preteklosti financirale obsežno vrsto formalnega izobraževanja in usposabljanja, v zadnjem času pa vse bolj spodbujajo zasebna vlaganja v izobraževanje. S tem ko vlade krčijo javne izdatke za izobraževanje, favorizirajo reprodukcijo obstoječe razredne strukture in obstoječih pogojev na trgu dela, s tem pa se omejuje tudi širjenje priložnosti za socialno mobilnost. V kontekstu neoliberalnega diskurza znanje in izobraževanje nista več javno dobro, temveč zasebna dobrina s predvsem ekonomsko vrednostjo (Kodelja 2006). V takšnih pogojih ljudje z nizko stopnjo izobrazbe in s slabimi plačami ostajajo ujeti v začarani krog revščine in izključenosti. Tudi izobraževanje odraslih, ki je vse bolj povezano s privatizacijo in naraščajočim trženjem izobraževalne ponudbe, ne more imeti učinka na zmanjševanje obstoječih socialnih neenakosti, ampak prav nasprotno: neenakosti v družbi samo še povečuje.

Crowther (2004) se sprašuje, ali ne postajamo ujetniki vseživljenjskega učenja, kajti kazni in sankcije krepijo »režim resnice«, da je vseživljenjsko učenje pot do varnosti. Tudi Field poudarja, da večji del profesionalnega razvoja in posodabljanja spretnosti ne poteka zato, ker bi se nekdo želel učiti ali ker se je pripravljen učiti, temveč predvsem zato, ker se mora učiti (Field 1999, str. 11). Posameznik naj bi torej učenje sprejel kot normalno in rutinsko ravnanje. S tem pa je vseživljenjsko učenje vse manj vprašanje svobodne izbire in prostovoljne odločitve, postaja namreč zahteva in pričakovanje, če ne celo socialna prisila in nujnost (Kodelja 2006; Coffield 2002).

Posameznik je torej dolžan skrbeti razvoj svojega človeškega kapitala, s tem pa dokazuje svoje prožno odzivanje na spremenjene potrebe dela. Prožnost kot ključna značilnost nove ekonomije pomeni, da ne bo nihče med šolanjem

pridobil dovolj znanja in spretnosti, ki bi mu zagotavljali dolgotrajno zaposlitev (Coffield 2002, str. 185). Zahteva tudi inovativne ljudi, ki so osvobojeni togih in zastarelih delovnih praks, kot sta npr. predvidljivost in stalnost zaposlitve. Posledice takšne prožnosti se kažejo v tem, da relativno privilegirani ostajajo varni, ker imajo ustrezne vire (zlasti izobrazbo), ki jim omogočajo preživetje vzponov in padcev na trgu dela. Šibkejšje skupine, ki teh prednosti nimajo, težje spremenijo svojo negotovo zaposlitev v pozitivno priložnost. Poleg tega stalna reorganizacija dela, kratkotrajne delovne pogodbe in nenehno menjavanje zaposlitev slabijo tiste vezi med delavci, ki ustvarjajo zaupanje, lojalnost in vzajemno podporo med ljudmi.

Ker prožna specializacija produkcije zahteva nove vrste prilagodljivih delavcev, ki so se pripravljene nenehno usposabljanje in preusposabljanje, je ljudi trebao prepričati, da postanejo stalni in odgovorni učenci. V tej zvezi postaja pomembno učenje o tem kako se učiti, kajti le spretni učenci lahko nadzorujejo učinkovitost svojega učenja (Cornford 2002, str. 359). To je seveda problematično, saj se s tem poudarja učenje kot oblika učinkovitega procesiranja informacij, ki poteka v posameznikovi glavi, namesto da bi pomenilo proces interakcije in razumevanja tistega, kar se dogaja med ljudmi in v njihovih odnosih s širšim svetom. Individualizacija učenja, torej učenje, ki je omejeno na posameznika, in s tem povezana retorika o odgovornosti posameznika za njegovo učenje, vključuje prikriti namen, da posamezniki internalizirajo pričakovane vzorce vedenja. Pri tem se zastavlja vprašanje, kakšno znanje in katere spretnosti si posameznik lahko pridobi s kratkotrajnim usposabljanjem za konkretno delo. Ali to znanje in spretnosti, ki temeljijo na natančno določenih vrednotah, držah in odgovornostih, zagotavljajo posamezniku, da v celoti nadzoruje svoje življenje? Odgovor je negativen, saj te vrste usposabljanja niso povezane z resničnimi potrebami in izkušnjami; udeležence praviloma spreminjajo v objekte, ki nekritično in nereflektirano sprejemajo posredovano znanje in spretnosti. In prav zato je po Crowtherju (2004) pomembno ljudi ozavestiti o skritem kurikulumu vseživljenjskega učenja, ki v sedanji neoliberalni agendi predstavlja spodkopavanje kolektivne organizacije in delovanja, ki je zgodovinsko oblikovala reakcijo delavcev na negotovosti.

Precej kritičnih analiz vseživljenjskega učenja se nanaša na politiko aktivacije v kontekstu globalizacije in nove delitve dela ter s tem povezano zahtevno po bolj usposobljeni delovni sili. Politika aktivacije postaja problematična predvsem, v kolikor ni opredeljena kakovost trga dela, ki bi posameznikom omogočila emancipacijo in dostojno življenje. Usposabljanja za slabo plačana in začasna delovna mesta, ki naj bi zagotovila zaposlitev za veliko skupino nizko-kvalificiranih delavcev, brezposelnih in drugih prejemnikov socialne pomoči, se namreč močno razlikujejo od usposabljanja za delo, kjer se zahteva visoka izobrazba. S kratkotrajnim usposabljanjem, ki je usmerjeno samo na delo, naj bi prejemnikom socialne pomoči omogočili čimprejšnjo zaposlitev in tako ponovno vključitev na trg dela, toda avtorji teh programov ne omenjajo, da so to praviloma zaposlitve, ki ne zagotavljajo dostojnih plač in s tem socialne varnosti. Tako se posledice politike aktivacije kažejo v velikem številu revnih med zaposlenimi

(Kopač 2005, str. 781). Ob naraščanju različnih oblik podzaposlenosti in slabo plačanih delovnih mest je vztrajanje pri konceptu plačanega dela kot ključnega in edinega elementa pri zagotavljanju socialne vključenosti posameznikov v postmoderno družbo tveganja vprašljivo.

Politika aktivacije je tudi pomemben del reformiranja države blaginje, ki temelji na programih »od blaginje k delu«. Iz neoliberalne perspektive je namreč keynesianska država blaginje neučinkovita in potratna, saj naj bi z obsežno administracijo podpirala odvisnost posameznikov in civilne družbe, ubijala podjetniški duh in samozavest (Kodelja 2005, str. 319). Blaginja je po novem povezana z aktivacijo vseh državljanov, tudi šibkejših. Z reformami, ki si prizadevajo aktivirati ljudi (zlasti uporabnike socialnih pomoči) in jih znova vključiti v trg dela, so tesno povezane neoliberalne politike vseživljenjskega učenja¹. Toda aktivacijski ukrepi, kot sta na primer usposabljanje in preusposabljanje, bodo imeli skromne rezultate, če so temeljno kognitivno znanje in spretnosti delavcev nizki. Posledica novih politik se že kaže v vedno večji marginalizaciji in stigmatizaciji² še zlasti tistih, ki so strukturno izključeni iz trga dela (Peters 2001). Te politike so po mnenju Griffina (1999, str. 432) v resnici protiizobraževalne, saj so dimna zavesa za prikrivanje sistematičnega demontiranja države blaginje in javnega izobraževalnega sistema.

Esping-Andersen (2001), ugledni analitik režimov države blaginje, oporeka preprostosti razmišljanja zagovornikov »tretje poti«, ki verjamejo, da se bodo ljudje s pomočjo izobraževanja prilagodili zahtevam nove ekonomije, s tem pa naj bi izginili tudi socialni problemi. Po njegovem mnenju je takšno sklepanje napačno; izobraževanje, usposabljanje in vseživljenjsko učenje namreč niso dovolj. Podobno napačna predvidevanja so bila opazna v povojni meritokratski miselnosti, kjer je prevladovalo prepričanje, da bo množično izobraževanje odpravilo razredne razlike. Esping-Andersen napoveduje, da bo gospodarstvo, ki temelji na znanju, vodilo v novo socialno polarizacijo in nove neenakosti, med drugim tudi zaradi zmanjšane povpraševanja po nizko usposobljeni delovni sili. Dolgoročni scenarij bi prav verjetno predstavljal podobo, v kateri bi bilo »nekaj otokov znanja in veliko morje marginaliziranih izobčencev« (Esping-Andersen 2001, str. 384). Avtor opozarja, da se lahko takšen črni scenarij prepreči le z okrepitevijo kognitivnih kapacitet vseh državljanov. Toda zaradi različnih sposobnosti ljudi za učenje bo v družbi vedno segment ljudi, za katere bo investicija v izobraževanje malo učinkovita. Zaradi tega se bodo tudi v najbolj dodelani »produktivistični« državi blaginje pokazale potrebe po t. i. pasivnih ukrepih; kajti vedno bo v družbi določeno število ljudi in skupin, ki bodo odvisni predvsem od redistribucije. Esping-Andersen (2006) v svojih zadnjih razmišljanjih o državi blaginje v 21. stoletju politikom sugerira, da so najpomembnejše temelj-

¹ Težišče odgovornosti za blaginjo se v neoliberalno usmerjeni socialni politiki prenaša z države na posameznika. S paradigmo individualizirane odgovornosti za blaginjo postaja vseživljenjsko učenje pomembno orodje za obvladovanje tveganj, s katerimi se sooča posameznik.

² V neoliberalnem diskurzu je tudi odgovornost za revščino prenesena z države na posameznika. Družbeno-ekonomski razlogi za revščino se pri tem ne omenjajo.

ne socialne investicije v izobraževanje – predvsem mlajših generacij, ki bodo pozneje kot dobro izobražene zagotovilo tudi za blaginjo starejših na ravni celotnega družbenega sistema. Ob povečanem javnem vlaganju v izobraževanje pa bi se z leti zmanjšal tudi sedanji izobrazbeni prepad med generacijami.

Udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju

Kljub vplivu neoliberalne agende med evropskimi državami so temeljne razlike v zagotavljanju blaginje in vseživljenjskega učenja zlasti glede dostopnosti v izobraževanju odraslih. Velike razlike med državami pomenijo, da neka splošna strategija, ki bi bila uporabna za celotno Evropo, ni realna, saj premalo upošteva različne politične, socialne, gospodarske in kulturne tradicije posameznih držav. Tako Komisija Evropske unije v svojem zadnjem obsežnem delovnem dokumentu o napredku v doseganju lizbonskih ciljev ugotavlja, da udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju ne sledi več merilom uspešnosti Evropske unije. Zato članice opozarja, naj si bolj prizadevajo za to, da se bo povečala usposobljenost odraslih in se bosta dosegli prožnost in varnost na trgu dela. Po podatkih za leto 2007 (European Commission 2008) samo sedem evropskih držav presega zastavljeni lizbonski cilj, da naj bi do leta 2010 vsaj 12,5 odstotka odraslega prebivalstva sodelovalo v vseživljenjskem učenju. Preteklo leto je stopnja udeležbe odraslih (od 25 do 64 let) v EU-27 znašala 9,7 odstotka³. Toda med državami so velike razlike v udeležbi: medtem ko v skandinavskih državah in v Veliki Britaniji ta delež znaša od 20 do 30 odstotkov, pa v južnoevropskih državah in nekdanjih tranzicijskih državah znaša le od 1 do 6 odstotkov. Izjema je Slovenija, ki je imela leta 2007 14,8-odstotno udeležbo odraslih v vseživljenjskem učenju (European Commission 2008). Vendar Komisija opozarja, da ti skupni odstotki skrivajo pomembno neravnovesje: za odrasle z visoko stopnjo izobrazbe je več kot šestkrat verjetneje, da bodo sodelovali v vseživljenjskem učenju, kot za nizko usposobljene. Do podobnih sklepov so prišli tudi slovenski raziskovalci, saj so ugotovili močno povezanost izobraževalnih dejavnosti odraslih s formalno stopnjo izobrazbe in starostjo udeležencev izobraževanja ter z njihovim zaposlitvenim statusom in položajem pri delu. Skratka, čim višja je stopnja izobrazbe in čim nižja je starost vprašanih, tem večja je verjetnost, da se bo posameznik izobraževal (Mohorčič idr. 2005, str. 81). Med neugodnimi dejavniki v izobraževanju pa se kažejo: starost nad petdeset let, nižja stopnja formalne izobrazbe, nižji zaposlitveni status, zaposlenost za krajši ali določeni čas.

Tudi primerjalna analiza uresničevanja vseživljenjskega učenja v evropskih režimih države blaginje razkriva velike razlike med članicami Evropske unije. Zlasti v novih članicah se ob krčenju javnih sredstev za socialno var-

³ Podatki o sodelovanju prebivalstva v izobraževanju in usposabljanju, starega od 25 do 64 let, so bili zbrani v evropski raziskavi o delovni sili (EU Labour Force Survey). Njegova udeležba v formalnem in neformalnem izobraževanju ter priložnostnem učenju se nanaša na obdobje štirih tednov pred izvedbo ankete.

nost zmanjšujejo tudi javna vlaganja na področju izobraževanja (Kump 2008). Čeprav Komisija Evropske unije ponavlja, da je pravičnost poleg učinkovitosti prednostna naloga članic pri spodbujanju vseživljenjskega učenja, ob tem ne poziva članic k zvišanju javnih sredstev za izobraževanje, ampak jih opozarja na vzdržno in učinkovito porabo obstoječih javnih sredstev in na spodbujanje zasebnih naložb posameznikov, gospodinjstev in delodajalcev (Evropska komisija 2007 a). Novejše evropske analize kažejo, da povprečno večji del izobraževanja in usposabljanja financirajo posamezniki, manj delodajalci, najmanj pa vlade (European Commission 2007 b). Podobni so podatki za Slovenijo, še zlasti če upoštevamo udeležbo odraslih v formalnih oblikah izobraževanja. Tako so največ stroškov formalnega izobraževanja leta 2004 krili posamezniki (64 odstotkov), sledijo delodajalci (30 odstotkov), v najmanjšem delu je bila soudeležena država (12 odstotkov) (Mohorčič idr. 2005, str. 38). Pomembne razlike se pokažejo pri vključevanju odraslih v formalne in neformalne oblike izobraževanja. Kljub relativnemu trendu naraščanja udeležbe raziskovalci opozarjajo, da gre predvsem za naraščanje vključitev v krajše, neformalne oblike izobraževanja, usposabljanja in spopolnjevanja⁴. Neformalno izobraževanje je v primerjavi s formalnim praviloma manj regulirano, zato se hitreje prilagaja spremenjenim zahtevam trga delovne sile. Toda neformalno izobraževanje ne prispeva k razvoju kariere, izboljšanju materialnega in socialnega položaja tistih z nizko stopnjo izobrazbe in nizkimi položaji v zaposlitvi. Koristi od neformalnega izobraževanja imajo lahko tisti z višjo stopnjo dosežene izobrazbe, ki si tako dopolnjujejo in posodablajo že obstoječe znanje (Mohorčič idr. 2005, str. 24). V primerjavi z neformalnimi programi, ki največkrat posredujejo specifično znanje in spretnosti (ki jih narekujejo potrebe delovnih mest), pa programi formalnega izobraževanja zagotavljajo široke splošne in prenosljive kvalifikacije. Toda podatki kažejo, da se udeležba odraslih v formalnem izobraževanju z leti manjša: v formalno izobraževanje je vključenih slabih 8 odstotkov odrasle populacije, v neformalno izobraževanje pa nekaj manj kot tretjina (Mohorčič idr. 2005, str. 83). To pa vsekakor ni v skladu z retoriko Komisije Evropske unije (ki jo ponavlja tudi slovenska vlada), da je zaradi zahtev na znanju temelječega gospodarstva nujno zviševati izobrazbeno raven prebivalstva.

Sklep

Vseživljenjsko učenje, ki ga promovira Evropska unija, je glede na empirične podatke osredinjeno predvsem v kratkotrajna usposabljanja za neposredno, pogosto nezanesljivo delo. Ker je izobraževanje, ki zvišuje izobrazbeno raven odraslih, financirano predvsem iz zasebnih virov, veliko avtorjev napoveduje nova social-

⁴ Izobrazbeno prikrajšani se vključujejo v najkrajše izobraževalne programe (okoli 30 ur), bolje izobraženi odrasli ostajajo v izobraževalnih programih vsaj še enkrat dlje. Razlike se pokažejo tudi v virih financiranja, saj krajše izobraževanje povečini financirajo delodajalci, daljše izobraževanje pa posamezniki in manj država (Mohorčič idr. 2005, str. 84).

na razlikovanja v družbah, ki spodbujajo novo ekonomijo, temelječo na znanju (Esping-Andersen 2006; Field 2000; Kodelja 2006 idr.). Takšna ekonomija bo proizvajala nove delitve na trgu dela, naraščajočo polarizacijo med močnejšimi skupinami, ki bodo opremljene z ustreznim znanjem in spretnostmi, ter šibkejšimi skupinami, ki tega znanja in spretnosti ne bodo imele. V preteklosti je bilo že večkrat potrjeno, da naložbe v izobraževanje niso učinkovite, če jih ne podpirajo investicije na socialnem področju. Uspešnost šolanja otrok in izobraževanja odraslih je namreč zelo odvisna od socialnega in ekonomskega položaja njihovih družin. Sposobnost družbe za razvijanje njenih človeških virov v polnem potencialu je torej povezana z njeno socialno politiko. Zaradi tega ima lahko pozitivne učinke samo tista izobraževalna politika, ki bo po načelu pravičnosti izboljšala pogoje šibkih (glej Kodelja 2006) in s tem v resnici odpravljala ovire pri doseganju boljše izobraženosti socialno in ekonomsko prikrajšanih skupin prebivalstva. Seveda pa zagotavljanje izobraževanja in blaginje za vse predpostavlja okrepljeno regulativno vlogo države in omejevanje privatizacije ter prostega trga, to pa ni združljivo s trenutno prevladujočimi političnimi in ekonomskimi imperativi.

Kritični avtorji s področja andragogike verjamejo, da obstajajo alternativne dominantnemu diskurzu vseživljenjskega učenja. Crowther (2004, str. 134) je prepričan, da ljudje namesto več vseživljenjskega učenja (kot je opredeljeno v neoliberalnem diskurzu) potrebujejo več izobraževanja (za katerega naj bi večjo odgovornost prevzela država). Ker se neoliberalni diskurz o negotovi prihodnosti ponavlja in vsiljuje v vsakdanje življenje ljudi, postajajo ti vse bolj prestrašeni. Priča smo tudi sprevrženi logiki: bolj ko je življenje videti tvegano, manj se pričakuje kolektivni odgovor. Bourdieu opozarja, da negotovost spodkopava željo ljudi po spremembah, zlasti če je prihodnost nezanesljiva, potem je omajano njihovo osnovno zaupanje v boljši jutri. Takšno upanje pa ljudje potrebujejo, da bi se lahko skupaj uprli sedanjim pogojem življenja, tudi če so najbolj neznosni (Bourdieu 1998, str. 82). Pogum in moralna moč lahko vznikneta le, če bodo ljudje verjeli v možnost boljše prihodnosti, ki bo temeljila na alternativnih vrednotah, v nasprotju z nihilističnimi, neoliberalnimi vrednotami, ki spodbujajo sebičnost, pretirani individualizem, dobičkarstvo, grabežljivo pohlepnost in neusmiljeno tekmovalnost (Giroux 2008).

Kritični andragoški avtorji kot alternativo sedanji, prevladujoči različici vseživljenjskega učenja postavljajo idejo radikalnega izobraževanja odraslih, ki izhaja iz predpostavke, da izobraževanje ni nevtrarno, ampak je tesno povezano s hegemonskimi in protihgemonskimi interesi v določeni družbi; skratka, da so vse izobraževalne intervencije politične narave (Kump 2004). Zasnovano je na spoznanju o močni povezanosti znanja, kulture in moči. Radikalnost izobraževanja se kaže v prizadevanju, da ljudje spremenijo obstoječe pogoje življenja, ne pa da se jim prilagajajo. V takšnem izobraževanju je vsakdanja izkušnja pomemben vir učenja, toda to izkušnjo je treba kritično »testirati« in okrepiti v dialoških razpravah, študiju in skupnem delovanju. Kritično izobraževanje odraslih, ki temelji na vrednotah enakosti in kolektivizma, se razvija iz pobud od spodaj. Motivirano je z željo, da se okrepi družbena zavest in moč skupin ter spodbuja progresivna družbena sprememba.

Vseživljenjsko učenje bi moralo po Martinu (2001) postati »učenje za življenje« za razliko od »učenja za preživetje«. Nujen pogoj za uresničitev takšnega učenja je vzpostavljanje povezave med zasebnimi življenji posameznikov in njihovimi javnimi življenji kot življenji državljanov. To pa hkrati zahteva kurikulum, ki bo vseboval prizadevanja za družbeno spremembo in omogočal dialog ter izražanje nestrinjanja v javni sferi. Takšno izobraževanje ima osrednjo vlogo v pristni civilni družbi, v kateri ljudje razpravljajo o skupnih problemih, pa tudi o medsebojnih razlikah. Le s tem se lahko zagotavlja podlaga za demokratično delovanje, ki bo temeljilo na načelih enakosti in pravičnosti. V skladu s tem bi izobraževanje postalo tako vir kot spodbuda za posameznike in kolektive, da prevzamejo nadzor nad svojimi osebnimi in skupnimi pogoji življenja (Crowther idr. 1999) in si skupaj prizadevajo za boljše, bolj socialno in pravičnejšo družbo. Toda pri kritičnih andragogih ne gre le za romantično, protiliberalistično retoriko, saj v svojih razpravah ponujajo uporabne odgovore, ki izhajajo iz njihovega dejavnega angažmaja v različnih oblikah skupnostnega izobraževanja ter v mnogovrstnih družbenih in sindikalnih gibanjih.

Literatura

- Borg, C., Mayo, P. (2006). *Learning and Social Difference: Challenges for Public Educational and Critical Pedagogy*. London: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of Resistance*. Bristol: Polity Press.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Education Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Coffield, F. (2002). Breaking the consensus. V: Edwards, R., Miller, N., Small, N., Tatt, A. (ur.), *Supporting Lifelong Learning*. London: Routledge/Falmer, str. 174–200.
- Cornford, I. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21, št. 4, str. 357–368.
- Crowther, J., Martin, I., Shaw, M. (ur.) (1999). *Popular Education and Social Movements in Scotland Today*. Leicester: NIACE.
- Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23, št. 2, str. 125–136.
- Esping-Andersen, G. (2006). *A Welfare State for the Twenty-First Century*. V: Pierson, P., Castles F. G. (ur.), *The Welfare State. Reader*. Cambridge: Polity Press, str. 434–454.
- Esping-Andersen, G. (2001). *A Welfare State for the 21st Century*. V: Giddens, A. (ur.), *The Global Third Way Debate*. Cambridge: Polity Press, str. 384–393.
- European Commission (2008). Commission staff working document. Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks. Brussels, SEC (2008); http://ec.europa.eu/education/policies/2010/progressreport_en.html.
- European Commission (2007 b). *Employment in Europe 2007*. Luxembourg, october 2007; http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/eie/eie2007_chap1_en.pdf.

- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, SEC (2000).
- Evropska komisija (2007 a). *Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij. Vseživljenjsko učenje in znanje, ustvarjalnost in inovacije. Osnutek skupnega poročila za leto 2008 Sveta in Komisije o napredku pri izvajanju delovnega Programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010«*; http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007_0703sl01.pdf.
- Faure, E. (1972). *Learning to be*. Paris: UNESCO.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Giroux, H. (2008). *Against the Terror of Neoliberalism: Politics Beyond the Age of Greed*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18, št. 6, str. 431–452.
- Holst, J. D. (2002). *Social Movements, Civil Society and Radical Adult Education*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.
- Ilič, B. (2006). Pomen patentov v družbi znanja: socialnoekonomske implikacije za podjetja in družbo. *Teorija in praksa*, 43, št. 3–4, str. 507–520.
- Jelenc Krašovec, S. Muršak, J. (2005). Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. (Uvod v tematski del številke). *Sodobna pedagogika*, 56, št. 2, str. 6–9.
- Kodelja, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Založba Krtina.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V: Laval, C. *Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kopač, A. (2005). Aktivacija kot konvergentni in divergentni proces reforme države blaginje. *Teorija in praksa*, 42, št. 4–6, str. 771–786.
- Kump, S. (2004). Radikalno izobraževanje odraslih. *Andragoška spoznanja*, 10, št. 1, str. 8–24.
- Kump, S. (2008). Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 38–56.
- Laval, C. (2005). *Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Martin, I. (2001). Reconstituting the agora: towards an alternative politics of lifelong learning. *Concept*, 11, št. 1, str. 4–8.
- Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts ... *International Journal of Lifelong Education*, 22, št. 6, str. 566–579.
- Mohorčič Špolar, V., Mirčeva, J., Ivančič, A., Radovan, M., Možina, E. (2005). Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006: preučevanje vzorcev izobraževanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Murphy, M. (2000). Adult education, lifelong learning and the end of political economy. *Studies in the Education of Adults*, št. 2, str. 166–180.
- OECD (1989). *Education and the economy in a changing society*. Paris: OECD.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25, št. 3, str. 213–230.

- Peters, M. (2001). Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2, št. 2, str. 58–71.
- Rikowski, G. (1999). *Lifelong Learning and the Political Economy of Containment*. Birmingham: Faculty of Education, University of Central England; <http://www.flowideas.co.uk/page=articles&sub=Lifelong%20Learning%20and%20the%20Political%20Economy%20of%20Containment>.
- Rubenson, K. (2004). *Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project*. V: Alheit, P., Becker-Schmidt, R., Gitz-Johansen, T., Ploug, L., Oelsen, H. S., Rubenson, K. *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University Press, str. 28–48.
- Schuetze, H. G. (2007). Individual learning accounts and other models of financing lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26, št. 1, str. 5–23.
- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of lifelong learning. *COMPARE*, 36, št. 3, str. 289–306.
- Vidmar, T. (2006). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 3, str. 28–48.

KUMP, Sonja, Ph. D.

ADULT EDUCATION FOR LIFE OR FOR SURVIVAL?

Abstract: The article is based on the critical analyses of lifelong learning as a political project, with a special emphasis on the erosion of adult education appearing in the neo-liberal discourse on lifelong learning. The paper first focuses on the changing of the concept of lifelong learning from humanist tradition to an economically determined idea. Afterwards, it presents critical analyses of individual aspects of the prevailing concept of lifelong learning arising from the post-industrial and globalisational theories of societal change. It raises the issue of adult education targets that are only focused on the adjustment of an individual to the changed production conditions and development of new technologies. This involves the neglect of the tradition of adult education connected with personal and societal changing that can lead to true democracy. In this 'downwards' understanding of lifelong learning, primarily focused on qualification for work, adult education increasingly becomes a means of social control and decreasingly a multidimensional experience. From the viewpoint of radical adult education, the conclusion of the article presents the possible alternatives to the neo-liberally designed lifelong learning, which raise the expectations of a more humane and socially just society.

Keywords: adult education, lifelong learning, neo-liberalism, welfare.

Dr. Irena Lesar

Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih

Povzetek: Namen prispevka je poiskati odgovor na vprašanje, kako vplivata konceptualizacija in formalizacija šolanja hendikepiranih na udejanjanje inkluzivnih idej v izobraževanju. Pri tem je v veliko pomoč poznavanje diskurzov, ki so se sčasoma razvili v ločenem šolanju (medicinski, laični, diskurz usmiljenja in pravic), pa tudi poznavanje osnovnih paradigem posameznih znanstvenih disciplin (psihomedicinska, sociološka in organizacijska paradigma), ki tako ali drugače obvladujejo področje šolanja. Soočenje diskurzivnih, paradigmatških in socioloških vidikov omogoča zanimiv vpogled v kompleksnost ter raznolikost opredeljevanja šolanja, saj vsi ti vidiki močno pogojujejo iskanje rešitev za »drugačnosti« učencev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Poznavanje diskurzov, ki so v ozadju konkretnih načinov uresničevanja inkluzivnosti pri šolanju, torej pri spodbujanju socialne in akademske participacije ter doživljanja sprejetosti in uspešnosti učencev, omogoči ne le razumevanje, zakaj se strokovne rešitve precej razlikujejo, marveč tudi, zakaj se pri doseganju inkluzivne naravnosti šol v različnih šolskih sistemih osredotočajo na različne skupine marginaliziranih učencev.

Ključne besede: medicinski diskurz, diskurz usmiljenja, laični diskurz, diskurz pravic, pedagoški diskurz, psihomedicinska paradigma, sociološka paradigma, organizacijska paradigma, model primanjkljaja, transakcijski model.

UDK: 376

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Irena Lesar, docentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, e-naslov: irena.lesar@guest.arnes.si

Uvod

Pojmovanje inkluzivnosti na področju šolanja je tako pri nas kot tudi v zahodnoevropskih deželah večinoma osredotočeno na populacijo hendikepiranih oz. učencev, ki so v slovenskih uradnih dokumentih opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami. Zakaj je tako? Morda je enega izmed razlogov mogoče iskati v dejstvu, da so bili v zgodovini to tisti učenci, ki praviloma niso bili učno in socialno uspešni v tedanjih šolah in so tako rekoč izpadli iz šolskega sistema. V večini dežel se je za te posameznike, ki so bili v 19. stoletju izključeni iz šolskega pa tudi iz splošnega družbenega življenja, začela razvijati zelo humana iniciativa ustanavljanja zavodov, kjer so jim dajali zlasti zatočišče in oskrbo ter pozneje oblikovali tudi njihovim specifičnostim prilagojene programe. Prve internatske šole so bile namenjene gluhim in naglušnim, potem slepim in slabovidnim, delovali pa so tudi različni prevzgojni zavodi. Te ločene ustanove so bile na začetku pogosto pod zaščito različnih religioznih združenj, sčasoma pa so skrb za vzgojo in izobraževanje ter za ustanavljanje ločenih šol prevzele države. Možnost segregiranega oz. ločenega šolanja za hendikepirane obstaja še dandanes v številnih evropskih državah: Danski, Franciji, Irski, Luksemburgu, Avstriji, Finski, Veliki Britaniji, Sloveniji ... (več o tem v Meijer idr. 2003, str. 331). Za druge »drugačnosti« učencev, ki ravno tako bistveno vplivajo na socialno ter akademsko participacijo in uspešnost (npr. socialno-ekonomski status družine, iz katere prihaja učenec, materni jezik in kultura), pa v večini razvitejših držav ni predvidenih ločenih šol. Izjema so npr. geto šole za romske učence, ki se pojavljale tudi na evropskih tleh, čeprav niso imele ne institucionalne ne formalne podlage za svoje delovanje. Tudi ustanavljanje ločenih šol za pripadnike različnih socialno-ekonomskih slojev, za katere so bile na začetku ustanavljanja osnovnega šolanja predvidene ločene šole, je bilo v večini evropskih držav, vsaj na osnovnošolski ravni, odpravljeno v drugi polovici 20. stoletja. Ostanki t. i. zunanje diferenciranega šolskega sistema so sicer še danes opazni v ureditvah nekaterih evropskih držav (npr. Nemčija in Avstrija še vedno ohranjata zunanje

diferenciran sistem na ravni obveznega šolanja), vendar je le-ta utemeljen na predpostavki, da takšen sistem omogoča vsem otrokom optimalen razvoj in zmanjševanje razlik.¹

Na podlagi tega hitrega preleta razvijanja ločenih šol lahko sklenemo, da je dandanašnji največji delež posameznikov, ki izkušajo institucionalno ločenost vzgojno-izobraževalnega procesa, hendikepiranih učencev oz. učencev s posebnimi potrebami ter v nekaterih državah obstaja tudi systemska ločenost šol glede na spol učencev. V večini dežel pa so v redne šole vključeni učenci, pripadniki drugih manjšinskih skupin (revni učenci, učenci priseljencev oz. učenci manjšinskih etničnih skupin itn.), ki pogosto izkušajo bodisi socialno ali akademsko izključenost kot tudi neuspešnost in posledično preusmeritev v segregirane oblike šolanja (več o učni uspešnosti deprivilegiranih skupin učencev v slovenskem osnovnošolskem sistemu glej Peček in Lesar 2006). Vendar inkluzivnosti šolskih praks ne moremo ugotavljati le na ravni izobraževalnih sistemov v posameznih državah (enotrini, večtirni, dvotirni), marveč je po priporočilih relevantnih mednarodnih dokumentov (Konvencija o otrokovih pravicah 1989; Salamanška izjava 1994, Unesco 2000) treba segregativne oz. neinkluzivne prakse prepoznavati tudi v okviru rednih šol, tj. šol, v katerih se šola večina učencev podobne starosti. Za razumevanje bolj ali manj inkluzivnih rešitev, ki jih v nekaterih šolskih sistemih razvijajo za različne marginalizirane skupine učencev, pa je treba poznati tako perspektive, skozi katere je mogoče kritično vrednotiti predlagane rešitve, kot tudi diskurze, ki obvladujejo argumentacijo izbranih rešitev, ter paradigmatiska izhodišča strok/strokovnjakov, ki skušajo uveljaviti svoje pojmovanje najprimernejših ukrepov.

Razmerja med diskurzi, paradigmi in modeli

Za boljše razumevanje udejanjanja nekaterih konceptov šolanja hendikepiranih pa tudi marginaliziranih učencev je treba vključiti analizo diskurzov, ker le-ta omogoči razgrnitev področja šolanja v skladu s tem, kako je to strukturirano skozi jezik. Prav ta strukturacija ima namreč za nekatere posameznike konkretne materialne posledice. Poznavanje diskurzov na določenem področju družbenega delovanja nam hkrati olajša razumevanje strokovno-političnih argumentacij predlaganih rešitev.

Diskurz je pojem, ki ga proučujeta kritično jezikoslovje oziroma kritična analiza diskurza ter skuša prikazati razmerje med posameznikom in ustanovo, kot se izraža v jeziku oz. kot se izraža v celoti diskurzivnih praks v okviru ustanove ali družbe (Skubic 2005, str. 93–94). Diskurzi naj bi bili glavni vzvod oblikovanja naših vednosti in vrednot pa tudi diskurzivnih praks, kjer je v ospredju pojem subjektnega položaja, kot ga je opredelil Foucault (prav tam). Opre-

¹ V tem prispevku ne bo posebej tematizirano vprašanje zasebnih šol, ki zaradi bolj ali manj visokih šolnin v večini evropskih držav predstavljajo izbor učencev glede na socialno-ekonomski položaj družine, iz katere prihajajo.

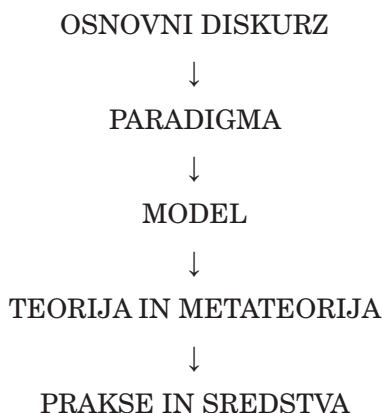
delitve diskurza so številne², toda v tem razmišljanju se zdi opredelitev Fairclougha (1992, str. 128, v prav tam, str. 94), ki pravi, da gre za »poseben način konstruiranja predmetnih vsebin«, pri čemer »predmetne vsebine – področja znanja – vstopajo v besedila le v posredovani obliki posebnih konstrukcij«, tista, ki najbolj zaobjame nadaljnje prikazovanje diskurzov na področju ločenega šolanja. Ob tem pa je treba izpostaviti, da ta »besedila« izjemno močno vplivajo na predstave oz. mentalne sheme akterjev v družbenih institucijah, ki se izražajo v njihovem delovanju s svojimi »klienti«.

G. Fulcher (1989, str. 4) je prepričana, da je jezik v okviru različnih družbenih dogajanj uporabljen z namenom prepričevanja drugih. Na tem diskurzivnem področju (npr. kako se določen problem ali vprašanje razčlenjuje) se razvijajo različne taktike prepričevanja z namenom, da ključni odločujoči sprejmejo določeno stališče. Zato je nujno, da se razišče in ugotovi, na čem je utemeljena trenutno aktualna perspektiva ter argumentacija takšnih ali drugačnih rešitev pri šolanju hendikepiranih učencev kot tudi drugih, ki izkušajo izključenost. Njena trditev, da je način uporabe jezika zelo pomemben, saj je instrument moči (prav tam) zelo prepričljiv. Diskurz je v tem kontekstu razumljen v smislu uporabe jezika kot socialne prakse, to pomeni, da je vsako govorno dejanje hkrati tudi socialno dejanje (Fairclough 1997, str. 258, v Skubic Ermenc 2003 str. 52) in vsak jezikovni dogodek del reprodukcije ali produkcije socialne situacije, ki jo bodisi ohranja ali pa transformira (več o tem glej prav tam str. 52–53). Takšna opredelitev diskurza izhaja iz teorij, ki kulturne boje razlagajo na podlagi povezovanja jezikovnih ved in socioloških teorij konflikta, ki družbo opisujejo kot polje stalnih konfliktov, na katerem se posamezne družbene skupine bojujejo za svoj obstoj in prevlado. Za prevlado pa se bojujejo tudi pomeni: vprašanje je, čigav pomen in čigava interpretacija v družbi ali neki konkretni interakciji (ob)velja (prim. Skubic Ermenc 2001, str. 193, 194).

Zakaj vključiti tudi diskurzivni vidik v poskus razumevanja uresničevanja integracije pa tudi inkluzivnosti v različnih državah, je morda vprašanje, ki na tem mestu zahteva svoj odgovor. Nujnost vključitve diskurzivne analize pojasnjuje Stangvik (1998, str. 139), ko ugotavlja, da je za kritično analizo konceptov, modelov in praks specializiranega izobraževanja treba analizirati znanstveni jezik, delitev praks med različne institucije in načine, kako so osebe prepoznane

² *Diskúrz* je pojem, ki izvira iz latinske besede *discursus*. V lingvistiki in družboslovju se razvije kot termin, ki označuje *skladno, celostno množico izjav* (tj. zapisanih ali govorjenih sporočil), sklenjeno obliko govorice, ki je lahko zapisana (besedilo) ali govorjena (pogovor v družbenem, političnem, kulturnem kontekstu). Od šestdesetih let prejšnjega stoletja ima poleg temeljnega pomena *pogovor ali poglobljena razprava* (primerjaj: *diskusija*) dodatno vsebino. Pojem so sredi 20. stoletja razširili mnogi misleci, najkoreniteje izpelje transformacijo Michel Foucault. Pogosto se ti razširjeni pomeni pri različnih avtorjih izključujejo. Ena izmed definicij je na primer: »Diskurz je sistem prikazovanja, ki se razvije v družbi in omogoča usklajeno sporočanje v posameznem območju zanimanja.« Danes je teorija diskurza eno izmed uveljavljenih področij socioloških in filozofskih raziskav. (Wikipedija) Za G. Kressa so diskurzi »sistematično organizirani nizi izjav, ki izražajo pomeni in vrednote določene ustanove« (Kress 1989, str. 7, v Skubic 2005, str. 94). »Diskurz prenaša pomeni o naravi ustanove, iz katere izhaja; žanr prenaša pomeni o konvencionalnih družbenih priložnostih, pri katerih nastajajo besedila.« (Prav tam)

kot subjekti. Takšen projekt pa zahteva razširitev osnovnih vedenj in odpiranje področja specializiranega izobraževanja še drugim znanstvenim področjem (zgodovini, antropologiji, sociologiji itn.). Sam skuša v svojem polemičnem prispevku Nasprotujoče perspektive na učne težave prepoznati nekatere medije in orodja pri konstrukciji vednosti na področju specializiranega izobraževanja. Objektivacija poteka prek družbenega pogajanja in konstrukcija pomena se dogaja na različnih, med seboj povezanih ravneh kot tudi v različnih okvirih, ki so v bistvu med seboj tudi v nekem hierarhičnem razmerju (glej preglednico 1). Osnovni diskurz, ki se lahko porazdeli na nekaj posamičnih diskurzov (kot bomo videli v nadaljevanju), je pogosto obremenjen s političnimi in profesionalnimi interesi. Osnova vsakega diskurza je posebna perspektiva s skupnim zbirkom vrednotnih predpostavk, ki rabijo predvsem temu, da filtrirajo nove informacije.



Preglednica 1: Razmerja med diskurzi, paradigmi, modeli, (meta)teorijami in praksami (po Stangvik 1998, str. 140)

Nadalje je tu način znanstvenega raziskovanja, ki je povezan s paradigmi, modeli, teorijami in metateorijami. Pri tem Stangvik (prav tam) opozarja, da paradigme niso povsem eksplicitne, marveč potopljene v jezik znanstvene skupnosti, zaradi česar jih je včasih težko razločevati. Ali kot izpostavlja Lewis (1998, str. 92), je paradigma medsebojno povezan niz predpostavk, vrednot in metodologij, ki so pojmovane kot aksiomatične, nedvoumne in katerih ni mogoče nadalje preiskovati v okviru same paradigme. V procesu generalizacije torej paradigme rabijo predvsem pri definiranju problemov in metod, ki se jih pojmuje kot veljavne na določenem raziskovalnem področju. Pojem model označuje specifičen način urejanja vednosti/znanja in prakse v okviru dominantne paradigme; kar je Kuhn poimenoval kot »normalna znanost«, ki daje prednost nekaterim tipom znanja in praks na račun drugih (Stangvik 1998, str. 141). Pojem teorija se nanaša na višje ravni konstrukcije in preverjanja znanja. Teorije se lahko razvijajo s pomočjo logične dedukcije iz a priori predpostavk ali temeljijo na induktivnih strategijah. Metateorija pa usmerja pozornost na vrednotne

odločitve, ki so vedno del konstrukcije teorije (prav tam). Vse te ravni so med seboj močno povezane oz. vplivajo še zlasti na konkretne prakse in sredstva, ki hendikepiranim kot tudi marginaliziranim osebam pripisujejo specifičen pomen in jih postavljajo v posebne položaje.

Pa si pogledjmo, katere diskurze je v svojih analizah prepoznala G. Fulcher (1989), saj nam bodo omogočali razumeti težave pri udejanjanju integracijskih in inkluzivnih teženj, s katerimi se soočamo tudi v našem šolskem sistemu.

Diskurzi v ločenem izobraževanju

Pri analiziranju udejanjanja integracijskih teženj v nekaterih državah je G. Fulcher (1989) ugotovila, da je nezmožnost³ (angl. disability) osrednja kategorija systemskega urejanja šolanja hendikepiranih v tem pomenu, kako države blaginje (angl. welfare states) urejajo pravilno (po)razdelitev svojih državljanov. Pri tem izpostavlja, da je poškodba oz. okvara (angl. impairment) predvsem medicinski pojem za anatomsko izgubo ali izgubo telesne funkcije, medtem ko je pojem nezmožnost (angl. disability) utemeljen na predpostavki, da gre za merljivo, funkcionalno izgubo, ki je posledica poškodbe. Hendikep (angl. handicap) pa je socialna posledica, pogojena z okoljskimi in družbenimi dejavniki, ki osebi preprečujejo, da bi poskušala dosegati kar največ glede na osebni potencial. (Fulcher 1989, str. 22) V tem kontekstu je nezmožnost politični in socialni konstrukt, uporabljen za upravljanje posameznikov. Po analizi uporabe pojma v različnih razpravah je prepoznala štiri poglavitne diskurze nezmožnosti: medicinski diskurz, laični diskurz, diskurz usmiljenja in diskurz pravic. V zadnjem času se pojavlja še peti diskurz, »menedžment« diskurz (Slee 1998, str. 128), v katerem je osrednja tema »upravljanje nezmožnosti«. Ta tematika se je začela pojavljati med strokovnimi izvedenci in vladnimi socialnimi agencijami. Ob tem je treba poudariti, da ti diskurzi pomembno vplivajo in sooblikujejo prakse v modernih socialnih državah ter bodisi tekmujejo ali se kombinirajo, da konstituirajo zakonodajne odločitve, poročila, izobraževalne in druge prakse. V naslednji preglednici je prikazano, kako se v teh različnih procesih diskurzi nezmožnosti pogosto kombinirajo:

³ Pri prevajanju pojma *disability* se pojavijo precejšnje zadrege, kajti v slovenski strokovni literaturi je mogoče zaslediti številne prevode; poleg nezmožnosti (npr. Peček 1999) se pojavijo še izrazi motnja, težava (npr. Novljan 1997) pa tudi prizadetost oz. hendikep (Zaviršek 2000). Prevod tega pojma resnično ni nepomemben, saj na neki način kaže, kateri diskurz pri opredeljevanju je avtorju bližje. Toda tudi angleško govoreči avtorji pojmujejo ta izraz precej različno; večinoma je razumljen v tem pomenu, da je to stanje, ki izhaja iz posameznikove poškodbe, okvare, le redko omenjajo vpliv širšega socialnega konteksta (npr. Fulcher 1989); nekatera pojmovanja pa izpostavljajo predvsem socialno strukturiranost družbe, odgovorno za kulturno zatiranje (npr. UPIAS – The Union of the Physically Impaired Against Segregation). Očitno je, da sta omenjeni pojmovanji tako različni, da bi bilo treba za izraz *disability* poiskati različna pojma (nezmožnost za prvo in oviranost za drugo pojmovanje) oz. da je treba pojem prevajati v pomenu, kot ga razume določeni avtor.



Preglednica št. 2: Temeljne značilnosti in razmerja med različnimi diskurzi na področju ločenega šolanja

Medicinski diskurz povezuje poškodbo in nezmožnost. Nezmožnost je v tem diskurzu pojmovana kot enostavno opazna oz. intrizična, predvsem pa objektivna značilnost osebe. Medicinski diskurz nezmožnosti ima deficitarno individualistično konotacijo, ki s pomočjo prepričljivega znanstvenega statusa in nevtralnosti depolitizira nezmožnost. Ta je razumljena predvsem kot tehnično vprašanje, in ne kot vprašanje moči. Medicinski diskurz individualizira nezmožnost, saj so bolezni, težave oz. nesposobnosti posameznikov njihove lastnosti. In končno, medicinski diskurz profesionalizira nezmožnosti: medicinska stroka upravičuje, da te osebne težave postanejo predmet strokovnih ocen. V frazi »v največjo korist (pacienta, otroka itn.)« je v ozadju neko strokovno opazovanje, ki omogoča uporabo »jezika prepričevanja«. Medicinsko stališče spodbuja diskurz osebne krivde. Odgovornost se pripisuje žrtvi. Pozornost usmerja k spreminjanju posameznikovih dejanj, življenjskega sloga ali osebnosti prej kot na primer k spreminjanju družbenih praks produkcije ali izobraževalnega aparata (prav tam, str. 27–28).

Diskurz usmiljenja ima institucionalno bazo v ekstenzivnem korporativnem sektorju, ki vključuje številne stanovanjske ali »totalne« institucije (Goffman 1968) pa tudi druge institucije, ki vključujejo zavarovane delavnice in zagotavljajo zaposlitev številnim profesionalcem in drugim delavcem. Diskurz usmiljenja se opira na etiko usmiljenja, ki ovirane osebe definira kot potrebne pomoči. Le-ti postanejo objekt sočutja in pomilovanja (Borsay 1986, v Fulcher 1989, str. 28), njihov položaj je razumljen kot osebna tragika (Oliver 1986, v

prav tam) in pogosto so prepoznani kot odvisni ter večni otroci. Diskurz usmiljenja vsebuje teme dobrote, dobrohotnosti in človekoljubja ter od svojih klientov pričakuje, da bodo hvaležni prejemniki. Skladno s to hierarhično politiko diskurz usmiljenja zagovarja profesionalizem (prepričanje, da eksperti vedo najbolje) in odvrta pozornost od percepcij ter želja koristnika (prav tam, str. 28–29).

Laični diskurz izhaja iz laične percepcije nezmožnosti, na katero močno vpliva tako medicinski diskurz kot tudi etika usmiljenja in je pogosto podkrepljena s strahom, predsodki, pomilovanjem, ignoranco in celo sovraštvom. Zajema teme, ki navdihujejo družbene prakse in so kričavo diskriminacijske. Medtem ko laični diskurz do potankosti ne artikulira teh tem, se postavi vprašanje razumevanja konstrukcije nezmožnosti. Manj vodljivim telesom je zanikana »polna osebna avtonomija«, ki se pričakuje od tistih, katerih telesa so vodljivejša. Ta tema o (relativno) nevodljivih telesih in posledična nesprejemljivost omogočanja avtonomije, ki je dovoljena drugim državljanom, je skupna tema laičnemu, medicinskemu diskurzu in diskurzu usmiljenja (prav tam, str. 29). O pogosto prisotni predstavi, da je posameznikova avtonomija pogojena z bolj ali manj »popolnim« delovanjem njegovega telesa, kažejo nekateri primeri ljudi, ki so v svojem življenju postali fizično invalidni. Njihova pričevanja večkrat izpostavljajo zelo bolečo izkušnjo povsem spremenjenega odnosa bližnjih v tem, da se ne (z)morejo več sami odločiti o številnih vidikih svojega življenja samo zaradi tega, ker so npr. postali paraplegiki (več o tem v Zaviršek 2000).

Diskurz pravic zajema teme, kot so samozaupanje, neodvisnost in bolj kot potrebe so v ospredju porabnikove pravice in tudi želje. Ključni koncepti, iz katerih izhaja, so diskriminacija, izključevanje in zatiranje. V deželah, kjer ni ustavnih in zakonodajnih pogojev za te pravice in kjer so druge institucionalne podlage za realizacijo pravic minimalne, kot so na splošni ravni v državah podpisnicah mednarodnih dokumentov o človekovih pravicah, pomeni takšen diskurz bolj moralno kot politično držo. Pojem enako(pravno)sti je nasproten temam odvisnosti in »pomoči« v medicinskem, laičnem diskurzu in diskurzu usmiljenja in že v osemdesetih letih 20. stoletja je Odbor za človekove pravice izpostavljal: »Gibanje za neodvisno življenje je utemeljeno na radikalno drugačnem pojmovanju nezmožnosti. Problem ni v posameznikovi poškodbi, kot bi predlagal medicinski model, marveč bolj v odvisnosti od profesionalcev in sorodnikov, od okoljskih preprek in nezaščitenih pravic, od vsega tistega, kar omejuje izbire, ki so dostopne drugim ljudem /.../« (Human Rights Commission 1986 a, str. 29–30, v Fulcher 1989, str. 31). Diskurz pravic je najsodobnejši tekmovalec med diskurzi nezmožnosti. Njegove teme so enako(pravno)st državljanov in njegova strategija je konfrontacija in zahteva. Navsezadnje je diskurz pravic razumljen kot najprogresivnejši in jasna strategija tistim, ki so izključeni iz polnopravnega državljanstva v modernih socialnih državah. G. Fulcher pri diskurzu pravic izpostavi dve vprašanji: Ali je diskurz pravic najučinkovitejša strategija v modernih socialnih državah za doseganje polnopravnega državljanstva tistih, ki so trenutno izključeni iz te pozicije? In če to ni, ali obstajajo bolj bistvena vprašanja in strategije v izobraževanju, s katerimi bi dosegali večjo enakost dostopnosti kot trenutno zavzemanje za pravice? (Prav tam, str. 30–31)

Čeprav je G. Fulcher v svoji analizi izpostavila tudi sodobnejši diskurz nezmožnosti, »menedžment« diskurz, ga nikjer posebej ne opiše, zato je tudi v tej predstavitvi prepoznanih diskurzov nezmožnosti samo omenjen ter umeščen v preglednico in ni natančneje opredeljen v razmerju do drugih. V njenih nadaljnjih ugotovitvah pa je precej očitno, da obstaja neki drugi red kombiniranja opisanih diskurzov nezmožnosti, ki se osredotoča zlasti na vprašanje udejanjanja integracije. Na tej ravni je prepoznala dva diskurza integracije, pri čemer je precej očitno, da je v večini integracijskih politik v ospredju zlasti profesionalizem, v okviru katerega se bolj ali manj specifično kombinirata medicinski in laični diskurz pa tudi diskurz usmiljenja.

Profesionalizem in demokratizem sta po mnenju G. Fulcher (1989, str. 50–51) ključna diskurza, ki delata razliko v integracijskih politikah, v katerih pa lahko prepoznamo različno izpostavljene diskurze nezmožnosti. Osrednja tema profesionalnega diskurza so v večini integracijskih politik potrebe, ki se v svoji izobraževalni različici imenujejo posebne izobraževalne potrebe. Očiten del tega diskurza je tudi vprašanje virov in v tem okviru poudarjanje dodatnih stroškov. Skladen s tako tematiko v integracijskih politikah je tudi govor o obsežnejšem strokovnem znanju profesionalcev, ki bi se znali čim primerneje odzivati na učenca z določenim deficitom, to pa ne vključuje razmisleka o spreminjanju rednih praks poučevanja. Včasih se v tem diskurzu pojavi tudi vidik enakopravnosti, vendar je preglašen z govorom o resursih in pridobivanju strokovnega znanja. Prakse profesionalizma vključujejo natančno oceno »deficita« s pomočjo številnih podkategorij nezmožnosti (tudi nenormativne kategorije, kot npr. učne težave, pri katerih ni soglasja o tem, kaj predstavljajo), ki upravičijo segregacijo, ločeni kurikul za nekatere učence, ločeno usposabljanje za specialne pedagoške in celo ločene administrativne strukture šolskih aparatov (prav tam, str. 33–35). Zato je na vprašanje, ali integracijsko politiko razvija profesionalizem ali demokratizem, mogoče odgovoriti, če natančneje pregledamo, katere teme so najpogostejše v integracijskih politikah.

Demokratizem, ki ga G. Fulcher opredeljuje tudi kot pedagoški diskurz, se pri vprašanju integracije osredotoča na vprašanja, kot npr. kaj lahko konkretni učenec naredi, kako se uči, kaj potrebuje za učenje tako, da bo kolikor mogoče polno soudeležen član običajne družbe. V tem diskurzu se na vse otroke gleda najprej kot na učence, torej zmožne učenja in ob učiteljevi takšni ali drugačni fleksibilni prilagoditvi kurikula zmožne doseganja ciljev izobraževanja (prav tam, str. 56). Od tod tudi poziv vsem izobraževalcem prihodnjih učiteljev in oblikovalcem programov, da naj učitelje rednih šol čim bolj usposobijo za metodično-didaktično in tehnično raznolike prilagoditve poučevanja, samo to lahko pomeni rešitev za politike profesionalizma (prav tam, str. 277). Osredotočenost na nezmožnost pa vodi do vprašanj, kot npr. kako naj poučujem otroka s to vrsto primanjkljaja, če pa nisem usposobljen za tako delo? Takšna vrsta vprašanj izhaja iz profesionalnega diskurza in se izraža tudi na ravni ločenega usposabljanja učiteljev rednih ter specializiranih institucij (prav tam, str. 56).

Diskurza integracije sta izjemno kompleksna in vsebujeta raznolike cilje, med katerimi potekajo hudi boji. Ti boji se večinoma nanašajo na povezanost

integracije in nezmožnosti. Integracija je pogosto predstavljena kot tehnično področje, torej skrb izvedencev, predvsem učiteljev, ki poučujejo v specializiranih institucijah. Na področju šolanja pa bi bilo treba integracijske težnje bolj navezati na spreminjanje praks z namenom omogočanja učenja oz. pridobivanja znanja večini učencev v okviru rednega šolanja. Treba je torej ugotoviti, kaj je osrednja tematika integracijskih politik: ali so to nezmožnosti in hendikepi ali kurikul in prakse poučevanja? Dejstvo je, da v večini družb medicinski diskurz obvladuje razmišljanja tako laične kot tudi strokovne javnosti in povezuje nezmožnost s poškodbo, čeprav ta povezava ne obstaja vedno. Zato se lahko strinjamo z ugotovitvami G. Fulcher (1989, str. 24–25), ki zapiše:

- 1) nezmožnost je sporna kategorija in onemogoča socialne prakse na mnogih področjih; je proceduralna in politična kategorija; nezmožnost je konstituirana v načinu izrekanja, zato moramo ugotoviti, kdo to izreka in njegovo moč vizavi drugim, pri katerih je nezmožnost prepoznana kot problem in v skladu s tem je treba razkrivati tudi izobraževalne prakse;
- 2) nezmožnost ima moč zastraševanja;
- 3) nezmožnost je po večini razumljena kot osebna težava, in ne kot javno vprašanje, v tem pomenu, da je posameznikova nezmožnost pogojena predvsem z urejenostjo družbenega in fizičnega okolja. Izpostavljanje nezmožnosti kot ključne v razmišljanju o integraciji močno vpliva na osredotočenost pri iskanju odgovorov na temeljna vprašanja: ali šole individualizirajo probleme in učenca poimenujejo kot tistega, ki je nezmožen, ter konstruirajo vprašanje kot osebno težavo, izhajajočo iz učenca, ali jo razumejo kot javno, kurikularno vprašanje?

Sklenemo lahko z ugotovitvijo, da G. Fulcher pri razmišljanju o diskurzih integracije želi s pojmom profesionalizem oz. profesionalni diskurz poudariti predvsem prednostno pozicijo tistih strok, ki skušajo v svojem raziskovanju z različnimi raziskovalnimi instrumenti ugotavljati odmik od »normale«, ugotavljati stopnjo deficita in čim natančneje določiti kategorijo. V nadaljevanju pa strokovnjaki (pri nas po trenutno veljavni zakonodaji zdravnik splošne medicine oz. zdravnik specialist, psiholog in specialni pedagog) presojujejo, katero šolsko okolje bi bilo za določenega učenca čim primernejše, predvsem pa, kje bo dobil čim primernejšo strokovno pomoč in oskrbo, saj jim stroka omogoča tudi napoved relativno predvidljivega poteka razvoja ter kaj učenci (z merskimi instrumenti jasno zaznanimi, beri nedvoumnimi) s hendikepi najbolj potrebujejo⁴. O demokratizmu lahko sklepamo le posredno, saj ga G. Fulcher očitno ni prepoznala v nobeni izmed državnih politik, ki jih je v svojem delu temeljito analizirala. Gotovo bi se v teh politikah moralo večjo pozornost namenjati zagotavljanju temeljnih pravic in svoboščin vsem državljanom ter v ta namen prepoznavati, kako jih sedanja družbena strukturiranost marginalizira in onemogoča neodvi-

⁴ V trenutno veljavni zakonodaji obstaja dokument *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*, v katerem so opisane tako specifične značilnosti posameznih kategorij in podkategorij učencev s posebnimi potrebami kot tudi predvidevanja, v katerem programu bi posamezniki z določenimi hendikepi »najbolje uspevali«.

sno življenje. V nadaljevanju pa bi verjetno v demokratičnem diskurzu morale nastati spremembe na vseh tistih področjih družbenega življenja, ki hendikepiranim onemogočijo soudeležnost. Lahko rečemo, da je demokratizem vizija inkluzivne naravnosti vzgojno-izobraževalnih institucij, ki pa se doslej še ni uspešno realizirala v konkretnih šolskih politikah in praksah.

Kateri pogledi za ločeno šolanje so se razvijali v času?

Utemeljevanje potrebnosti oblikovanja ločenih šol se je v zgodovini precej spreminjalo, predvsem pod vplivom vstopanja različnih drugih znanstvenih disciplin v to razpravo. Velik prispevek k razumevanju razvijanja čim bolj specializiranih ustanov za hendikepirane pomeni prej predstavljena analiza G. Fulcher (1989), ki je na neki način odskočna deska številnim drugim kritičnim analizam potrebnosti in utemeljenosti homogenizacije učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Zgodovinsko gledano naj bi se na področju segregiranega šolanja paradigme pojavljale, kot je prikazano v preglednici 3.

Paradigma	Epistemologija	Raven osredotočenosti	Model pojasnitve	Predlagana oblika intervencije
PSIHOMEDI-CINSKA	pozitivist pozitivistična	mikro (individualna)	učne težave izhajajo iz primanjkljajev posameznega učenca	diagnostično testiranje in navidezno-klinično zdravljenje
SOCIOLOŠKA	strukturalist strukturalistična	makro (societalna)	učne težave izhajajo iz reprodukcije strukturalnih neenakosti v družbi prek procesov razvrščanja in označevanja	zagovarjati in širiti politične reforme izobraževalnega sistema z namenom odstraniti neenake prakse
ORGANIZA-CIJSKA	funkcionalist funkcionalistična	mezo (institucionalna)	učne težave izhajajo iz primanjkljajev v splošni organizaciji šole	rekonstruirati program šole, da bi eliminirali organizacijske primanjkljaje

Preglednica 3: Tri osnovne paradigme raziskovanja ločenega šolanja (Skidmore 2004, str. 10)

Psihomedicinska paradigma je osredotočena na ločeno šolanje kot racionalen odziv na deficite posameznih učencev (Clark idr. 1997, str. 78) in so jo nekateri avtorji poimenovali esencialistična perspektiva (S. Riddell 1996, str. 84–92, v Slee 1998, str. 128). V okviru slednje pa ni eksplicitne razprave o posledicah teh ugotovitev na individualni ravni in na nadaljnje prakse učiteljev v

razredih. V razpletanju o močnih in šibkih točkah psihomedicinske paradigme Skidmore ugotavlja, da sicer so primeri, kjer so jasne organske predispozicije, ki očitno vplivajo na učenje, kot npr. Downov sindrom. Vendar obstajajo številne druge oblike hendikepiranosti, pri katerih je fizična pogojenost učljivosti učenca bistveno težje prepoznavna, npr. pri avtizmu. In problem nedvomno nastane tedaj, ko so ne povsem utemeljene psihomedicinske diagnoze (npr. pri ADD – angl. Attention Deficit Disorder⁵) podlaga za zelo vprašljivo uporabo zdravil in pogosta izključevanja teh učencev iz rednih razredov (več o tem glej Skidmore 2004, str. 2–4). To se zgodi tedaj, ko je medicinski (pa tudi psihološki) model razumljen v hierarhičnem razmerju ugotavljanja posebnih potreb kot najpomembnejši in je osredotočen zlasti na patologijo, in ne na »normalne« razmere; na bolezen, in ne na zdravje; na naravo in etiologijo trenutnih problemov, in ne na posameznika, ki ima določen problem; na obravnavo, osredotočeno na specifične patologije bolj kot na socialni in ekosistem, ki obkroža pojavljajoči se problem (Bailey 1998, str. 49, 52). Brez težav lahko v psihomedicinski paradigmi oz. esencialistični perspektivi prepoznamo medicinski in profesionalni diskurz.

Sociološka paradigma daje poudarek na segregiranem šolanju kot sistemu reprodukcije strukturalnih neenako(pravno)sti z makrosocialne ravni na institucionalno formo (Clark idr. 1997, str. 78), na kar je že daljnega leta 1968 opozarjal Goffman. S. Riddell (1996, str. 84–92) je to perspektivo poimenovala socialno strukturirana, v okviru katere je nezmožnost razumljena kot družbeno izumljen, zatiralški in normativen konstrukt, ki je bil razvit z namenom izpostavljanja problemov socialne marginalizacije manjšin. Največji prispevek sociološke perspektive v raziskovanju ločenega šolanja je po mnenju Skidmore (2004, str. 4) v jasni kritiki »ideologije dobronamernosti« oz. »človekoljubja«, ki jo je prva izpostavila S. Tomlinson (1982). S. Tomlinson je namreč »dobronamernost« prepoznala tako v integracijskih kot tudi v segregacijskih koncepcijah, saj so bile rešitve v okviru teh dveh nasprotujočih si politikah tako rekoč vedno utemeljene z izrekom, da je to »v najboljšo korist otroka«; spregledano ali celo zamolčano pa je bilo, da (je) segregirani sistem šolanja služi(l) zlasti širšemu družbenemu sistemu in pomeni(l) socialno kategorizacijo šibkejših družbenih skupin. Ta kritična sodba naj bi torej neposredno vplivala na prakse in senzibilizacijo praktikov pri razmisleku o možnih škodljivih vplivih zaradi »etiketiranja« učencev. Posledice »etiketiranja« ljudi kot posebnih izpostavlja tudi materialistična perspektiva, kot jo je poimenovala S. Riddell (1996), saj ohranja izključenost »drugačnih« iz sfere dela ter izjemno stopnjo odvisnosti. Sociološka perspektiva pa je izpostavila tudi vprašanje utemeljenosti soobstoja ločenih izobraževalnih ustanov. Vendar so ti avtorji vse prepogosto izpeljevali svoje koncepte iz splošnih socioloških teorij in utemeljevali njihovo uporabno prenosljivost na področje ločenega šolanja, toda nepodprto z empiričnimi dokazi ali pa utemeljeno samo na posameznih anekdotičnih zapisih, ki so jih kritiki

⁵ Poleg omenjenega poimenovanja se v sodobnosti pogosto pojavlja tudi ADHD (angl. Attention Deficit and Hyperactive Disorder). V slovenskem prostoru se za te učence uporablja pojem hiperkinetična motnja (HKM) (več o tem glej Zidar 2005, str. 51).

večkrat označili kot izjemnosti, in ne splošno značilnost ločenega šolanja (več o tem v Skidmore 2004, str. 4–7). V sociološki paradigmi, socialno strukturirani in materialistični perspektivi je mogoče prepoznati kritičen odziv na diskurz usmiljenja kot tudi na laični diskurz (Fulcher 1989), ki sta predstavljala temelj ustanavljanja družbenih institucij za marginalizirane skupine.

V kritikah nekaterih avtorjev, ki tudi izpostavljajo sociološki vidik in potrebnost upoštevanja izkušenj hendikepiranih oz. ki zahtevajo participacijo hendikepiranih pri urejanju družbenega življenja, pa je po mnenju S. Riddell (1996, str. 84–92) mogoče prepoznavati še dve perspektivi. Postmoderna perspektiva prikazuje izkušnje hendikepiranih oseb kot pretrganje stikov in neuvrščeno v večinsko skupino, zato je treba, kot poudarjata npr. J. Corbett (1996) in G. Fulcher (1989), prisluhniti »glasovom hendikepiranih« in pokazati na identitetno politiko in razlike, ki jih povzročajo obstoječa družbena strukturiranost. Perspektiva gibanja hendikepiranih pa se bolj osredotoča na izpeljavo družbenih sprememb, pri čemer je treba vključiti pravice hendikepiranih, spodbujati njihovo opolnomočenje ter onemogočiti takšno družbeno urejenost, ki hendikepirane postavlja v položaj odvisnih. (Zaviršek 2000) Ti dve perspektivi se pri svojem utemeljevanju že zelo očitno opirata na diskurz pravic oz. na demokratizem (Fulcher 1989).

V sodobnosti pa se je v delih Ainscowa (1991) in nekaterih drugih ameriških avtorjev (npr. Gartner in Lipsky 1987; Skrtic 1991; Thousand in Villa 1991) pojavila tretja paradigma, ki so jo navkljub velikim razlikam med poudarki posameznih teoretikov poimenovali organizacijska paradigma. Predpostavka organizacijske paradigme je najprej v tem, da ločeno šolanje pojmuje kot posledico pomanjkljivega in neustreznega razvoja rednih šol, ali kot je to opredelil Skrtic (1991 b, str. 20, v Clark idr. 1997, str. 79): »Učenci s posebnimi potrebami so artefakt tradicionalnega kurikula.« Druga predpostavka te paradigme je, da je mogoče (in nujno) najti načine, kako narediti redne šole sposobnejše odzivati se na raznolikosti svojih učencev, zato so raziskave usmerjene v identifikacijo značilnosti v šolah, ki spodbujajo takšno odzivnost. Avtorji so se pri tem opirali tudi na različne druge stroke in literaturo vezano na učinkovitost šol, rekonstrukcijo oz. izboljšanje šol. Skidmore (2004, str. 7) navaja, da so se razvile tri večje variacije rekonstrukcije šol: »adhocratic« šole (Skrtic 1991), heterogene šole oz. »ničelna zavrnitev« (angl. zero reject) (Thousand in Villa 1991) in šole, ki so učinkovite za vse učence (Ainscow 1991). Skrtic je na podlagi analize tedanjih šol predlagal preoblikovanje šol v t. i. »adhocratic« institucije, ki so sposobne sodelovanja in koordinacije dela tudi z neformalno komunikacijo. Mnoge šole na žalost delujejo bolj kot profesionalne birokracije, kjer so učitelji relativno ločeni med seboj in se nagibajo k temu, da prilagodijo učenca s posebnimi potrebami svojemu repertoarju spretnosti in ne da bi prilagodili inovativne rešitve raznolikim potrebam učencev. (Prav tam) Heterogene šole, kot sta jih poimenovala Villa in Thousand, naj bi bile toliko prilagodljive, da bi jim uspelo primerno zadovoljiti izobraževalne potrebe vseh učencev in tako uresničevati »ničelno zavrnitev«. Oblikovati bi bilo torej treba tako raznolike programe in načine dela, da bi bili vsi učenci vključeni v redne šole v šolskih okoliših in bi ne bila po-

trebna zavrnitev nobenega (prav tam). Ainscow (1991) pa v svojem predlogu učinkovitih šol za vse poudarja, da mora »individualni vidik« zamenjati »kurikularni vidik«. Ob prepoznanih težavah učencev bi bilo treba najprej razmisliti o potrebnosti reformiranja šole kot institucije. V teh pristopih, še posebno v zadnjem, je mogoče prepoznati pedagoški diskurz (Fulcher 1989), saj je v ospredju vprašanje prilagodljivosti kurikula specifičnostim posameznika z namenom premoščanja njegovih ovir pri učenju.

Obstajajo še drugi pristopi, ki v organizacijski paradigmi odgovarjajo na vprašanje, kako rekonstruirati šole, toda ne glede na drugačna poimenovanja in drugačne organizacijske vidike je vsem skupna konceptualizacija učnih težav: učne težave so največ posledica patologije trenutne šolske organizacije (Skidmore 2004, str. 8). Tako se organizacijska paradigma nagiba k predstavi, da je šola kot organizacija v bistvu učinkovita ali neučinkovita, inkluzivna ali ekskluzivna, heterogena ali homogena ter z izključno osredotočenostjo na samo organizacijo zapostavlja raziskovanje interakcij med učiteljem in učenci, ali učenca z drugimi učenci, ki so v procesih šolanja tudi zelo pomembni (prav tam, str. 9).

Ob koncu predstavitve prevladujočih paradigem na področju ločenega šolanja Skidmore poudari, da je skupna značilnost vseh treh redukcionizem, torej tendenca, da izjemno kompleksne pojave pojasnjuje v enem, enosmernem vzročnem modelu in posledično predpostavlja eno obliko intervencij kot popolno in ustrezno rešitev problema. Učne težave so pojmovane kot produkt dejavnikov, lociranih bodisi v posamezniku ali družbi na splošno ali šoli. Toda pri vseh treh je spregledana možnost interakcij med dejavniki, ki potekajo na različnih ravneh analize (prav tam, str. 11).

Očiten paradigmatški konflikt je po mnenju Stangvika (1998, str. 142–145) med modelom primanjkljaja in transakcijskem modelom. V modelu primanjkljaja/deficita je osredotočenost na posameznikove značilnosti v okviru normalne porazdelitve. Zmožnosti so nekaj, kar je mogoče raziskovati relativno neodvisno od socialnega ozadja, in te koncepcije so zaznamovane s pojmi, ki se (v angleškem jeziku) začenjajo z dis/de, kot npr. primanjkljaj, nezmožnost ali defekt. V drugem modelu pa se na nezmožnost gleda kot na ovire premagujoče (angl. negotiated) socialne prakse, ko se posameznikov problem pojmuje tudi kot socialno konstruiran in odvisen od dinamike socialne interakcije. Pri tem ne gre za zanikanje pomena individualnih disfunkcij, pa vendar je večja osredotočenost na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v posebnih socialnih okoljih. Te posledice so lahko povezane s kakovostjo življenja in opisane kot izolacija, prikrajšanje, razvrednotenje in represija (prav tam, str. 147). Pri transakciji gre za dvosmerni proces, v katerem je oseba tista, ki konstruira, in tista, ki je konstruirana. Transakcija je interakcijska in interpretativna, to pomeni, da je nezmožnost skonstruirana na obeh ravneh, na socialni in na subjektivni, ter oblikovana kot družbena vloga in subjektivna identiteta (prav tam, str. 148).

Predstavljene paradigme in perspektive ločenega šolanja so številne in med seboj bolj ali manj raznolike. Skupna ugotovitev avtorjev, ki so se osredotočali na paradigmatški vidik, je zlasti nesprejemljivost izvzemanja posameznikovega deficita oz. hendikepa iz družbenega konteksta in v skladu s tem nesprejemljivost

ekskluzivne vloge normativnih znanstvenih pristopov (medicine in tradicionalne psihologije) na področju šolanja učencev. Druga ugotovitev pa je razširitev raziskovanja ločenega šolanja s sociološkimi, kurikularnimi, organizacijskimi in navsezadnje tudi odnosnimi (etičnimi) vidiki, saj je le interdisciplinarno iskanje rešitev lahko konstruktivni način uresničevanja ideje integracije kot tudi inkluzije. Postmoderna perspektiva in perspektiva gibanja hendikepiranih kot najsodobnejši v razvoju perspektiv ločenega šolanja zahtevata prepoznavanje glasov hendikepiranih in omogočanje vključenosti v običajne načine družbenega življenja. To pa v večini dežel predpostavlja spreminjanje obstoječih družbenih pogojev in razmerij na način, da bodo tudi pripadniki šibkejših družbenih skupin, pogosto potisnjenih na rob družbenega dogajanja, lahko samostojno sprejemali odločitve o stvareh, ki zadevajo njihovo življenje, in bodo polnopravno soudeleženi v dogajanju širše skupnosti. Za uresničitev tega cilja pa bo treba tudi na ravni šolskega sistema prevetriti trenutno veljavna načela in vrednote, ki bistveno definirajo delovanje na šolski ravni, in ugotavljati, koliko so ta vključujoča oz. izključujoča in koliko prostora je namenjeno prepoznavanju in resničnemu slišanju glasov marginaliziranih skupin učencev in njihovim zaupnikom.

Sklep

Analiza diskurzov in paradigem oz. perspektiv za ločeno šolanje kaže, da nekatere znanosti s svojo raziskovalno paradigmo (npr. medicina in tradicionalna psihologija) na področju izjemno kompleksnega vzgojno-izobraževalnega procesa in z diskurzi, s katerimi vstopajo v procese političnega odločanja, prevzemajo ključno vlogo, četudi šolanje v bistvu ni njihovo matično področje. V tem procesu oblikovanja zakonodaje in politike šolanja ne le hendikepiranih, temveč vseh marginaliziranih oz. pogosteje izključenih skupin učencev bi bilo treba bistveno okrepiti »glasove« tistih znanosti, katerih primarno raziskovalno področje je šolanje ter vzgojno-izobraževalna dejavnost. Obča pedagogika bi si morala v teh procesih oblikovanja šolskih politik izbojevati najvidnejšo in odločujočo vlogo, ki bi jo seveda (so)oblikovala v komunikaciji z drugimi znanstvenimi pristopi in paradigmami ter njihovimi ugotovitvami (npr. specialna pedagogika, sociologija). Pri tem pa je bistvenega pomena, da se obča pedagogika ne opira na paradigme drugih znanosti, marveč, kot je izpostavila že G. Fulcher (1989), bi moral pri urejanju šolanja različnih bolj ali manj marginaliziranih, predvsem pa pogosteje izključenih skupin učencev prevladovati pedagoški diskurz, ki izhaja iz predpostavke, da so se vsi otroci sposobni učiti, vendar ne vsi na identični način. In v skladu s tem je temeljno pedagoško vprašanje, kako omogočati učenje večini učencev in kako učitelji s svojim delom o(ne)mogočajo posameznikovo pridobivanje kakovostnega znanja?

Ob tem pa – če sprejmemo trditve G. Fulcher (1989), da poteka politika na vseh ravneh družbenega življenja – ne gre zanemariti vpliva individualnih praks (Krofflič 2006), ki so se sčasoma močno zasidrale v ključnih akterjih (šolskem pedagoškem osebju), ter v tej zvezi dokaj okorelih mentalnih shem,

večkrat obremenjenih s predsodki, stereotipi, ki ravno tako močno vplivajo na uresničevanje določenih idej na konkretni ravni. To pa vsekakor pomeni, da bo v prihodnje treba pozornost nameniti tudi spreminjanju mentalnih shem na osebni ravni, ki z druge smeri vplivajo na konkretne prakse in uporabo sredstev pri delu z raznolikimi učenci. Sprememba mentalnih shem »zahteva reinterpretacijo spoznanih izključujočih praks, kakor tudi soočenje z drugačnostjo v jedru lastne osebe oziroma življenjske zgodbe« (Kroflič 2006, str. 35). Težko bi lahko trdili, da nam je do sedaj v sicer že številnih prenovah programov pedagoških profilov v Sloveniji uspelo sploh opozoriti na ta vidik doseganje (ne)učinkovitosti spreminjanja stališč, predsodkov in ukoreninjenih navad, ki močno vplivajo na odločanje učiteljev za konkretne, pogosto izključujoče prakse. Kot navaja Kroflič (prav tam, str. 36), obstaja sodobni model izobraževanja učiteljev (model Freda Korthagna 2004), ki se prek »zunanjih krogov dejavnosti« pa tudi sprememb »notranjih dimenzij osebnosti« osredotoča na spreminjanje mentalnih shem. Moramo se namreč zavedati, da ustrezna zakonodaja in pravična ureditev na sistemski ravni, ki spodbujata inkluzivno naravnost, še ne zagotavljata premikov na individualni ravni. Ta vidik bo treba jasneje izpostavljati v izobraževanju prihodnjih učiteljev oz. zavedati se (ne)moči trenutno uveljavljenih načinov usposabljanja.

Za iskanje bolj spodbudnih in pedagoško utemeljenih načinov dela v šolah pa bo treba strokovno utemeljevanje in urejanje šolanja pogosto izključenih skupin učencev zgraditi na nekaterih drugih predpostavkah, ki v večini šolskih sistemov, še posebno pa v slovenskem, veljajo dandanašnji. Prva in najbolj problematična je nedvomno ideja, da učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu najbolje uspejajo v skupini med seboj čim bolj podobnih učencev. Pri tej predpostavki, da torej pri določenih družbenih procesih lahko živimo in delujemo samo med seboj podobni ljudje, pa so merila za presojo podobnosti oz. drugačnosti precej spremenljiva, zgodovinsko in kulturno pogojena. Na ravni šolskega življenja so ta merila utemeljena na nedvoumnih znanstvenih dognanjih (sic), pri čemer večina psiholoških testov temelji na meritvah nekih izbranih individualnih lastnosti in ne omogoča prepoznanja, kako se te posameznikove individualne značilnosti izražajo v različnih socialnih kontekstih oz. kako so sami rezultati teh partikularnih lastnosti pogojeni s številnimi dejavniki zunaj učenčeve narave (npr. s kulturo, religijo, jezikom ...). (Več o tem glej Leyden 1978; Swann 1982) Večinoma so te meritve utemeljene na redko problematizirani predpostavki, da (prevelika) različnost učencev v razredu onemogoča predvsem učno napredovanje in povzroča številne težave pri delu učiteljev. Na tem mestu velja izpostaviti, kako so v nekaterih raziskavah o vključevanju hendikepiranih v redni pouk ugotavljali, da je boljši učni uspeh prepoznaven ne le pri hendikepiranih učencih, ki se šolajo v rednih šolah v primerjavi s tistimi v specializiranih šolah (Peetsma idr. 2001), marveč je bil boljši učni uspeh prepoznan tudi pri njihovih sošolcih, pri čemer avtorji iščejo mogočo interpretacijo dobljenih rezultatov v bistveno večji občutljivosti učiteljev za različne učne potrebe tudi drugih učencev v razredu. (Manset in Semmel 1997, v Topping in Maloney 2005, str. 7). In navsezadnje pri tem dvomu o potrebnosti čim večje homogenizacije učencev

v razredu ne gre zanemariti ugotovitev nekaterih sodobnih teoretikov, ki poudarjajo, da je resnično učenje mogoče samo v odnosu z Drugim oz. v soočanju z drugačnostjo (Todd 2003); še več, saj le omogočanje srečevanja z drugačnimi omogoča resnično demokracijo in prispeva k oblikovanju odgovornih ter humanih posameznikov (Biesta 2006). Neučinkovito in etično nesprejemljivo je torej učenje o drugem, saj le učenje od Drugega in sobivanje s takšnimi, ki niso kot mi, omogoči vznik slehernega edinstvenega in humanega posameznika v obstoječi svet (Biesta 2006, str. 9; Todd 2003).

Nekatere znanosti imajo s svojimi paradigmi izjemno močan, vendar ne ravno spodbuden vpliv na opredeljevanje inkluzivnosti v šolskem prostoru. Pri tej analizi je vsekakor jasno, da bo pri iskanju inkluzivnejših rešitev treba okrepiti ne le pedagoški diskurz (na kar je že pri opredeljevanju integracije pri nas opozarjala M. Peček 1992), marveč tudi spreminjati nekatera pojmovanja temeljnih pedagoških procesov. Razumevanje učenja kot izključno individualne psihološke kategorije (pridobivanje vedenja o nečem, o nekem objektu) številni učitelji razumejo tako, da njihov način poučevanja tako rekoč ne vpliva pomembno na učno uspešnost učencev (več o tem glej v Lesar, Čuk in Peček 2005), in tako ne upoštevajo dejstva, da sta poučevanje in učenje komplementarna in med seboj močno pogojena procesa. Takšno pojmovanje učenja bo treba spremeniti in vpeti v širše pedagoško pojmovanje, ki poleg izjemnih možnosti pridobivanja znanja v družbi med seboj različnih posameznikov izpostavlja tudi oblikovalno/vzgojno moč sobivanja z Drugačnimi.

Literatura

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Bailey, J. (1998). *Medical and psychological models in special needs education*. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 44–60.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder & London: Paradigm Publishers.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. in Skidmore, D. (1997). *Dialectical analysis, special needs and schools as organisations*. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 247–264.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: A connective pedagogy*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York in Philadelphia: The Falmer Press.
- Goffman, E. (1968). *Asylums*. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 29–33.
- Kerzner Lipsky, D. K. in Gartner, A. (1996/2004). *Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities*. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs*

- and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 45–55.
- Kerzner Lipsky, D. K. in Gartner, A. (1999/2004). Inclusive education: a requirement of a democratic society. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education. (Vol. II.) London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 31–44.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). Pridobljeno 25. 4. 2005 s svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), str. 77–97.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, 2, str. 47–71.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost? Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 26–39.
- Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, 56, 1, str. 90–107.
- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 90–105.
- Leyden, G. (1978). Psychologists and segregation. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 50–55.
- Meijer, C., Soriano, V. in Watkins, A. (2003/04). Special needs education in Europe: inclusive policies and practices. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 331–346.
- Novljan, E. (1997). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v svetu in pri nas. V: *Defektologica Slovenica*, 5, št. 1, str. 65–80.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London: MacMillan Press Ltd.
- Peček, M. (1992). Integracija – le novo ime za posebno izobraževanje? V: *Kaj hočemo in kaj zmoremo (zbornik)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 206–211.
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v proces odločanja. V: *Socialna pedagogika*, 4, št. 4, str. 357–376.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 25/2006.
- Riddell, S. (2000/2004). Inclusion and choice: mutually exclusive principles in special educational needs? V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive*

- education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 120–138.
- Skrtic, T. M., Sailor, W. in Gee, K. (1996/2004). Voice, collaboration, and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 214–246.
- Skubic Ermenc, K. (2001). Koncepti kakovostnega znanja modernega tujega jezika v teoriji ter v slovenskih osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtih. *Sodobna pedagogika*, 52, 1, str. 186–205.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Skubic, A. E. (2005). *Obrazi jezika*. Ljubljana: Študentska založba.
- Slee, R. (1997). Imported or Important Theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 3, str. 407–419.
- Slee, R. (1998). The politics of theorising special education. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising Special Education*. London in New York: Routledge, str. 126–136.
- Slee, R. (2001/2004). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 73–85.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. London, New York: Open University Press.
- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 137–155.
- The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994). World conference on special needs education: access and quality. UNESCO: Salamanca. Pridobljeno 15. 9. 2005 s svetovnega spleta: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Swann, W. (1982). Psychology and Special education. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 56–57.
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press.
- Tomlinson, S. (1982). A Sociology of Special Education. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 59–65.
- Topping, K. in Maloney, S. (2005). Introduction. V: Topping, K. in Maloney, S. (ur.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 1–14.
- Wikipedija. Pridobljeno 26. 3. 2007 s svetovnega spleta: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Diskurz>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.

- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 118/2006.
- Zaviršek, D. (2000). Hendikep kot kulturna travma: historizacija podob, teles in vsakdanjih praks prizadetih ljudi. Ljubljana: Založba /*cf. (Oranžna zbirka).
- Zidar, M. (2005). Otrok s hiperkinetično motnjo v šoli. *Sodobna pedagogika*, 56, 4, str. 42–55.

LESAR, Irena, Ph. D.

THE ANALYSIS OF DISCOURSES AND PARADIGMS IN THE REALISATION OF INTEGRATION AND INCLUSION TENDENCIES IN SCHOOL SYSTEMS

Abstract: The purpose of the article is to determine the impact of conceptualisation and formalisation of education provided to the disabled on the realisation of inclusion ideas in education. It is very helpful to be familiar with the discourses that have developed in the field of separated schooling (medical discourse, laic discourse, discourses of pity and rights), as well as with the basic paradigms of individual scientific disciplines (psycho-medical, sociological and organisational paradigms), governing the field of education in one or another way. The confrontation of the discourse, paradigmatic and sociological aspects provides an interesting insight into the complexity and diversity of defining education, as all these aspects strongly influence the search for the solutions for 'otherness' of pupils in education institutions. Knowing the discourses in the background of specific manner of achieving inclusion in education, i.e. in the stimulation of social and academic participation, and the experiencing of acceptance and successfulness of pupils, does not only allow one to understand why expert solutions differ significantly, but also why different school systems focus on different groups of marginalised pupils when trying to establish inclusion-oriented schools.

Keywords: medical discourse, discourse of pity, laic discourse, discourse of rights, pedagogic discourse, psycho-medical paradigm, sociological paradigm, organisational paradigm, model of deficit, transaction model.

Stanislav Kink

Pomen vzgoje za varstvo človekovih pravic

Povzetek: V šolskem procesu in spremljajočih dejavnostih se pojavljajo različne kršitve človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Z dopolnili in s popravki šolske zakonodaje se stanje varstva človekovih pravic izboljšuje, vendar se še pojavljajo težave. V varstvu pravic učencev in dijakov se pojavljajo odkloni, kar je odvisno od /ne/jasnosti posameznih zakonskih rešitev in pravilnikov. Razumevanje vzgojno-izobraževalnih procesov je odločilnega pomena tudi za vrednotenje človekovih pravic, še posebno pri tehtanju posameznih pravic, kadar so v morebitni koliziji. Vključenost varstva človekovih pravic na formalni ravni (v šolski zakonodaji), opredeljenih s kurikulumom, pripomore k uresničevanju zastavljenih demokratičnih ciljev in s tem povezanih vprašanj morebitnega protipravnega posega države ali posameznikov v zagotavljanje pravic. Sistemsko razumevanje varstva človekovih pravic je odvisno od politične kulture, institucionaliziranih organov in od kulture organizacije posameznih šol.

Ključne besede: otrokove pravice, svoboda izražanja, učno-vzgojni proces, varstvo pravic.

UDK: 37.015.4

Strokovni prispevek

Stanislav Kink, univ. dipl. komunikolog, vzgojitelj, Dijaški dom Ivana Cankarja, e-naslov: stanislav.kink@guest.arnes.si

Teoretično izhodišče za razvoj kulture spoštovanja človekovih pravic je enostavno, saj poudarja, da so človekove pravice in temeljne svoboščine vrednota demokratične družbe in s tem vrednotno jedro pravne države. Učitelji naj bi bistveno prispevali k razvoju šole in celotne družbe, saj je njihovo delo povezano z dosežki stroke in tudi s problemi družbenega razvoja. V okviru pravic, ki jih obravnavam (osebne pravice, predvsem pravice do svobode izražanja), namenjam osrednjo pozornost njihovi varovanosti v šolskem polju. Specifika razvoja varstva pravic učencev in dijakov je v njihovi uveljavitvi in obrambi, kjer je najučinkovitejše sredstvo/varovalo takojšnje prenehanje s kršitvijo pravice. Proti kršitvam imajo mladi kot državljani vsaj formalno na voljo ustrezna civilnopravna sredstva, vprašanje pa je, ali lahko svoje pravice tudi v resnici uspešno uveljavijo in obranijo. Pravice, kot veleva staro reklo, ki je v praksi ni mogoče ustrezno zavarovati, ker ni ustreznega pravnega varstva, *de facto* ni. Koncept varstva človekovih pravic v šoli bi moral biti namesto v sanacijo že nastale škode usmerjen predvsem v učinkovito preventivno dejavnost. Pri tem se v svobodnem duhu poudarjata samostojnost in svoboda namesto povprečnosti in pripadnosti. Predvsem pa moramo v množici teorij, pogledov in pristopov nedvoumno razbrati najpomembnejše pravilo: vse naše delovanje mora biti vse-skozi predvsem v otrokovo korist. V ospredju je dolgoročna korist mladega posameznika, ki bo usposobljen za svobodnega in odgovornega človeka, enakopravno vključenega v družbo in sposobnega samostojnega življenja in odločanja ter ki bo hkrati usposobljen za delovanje v vlogi aktivnega državljana.

Ko hoče pedagoški delavec poleg razvoja šolskih procesov dojemati tudi procese in razsežnosti globalizacije, težav mednarodne skupnosti in medsebojnih povezav, naleti na problematiko človekovih pravic in »globalno etiko«. Ozaveščanje in izobraževanje učiteljev se začne s prepoznavanjem vzgoje za skupne vrednote ter razumevanje človekovih pravic in posameznikovega dostojanstva. Za iskanje okrepljenih temeljev prihodnje šole bi posameznik potreboval poleg pedagoške izobrazbe tudi širši vpogled posameznih družboslovnih področij ter vpogled v razvoj varstva človekovih pravic. Etična načela in poglob-

ljena poklicna zavest naj bi vodili k boljši strokovnosti, saj tako nadaljnji razvoj postmoderne družbe pa tudi napredek na šolskem polju pogojujeta razširjanje spoznanj o človekovih pravicah in temeljnih svoboščinah. Živeti drug za drugega v skupnosti, in ne drug proti drugemu ob spoznavanju samega sebe pomeni socialno in etično ozaveščanje in razvoj posameznikove osebnosti. Pospeševanje takšnega razvoja, spoštovanje otrokovih pravic in s tem tudi dostojanstva pa zahtevata dodatno usposabljanje vseh sodelujočih v vzgoji in izobraževanju. Razvijanje človeškega, družbenega in kulturnega kapitala je pogojeno z nenehnim spoznavanjem sebe in drugih, s krepitvijo zavesti o nujnosti enotnosti sveta in skupnih vrednotah človeštva ter poteka v iskanju novih prijemov pri šolskem delu in v širšem okolju (Delors 1996). Več pozornosti je treba nameniti solidarnosti ter poudarjati politični, etični in socialni vidik človekovih pravic, predvsem pa je treba več pozornosti posvečati uveljavljanju koncepta varstva človekovih pravic v šoli. Do sedaj je vsaka šolska reforma odkrila nekaj njene slabosti in jih po svojih močeh skušala odpravljati. Sredi devetdesetih je bilo ugotovljeno, da je šola slabo povezana z življenjem, da so učenci pasivni, preobremenjeni, da je šola pretirano storilnostno usmerjena in da ne usmerja dovolj pozornosti na osebni razvoj. Ni dovolj razvijanja motivacije, socialnega vključevanja otrok v šoli, kakovost znanja ni zadovoljiva, ni dovolj poudarjen razvoj otroške samostojnosti in premalo je pobud za samoučenje (Izhodišča kurikularne prenove 1996, str. 10). Povečali naj bi se avtonomija, odgovornost in znanje učiteljev, zmanjšala obremenjenost otrok, povečala sodelovanje učencev in skrb za njihov skladnejši razvoj. Okrepi naj se socialna vloga šole in izboljša kakovost znanja (Izhodišča kurikularne prenove 1996, str. 15). Seveda je ob tem pomembno spoznavanje pojmov in bistva človekovih pravic, razumevanje soodvisnosti in povezave med poklicno etiko in človekovimi pravicami ter njihovo spoštovanje in varovanje v šolskem polju. Učitelji naj bi bili seznanjeni s prizadevanji OZN, Unesca in številnih mednarodnih organizacij za pouk in vzgojo za človekove pravice ter svoje znanje ustrezno izpopolnjevali (World directory of human rights research and training institutions 1995). Dobro naj bi bili poučeni tudi o delovanju pomembnejših nevladnih organizacij, ki se ukvarjajo z vzgojo za mir, demokracijo in človekove pravice. Dodatno znanje in spoznanja o človekovih pravicah omogočajo širjenje ozaveščanja o pomenu šolskega dela pri varovanju človekovih pravic. S širjenjem védenja o razsežnostih človekovih pravic se omogoča tudi ustreznejši razvoj poklicne etike pedagoškega dela.

Razvoj človekovih pravic kot vrednote v šoli

V letu 2008 praznujemo šestdeseto obletnico sprejetja Splošne deklaracije človekovih pravic, kar je dober razlog za razmišljanje o pomembnosti in nujnosti poučevanja in vzgoje za človekove pravice. Prvi odstavek 26. člena Splošne deklaracije človekovih pravic zagotavlja pravico do izobrazbe: »Vsakdo ima pravico do izobrazbe. Izobraževanje je brezplačno vsaj na začetni in temeljni stopnji. Šolanje na začetni stopnji je obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti

splošno dostopno. Višje šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno.« Pravica do izobraževanja sodi med socialne pravice, za katero mora jamčiti država podpisnica Splošne deklaracije človekovih pravic in pozneje nastalih mednarodnih konvencij in paktov. V okviru civilne družbe pomembnejše nevladne institucije »v ospredje svojih izobraževalnih politik postavljajo zlasti ekonomsko in državljansko izobraževanje, poantirano s človekovimi pravicami. Zavzemajo se tudi za določene standarde v šolah, ki izhajajo iz otrokovih pravic.« (Medveš 2008, str. 9) Pri tem človekove pravice niso nekaj, kar je mogoče vzpostaviti naenkrat, za vedno in v celoti. Bolje jih je moč razumeti kot moralni družbeni projekt, to pomeni, da pospešujejo razvoj vzorcev vedenja oziroma tako stanje v družbi, v katerem je mogoče razširjanje prostora tako svobode posameznika kot tudi družbene svobode. V najširšem pomenu lahko pravico opredelimo kot možnost obstoja in razvoja posameznika v najširši šolski skupnosti oziroma možnost uresničevanja njegovih temeljnih potreb na temelju kar najširše pojmovane enakosti. Pri tem ima dvojen pomen: pravica kot upravičevanje do nečesa in na drugi strani hkrati pravica do varstva. Kot ugotavlja Bay, naj bi bila pravica »upravičenje in varstvo, ki je družbeno sankcionirano na način in v obsegu, ki je primeren za zadovoljitev človekovih potreb« (Bay 1980, str. 6). Pravica naj bi bila torej »veljavna zahteva, ki je utemeljena na človekovi potrebi« (ibid.). Med klasičnimi človekovimi pravicami v sklopu kulturnih pravic zavzemata osrednje mesto pravica do izobrazbe in pravica svobodnega kulturnega ustvarjanja. Sem prištevamo tudi novodobne t. i. »zelene pravice«, kamor spadajo na primer pravice do zdravega okolja, zdrave prehrane.

V šoli je nadvse pomembno uveljavljanje temeljnih kriterijev demokratičnosti in spoštovanja človekovega dostojanstva ter ustvarjalnosti. Za kakovostno življenje v šoli in razvoj primernih medosebnih odnosov je pomemben zlasti razvoj humanosti, sodelovanja, solidarnosti in spoštovanje človekovih pravic ter dostojanstva. Sama ideja spoštovanja, upoštevanja in varovanja človekovih pravic v šoli je blizu ideji kontrolne teorije, v kateri so upoštewane posameznikove potrebe. Medčloveški odnosi so v obeh idejah zasnovani na potrebi po varnosti, svobodi, samouresničevanju in priznanju. Od učno-vzgojnega procesa se pričakuje več seznanjanja z razvojem in razumevanjem človekovih pravic ob spoštovanju posameznikovega dostojanstva. Pogosto uporabljen strokovni izraz človekovo dostojanstvo je vrednota, katere vsebinska interpretacija je spremenljiva od primera do primera v različnih okoljih in časovno pogojena. Vendar so v šolskem okolju tako pravice učiteljev kot tudi pravice učencev velikokrat premalo spoštovane in pomanjkljivo varovane. Večji obseg varovanja pravic je mogoč v šolah, kjer delujejo v skladu s skupno vizijo šole, ki so jo sami izbrali. Za potek življenja in dela na šoli so odgovorni učitelji in učenci, primerne medosebne odnose dosežejo z medsebojnim dogovarjanjem, v katerem se posamezne zadeve urejajo z manj prisile, prikrajšanja in ogrožanja drugih. Za odkrivanje vzrokov posameznih težav in napetosti se iščejo skupne poti za umirjanje in reševanje izpostavljenih nasprotij. Medveš opozarja da, »čeprav je pouk osrednja naloga šole in tudi po času pomeni njeno najboljše dejavnost, vzgojnega vplivanja in učinkovanja šole ni mogoče pojasniti iz pouka. Vzgojni presežek

šole je produkt *celotne klime in kulture odnosov v šoli*.« (Medveš 2007, str. 54) Čeprav kot del razvitega sveta upoštevamo nasvete, priporočila in zahteve mednarodnih organizacij, je za nas najpomembneje napraviti več korakov od besed k dejanjem in uresničevanju otrokovih pravic v šoli. Za odgovornost učencev in dijakov je treba poskrbeti v dogovoru skupaj z njimi, šolo in starši; prizadevanja za vzpostavitev ugodne in spodbudne klime naj bodo stalno prisotna. Tako se tudi oblikuje večja stopnja medsebojnega zaupanja, to pa je za razvoj varstva otrokovih pravic, še posebno za upoštevanje zasebnosti in intimne otrok nadvse pomembno. S tem učitelji pripomorejo k utrjevanju njihove zavesti in pozitivne samopodobe. Zato je uspešnejši učitelj, ki zna težave in navzkrižja reševati s pozitivnim pristopom, s humorjem in optimizmom, umirjeno in uvidevno (Kiriaco 1997).

Vzgojno in izobraževalno pristojnost šole urejajo zakonske določbe. Predvsem na področju vzgoje prihajajo mladostniki (in starši) v konflikt s šolo oziroma razmerjem učenec – starši – država. Vendar velja poudariti, kot razmišlja Zver, »da je področje vzgoje in izobraževanja eno tistih, kjer je prav zaradi součinkovanja številnih dejavnikov težko predvideti vse učinke še tako dobro zamišljenih teoretičnih konceptov, da je težko dobro zamišljene teoretične koncepte preliti v konkretno prakso, kjer se cilji dejansko tudi uresničujejo« (Zver 2006, str. 91). Svobodne šole, ki etične vrednote razvijajo na vzgoji za človekove pravice in medsebojnem spoštovanju, se odrekajo indoktrinaciji. Kjer so primerne urejeni medčloveški odnosi, učenci šolo razumejo in vzamejo kot svojo, njihov odnos do učiteljev in součencev se lahko predvsem zaradi medsebojnega sodelovanja nenehno izboljšuje. Toda prenašanje vrednot in vednosti kot temeljno poslanstvo sodobne šole z današnjo prakso neoliberalnih pristopov izgublja nekatere pomembne oporne točke. Ko šole izdajajo »razkošne«, publikacije, hkrati prevzemajo komercializirano sporočanje govornice, v kateri je bleščavost pogosto pomembnejša od vsebine same. »Vzgoja in izobraževanje sta v jedru logika darila in nasprotnega darila med generacijami.« (Laval 2005, str. 311) Pri tem se pojavlja tudi vprašanje morebitnih pomanjkljivosti ali prednosti šole glede varstva človekovih pravic. Danes je tako participacija kot tudi samoevalvacija podsistemov v šoli mogoča le z demokratičnim načinom vodenja. Še tako idealizirana »učeca se skupnost« šole odprtih možnosti brez primerne humusa organizacijske kulture lahko začne popuščati pod neoliberalnimi pritiski vodstva in ne zmore dovolj zagotavljati razvoja varstva človekovih pravic.

Svoboda izražanja mlade generacije

Mladostniki se pogosto sprašujejo o pomenu svoje identitete. Kot poudarja Ule, večina delovanja na identiteti pripada simbolnim oziroma diskurzivnim redom, ki jih posameznik nezavedno in na videz spontano sprejema kot ozadje svojega delovanja in s tem razumevanja sveta ter zavedanja svojih pravic. Tu je bistven proces subjektiviranja, v katerem se posameznik »vpiše« v simbolni red diskurzov, se v njem prepozna kot socialni akter (Ule 2000). Posameznik se

identificira z določenim mestom v diskurzu, pri tem pa sprejema tudi določeno odgovornost in samostojnost za lastno delovanje. Vendar oblikovanje osebne identitete po Luckmannu ni ločen proces. »Čeprav je intersubjektivno zrcaljenje najpomembnejša razsežnost, kar zadeva oblikovanje osebne identitete, še posebej v zgodnjih letih človeškega življenja, je to samo ena razsežnost interakcij, z različnimi, različnimi nameni.« (Luckmann 2007, str. 386) Za šolanje je značilno, da izvaja institucionalni nadzor. Pri tem vceplja disciplino, ne le z vcepljanjem občutka za družbeni čas, in posreduje pomembne elemente družbene zaloge znanja in vrednot skupine, okolja in družbe, v kateri otrok odrašča (Luckmann 2007, str. 369).

Ena izmed občutljivejših mladostnikovih pravic je svoboda izražanja. Pojavlja se vprašanje, kdaj šola ali dijaški dom kot institucija začne omejevati to človekovo pravico. Svoboda izražanja obsega ne samo svobodo misli, govora in javnega nastopanja, temveč tudi svobodo izražanja v ožjem pomenu, kot jo zagotavljata 19. člen Splošne deklaracije človekovih pravic in 39. člen slovenske ustave. Morebitna meja med svobodo izražanja in svobodo vesti, misli ali vere je v vsakdanjem življenju velikokrat precej nejasna. Konvencija o otrokovih pravicah v prvem odstavku 13. člena govori, da svoboda izražanja otroka obsega po otrokovi izbiri prosto iskanje, sprejemanje in širjenje vsakovrstnih informacij in idej. Svoboda izražanja, kot poudarja Konvencija, ni omejena samo na posamezne načine iskanja, sprejemanja in širjenja informacij, kamor štejemo ustno, pisno, tiskano, elektronsko obliko prenosa informacij. Konvencija o otrokovih pravicah obsega številne določbe, ki posredno varujejo mladostnikovo dostojanstvo (tako na primer 16., 37. in 38. člen Konvencije o otrokovih pravicah), vendar pa ne vsebuje samostojnega člena, ki bi mladostniku neposredno zagotavljal pravico do dostojanstva. Ker upoštevanje sogovornikovega dostojanstva in sočasno posameznikove pravice do izražanja mnenj ipd. ne poteka vedno usklajeno, je mogoče razhajanje. Šola bi morala, v skladu s svojimi cilji, spoštovati svobodo misli in spodbujati oblikovanje lastnih stališč pri mladostnikih, brez političnega indoktriniranja in poskusov izvajanja mnenjskega nasilja nad mladostniki. Pri tem je treba upoštevati že izkazano protislovje med novodobnim razumevanjem multikulturalizma na eni strani in željam po krepitvi »narodne kulture« oziroma identitete. V sistemu vzgoje in izobraževanja Republike Slovenije je prisotno tudi razvijanje zavesti o državni pripadnosti, narodni identiteti ter vedenju o zgodovini Slovenije in njeni kulturi (peta alineja 2. člena Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/, četrta alineja 2. člena Zakona o gimnazijah /ZGim/). Ustavno je zavarovana pravica iz 61. člena Ustave, ki poudarja, da ima vsakdo pravico, da svobodno izraža pripadnost svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo.

Načeloma šola ali dijaški dom nima nikakršne pravice posegati v pravice in svoboščine dijakov zunaj šolskega pouka ali vzgojnih dejavnosti, to velja tudi za svobodo izražanja, dokler, izjemoma, ne bi naleteli na izjave učencev ali dijakov zunaj vzgojno-izobraževalnega procesa, ki neposredno napadajo šolo/dijaški dom in ogrožajo njuno vzgojno-izobraževalno delo. »Šola ima proti učencu, ki z izjavami povzroča škodo, tudi civilnopravna sredstva. Lahko ga toži za odškodnino,

če ji je ta z določeno izjavo na primer povzročil upad vpisa in s tem škodo.« (Novak 2004, str. 189)

Kot pri vseh drugih pravicah velja zamejitev meje svobode izražanja s spoštovanjem pravic drugih. Pri tem pa šola ne sme dopuščati takšnih oblik izražanja svobode izražanja, ki bi ogrožale čast, dostojanstvo ali osebno varnost. Pod svobodo izražanja razumemo tudi dejanja, ki izražajo posameznikovo mnenje z mimiko, gestikulacijo, razkazovanjem raznih simbolov in nošenje živopisnih sloganov (na primer na majicah). Tudi sodobnim trendom podrejen način oblačenja lahko s slogom, barvami in izborom materialov prištevamo k svobodi izražanja posameznikovih misli in prepričanj.

Pravica do svobodnega izražanja lastnega mnenja

Konvencija o otrokovih pravicah, ki jo je Slovenija notificirala kot nasledstvo Konvencije Združenih narodov o otrokovih pravicah (ratificirala jo je že nekdanja Jugoslavija), določa pravico do svobodnega izražanja z 12. in s 13. členom. V prvi alineji 12. člena države pogodbenice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati svoja mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v zvezi z njim, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo. Konvencija o otrokovih pravicah v 13. členu zagotavlja otroku pravico do svobode izražanja, ki zajema svobodno iskanje, sprejemanje in širjenje vsakovrstnih informacij in idej, ne glede na meje, v ustni, pisni, tiskani ali umetniški obliki ali na kateri koli drug način po otrokovi izbiri.

Pravica do svobodnega izražanja lastnega mnenja v šolah ni izrecno določena v zakonih, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, ZOŠ, ZGim, ZPSI in ZIO). Vendar pa je mogoče pravico definirati z razlago posameznih zakonskih določb, ki šole obvezujejo, da v skladu s predpisi dijakom omogočijo možnost vplivanja in soodločanja o zadevah na šoli (varuh človekovih pravic, 2007).

ZOFVI iz leta 1996 je omogočal, da v svetu šole, ki je njen organ upravljanja, sodelujejo na ravni poklicnih šol, gimnazij in dijaških domov tudi predstavniki vajencev oziroma dijakov. Zakon je določal obvezno sestavo sveta šole: dva predstavnika ustanovitelja (države), pet predstavnikov delavcev šole, dva predstavnika staršev in dva predstavnika vajencev oziroma dijakov. Predstavniki dijakov niso imeli nikakršnih omejitev pri delovanju v svetu, zakon celo ni izključeval možnosti, da bi bili izvoljeni za predsednika sveta, vendar se to ni zgodilo. V praksi dijaki na sejah svetov niso imeli velike moči, saj so jih z lahkoto preglasovali preostali, številnejši člani sveta. V svetu šole so lahko predstavniki dijakov oziroma vajencev popolnoma avtonomno zastopali stališča tistih, ki jih predstavljajo, čeprav niso bili vezani na njihova navodila in niso imeli tako imenovanega »imperativnega mandata« (varuh človekovih pravic, 2007). Leta 2007 sprejeti ZOFVI je sodelovanje dijakov v svetu šol opustil. Svet šole/dijaškega doma sestavljajo: trije predstavniki ustanovitelja, trije predstavniki delavcev in trije predstavniki staršev. Če je ustanoviteljica šole država, je v svetu eden

izmed članov predstavnikov ustanovitelja predstavnik lokalne skupnosti, na območju katere ima šola sedež (ZOFVI 2007, člen 46).

Na periodične oddelčne sestanke staršev z učitelji so lahko vabljeni tudi dijaki, da povedo svoje predloge, želje in pripombe in k šolskemu delu. Pri dijakih takšna praksa krepi samozavest in občutek, da so upoštevani kot enakopravni sogovorniki, še posebno v višjih letnikih, ko dijaki vse bolj spoznavajo možnosti in svoje pravice, predvsem pa bolje spoznavajo sebe, druge in celotno šolsko okolje, s tem pa tudi svoje dolžnosti in odgovorno ravnanje.

Po Zakonu o gimnazijah minister za šolstvo podrobneje določi dolžnosti dijakov ter postopek in način izrekanja ukrepov in o šolskem redu. Vendar pa je glede na ustavno ureditev po mnenju ombudsmana to sporno. Ustava namreč določa, da se pravice in dolžnosti lahko urejajo le z zakonom. Na njegova večkratna opozorila ministrstvo pojasnjuje, da lahko podzakonski akt hitreje spreminja in s tem prilagaja različnim novim življenjskim situacijam (varuh človekovih pravic, 2007). Zakon o gimnazijah v 31. členu določa, da lahko dijaki organizirajo skupnost dijakov, ki deluje na ravni šole in v oddelkih. Skupnost dijakov organizira obšolsko življenje in delo in obravnava vprašanja, povezana z izobraževalnim delom in upravljanjem, ter daje organom šole svoje predloge (Zakon o gimnazijah 1996). V Zakonu o gimnazijah, sprejetem v začetku leta 2007, je omenjeni člen 31 (skupnost dijakov) povsem identičen prvotnemu iz leta 1996. Vendar pa noben predpis ali akt šole ne določa postopka obravnave predlogov skupnosti dijakov, zato je ta pravica bolj deklarativne narave in vprašljive praktične vrednosti v smislu uresničevanja pravice do izražanja svojega mnenja. Pravica do izražanja mnenja se namreč ne bi smela končati zgolj s samim dejanjem izraza, temveč bi morala spodbuditi tudi ravnanje druge strani, torej strani, ki ji je bila namenjena, saj sicer pravica nima prave vsebine in je le mrtva črka na papirju. Že omenjeni zakon tudi določa, da se dijaki gimnazij lahko povezujejo v združenja gimnazijcev, vendar pa iz zakona ne izhaja, kakšne naj bi bile njihove naloge in vsebina delovanja. ZOFVI je v svojem 72. členu, v katerem govori o avtonomiji šolskega prostora, nedvoumen: Dejavnosti, ki niso povezane z vzgojo in izobraževanjem, se lahko izvajajo v javnem vrtcu oziroma šoli samo z ravnateljevim dovoljenjem. V vrtcu in šolah ni dovoljeno delovanje političnih strank in njihovih podmladkov.

Pojem izražanja mnenja ne zajema le besed oziroma govora, temveč se nanaša tudi na slike, podobe, simbolno izražanje in celo oblačenje. V Sloveniji nimamo predpisov, ki bi določali način oblačenja v šolah (izjeme so zaščitna oblačila pri posameznih predmetih oziroma športna oblačila). Vprašanje, ali sme posamezna šola predpisati uniforme ali druga obveznega oblačila, ker za to ni ustreznih predpisov, tako ostaja odprto.

Po mnenju ombudsmana tudi zasebne šole nimajo pravice predpisovati uniforme, prav tako tudi verske šole ne smejo predpisovati obveznih verskih simbolov. Dijaki imajo lahko obleko, nakit, frizuro in mejkap v skladu s svojim prepričanjem in jih učitelji zgolj zaradi tega ne smejo preganjati, razen če bi na tako motili pouk ali če bi s temi simboli kršili pravice drugih (na primer drugače mislečih ali vernih in podobno) (varuh človekovih pravic, 2007 a).

V Sloveniji je z ustavo določena ločenost verske skupnosti in države, zato se v javnih šolah ne smejo pojavljati verski simboli. Ni pa prepovedano, pa tudi ne preganjano izkazovanje verskih simbolov na obleki, nakitu ali v frizurah dijakov, ki so pri takšnem izražanju svojega prepričanja svobodni. Njihova svoboda je omejena le s pravico drugih, da jih s temi simboli ali znaki ne želijo oziroma drugače posegajo v njihove pravice.

Ni še pozabljen pripetljaj, nastal z odločitvijo vlade Republike Slovenije, ko je vsem državnim institucijam in organom pa tudi vsem prebivalcem Republike Slovenije priporočila, naj z minuto molka počastijo spomin na preminulega papeža Janeza Pavla II. Ministrstvo za šolstvo in šport je v svoji okrožnici priporočilo, naj organizatorji različnih prireditev in vodstva ustanov javnega pomena, med katere spadajo tudi vzgojno-izobraževalni zavodi, žalovanje po lastni presoji in moralni drži prilagodijo izvajanju svoje dejavnosti. »Zato minister priporoča, da otroke, učence in dijake seznanite z namenom tega dneva žalovanja in jim pojasnite razloge za morebitne odpovedi že dogovorjenih aktivnosti.« (Okrožnica MSS, št. 604-02/2005) Nekateri posamezniki so v medijih zahtevali posredovanje varuha človekovih pravic, ker naj bi priporočilo vlade kršilo pravice neverujočih.¹

V Pravilniku o šolskem redu (2004) v 11. členu (skupnost dijakov) Dijaška organizacija Slovenije ni navedena kot stanovska organizacija slovenskih dijakov. V 13. členu so opredeljeni načini javnega protesta. Dosedanja ureditev je od Dijaške organizacije Slovenije zahtevala, da v ustreznem roku obvesti ravnatelja šole o protestu, ki ga organizira, ter vsem udeležencem priskrbi opravičila. Po novem mora le-ta voditi poimenski seznam vseh udeležencev protesta, ki ga mora poslati šolam in vsakemu dijaku izročiti poimensko opravičilo. Ker so nove rešitve za Dijaško organizacijo Slovenije organizacijsko težko izvedljive, vidi v tem »poskus oviranja demokratičnega izražanja stališč« (Dijaška organizacija Slovenije 2007). »Spremembe tega člena vidimo kot povračilen udarec lanskoletnega organiziranega protesta *Črna sreda*, s katero so dijaki in študenti jasno izrazili svoje nestrinjanje do reform.« (Ibid.) Dopuščanje dijaških protestov, kot ga pozna obstoječa pravna ureditev, ni sporna z vidika varovanja pravice do izobrazbe. Zanimivejše je vprašanje primernosti takšne ureditve z vidika pedagoške doktrine in vzgojne paradigme, če imamo v mislih, da dolžnost obiskovanja pouka ni usmerjena proti svobodi zbiranja, temveč je v dobro izobraževanja.

Na seji državnega zbora Republike Slovenije 28. novembra 2006 so poslanci sprejeli novelo ZOFVI, kljub jasnemu in večkratnemu nasprotovanju Dijaške organizacije Slovenije. Dijaki so bili do sedaj zastopani v svetu šole z dvema članoma v enajstčlanskem svetu šole, po novem je ta devetčlanski in brez dijakov. »Ker dijaki najbolj vemo, kaj se na naših šolah dogaja, in ker smo najpomembnejši segment naših šol, se nam zdi nerazumljivo, zakaj bi nas kdo

¹ Po varuhovem mnenju pomeni minuta molka za umrlo osebo izraz spoštovanja in ne gre za mešanje verske opredelitve oziroma za vsiljevanje verskih običajev ali vrednot. Izkazalo se je, da v zvezi s tem vprašanjem v šoli ni bilo težav (letno poročilo varuha človekovih pravic 2006).

hotel utišati in nam preprečiti demokratično izražanje stališč. Spremembe nas degradirajo na raven osnovnih porabnikov storitev brez pravice soodločanja.« (Dijaška organizacija Slovenije 2007a) Kljub številnim protestom Dijaške organizacije Slovenije je bila srednješolska populacija izrinjena iz sveta šole in s tem izničena njena možnost udeležbe v deliberativnih demokratičnih šolskih procesih. Družbena vloga srednješolske populacije in pomembnost pravice izražanja mnenja se tako sooča z nekoliko dvomljivim načinom interpretiranja vsebine in pomena uresničevanja človekovih pravic, to pa pomeni približevanje kršenju pravic dijakov, ki pred iztekom šolanja postanejo nosilci volilne pravice in s tem aktivni državljani.

Mehka resničnost skritega kurikula

Za postmoderno družbo predstavljajo človekove pravice in temeljne svoboščine skupni civilizacijski imenovalec. Nagle družbene spremembe v vzgoji in izobraževanju iz različnih razlogov pogojujejo, da določena pravica ali svoboščina sčasoma pridobi tudi nekoliko drugačen pomen od že uveljavljenega. Za mladostnike je v iskanju lastne identitete pomembno uresničevanje njihovih pravic v preprečevanju institucionalnega nasilja, kot je na primer nezmožnost izbire, avtoritarnost, prisila, zatiranje ustvarjalnosti, drugačnosti. Sodobni koncept varstva človekovih pravic, vključen v vzgojno-izobraževalni proces na formalni ravni (v šolski zakonodaji), opredeljenih s kurikulumom, pripomore k boljšemu in hitrejšemu uresničevanju takšnega varstva. Morebitno protipravno poseganje države v posamezne pravice pospešuje oživljanje starih, preživetih idealov in sočasno iskanje novih, ki se jim lahko le bolj ali manj približujemo. Za kakovostno vzgojo in izobraževanje, v katerem se spoštujejo posameznikove temeljne pravice in sočasno uveljavljajo spremembe in izboljšave, pogojene z demokratizacijo pluralne družbe, je nujno poleg vzgoje za spoštovanje človekovih pravic in dostojanstva tudi stalno izpolnjevanje dolžnosti in krepitev odgovornosti.

V šolskem kurikulumu se kaže tudi udejanjanje človekovih pravic: pravice in dolžnosti mladostnikov, pravila vedenja in ravnanja, vzgojno ravnanje in ukrepanje. Čeprav učinki niso vidni v kratkem času, je organiziranje kurikula ves čas prisotno kot politično in ideološko vprašanje. »Obstajajo skrita 'pravila igre' institucije, s katerimi so, v obliki pričakovanej konformnosti in prisile normiranja, v učence in učenke prikrito usmerjene kulturne in ekonomske vrednote in strukture socialne nepravilnosti.« (Popp 2004, str. 55) Mladostniki sprejemajo etične in moralne standarde z vsebinami, opredeljenimi v kurikulumu, ravno tako tudi v interakciji z učitelji in vzgojitelji, na sestankih šolskih skupnosti, z interesnimi dejavnostmi, šolsko klimo in posamičnimi zgledi. Bolj ko bo posameznik opremljen s funkcionalnim znanjem, h kateremu sodi tudi spoštovanje človekovih pravic, bolj bo plemenita misel o univerzalnosti človekovih pravic na ponovni preizkušnji, kajti skriti kurikulum posreduje, med drugim tudi, katere vrednostne drže in načini vedenja so pomembnejši za lažnejše preživetje ob sočasnem dobrem delovanju posameznika (Larcher 2004, str. 40). Zakonodajni

odnos države do vzgojno-izobraževalnega procesa bi moral združevati starše, učitelje in učence za isti smoter – kakovost vzgoje in izobraževanja na podlagi spoštovanja temeljnih pravic vseh sodelujočih.

Izziv sistemskega in političnega odnosa

Če želi aktualna šolska politika ob priznavanju pomena človekovih pravic sprejemati odločitve na šolskem polju, mora odločati na podlagi strokovnih argumentov, in ne na podlagi argumenta moči, omogočati mora spodbujanje k nadaljnemu razvoju varstva pravic in pri tem opozarjati tudi na dolžnosti. Na dvoje značilnosti človekovih pravic in svoboščin je treba še posebno opozoriti. Človekove pravice in temeljne svoboščine niso absolutne, kar pomeni, da jih je ne le dovoljeno, temveč celo nujno omejiti, kadar je treba zavarovati druge pravice in svoboščine, oziroma ko gre za varstvo javnih interesov, ki so pomembnejši od določene pravice v nekem konkretnem primeru. Ker je nujno funkcionalno ravnovesje človekovih pravic, ga ni mogoče prepustiti uvidevnosti aktualne vladajoče politične in ekonomske elite, naključnim spoznanjem ali vsakokratnim interpretacijam birokracije glede na trenutne okoliščine, želje ali potrebe. V šolstvu je nujno vzpostaviti in gojiti do človekovih pravic resnejši, spoštljivejši in odgovornejši odnos. Tudi od države moramo aktivni državljani zahtevati največjo mogočo stopnjo odgovornosti pri njenem delovanju, še posebno v razvoju na področju šolstva, za katerega naj se bolj prizadeva. Hkrati moramo mladim omogočiti védenje in ustrezno znanje za napredovanje v vlogo aktivnega državljana. Strokovna javnost mora biti ustrezno seznanjena z vprašanji in s problemi nadaljnega razvoja šolske sfere in korektno obveščena o dogajanjih in spremembah. Profesionalno, razumno in osebno odgovorno mora biti tudi poročanje medijev o dogajanjih v šolstvu. Javni mediji morajo biti sposobni prepoznavati razlike med odgovornim in konstruktivnim strokovnim nastopanjem subjektov s področja šolstva v javnosti in kontraproduktivnim samopromocijskim nastopanjem. Strokovno in pronicljivo delovanje specializiranih medijev, ki se ukvarjajo s šolskim poljem, pa mora obdržati demokratizacijsko in nadzorno funkcijo.

Literatura

- Bay, C. (1980). *Universal Human rights Priorities: Towards a rational order*. V: *International Human Rights* (ur. J. Nelson in V. M. Green). M. Coleman Enterprises Inc. Stanfordville.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad: poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljene za Unesco, str. 193–196*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dijaška organizacija Slovenije (2007): *Predlog pravilnika o šolskem redu brez vključitve* Dijaške organizacije Slovenije. Dostopno na: <http://www.dijaska.org/comment.php?>

- comment.news.56 (21. 5. 2008).
- Dijaška organizacija Slovenije (2007a): DOS poslal ministru dopis o težavah dijakov. Dostopno na <http://www.dijaska.org/page.php?27> (30. 12. 2007).
- Evropska konvencija o varstvo človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Uradni list RS, št. 33/1994. Mednarodne pogodbe, št. 7/1994.
- Izhodišča kurikularne prenove: nacionalni kurikularni svet (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet 1996.
- Kiriadou, C. (1997). Vse učiteljeve spretnosti. Radovljica: Regionalni izobraževalni center, str. 83–102.
- Konvencija združenih narodov o otrokovih pravicah. Uradni list SFRJ – Mednarodne pogodbe, št. 15/1990; Akt o nostrifikaciji nasledstva glede konvencij Organizacij združenih narodov in konvencij. Mednarodne pogodbe, Uradni list RS št. 9/1992.
- Larcher, D. (2004). Srhljivi skriti kurikulum. Poročilo iz podzemlja šole. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 55, str. 36–53.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina. Letno poročilo varuha človekovih pravic 2006. Dostopno na: http://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/pdf/lp/varuh_LP_2006-SLO.pdf (20. 4. 2008).
- Luckmann, T. (2007). Družba, komunikacija, smisel, transcendenca. Ljubljana: Študentska založba.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika* 58, št. 4, str. 50–69.
- Medveš, Z. (2008). Globalizacija in slovensko šolstvo. *Sodobna pedagogika* 59, št. 1, str. 7–24.
- Novak, B. (2004). Šola in otrokove pravice. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Okrožnica Ministrstva za šolstvo in šport, št. 604-02/2005. Splošna priporočila o ravnanju ob dnevu žalovanja v Republiki Sloveniji ob smrti papeža Janeza Pavla II. Dostopno na http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageup/okroznice/papez_06_04_2005 (17. 1. 2008).
- Popp, U. (2004). Skriti kurikulum. *Sodobna pedagogika* 55, št. 2, str. 54–68.
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2004). Ljubljana: ULR, 82, 9905. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200482&stevilka=3627> (25. maj 2008).
- Splošna deklaracija človekovih pravic, prejeta in razglašena z resolucijo Generalne skupščine 217 A (III), 10. decembra 1948. Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102&L=0> (12. 5. 2008).
- Varuh človekovih pravic (2007): Pravica otrok so svobodnega izražanja lastnega mnenja v šolah in šolskih zavodih v Republiki Sloveniji. Dostopno na: http://www.varuh_si/index.php?id=106&L=0&L=encryptionKey=&tx_ttnews/backPid/=48&tx_... (20. 2. 2008).
- Varuh človekovih pravic (2007 a). Pravica otrok so svobodnega izražanja lastnega mnenja v šolah in šolskih zavodih v Republiki Sloveniji. Dostopno na: http://www.varuh_si/index.php?id=106&L=0&L=encryptionKey=&tx_ttnews/backPid/=48&tx_... (31. 5. 2008).
- UNESCO (1995). World directory of human rights research and training institutions. Paris: UNESCO 1995.
- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete*. Ljubljana: ZPS.

- Zver, M. (2006). Nekaj tez o pravicah do enakosti in drugačnosti v edukaciji. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 2, str. 84–92.
- Ustava Republike Slovenije. Uradni list RS, št. 33/1991-I, 42/1997, 6672000, 24/2003.
- Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Uradni list RS, št. 12/1996, 97/2003.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – uradno prečiščeno besedilo (2005). Ljubljana: ULRS 98. Dostopno na: <http://www.uradni.list.si/1/objava.jsp?urlid=200598&stevilka=4298> (10. 1. 2008).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo) (2007). Ljubljana: ULRS št. 16, str. 1830. 23. 2. 2007. Dostopno na [http://www.uradni.list.si/1/content?id=78530&part=highlight=zakon+organizaciji ...](http://www.uradni.list.si/1/content?id=78530&part=highlight=zakon+organizaciji...) (20. 7. 2008).
- Zakon o gimnazijah (ZGim). Uradni list RS, št. 12/1996, 59/2001.
- Zakon o gimnazijah (uradno prečiščeno besedilo) (2007). Ljubljana: ULRS 1. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/online.jsp?=20071&dhid=86926> (31. 5. 2008).

KINK, Stanislav

THE SIGNIFICANCE OF EDUCATION FOR HUMAN RIGHTS PROTECTION

Abstract: Various violations of human rights and fundamental freedoms appear in the school process and accompanying activities. With amendments to the school legislation, human rights protection is improving, however, problems still turn up. Deviations appear in the field of the protection of the rights of primary and secondary school pupils, depending on the (non-)clarity of individual laws and regulations. The understanding of education processes is also crucial for the evaluation of human rights, especially when pondering individual rights in collision. The inclusion of human rights protection at the formal level (in school legislation), specified by curriculum, contributes to the achievement of the democratic goals set and to the related issues concerning any illegal intervention of the state or individuals in the assertion of rights. The systemic understanding of human rights protections depends on the political culture, institutionalised bodies and the organisational culture of individual schools.

Keywords: rights of the child, freedom of expression, education process, protection of rights.

Mladi učitelji so današnji dan ljudje drugega kova. Označil bi jih kar z besedo: *iskalci*. So to iskalci samega sebe v okviru sodobnega življenja! Ljudje trpkih mladostnih življenjskih izkušenj, večinoma zamišljeni in zagreneli nad svojo nedognanostjo. Dočim je stara generacija po največ še zagovornica patriarhalnih pozicij z »večnimi in neizpremenljivimi odnosi do sveta in življenja«, pa novo pokolenje spričo sodobnega vrenja in bobnenja odklanja zamaknjenost v neizpremenljive »tradicije«.

»Odklanjam slepo zaverovanost v preteklost!«, mi je rekel eden izmed mladih tovarišev. »Didaktika in metodika — vse to je rokodelstvo, če sam sebi še nisem prišel do dna! Šola nam je dala mnogo znanja, ni nam pa dala niti trohice svetovnega naziranja, da bi lahko z vso dušo in srcem odkrivali mladini življenjske vire!« Tako mi je napisal mlad učitelj na diskusijski listek o priliki letošnjega počitniškega tečaja mariborske »Pedagoške centrale«. Ne morem reči, da ni imel prav. A z njim išče in tava še neštevila množica mladega rodu!

Mag. Irena Demšar

Pomen socialne opore pri preprečevanju izgorelosti učiteljev

Povzetek: Podobno kot v drugih poklicih, za katere je značilno delo z ljudmi, se tudi učitelji pri svojem delu soočajo s stresnimi situacijami. Kronični stres pa lahko privede do izgorelosti. V prispevku nas je zanimalo predvsem, ali opora, ki jo dajejo bližnji (sodelavci, nadrejeni, partner, prijatelji in supervizor), pripomore k zmanjševanju izgorelosti. Analizirali smo tudi delo supervizijskih skupin in ugotovili, da je večina učiteljev, ki so se vključili v supervizijske skupine, to storila iz želje po učinkovitem reševanju problemov, refleksiji in po pogovoru. Z delom supervizijske skupine, številom članov, številom srečanj in supervizorjevim delom je bila večina zadovoljna. Kljub temu se učitelji, vključeni v supervizijske skupine, od drugih učiteljev v doživljanju izgorelosti ne razlikujejo signifikantno.

Ključne besede: izgorelost, socialna opora, preprečevanje izgorelosti, supervizija.

UDK: 371.12

Strokovni prispevek

*Mag. Irena Demšar, profesorica razrednega pouka, Osnovna šola Janka Modra, Dol pri Ljubljani;
e-naslov: irena.demsar1@guest.arnes.si*

Uvod

Ko pred kratkim diplomirani študent (ali študentka) prvič v življenju stopi pred razred kot učitelj (oziroma učiteljica), mu je pri srcu tesno. Verjetno se počuti kot prvošolec, ki je prvikrat prestopil šolski prag. Njegova naloga je oblikovati lik učitelja, ki je vreden spoštovanja in ki predvsem spoštuje samega sebe. Samo učitelj, ki se spoštuje, zna biti popustljiv, a hkrati zahteven in dosleden. Le samozavesten in zadovoljen učitelj lahko skupaj z učencem sledi načelom prijazne šole. Hkrati pa se učitelj srečuje z mnogimi stresnimi situacijami. Vsakodnevne interakcije z učenci, sodelavci in starši, zahtevnost poučevanja ter drugo delo in naloge v razredu in zunaj njega pogosto povzročajo čezmeren pritisk in privedejo do stresa. Dolgotrajna izpostavljenost stresu se lahko stopnjuje do izgorelosti, ki se kaže v psihičnih, vedenjskih in fizičnih spremembah. Učitelji se različno soočajo s stresnimi situacijami na delovnem mestu – večina išče individualne načine reševanja problemov, redki pa se odločajo za bolj organizirane oblike, kot so na primer supervizijske skupine.

Definicije izgorelosti

Izgorelost so prvič opisali sredi sedemdesetih let. Freudenberg (1974, po Dworkin, 1987) je izgorelost opisal s simptomi, kot so cinizem, negativizem, nefleksibilnost, nezadovoljnost, z dolgočasnost idr. V začetku osemdesetih let pa je C. Maslach opazovala načine, kako so se ljudje soočali z emocijami na delovnem mestu (Maslach in Schaufeli 1993). V obsežni raziskavi, ki jo je izpeljala skupaj s S. E. Jackson (1981), sta na vzorcu 1025 posameznikov s pomočjo vprašalnika določili tri faktorje oz. dimenzije izgorelosti:

- čustveno izčrpanost – posameznik ima občutek, da ne dosega zelenih ciljev, da hodi po robu psihološko in čustveno;

- depersonalizacijo – posameznik se oddalji od drugih ljudi in jih vedno bolj vidi kot objekte;
- zmanjšano osebno izpolnitev – kaže se v posameznikovem majhnem samospoštovanju, pri opravljanju službenih nalog pa se posameznik ne trudi in delo opravi slabo.

Ta raziskava je precej vplivala na nadaljnje raziskovanje izgorelosti. Avtorici sta na podlagi rezultatov izdelali vprašalnik C. Maslach o izgorelosti (Maslach burnout inventory ali MBI), vseboval je 22 trditev, s katerimi opisujeta čustveno izčrpanost, osebno izpolnitev in depersonalizacijo na delovnem mestu. Posameznik jih oceni pri pogostosti na sedemstopenjski lestvici, pri intenzivnosti pa na osemstopenjski lestvici Likertovega tipa. Glede na doseženo število točk ocenimo, kakšno stopnjo izgorelosti doseže posameznik; zaradi lepšega prevođa pa bomo v članku pisali o doživljanju izgorelosti.

Posamezniki, ki doživljajo izgorelost, opisujejo svoje občutke kot izgubo navdušenja nad delom, prisotnost jeze, strahu, depresije in nezadovoljstva. C. Maslach in M. P. Leiter (1997) sta njihove izjave o občutkih in doživljanju izgorelosti razvrstila v tri skupine: izguba privlačnosti opravljanja poklica, upad pozitivnih čustev in probleme delavca pri prilagajanju na delovnem mestu. Beverly A. Potter (1994) poudarja, da je izgorelost predvsem motivacijski problem. Trdi, da ljudje, ki jim je delo poživitev in jih napolnjuje, kljub stresu z navdušenjem opravljajo svoje delo. Kadar pa navdušenja ni več, postane delo nepomembno in težko. Večina avtorjev (Hallsten 1993; Maslach 1999; Penko 1994) zagovarjajo tezo, da je izgorelost kroničen, negativen in čustven odziv na delovne strese in se pojavi zaradi utrujenosti in čustvene izčrpanosti. Y. Gold (1984) in J. Dunham (1992) trdita, da je izgorelost zadnja faza neuspešnega reševanja stresnih situacij.

Z medicinskega vidika pa je Ščuka (2008) ozadje sindroma izgorelosti opisal kot stres in neustrezen odgovor organizma na stres. Zaradi stresnih situacij se telo odzove s hormonskim draženjem z adrenalinom in noradrenalinom, pozneje pa tudi s kortizolom in testosteronom. »Ti hormoni sicer želijo vzpostaviti ravnovesje v odnosu človek/okolje, a napravijo dolgoročno v telesu več škode kot koristi. Prilagoditev na stres pomeni torej nenehno prisotnost enega od teh hormonov, povečano napetost in pospešeno presnovo, ki organizem izčrpajo in prehitro iztrošijo.« (Ščuka, 2008, str. 4)

A. Pšeničny pa opozarja, da izraz »izgorelost« pri nas ni dovolj natančno definiran. »Izraz izgorelost se v našem okolju uporablja nediferencirano tako za stanje, ko človek izgoreva, za stanje pred zlomom in za sam adrenalni zlom (adrenalno izgorelost), kljub temu da se ta stanja med seboj zelo razlikujejo, tako po znakih kakor po posledicah. Da bi odpravili terminološke nejasnosti, bi bilo smiselno ločevati med utrujenostjo, izgorevanjem (kronično utrujenostjo, preutrujenostjo, preveliko izčrpanostjo) in adrenalno izgorelostjo (stanjem po adrenalnem zlomu), saj gre za fiziološko in psihično različna stanja.« (Pšeničny 2006, str. 20)

Preprečevanje izgorelosti

Poleg individualnih pristopov k preprečevanju izgorelosti, ki se nanašajo na posameznikov življenjski slog in njegov način dela, ima tudi organizacija, v kateri je posameznik zaposlen, pomembno vlogo pri preprečevanju izgorelosti na delovnem mestu. Po mnenju C. Maslach (1982) je opora v organiziranih podpornih skupinah izredno pomembna za preprečevanje izgorelosti. Veliko raziskovalcev je ugotavljalo povezanost med izgorelostjo in socialno oporo (social support), ki jo definirajo kot oporo, ki jo dajejo sodelavci, nadrejeni, supervizorji, pa tudi zakonski partnerji, prijatelji idr. Večina raziskav, v katerih so različni avtorji ugotavljali povezanost med socialno oporo in izgorelostjo, je bila narejenih v Združenih državah Amerike, kjer ima supervizija več značilnosti mentorskega modela, pri nas pa se bolj uveljavlja razvojno-edukativni model supervizije. Kljub temu oba supervizijska procesa dajeta podporo, kritično refleksijo, konzultacijo in evalvacijo, s pomočjo katerih učitelji bolje razumejo svoje delo, probleme, ravnanja in odločitve.

Avtorji, ki so raziskovali vpliv socialne opore na izgorelost pri učiteljih, so opazovali predvsem oporo, ki jo dajejo sodelavci, supervizorji, oporne skupine, vodstvo šole, družina oz. partnerji in prijatelji. Večina raziskav je pokazala, da socialna opora, ki jo posameznik prejema na delovnem mestu, pomembno vpliva na njegovo soočanje s stresorji.

Y. Gold s sodelavci (1992) je na 133 osnovnih in srednjih šolah raziskovala vpliv socialne opore na izgorelost pri učiteljih začetnikih in ugotovila, da ti učitelji pogosteje doživljajo izgorelost. Za preprečevanje izgorelosti so avtorji predlagali različne možnosti, kot so svetovanje in oblikovanje opornih skupin, ki jim dajejo psihološko oporo ter pomoč pri reševanju težav, s katerimi se soočajo na delovnem mestu.

Pierce in Molloy (1990) sta na vzorcu 750 učiteljev srednjih šol ugotovila, da učitelji, ki dobivajo manjšo socialno oporo od svojih sodelavcev in drugih, s katerimi se srečujejo na delovnem mestu, doživljajo višjo stopnjo izgorelosti, njihovi kolegi, ki dobivajo več socialne opore, pa doživljajo nižjo stopnjo izgorelosti. Iz tega sta sklepala, da doživljajo učitelji nižjo stopnjo izgorelosti, če delajo v okolju, ki jim daje oporo.

V longitudinalni študiji, ki so jo izvedli v Kanadi (Greenglass in sod. 1998), so ugotovili, da opora sodelavcev pri učiteljicah zmanjšuje čustveno izčrpanost, pri učiteljih pa opora sodelavcev in supervizorja zvečuje osebno izpolnitev. V raziskavi ugotavljajo, da je socialna opora, ki jo dajejo sodelavci, med učitelji pogostejša pri ženskah kot pri moških, zaradi česar so ženske, ki dobivajo več opore pri sodelavcih, manj čustveno izčrpane. Če je socialna opora sodelavcev in supervizorja vsebovala tudi čustveno oporo, so moški dosegali večjo osebno izpolnitev. Čustvena opora je predvsem zboljšala pozitivno mnenje o sebi in zvečala osebno izpolnitev.

Zanimiva je tudi longitudinalna raziskava, ki sta jo izvedla Dormann in Zapf (1999) na vzorcu 543 delavcev iz okolice Dresna. Raziskovala sta povezanost med socialno oporo, ki jo dajejo supervizorji in sodelavci, socialnimi stre-

sorji na delovnem mestu in simptomi depresivnosti, anksioznosti in psihosomatskimi simptomi. Ugotovila sta, da se učinki supervizorjeve socialne opore pokažejo šele po osmih mesecih. V primeru visoke supervizorjeve socialne opore so delavci kazali manj simptomov depresivnosti, zaradi česar sta avtorja sklepala, da supervizorjeva opora lahko deluje preventivno na socialne stresorje in tako preprečuje depresivnost.

Podobno raziskavo so pri učiteljih izpeljali Russell, Altmaier in Velzen (1987). Preverjali so učinkovitost socialne opore, ki jo dajejo supervizorji, sodelavci, partnerji in prijatelji oz. sorodniki. Podobno kot navajajo druge raziskave, tudi Russell s sodelavci ugotavlja, da so učitelji, ki dobijo pozitivne povratne informacije o svojih sposobnostih in spretnostih, manj dovzetni za izgorelost ter da je edini signifikantni prediktor opora, ki so jo dajali supervizorji. Učitelji, ki so imeli suportivne supervizorje, so občutili manjšo čustveno izčrpanost, večje osebno zadovoljstvo in bolj pozitiven odnos do študentov.

V Sloveniji se tudi na področju šolstva kot ena izmed oblik podpore učiteljem uveljavlja metoda supervizije.

Supervizija

Zaradi lastnosti delovnih mest, psiholoških okoliščin dela, za katere so vedno bolj značilni neosebni medčloveški odnosi, in odziva nanje, sta stres in izgorelost vedno pogosteje vzrok poklicnih bolezni (Ščuka 2008). Ustrezni medčloveški odnosi pa so temeljni pogoj druženja in oblikovanja socialne skupnosti. Številne raziskave namreč kažejo, da so prijateljski odnosi v organizacijah pomembni. Posamezniku pomagajo pri poklicnem napredovanju in odločitvah, dajejo mu čustveno podporo, dajejo povratne informacije o njegovem delu in delijo informacije o delu organizacije. (Yager 1999, po Koporec 2006) Vse to vpliva na dobro počutje posameznika in na počutje v organizaciji (Rawlins 1992; Gibbons in Olk 2003, po Koporec 2006).

Podobno kot v socialnem delu, psihoterapiji, klinični psihologiji, zdravstvu in drugih poklicih, za katere je značilno neposredno delo z ljudmi, se tudi v pedagoškem poklicu uveljavlja supervizija. Za te poklice so značilne različne situacije, v katerih se mora posameznik hitro, brez možnosti posvetovanja s svojimi sodelavci ali nadrejenimi, odločati o razreševanju posameznih delovnih situacij ali konfliktov. Zaradi potrebe po hitrem odzivu svoje odločitve ali ustreznosti postopka ne more preveriti v strokovni in drugi literaturi. Takih in podobnih situacij v razredu, pri pogovoru, na sestanku idr. ne moremo vnaprej načrtovati in se nanje pripraviti (Žorga 1994).

Supervizija je ena od metod, ki strokovnim delavcem omogoča, da se v varnem in znanem okolju učijo na podlagi svojih izkušenj, rešujejo svoje probleme in naredijo refleksijo lastne prakse, ki je potrebna za uspešen profesionalni pa tudi osebni razvoj. Po mnenju S. Žorga (1997) je supervizija ena tistih metod samorazvoja, ki uspešno prispeva k nenehnemu učenju in razvoju strokovnih delavcev ter jim pomaga do integriranega razvoja vseh njihovih funkcij.

Supervizijski proces

Učenje v odrasli dobi poteka večinoma na podlagi življenjskih izkušenj, in ne s formalnim izobraževanjem, kot je značilno za otroke in mladostnike (Kobolt, Žorga 2000). Življenje ponuja veliko situacij, iz katerih se lahko učimo, vendar to ne pomeni, da se bomo iz vsake situacije naučili enako. Sullivanova in Glanz (2000) verjameta, da je učenje najučinkovitejše takrat, ko je posameznik (npr. strokovni delavec) dejavno vključen v učni proces, v njem sodeluje in ko refleksija problema pomeni opazovanje, analizo, proučevanje in rekonceptualizacijo izkušnje. Z reflektiranjem delovnih izkušenj se razvijejo nove spretnosti, sposobnosti in spremembe vedenja, sčasoma pa lahko to privede celo do internalizacije novih spretnosti. Način obravnave in predelave izkušenj v superviziji ustreza Kolbovemu modelu učenja (po Kobolt, Žorga 2000), kjer se v cikličnem procesu prepletajo štiri dejavnosti:

- konkretna delovna izkušnja oz. zgodba, v kateri je dogodek natančno opisan (supervizijsko gradivo);
- refleksija izkustva oz. ozaveščanje, analiza in razmislek o dejavnikih, ki so vplivali na izkušnjo in na posameznikovo ravnanje v njej;
- abstraktna konceptualizacija oz. primerjava in iskanje zvez med reflektirano izkušnjo in preteklimi lastnimi in tujimi izkušnjami, teoretičnim znanjem, stališči itn. Integracija novih spoznanj v obstoječo miselno strukturo ter njeno preoblikovanje;
- praktično eksperimentiranje oz. načrtovanje novih vzorcev in strategij vedenja ter njihovo preizkušanje v praksi.

Le kadar proces supervizije poteka vzporedno z delom, lahko poteka učenje v obliki spirale, na vedno višji ravni. Supervizor naj bi strokovnega delavca vodil v njegovem učnem procesu in oblikoval ustrezne učne situacije, primerne za učenje in prehajanje iz ene faze v procesu v drugo.

V Sloveniji je supervizija na psihiatričnem in klinično-psihološkem področju (Kobolt 1995) dobro uveljavljena. Od šolskega leta 1996/97 je omogočen tudi specialistični študij supervizije, ki kandidate usposablja za vodenje supervizije v različnih ustanovah in na različnih področjih dela – tudi na socialno-pedagoškem področju (Žorga 1995).

Empirični del: raziskovalni cilji in hipoteze

Naš temeljni cilj je ugotoviti stanje izgorelosti med slovenskimi učitelji na osnovnih in srednjih šolah. V raziskavi želimo ugotoviti, kakšno stopnjo izgorelosti doživljajo učitelji v osnovnih in srednjih šolah ter kakšna je povezanost med socialno oporo, ki jo dajejo sodelavci, nadrejeni, prijatelji, partner in supervizor, ter stopnjo izgorelosti učiteljev.

Naši hipotezi sta naslednji:

- Slovenski učitelji v osnovnih in srednjih šolah pri svojem delu doživljajo izgorelost.

- Učitelji, ki dobivajo socialno oporo od sodelavcev, nadrejenih, partnerja, prijateljev in supervizorja, doživljajo manj izgorelosti.

Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 228 učiteljev, in sicer 193 žensk in 35 moških, starih od 24 do 57 let. Povprečna starost učiteljev je bila 38,9 leta ($SD = 8,26$). V raziskavi je sodelovalo 161 učiteljev z desetih osnovnih šol. Od tega jih je 38,9 % poučevalo v podeželskem okolju (iz Dolenjske in okolice Ljubljane), 61,1 % pa v mestnem (Koper, Ljubljana, Novo mesto). V raziskavo je bilo vključenih tudi 67 učiteljev s treh srednjih šol. Vsi učitelji na srednjih šolah so poučevali v mestnem okolju (v Ljubljani).

Pripomočki

Za izpeljavo raziskave smo pripravili vprašalnik, poimenovan Vprašalnik izgorelosti pri učiteljih (VIU), ki je bil sestavljen na podlagi vprašalnika C. Maslach o izgorelosti (MBI) (Maslach, Jackson, Leiter 1997). Z njim smo želeli ugotoviti stopnjo izgorelosti, ki jo doživljajo učitelji. Raziskavo smo izpeljali maja 2002, učiteljem pa je bila pri sodelovanju v raziskavi zagotovljena anonimnost.

Zanesljivost vprašalnika C. Maslach o izgorelosti smo ugotavljali s pomočjo Cronbachovega α -koeficienta in dobili podobno zanesljivost kot drugi avtorji (Iwanicki, Schwab 1981; Pierce, Molloy 1990): na lestvici pogostosti je $\alpha = 0,71$ in na lestvici intenzivnosti $\alpha = 0,74$.

V raziskavi smo izpeljali tudi faktorsko analizo pogostosti in intenzivnosti izgorelosti, da bi ugotovili, ali sta faktorski strukturi obeh lestvic (pogostosti in intenzivnosti) podobni strukturam, kot jih navaja C. Maslach s sodelavci (1997). Vsaka lestvica vsebuje 22 trditev oziroma postavk. Trditve so v obeh vprašalnikih iste, le da pri eni merimo pogostost, pri drugi pa intenzivnost doživljanja čustvene izčrpanosti, osebne izpolnitve in depersonalizacije. Tako kot pri C. Maslach so postavke v prvem faktorju predstavljale čustveno izčrpanost, v drugem osebno izpolnitev, v tretjem pa depersonalizacijo. Manjše razlike so nastale le pri drugem faktorju. V naši raziskavi je bila 21. postavka pri pogostosti izgorelosti uvrščena v tretji faktor (oz. k depersonalizaciji), vendar z negativnim koeficientom, C. Maslach pa jo uvršča k osebni izpolnitvi. Zaradi minimalnih odmikov naših faktorjev od dimenzij izgorelosti, kot jih je opredelila C. Maslach, smo obdržali njeno razdelitev postavk in poimenovanja dimenzij.

Merili smo tudi stopnjo socialne opore, ki jo učiteljem dajejo sodelavci, nadrejeni, partner, prijatelji in supervizor. Ta del vprašalnika smo dali v oceno štirim izvedencem s področja supervizije, ki so podali svoje mnenje in ocenili primernost vprašanj o delu supervizijske skupine in supervizorja. Ker je pri vseh vprašanjih večina izvedencev menila, da so vprašanja bistvena ali vsaj koristna, smo vsa uvrstili v vprašalnik. V tem vprašalniku so učitelji ocenjevali pogostost zaupanja službenih problemov ter upoštevanje predlaganih rešitev na petstopenjski lestvici z ocenami od 0 (nikoli ne zaupam/upoštevam rešitve)

do 4 (zelo pogosto zaupam/upoštevam rešitve). Del vprašalnika pa so izpolnili le učitelji ($N = 30$), ki so bili v šolskem letu 2001/02 vključeni v proces supervizije. S tem delom vprašalnika smo ugotavljali značilnosti supervizijskih skupin (število članov, število srečanj) in zadovoljstvo posameznika z delom v skupini in z delom supervizorja, ki vodi supervizijsko skupino. Vprašalnike smo učiteljem razdelili osebno na enem izmed srečanj supervizijske skupine.

Statistične analize

Za opis vzorca in opis doživljanja izgorelosti smo uporabili mere deskriptivne statistike. Za ugotavljanje razlik med skupinami učiteljev glede na prejetje socialne opore smo uporabili t-test in preizkus hi-kvadrat. Za ugotavljanje podobnosti faktorске strukture lestvic pri pogostosti in intenzivnosti izgorelosti pa smo uporabili faktorško analizo.

Rezultati

Pogostost in intenzivnost izgorelosti

Glede na to, kako pogosto in intenzivno učitelji doživljajo izgorelost, smo dobljene rezultate razvrstili v tri skupine: na učitelje z nizko, zmerno in visoko stopnjo izgorelosti (preglednica 1).

Stopnja	Pogostost (%)	Intenzivnost (%)
Nizka	63,5	39,0
Zmerna	26,8	52,6
Visoka	9,7	8,4

Preglednica 1: Delež učiteljev (v odstotkih) s posamezno stopnjo pogostosti in intenzivnosti izgorelosti (po tristopenjskem modelu)

Rezultati kažejo, da 63,5 % učiteljev izgorelost doživlja zelo redko, 26,8 % zmerno in 9,7 % učiteljev zelo pogosto, 39 % učiteljev jo doživlja zelo šibko ali je ne doživlja, 52,6 % učiteljev doživlja izgorelost zmerno intenzivno ter 8,4 % zelo intenzivno.

Socialna opora

Socialno oporo smo merili s petstopenjsko lestvico Likertovega tipa. Udeležencem smo zastavili vprašanje, komu in kako pogosto zaupajo svoje službene probleme ter ali predlagane ideje in rešitve kasneje tudi uporabijo v praksi. Učitelji so ocenjevali pogostost zaupanja službenih težav ter zadovoljstvo s predlaganimi rešitvami.

	M	SD	N
Sodelavci	2,58	0,89	220
Partner	2,58	1,22	208
Supervizor	2,33	1,13	39
Prijatelji	1,99	1,1	206
Nadrejeni	1,53	0,81	202

Preglednica 2: Ljudje, ki jim učitelji najpogosteje zaupajo

	M	SD	N
Supervizor	2,84	1,08	37
Sodelavci	2,55	0,76	216
Partner	2,30	1,04	194
Nadrejeni	2,07	0,89	198
Prijatelji	2,01	0,97	196

Preglednica 3: Predlagane rešitve, ki jih učitelji najpogosteje upoštevajo

Aritmetične sredine kažejo, da učitelji najpogosteje zaupajo službene probleme sodelavcem in partnerju (preglednica 2), glede na rešitve, ki so jim jih njihovi bližnji predlagali, pa so učitelji najvišjo stopnjo zaupanja izkazali supervizorju (tisti, ki so bili vključeni v supervizijske skupine), nato sodelavcem in partnerju, manj pa nadrejenim in prijateljem (preglednica 3).

Udeležence smo nato razdelili v dve skupini:

- Med učitelje, ki prejemajo več socialne opore, smo uvrstili tiste učitelje, ki so na vprašanja o zaupanju svojih službenih težav in upoštevanju predlaganih rešitev v poprečju odgovarjali z ocenami od 2 do 4 (visoka pogostost zaupanja in upoštevanja rešitev).
- Med učitelje, ki prejemajo manj socialne opore, smo uvrstili učitelje, ki so na ta vprašanja v poprečju odgovarjali z ocenami od 0 do 2 (nizka pogostost zaupanja in upoštevanja rešitev).

Za ugotavljanje razlik v doživljanju izgorelosti med učitelji, ki prejemajo več socialne opore, in učitelji, ki prejemajo manj socialne opore, smo uporabili t-test. Rezultati so pokazali, da učitelji, ki pogosteje zaupajo svoje službene probleme, doživljajo izgorelost pogosteje in intenzivneje kot njihovi kolegi (preglednica 4), vendar pa pri pogostosti razlike niso signifikantne.

Učitelji, ki upoštevajo rešitve, ki jim jih predlagajo sodelavci, nadrejeni, prijatelji, partner in supervizor, doživljajo izgorelost manj pogosto ($p < 0,05$) kot njihovi kolegi, ki ne upoštevajo predlaganih nasvetov (preglednica 4). Pri intenzivnosti izgorelosti ni signifikantnih razlik ($p > 0,05$) med učitelji.

V nadaljevanju raziskave nas je zanimalo, ali se učitelji glede na višjo oz. nižjo stopnjo socialne opore razlikujejo tudi v posameznih dimenzijah izgorelosti. Z uporabo t-testa smo ugotavljali signifikantnost razlik v doživljanju čustve-

ne izčrpanosti, osebne izpolnitve in depersonalizacije med skupino, ki prejema več socialne opore, in skupino, ki prejema manj socialne opore.

	Pogostost				Intenzivnost			
	či	oi	d	skupaj	či	oi	d	skupaj
Pogostost zaupanja								
nizka	18,99	32,71	4,23	2,18	25,01	36,55	5,66	2,44
visoka	21,47	32,32	4,96	2,41	29,16	36,98	6,34	2,71
t (225)	-1,97*			-1,89			-2,41*	-2,92**
Upoštevanje rešitev								
nizka	21,27	31,69	5,42	2,44	27,26	35,67	6,92	2,65
visoka	19,29	33,29	3,95	2,17	26,99	37,75	5,19	2,51
t (221)		-2,06*	2,62***	2,20*		-2,21*	2,47	1,24

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Preglednica 4: Razlike v pogostosti in intenzivnosti izgorelosti (glede na posamezne dimenzije) med učitelji, ki prejemajo visoko in nizko stopnjo socialne opore. V preglednici so objavljeni le statistično značilni rezultati. Oznake či, oi in d pomenijo čustveno izčrpanost, osebno izpolnitev in depersonalizacijo.

Rezultati kažejo, da učitelji, ki pogosteje zaupajo službene probleme svojim bližnjim, pogosteje doživljajo višjo čustveno izčrpanost in imajo do učencev bolj neoseben odnos (višja depersonalizacija), učitelji, ki pogosteje upoštevajo rešitve, ki jim jih predlagajo drugi, pogosteje in intenzivneje doživljajo višjo osebno izpolnitev in redkeje depersonalizacijo.

Socialna opora in supervizijske skupine

Na vprašanja o delu supervizijske skupine in supervizorju so odgovarjali le tisti učitelji ($N = 30$), ki so bili vključeni v supervizijske skupine. Na zastavljena vprašanja so učitelji lahko dali več odgovorov, večinoma pa so bili kratki in jedrnat.

Delo supervizijske skupine

V prvem sklopu so učitelji odgovarjali na vprašanja o razlogih za vključitev v supervizijsko skupino. Skoraj vsi učitelji, med katerimi smo delali raziskavo, so bili v supervizijsko skupino vključeni prvič (93,3 %). Najpogostejši **razlogi** za obisk supervizijske skupine so bili:

- želje po učinkovitem in konstruktivnem odkrivanju in reševanju praktičnih problemov, iskanje rešitev, novih izkušenj in metod ($N = 16$);

- narediti nekaj zase, pridobiti samozavest, učenje načinov sproščanja in razbremenitve (N = 6);
- radovednost in priporočila kolegov, iskanje novih poti (N = 6);
- želje po pogovoru, poslušanju, boljši komunikaciji in odnosih v kolektivu (N = 4);
- želja po refleksiji dela in samorefleksiji (N = 3);
- izboljšanje načina in kakovosti dela, znanja (N = 2);
- občutek izgorelosti (N = 1);
- sodelovanje s praktiki (N = 1).

Opazimo lahko, da so vodilni motivi vključevanja v supervizijsko skupino učenje reševanja problemov iz svojih in tujih izkušenj, profesionalni in osebni razvoj, povezovanje s člani skupine, pridobivanje poklicne samozavesti ter radovednost.

Število članov, vključenih v supervizijske skupine, se je gibalo med 4 in 9 v skupini. Skoraj vsem supervizantom (93,3 %) se je supervizijska skupina zdela primerno velika, drugim pa se je skupina zdela premajhna.

Število srečanj supervizijskih skupin v šolskem letu (do maja 2002, ko je bila izpeljana raziskava) se je gibalo med 7 in 15. 10,0 % učiteljev je menilo, da so srečanja prepogosta (vsi ti učitelji so imeli do raziskave 13 ali več supervizijskih srečanj), 76,7 % da so srečanja ravno prav pogosta in 13,3 % jih je menilo, da so srečanja premalo pogosta (ti učitelji so imeli 7 supervizijskih srečanj).

Učitelji so ocenjevali delo v skupini na lestvici od 1 (zelo mi je všeč) do 5 (ni mi všeč). Večini učiteljev (86,6 %) je delo v supervizijski skupini všeč (ocenili so z oceno 2), 6,7 % je delo v skupini zelo všeč (ocena 1) in 6,7 % je delo zmerno všeč (ocena 3). Pri delu v skupini je bilo supervizantom še posebno všeč:

- komunikacija in odnosi v skupini – zaupljivi odnosi, odkritost, iskrenost, medsebojni pogovori, sproščeno in prijateljsko ozračje, timsko delo, podpora in razumevanje (N = 24);
- dinamika in metoda dela – delo na konkretnih primerih, reševanje (podobnih) problemov, izmenjava izkušenj, konstruktivno razmišljanje ob reševanju problemov (N = 10);
- način vodenja skupine (N = 4);
- raznolikost v skupini – različni karakterji, pogledi na probleme, raznolikost mnenj, različna starost (N = 3).

Večina učiteljev je navajala le pozitivne stvari za delo supervizijske skupine, manj pa je bilo tistih, ki so imeli tudi pripombe k delu supervizijske skupine. Večina pripomb se je nanašala na čas trajanja (redka in kratka srečanja – predvsem pri skupinah, ki so imeli manj kot 8 srečanj oz. predolga in prepogosta srečanja – pri skupinah, ki so imeli več kot 13 srečanj), neenako angažiranost članov skupine, pisanje refleksij in pogovor o problemih, ki zadevajo le določene člane skupine.

Supervisorjevo delo

Učitelji, ki so obiskovali supervizijsko skupino, so supervisorjevo delo ocenjevali od zmerno všeč (16,7 %), všeč (26,7 %) do zelo všeč (53,3 %), le en učitelj je menil, da mu supervisorjevo delo ni všeč (3,3 %). Supervisorantom so bile pri supervisorjih najbolj všeč:

- osebnostne lastnosti, kot so umirjenost, sproščenost, spontanost, toplina in nežnost, odločnost, jasnost, odkritost, komunikativnost, humor, nevsiljivost, tolerantnost, neposrednost, razumevanje, dobra volja (N = 24);
- način dela – objektivnost, strokovnost, kreativnost, organiziranost, natančnost, različni pristopi in metode dela, pozorno poslušanje in dajanje čustvene opore (N = 11);
- spodbujanje k razmišljanju in iskanju lastnih rešitev – vodenje k cilju (N = 4).

Večina učiteljev je bila s supervisorjevim delom zadovoljna, redke pa je pri supervisorju motilo preredko ali prepogosto poseganje v besedo in dajanje odgovorov, hitro menjavanje tematike, posvečanje le nekaterim članom v skupini, zaprtost in neizražanje supervisorjevega mnenja.

Učitelje smo vprašali, ali menijo, da jim supervisorji dajejo dovolj opore. Izkazalo se je, da 6,7 % učiteljev meni, da jim supervisorji dajejo preveč opore, 86,7 % jih meni, da jim dajejo ravno prav opore, 6,7 % pa meni, da jim daje supervisor premalo opore.

Zanimalo nas je, ali se učitelji, ki so vključeni v supervizijske skupine, statistično razlikujejo od drugih učiteljev v pogostosti in intenzivnosti izgorelosti (preglednica 5).

	Pogostost		Intenzivnost	
	obiskujejo	ne obiskujejo	obiskujejo	ne obiskujejo
Stopnja				
Nizka	65,0	63,0	35,0	39,8
Zmerna	32,5	26,0	57,5	51,9
Visoka	2,5	11,0	7,5	8,3

Preglednica 5: Razlike v pogostosti in intenzivnosti doživljanja izgorelosti med učitelji, ki obiskujejo supervizijsko skupino, in tistimi, ki je ne obiskujejo (delež učiteljev, prikazan v odstotkih na tristoopenjski lestvici)

Opazimo lahko, da učitelji, ki ne obiskujejo supervizijske skupine, v nekoliko večji meri doživljajo visoko stopnjo pogostosti in intenzivnosti izgorelosti, vendar razlike niso statistično značilne. Ujemanje porazdelitev smo testirali s pomočjo χ^2 -preizkusa. Pri pogostosti je $\chi^2 = 3,06$, $g = 2$, $p = 0,22$, pri intenzivnosti izgorelosti pa $\chi^2 = 0,41$, $g = 2$, $p = 0,82$. Preizkus je v obeh primerih pokazal, da se porazdelitvi statistično ne razlikujeta.

Razprava

Poglavitni cilj naše raziskave je bil ugotoviti, kakšno stopnjo izgorelosti doživljajo učitelji, ter ugotoviti povezanost med izgorelostjo in socialno oporo pri učiteljih, ki poučujejo na osnovnih in srednjih šolah.

V prvi hipotezi smo potrdili, da mnogi učitelji pri svojem delu doživljajo izgorelost. V naši raziskavi smo ugotovili, da dobra tretjina učiteljev doživlja izgorelost zmerno oz. zelo pogosto, pri skoraj dveh tretjinah učiteljev pa je intenzivnost izgorelosti zmerna ali visoka. Podobne rezultate kažejo tudi druge študije, ki so bile izpeljane v Sloveniji (Pšeničny 2006). Iz raziskav je razvidno, da med zaposlenimi v različnih poklicih (zdravstveni delavci, socialni delavci, delavci v prevzgojnih domovih idr.) izgorelost ali znake izgorevanja kaže od 20 do 40 % v raziskave zajetih oseb.

Hipotezo, da učitelji, ki prejemajo socialno oporo od sodelavcev, nadrejenih, partnerja, prijateljev in supervizorja, doživljajo manj izgorelosti, pa lahko le delno potrdimo. Raziskava je namreč pokazala, da učitelji, ki pogosteje zaupajo službene probleme, doživljajo izgorelost intenzivneje (pogosteje doživljajo višjo čustveno izčrpanost in intenzivneje depersonalizacijo) od učiteljev, ki redkeje zaupajo probleme. Učitelji, ki upoštevajo predlagane nasvete sodelavcev, nadrejenih, partnerja, prijateljev in supervizorja, doživljajo izgorelost redkeje, predvsem doživljajo večjo osebno izpolnitev in manjšo depersonalizacijo.

Odgovor na vprašanje, zakaj je tako, bi lahko poiskali v delu raziskave, v katero so bili vključeni le učitelji, ki obiskujejo supervizijske skupine. Predvidevamo namreč, da učitelji, ki doživljajo izgorelost, iščejo več stikov s svojimi bližnjimi in se z njimi želijo pogovarjati o svojih problemih, vendar pa (še) niso pripravljene upoštevati njihovih idej in rešitev. Pri članih supervizijskih skupin pa je bila najpogostejši razlog za vključevanje v skupino prav želja po učinkovitem in konstruktivnem odkrivanju in reševanju praktičnih problemov, želje po refleksiji dela in samorefleksiji ter želje po pogovoru, poslušanju, boljši komunikaciji in odnosih v kolektivu. Verjetno je razlog tudi v tem, da supervizijska skupina omogoča varno klimo, v kateri učitelji lahko zaupajo svoje probleme in se soočajo z njimi. Tudi Russell s sodelavci (1987) je ugotovil, da so učitelji, ki dobivajo pozitivne povratne informacije o svojih sposobnostih in spretnostih, manj dovzetni za izgorelost, pri čemer je bil najboljši prediktor supervizorjeva opora. Upoštevati moramo, da zaupanje službenih težav samo po sebi še ne pomeni, da učitelji prejemajo pozitivne povratne informacije o svojih sposobnostih, spretnostih in svojem delu. Po drugi strani pa učitelji, ki izgorelosti ne doživljajo, verjetno nimajo želje in potrebe po pogovoru o službenih težavah in iskanju rešitev nanje.

Učitelji, ki upoštevajo nasvete, ki jim jih predlagajo bližnji, verjetno dobivajo več povratnih informacij in konkretnih predlogov, s katerimi si pomagajo v konfliktnih situacijah pri svojem delu. Prav reševanje praktičnih problemov in iskanje rešitev nanje je bil vodilni razlog za vključitev v supervizijsko skupino, kar kaže na to, da morajo biti tudi učitelji pripravljene na sprejemanje predlogov in soočanje s problemi.

Kljub temu pa smo v raziskavi ugotovili tudi, da med učitelji, ki obiskujejo supervizijsko skupino, in med tistimi, ki je ne, ni signifikantnih razlik v doživljanju izgorelosti. Pri tem pa moramo upoštevati, da sta sta Dormann in Zapf (1999) ugotovila, da se učinki supervisorjeve socialne opore pokažejo šele po osmih mesecih. Morda bi tudi v našem primeru morali raziskavo ponoviti po osmih mesecih vključenosti v supervizijske skupine.

Y. Gold in sodelavci (1992) so v raziskavi ugotovili, da učitelji začetniki pogosteje doživljajo izgorelost, in so kot eno izmed mogočih načinov preprečevanja izgorelosti predlagali svetovanje oziroma oblikovanje opornih skupin. V naši raziskavi signifikantnih razlik med mlajšimi in starejšimi učitelji v doživljanju izgorelosti nismo zaznali, vendar pa moramo upoštevati, da smo učitelje razdelili le v tri starostne skupine in nismo ugotavljali doživljanja izgorelosti pri učiteljih začetnikih. Zanimivo pa bi bilo ugotoviti, ali bi oporne skupine, kot je npr. supervizijska skupina, pri učiteljih začetnikih v resnici pripomogle k nižji stopnji izgorelosti.

Glede na to, da so supervizijske skupine na naših šolah bolj izjema kot pravilo, so učitelji, ki doživljajo stres ali celo izgorelost, pogosto prepuščeni sami sebi. Za obvladovanje stresa učitelji zato najpogosteje uporabljajo individualne pristope. C. Maslach (1982) opisuje nekatere načine preprečevanja izgorelosti, ki se nanašajo predvsem na posameznikov način dela ali njegov splošni življenjski slog:

- postaviti si realne cilje – kadar zaposleni nima jasnih ciljev, jih bo težko dosegel, ne glede na to, koliko in kako intenzivno dela;
- drugače se lotiti stvari – posameznik se mora odločiti, kako bi lahko vsakodnevne opravke, ki so mu postali rutina, opravljal drugače;
- vzeti si dovolj časa za počitek – še posebno ob stresnih situacijah ali kadar se stvari zapletejo, je pomembno, da se posameznik od njih nekoliko oddalji in si vzame čas za počitek;
- probleme jemati manj osebno – čustvena izčrpanost se navadno pojavi, kadar se posameznik preveč naveže na druge ljudi in njihove probleme občuti kot svoje. V takem primeru bi moral posameznik situacije sprejemati bolj abstraktno in na intelektualni ravni;
- poudarjati pozitivne stvari – poudarjanje tega, kar je dobro, prijetno in zadovoljivo v odnosu z drugimi, je pogosto učinkovit način upiranja negativnim predsodkom;
- narediti prehod – služba in družina sta dve različni okolji, med katerima je treba narediti »prehod«, tako da posameznik preneha misliti na službene težave in se nato normalno vključi v zasebno življenje;
- poleg službe poiskati še druge dejavnosti – ljudje, ki imajo poleg službe še druge dejavnosti, pri katerih se sprostijo in si »napolnijo baterije«, se lahko na učinkovitejši način soočajo s stresom in izgorelostjo;
- menjava službe – kadar se položaj v službi kljub posameznikovim prizadevanjem ne spremeni, je zanj verjetno bolje, da začne razmišljati o menjavi službe.

Da bi preprečili izgorelost na delovnem mestu, je včasih treba spremeniti

nekatero ustaljene vedenjske vzorce in življenjske navade. Pomembno vlogo pa imajo tudi sodelavci. V okviru formalnih in neformalnih skupin lahko sodelavci svetujejo, kako opraviti določeno delo. Pogosto pa že samo razumevanje situacije, dajanje podpore, gledanje na situacijo z drugačne perspektive in dajanje povratnih informacij zmanjšujejo stres. Navadno si tisti, ki doživljajo izgorelost, želijo več miru in se oddaljijo od ljudi. Vendar pa to ni vedno optimalna rešitev, saj lahko prijatelji in sodelavci pomagajo pri premagovanju izgorelosti z dajanjem čustvene opore, prepoznavanjem občutkov, od njih se posameznik lahko uči določenih spretnosti.

Učenje vse življenje ni avtomatičen proces, temveč ga moramo negovati. Supervizija je ena od metod, ki strokovnemu delavcu, ob procesu poklicne refleksije in učenju, omogoča profesionalni razvoj. Strokovni delavec ima na samem srečanju možnost v varnem okolju predstaviti drugim članom skupine svoje delovne izkušnje, se posvetovati z drugimi člani o sebi in svojem poklicnem ravnanju in se tako soočiti s svojimi vrednotami, stališči, implicitnimi teorijami in stili vedenja. Ob pisanju refleksije dobi posameznik pogosto nove uvide v situacijo in nova osebna spoznanja. Ker potekajo supervizijska srečanja vedno vzporedno z delom, poteka proces učenja v superviziji v obliki spirale na vedno višji ravni. Integracija praktične izkušnje s teoretičnim znanjem strokovnemu delavcu pospešuje učne procese in učinkovitejše obvladovanje stresa, to pa posredno povečuje njegovo samozavedanje in pozitivno vpliva na učinkovit osebni in profesionalni razvoj.

Sklep

Zahtevno pedagoško delo učitelja pogosto postavlja v stresne situacije, s katerimi se nekateri bolje soočajo, drugi pa imajo pri tem več težav. Stresnih situacij žal ne moremo preprečiti, lahko pa učitelju pomagamo, da se z njimi uspešneje sooča, in tako preprečimo izgorelost. Predvsem učitelji začetniki potrebujejo veliko opore, ko si pridobivajo svoje prve izkušnje. Supervizija je metoda, ki učitelju omogoča veliko opore in zagotavlja učiteljev profesionalni razvoj, zato bi bilo treba tudi slovenskim učiteljem omogočiti sodelovanje v supervizijskih skupinah, saj so izkušnje s supervizijo na področju šolstva spodbudne in kažejo na pripravljenost pedagoških delavcev, da bi se s to metodo strokovno in osebno izpopolnjevali.

Literatura

- Dormann, C. in Zapf, D. (1999). Social support, social stressors at work, and depressive symptoms: Testing for main and moderating effects with structural equations in a three-wave longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), str. 874–884.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching* – 2nd ed. Routhledge.

- Gold, Y., Roth, R. A., Wright, C. R., Michael, W. B. in Chen, C. Y. (1992). The factorial validity of teacher burnout measure (educators survey) administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California. *Educational and Psychological Measurement*, 52, str. 761–768.
- Gold, Y. (1984). Burnout: a major problem for the teaching profession. *Education*, 104 (3), str. 271–274.
- Greenglass, E. R. in Burke, R. J. in Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(12), str. 1088–1106.
- Hallsten, L. (1993). Burning out: a framework. V: Maslach, C., Schaufeli, W. B. in Marek, T. (ur.), *Professional burnout: recent developments in theory and research*, str. 95–113. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Kobolt, A. (1995). Supervizija: Metoda spremljanja in suporta v socialnih in pedagoških poklicih. V: Dekleva, B. (ur.), *Supervizija v izvedbeni vzgoji; izbrane študije primerov*, str. 14–33. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu. *Pedagoška fakulteta v Ljubljani*.
- Koporec, A. (2006). Razširjenost prijateljstva v nekaterih slovenskih organizacijah. *Psihološka obzorja*, 15 (4), str. 85–96.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. V: Vandenberghe, R. in Huberman, A. M. (ur.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research*, str. 211–222. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. Jossey-Bass Publishers.
- Maslach, C., Jackson, S. E. in Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory*. V: Zalaquett, C. in Wood, R. J. (ur.) (1997). *Evaluating stress: A book of resources*, str. 191–218. Lanhan, MD: The Scarecrow Press.
- Maslach, C. (1982). *Burnout – the cost of caring*. Englewood Cliffs.
- Maslach, C. in Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, str. 99–113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. V: Schaufeli, W. B., Maslach, C. in Marek, T. (ur.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, str. 1–18. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Penko, T. (1994). Izgorelost pri delu. V: Lamovec, T. (ur.) *Psihodiagnostika osebnosti 1*, str. 323–343. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pierce, C. M. B. in Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, str. 37–51.
- Potter, B. A. (1994). *Beating job burnout*. Ronin Publishing, inc.
- Pšeničny, A. (2006). Recipročni model izgorelosti (RMI): Prikaz povezave med interpersonalnimi in intrapersonalnimi dejavniki. *Psihološka obzorja*, 15(3), str. 19–36.
- Russell, D. W., Altmaier, E. in Velzen, D. V. (1987). Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), str. 269–274.
- Sullivan, S. in Glanz, J. (2000). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. Corwin Press, Inc.

- Ščuka, V. (2008). Izgorelost managerjev (strokovno gradivo). <http://www.terme-ptuj.si/media/IZGORELOST%20MANAGERJEV%20-%20Dr.%20SCUKA.pdf>.
- Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 3(3–4), 157–170.
- Žorga, S. (1995). Supervizija z osebjem stanovanjske skupine. V: Dekleva, B. (ur.), *Supervizija v izvendružinski vzgoji; izbrane študije primerov*, str. 54–64. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Žorga, S. (1997). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnih delavcev. *Socialna pedagogika*, 1 (3), str. 9–26.

DEMŠAR, Irena, MA

THE SIGNIFICANCE OF SOCIAL SUPPORT IN THE PREVENTION OF TEACHER BURNOUT

Abstract: Like in other vocations characterised by work with people, teachers also face stress situations at work. Chronic stress may lead to burnout. The article primarily focuses on whether the support provided by the people close to the teacher (colleagues, superiors, partners, friends and supervisors) contributes to the reduction of burnout. We also analysed the work of supervision groups, and find out that most teachers who joined supervision groups did so because of their want for an efficient solution of problems, reflection and discussion. Most of them were satisfied with the work of the supervision group, the number of the members, the number of meetings and the work of the supervisor. Nevertheless, the teachers included in supervision groups do not differ significantly from other teachers in experiencing burnout.

Keywords: burnout, social support, prevention of burnout, supervision.

Stupanova Milica

Sodobna vzgoja ženskega naraščaja.

(Nadaljevanje.)

Pri presoji uspehov ženskega in moškega naraščaja v šoli pa se je treba seveda tudi danes še vedno zavedati, da se jemlje pri tem le prelahko dvojna mera, da se sodijo ženski uspehi strožje kot moški. To se tudi danes kljub doseženi ravnopravnosti še pogosto dogaja in je še samo ostanek iz polpretekle dobe moške nadvlade. Vedno znova se lahko opaža, da se slabši učni uspehi ženskega spola smatrajo takoj kot dokaz manjše nadarjenosti, medtem ko se takrat, kadar so uspehi ženskega spola večji kakor moškega, nikakor ne smatrajo ti večji uspehi kot dokaz večje nadarjenosti, ampak se skušajo taki porazi moškega spola tako v šoli kakor v javnem življenju vedno nekako sramežljivo zakriti, uspehi ženskega spola pa na razne načine zmanjšati in potemniti. Pogosto se tudi skuša odpraviti žensko delo že takoj v začetku s posmehovanjem in omalovaževanjem in se tako jemlje ženskam povsod, tudi v šoli, že na začetku poti vedno ves pogum, kajti vsako delo, ki naj se uspešno konča, rabi odobravanja in vzpodbujanja. Tudi v naši dobi, ko pri nas še ni ravnopravnost niti po vnanjih znakih popolnoma dosežena, še manj pa, da bi prodrla v notranjost ljudi, se to jasno vidi. Zakrivanje ženskih uspehov in molk o ženskem delu je sicer samo orožje onih, ki slutijo svoj poraz, toda žensko to le občutno ovira v vsem njenem delu, ker se ji zdi potem ženski spol resnično manjvreden in žensko delo že vnaprej brezuspešno.

Tako n. pr. je veljala in še velja matematika kot izrazit razumski predmet za tisti predmet, v katerem je samo moška mladina doma. Ako se pa kljub temu izkaže, da je izredno veliko število deklic nadarjenih za matematiko, ako se opazi v razredu, v katerem je vpeljana koedukacija, da se zanima za matematiko povprečno več deklic kot dečkov, se iz tega ne sklepa, da presegajo deklice duševno dečke, ampak se skuša njih uspeh zmanjšati s tem, da se pripisuje deklicam večja marljivost ali mogoče tudi temeljitejša prejšnja izobrazba itd. Saj je še Kant zavzel stališče, da ne bo ženska nikoli obvladala geometrije, in tudi vsi drugi izobraženci so bili takrat mnjenja, da je ženska sploh nesposobna za matematiko. Sicer ni mogel takrat nihče dokazati resničnosti te trditve, kajti takrat sploh še niso učili na deklških šolah matematike in šele žensko gibanje je doseglo, da se je vpeljala matematika tudi za deklice. To mnenje so si prisvojili takratni izobraženi krogi samo na podlagi dejstva, da je bila takrat matematika za dečke izredno težek predmet, in zato se je smatralo, da so deklice za njo sploh nesposobne. To naziranje se je pa spreminjalo od leta do leta v korist deklicam in danes bi se lahko ponekod trdilo že o nasprotnem, kar so dokazali poizkusi v mešanih šolah.

Dr. Zdenko Medveš

Ob spominu na dr. Franca Pedička

Esej

UDK: 82-4

Dr. Zdenko Medveš, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: zdenko.medves@guest.arnes.si

Mimesis ali poiesis? Opisati opus nekega življenja, ali prisluhniti podobi, ki jo je to življenje ustvarilo? Kako zasnovati zapis ob opusu Franca Pedička, ki je zdaj dokončan in mu avtor ne more nič več dodajati? Najprej mimesis: Franc Pediček, doktor pedagoških znanosti, profesor in svetovalec mladim na gimnaziji in v svetovalnicah, učitelj na Visoki šoli za telesno kulturo, akademijah za likovno umetnosti in glasbo ter na Filozofski fakulteti v Ljubljani, znanstveni svetnik na Pedagoškem inštitutu. Vsi ti naslovi so od julija letos preteklost, med nami je le kot Franc Pediček s svojimi deli, ki ga kažejo kot publicista, znanstvenika in predvsem humanista po osebni drži.

Vprašanje mimesis ali poiesis izhaja od tod, ali je prispevek opusa Franca Pedička k razvoju slovenske pedagoške misli že tako razviden, da bi ga bilo mogoče kratko malo posneti in samo spominsko obnoviti, ali je treba njegovo podobo v korpusu slovenske pedagogike šele ustvariti. Sam nisem v dilemi. Franc Pediček je v slovenski pedagogiki veliko večji, kot se kaže ta trenutek. Je mislec, ki mu mesta v slovenski pedagogiki ne določa le to, kar je ustvaril sam, temveč tudi to, kar so o njegovih delih pisali drugi. Po tem mu med slovenskimi pedagogi ni enakega, saj toliko odzivov, polemik, nasprotovanja pa tudi interpretativnega pritrjevanja ni bilo deležno pisanje nikogar drugega med pedagogi. Nedvomno je tudi, da vsega tega ne bi bilo, če bi bile njegove »zmote« res zmote; potem se z njimi pač ne bi ukvarjali ne njegovi najuglednejši sodobniki iz vrst pedagogov ne vrhovi slovenske politike in šolske administracije. In v tem je problem. Šele ko te »zmote« ne bodo več zmote in bo iz njih izluščena, kot je Pediček sam pogosto rekel, ideološka in idejno-politična navlaka, ko bodo prispevki Franca Pedička ovrednoteni v miselnih kontekstih, ki so imanentni pedagogiki, ga bo mogoče vstaviti na mesto, ki mu pripada v slovenski pedagogiki. Tudi glede tega nisem v dilemi, njegovo mesto bo kar med vrhovoma slovenske povojne pedagogike, Stankom Gogalo in Vladom Schmidtom.

Že površen pogled na pedagoške nazore Franca Pedička z današnjega časa pokaže, da bi bile njegove razprave danes sprejete povsem drugače, kot so bile takrat, ko so nastale. Najbrž veliko tega, kar je napisal, danes sploh ne bi na-

pisal. Danes namreč nihče več ne vidi potrebe po znanstvenem utemeljevanju človekovih svoboščin in pravic, zlasti svobode posameznika pri izbiri svetovnega nazora ali prepričanja, tudi zavzemanju za pluralizacijo ciljev vzgoje, za pluralno šolo, za pravico staršev, da odločajo o vzgoji svojih otrok, za zmanjševanje neposrednega vpliva politike (bere se lahko političnih strank) na šolo, ni treba več iskati znanstvenih argumentov. Vse to je med osrednjimi motivi pisanja Franca Pedička; danes pa je sestavni del naše državne in šolske ureditve. Čeprav tudi po teh temah cenimo Pedičkov opus, je vendarle to njegovo prizadevanje z vidika današnjega razvoja pedagoške znanosti manj pomembno. Bolj ko ne bi bil njegov prispevek k slovenski pedagogiki obroben, če ne bi bilo v njegovem delu nekaj večjega. Ob navedenih temah bi lahko cenili njegovo doslednost in pogum pri izražanju lastnega mišljenja v tistih časih. Nedvomno se v teh temah izraža njegovo iskanje, da bi se odprl prostor za antropološko naravnano vzgojo in šolo, kar je štel za povsem realno družbeno opcijo, ki jo lahko sprejme tudi socialistično samoupravljanje. Hkrati pa mu antropološka dimenzija v vzgoji pomeni prostor za preseganje idejne partikularnosti in ideološkega funkcionalizma. V teh motivih se kaže njegovo jasno razlikovanje ideološke, socialne in državljanske ravni v vzgoji, pri čemer slednji sprejema kot antropološko legitimni, prvo – ideološko – pa odklanja.

V resnici mu torej ni mogoče očitati, da bi vzgojo in šolo postavljajl iz socialnega prostora »nekam na luno«, kar pogosto beremo pri njegovih kritikih. Takšna kritika je pri Pedičku enostavno prezrla pedagoški diskurz, ki je bil v tistem času v evropskem prostoru povsem legitimen, v slovenskem pa očitno ne. Gre za paradigmatski lom v razumevanju razmerja med politiko in znanostjo, konkretno med politiko in pedagogiko. Gre za konflikt med duhoslovnim in socialnokritičnim diskurzom v pedagogiki in tudi širše v znanosti sploh. Rdeča nit Pedičkovega opusa je namreč duhoslovni diskurz, ki vidi pedagogiko kot temeljno in avtonomno znanost. Če pomislimo na korenine tega diskurza v slovenski pedagogiki, je lahko povsem razumljivo, zakaj Pediček nikjer ni mogel dobiti sogovornika in somišljenika, še najmanj v akademski pedagogiki. Ta je bila očitno pod močnim pritiskom okvirov politične moči. V tem pa je bistvo problema Franca Pedička, in ne v kaki teoriji zarote. Če sprejmemo to razlago, lahko rečemo, da Pediček avtonomije pedagogike ne razume v nekih asocialnih, kaj šele družbi nevarnih črtah. To lahko dokumentiramo z njegovo zelo preprosto izpovedjo, ko pravi: »Če katera družba, potem bi morala biti prav samoupravna družba vsa zagnana za tem, da postane vzgoja v njej čimprej odrasel in svobodnjak, uresničevalec in oblikovalec samoupravljajočega človeka« in »ne more biti kar naprej smrkav 'otrok družbe'«. Ko so se mu zapisale takšne misli, se je v pogovorih s prijatelji za šalo spraševal, »ali smo zdaj vsi postali apologeti, kje so torej sovražniki«? Svoje naravnosti k pluralni šoli ni razumel kot destruktivne kritike, temveč iz prepričanja, da samoupravna družba lahko vzpostavi pluralno vzgojo, če bi samoupravljajočega človeka razumela kot antropološki, in ne funkcionalno-politični projekt. Tako je tudi v razlago družbenosti, in ne le v pedagogiko, umeščal svoj antropološki nazor.

V polpreteklih časih je mogoče izpovedi Franca Pedička o pluralni vzgoji in šoli razumeti in visoko ceniti predvsem zaradi spodbujanja vere učiteljev v pravico vsakega otroka do lastne individualnosti, iz česar izpeljuje tudi zavezo vzgojitelja, da sledi univerzalnim človeškim vrednotam (na kar naslanja svojo »antropološko pedagogiko« in pojmovanje vzgoje). Učitelji so ga radi poslušali, zato je bil do začetka sedemdesetih let prejšnjega stoletja zelo zaželen predavatelj v učiteljskih zborih, vse dokler njegovega pluralističnega vzgojnega koncepta ni obsodila politika.

Bil je mojster besede. Pogosto je iz sebe lil »znakovne« (besedne) novosti in z mnogimi ubeseditvami, ki so se zgledovale pri umetnostnih besedilih, nadomeščal logično hladno zgradbo znanstvenih besedil. To ga marsikdaj dela težko razumljivega: v njegovem pisanju je več hermenevtičnega, več intuicije kot suhe, formalne logike.

Glede na vse, kar smo zapisali, je očitno, da je treba prispevek Franca Pedička k razvoju slovenske pedagogike iskati v točkah, ki zadevajo temelje pedagoške vede, in ne le v razmišljanjih o pluralnosti šole. Zame je to izzivalno že zaradi vprašanja, ali je mogoče celotno pedagogiko po letu 1945 označiti kot pedagogiko političnih diskurzov. Tako se na prvi pogled celo dozdeva, ko prebiramo polemike s Francem Pedičkom in o(b) njem. Ali se je potemtakem dogodila v slovenski pedagogiki po 1945 nekakšna popolna cezura s preteklostjo in tudi s tedanjim evropskim prostorom, ki mu je med obema vojnama pripadala? Za čas med obema vojnama lahko kar hitro ugotovimo, da so se najvidnejši pedagoški teoretiki kar sami umeščali oziroma opredeljevali za tokove (oz. paradigme) pedagoškega mišljenja, ki so bili značilni za tedanjo evropsko pedagoško misel. Pisana paleta tokov se izraža v polemikah med akademsko pedagogiko (in celo znotraj nje), Mariborsko pedagoško centralo, Učiteljskim pokretom, pa posamezniki kot Žgečem, Ostercem, Jurančičem, »praktiki«, ki so izšli iz Schreinerjeve šole, Vrancem. če tem polemikam dodamo še izmenjavo misli s predstavniki drugih disciplin, zlasti filozofi, teologi in psihologi, ki so se lotevali problemov s področja vzgoje in izobraževanja, se nam izriše kar jasna podoba o teoretski (paradigmatski) diverzifikaciji pedagoškega mišljenja na Slovenskem med obema vojnama, ki kaže tudi na duhovno navezavo slovenskega pedagoškega prostora s (srednje)evropskim.

Značilnost povojnega obdobja pa je prav v tem, da je pedagogika sama ustvarjala nekakšno distanco do tedanje teoretske tradicije in tudi distanco do srednjeevropskega duhovnega prostora, ki mu je poprej pripadala. Na to kaže več dejstev. Najpomembnejše je že to, da sprejme akademska pedagogika povsem novo merilo za klasifikacijo pedagoških tokov in namesto nekdanjih pedagoških paradigem uporablja kot merilo družbeno-ekonomsko formacijo. Z govorico o socialistični, meščanski (ipd.) pedagogiki implicitno opredeli pedagogiko kot aplikacijo politike. Še več, s to govorico določa tudi lastno nazorsko (teoretsko) naravnost, čimer ustvarja vtis politizacije pedagoške vede.

Sem je sedaj mogoče umestiti tudi opus Franca Pedička. Podobno kot nekateri pedagoški pisci med obema vojnama uporablja tudi Pediček v svojem pisanju zelo redko reference. Zato je težko enoznačno sklepati o njegovih teoretskih ko-

reninah. Moram pa spomniti na to, da sam postavlja izvire svoje pedagogike na dva svoja velika učitelja, Stanka Gogalo in Antona Trstenjaka. Zlasti navezanost na humanistično tradicijo Stanka Gogale kaže Pedičkovo duhovno bližino z nekaterimi evropskimi pedagoškimi tokovi, posebno s kulturno pedagogiko. Ne vem, če bi bil te ugotovitve vesel. Ko sva se nekoč pogovarjala o prispevku Vlada Schmidta *Korak nazaj k starim zmotam*, v katerem ga je Schmidt razglasil za slovenskega Rousseauja, sem mu dejal, da bi moral protestirati, saj je kljub zavzemanju za otroka logika njegove antropološke pedagogike bližje duhoslovnemu kot mladinoslovnemu diskurzu. Pa me je odločno zavrnil, češ da ga hočem tudi jaz »poriniti« v neko ideologijo; njegova antropološka pedagogika pa naj prav to nikakor ne bi mogla biti. Nekak prastrah je vel iz te reakcije. Je mogoče, da je neki legitimen znanstveni diskurz postal nevarna oznaka?

Tu zdaj prihaja na vrsto poiesis, in to bo seveda le moj prispevek o tem, kje in kako vidim mesto Franca Pedička v slovenskem pedagoškem mišljenju. Kot sem že povedal, imajo vsa njegova nasprotovanja družbeni pogojenosti šole in vzgoje svojo teoretsko podlago v razumevanju pedagogike kot znanosti. Ta vidik je bil v celotnem njegovem opusu potisnjen v ozadje samo zaradi tedaj izrazito izpostavljenih tez o pluralnosti vzgojnega in šolskega prostora. A teze o pluralnosti, ki so bodle v oči, so zame samo posledica duhoslovnega diskurza v razumevanju pedagogike. In v tej točki, da je v svojem času ohranjal navezavo na evropsko pedagoško znanstveno tradicijo, je za slovensko pedagogiko močnejši in pomembnejši, kot so njegove politično-pragmatične misli o pluralni šoli. Pri tem pa ne gre samo za to, da je ohranjal ta diskurz živ v slovenskem povojnem prostoru, temveč ga je tudi nadalje razvijal z antropoloških vidikov, ker je teoretski prispevek v mednarodnem merilu, ki ga bo treba podrobneje proučiti.

Nemara nam ta pogled lahko razčisti tudi nekakšen dvom o iskrenosti pedagoškega mišljenja Franca Pedička, ki ga je bilo mogoče čutiti pri nekaterih kritikah, ki so pluralizem v vzgoji tudi pri Francu Pedičku videle kot krinko, ki naj bi omogočila prodiranje vpliva Cerkve v tedanjo šolo. Daleč od tega. Pediček se je v graditvi svoje antropološke pedagogike najbolj približal klasični tezi duhoslovne pedagogike. Videl jo je kot *temeljno* znanost, ne kot aplikativno, ki bi se v proučevanju svojega ključnega predmeta – vzgoje – naslanjala na kar koli, na etiko, religijo, filozofijo, zlasti pa ne na politiko. V sistem znanosti vstopa enakovredno z drugimi znanostmi in se z njimi povezuje na načelih inter- in transdisciplinarnosti. To je bil njegov znanstveni kredito.

Najrazvidneje se Franc Pediček umešča v krog duhoslovne tradicije z drugim posvetom slovenskih pedagogov 1971 na Bledu. To prepričljivo dokazuje dvoje. Najprej samo geslo posveta: »VZGOJA – DRUŽBA – ČAS«. V geslu je zaobseženo jedro duhoslovne tradicije v pedagogiki, ki ga kratko lahko interpretiramo s tem, da je vzgojo mogoče nasloniti na humanistične (človeške) dimenzije le, če jo osvobodimo odvisnosti od družbe in naslonimo na čas, na njegovo duhovno podobo. In do te podobe pride lahko samo pedagogika kot neodvisna humanistična veda s pomočjo hermenevtične analize duha časa. Ta se nam ne kaže v empirični zgodovinski ali družbeni praksi, temveč v delih človekove duhovne ustvarjalnosti: filozofijo, kulturo, umetnost, posebno literaturo. Ob tem

se kar same budijo asociacije na »historische Betrachtung« Hermanna Nohla. Ključna naloga pedagogike je, da s hermenevitično analizo duhovne ustvarjalnosti v določenem času avtonomno razvije celotno polje vzgojnih vrednot, *telos vzgoje*. To je njen pravi predmet proučevanja, in v tej točki ne more ni sme biti podrejena nikomur in ničemur, ne etiki, ne filozofiji, ne politiki, ne veri, ne gospodarskemu pragmatizmu, ne tehnološkemu funkcionalizmu. Telos vzgoje mora doseči sama z razkrivanjem duhovnega izročila časa. In pot razkrivanja biti časa je tisto, kar pedagogiko utemeljuje kot temeljno znanstveno vedo. Duhovno izročilo je najbolj avtentičen vir realnosti in resnice časa, in ne kakršno koli empirično ugotovljivo družbeno stanje ali zgodovinsko dejstvo.

Človek, kot se pojavlja v duhovnem izročilu časa, je predmet in cilj vzgoje. Franc Pediček tega sporočila ni mogel izraziti jasneje, kot je to storil z naslovom in vsebino svojega blejskega koreferata *Vzgoja kot funkcija človeka*. Tudi ko se šestintrideset let pozneje v *Moji hoji za pedagogiko* spominja tega posveta, potrdi to temeljno sporočilo, ki naj bi mu posvet sledil, ko pravi, kako je posvet želel opozoriti na to, »da moreta le vzgojna praksa in teorija, ki sta osvobojeni enodnevnških družbeno-političnih in gospodarsko-podjetniških pragmatizmov, opravljati svojo zgodovinsko dolžnost in zavezo, da sta usmerjeni k človeku in v njegov bivanjski čas, prek tega pa njegov sožitveni, družbeni prostor«. Vstop v čas torej človeku šele omogoča kreativen vstop v družbeni prostor. S čim bi jasneje sporočil svojo pedagoško zavest kot s tem, ko po tolikih letih zapiše, da »je bil nemara (to) prvi tovrstni posvet, na katerem so imeli prvo in zadnjo besedo ljudje, ki so pedagogi oziroma pedagoški delavci v najširšem pomenu besede«?

Podobno kot se je dogajalo v kritiki duhoslovne pedagogike v evropskem prostoru, se je dogajalo tudi v slovenskem. Strokovne polemike s Francem Pedičkom so bile teoretsko motivirane – če ostajamo v pedagoških teoretskih diskurzih – s pozicije socialnokritične pedagogike. Srž strokovnih kritik Pedičkove blejske teze je očitek, da prave resnice in podobe človeka v času ne izražajo filozofija, kultura, umetnost ali literatura, temveč družbena (baza) in zgodovinska realnost, ki jo je mogoče tudi empirično dokazati. Tako kot drugje se je tudi pri nas iz te kritike vedno znova generiral očitek, da je Pediček postavil vzgojo, šolo, pedagogiko na luno s tem, ko je prezrl njihovo empirično družbeno in zgodovinsko realnost. In nasprotno, tudi Pediček je vračal socialnokritični struji povsod znan očitek, da dela pedagogiko za dekle politike.

Vse to mi kaže, da se je prav v polemikah s Pedičkom dogajalo v naši povojni pedagogiki vse to, kar je doživljala v istem obdobju evropska pedagoška misel. Za nič nismo bili prikrajšani. Tudi slovenska pedagogika je bila v povojem obdobju vpeta v evropske miselne tokove in ob njej ni mogoče preprosto zamahniti, češ, pozabimo čimprej ta čas, saj gre za diskontinuiteto, prelom, cezuro v njenem razvoju. Mogoče gre zasluga za to prav Pedičku. Škoda je le, da so bile polemike z njim obremenjene z vpletanjem tedanjih centrov političnih moči, kar je v resnici onemogočilo znanstveno »čist« spopad različnih v Evropi legitimnih diskurzov.

Zvestobo svoji duhovni tradiciji izpričuje Franc Pediček tudi s problemi in področji, ki so ga pritegnila v znanstvenem delu. Čeprav ga vsak šolnik pri nas

pozna po zasnovi in razvoju šolskih svetovalnih služb, pa vendarle pomeni rdečo nit njegovega ustvarjanja pedagoška sistematika. Pri tem ne gre le za obsežno delo pri pedagoškem izrazju in pedagoškem tezavru, ki je gotovo izjemen poskus razvoja znanstvenega pedagoškega sistema. Bolj kot to je za Pedička značilno, da je skušal razvoj pedagogike preusmeriti s področja šole, pouka in razreda na mnoga druga področja. In prav to je izrazita poteza duhoslovno naravnanih pedagogov v Evropi, ki so v razvoju pedagoške sistematike ter v univerzalistično razumljenem performansu vzgoje in izobraževanja, ki izvira že iz pampaedije J. A. Komenskega, videli pot k pedagogiki kot temeljni vedi. Ta razširitev predmeta pedagogike s šole na človeka, je jedro Pedičkove *antropološke pedagogike* in njegov bistveni prispevek, s katerim je oplemenitil sam diskurz, iz katerega je izšel. Navsezadnje, tudi ideja šolskega svetovanja izhaja iz težnje po širjenju znanstvenega predmeta pedagogike, da ne govorimo o mnogih drugih disciplinah, ki jih je zasnoval v težnji po širjenju predmeta pedagogike in s tem povezanim kompletiranjem njenih disciplin. Brez primere so ti poskusi opredeljevanja sistema pedagoških disciplin, ki so nekonvencionalni tudi po tem, da ga ni zanimala samo vloga pedagogike v poti (otroka, mladostnika in odraslega) navzgor (evolucija), temveč tudi v poti navzdol, involuciji (od tod med drugim tudi disciplina tanatogogika). Če bi hoteli samo popisati in pokazati utemeljitve za seznam disciplin pedagoških ved, ki jih je opredelil, bi presegli obseg kratke razprave.

Obsežen opus je namenil *vrednotam*, kjer se izpostavlja v različnih dimenzijah, od kritike vrednotnega nihilizma in formalizma do poskusov oblikovanja etičnega kodeksa za pedagoge, vzgojitelje in učitelje, in *vzgoji*, kjer je vselej kritičen in tudi ostro polemičen, pa naj gre za oporekanje svetovnonazorskemu monolitizmu (marksističnemu ali religioznemu), ali za kritiko liberalnega pedagoškega diskurza v zadnjih delih, ko mu očita izrivanje vzgoje iz šole.

Seveda je problem tega zapisa kupčkanje in s tem razvrščanje posameznega pedagoškega mišljenja v okvire pedagoških tokov. Vsako posamezno mišljenje je individualno in unikatno in nobeno v celoti ne ustreza posameznemu kupčku. V mnogih obsežnih znanstvenih sklopih posameznega pedagoškega teoretika v povojni zgodovini pedagogike prepoznavamo prepletanje različnih poglavitnih tokov evropske pedagoške tradicije, čeprav je očitno bil čas tak, da ni nihče sebe identificiral v znanih teoretskih diskurzih. Ne glede na spornost takega početja pa mislim, da je identifikacija teh tokov pomembna, ne sme pa postati etiketa in s tem ovira, da ne bi zagledali miselne pluralnosti v posameznikovem delu. In v tem je problem tudi pri vrednotenju opusa Franca Pedička. V tem priložnostnem zapisu, ki je nastal v času, ko se je poslovil od nas, in je tu ostalo le njegovo delo, seveda ni bilo mogoče premisliti vsega, kar je zapustil v svojih objavah, ki štejejo okoli 500 enot. Doživljal sem ga kot enega od najbolj konsistentnih mislecev povojne pedagogike, čeprav njegov pogosto bolj literarni kot strogo znanstveni slog pisanja odpira vrsto problemov v razumevanju.

A to je že vrednotenje njegovega prispevka k razvoju slovenske pedagogike. Ob tem se bo odpiralo tudi vprašanje, kaj duhoslovna (kulturna) orientacija v pedagogiki pomeni danes. Daleč so namreč romantični časi razvoja evropskega duha, ki so inspirirali ta diskurz v pedagogiki s tem, da bi se razvila

kot avtonomna veda in postavila koncept vzgoje, ki bo zagotavljal emancipacijo človeka in človeštva od vseh vrst ideoloških partikularizmov. Pogoje za to je videla v naslanjanju na pravo resnico, ki jo o nekem času izpoveduje duhovno izročilo, kot se izraža samo z visoko kulturo, umetnost in posebno visoko literaturo. V zadnjih petdesetih letih v pedagoških vedah nedvomno pridobiva veljavo empirična orientacija, ki ne verjame, da je emancipacijo posameznika in človeštva mogoče graditi na idealih visoke umetnosti, temveč išče vire za emancipacijsko vzgojo v kritični refleksiji konkretnih zgodovinskih dogajanj, dejanskih političnih praks, realnih socialnih razmerij in moralnih odnosov v družbi v kontekstu človekovih pravic. Toda, ali je ta empirična naravnost v iskanjih telosa vzgoje dovolj močna? To bi bilo sedaj vprašanje za Franca Pedička. Domnevam, da bi bilo bistvo odgovora prav v tem, kako je *danes je bolj kot kadar koli prej* potrebna neodvisna *filozofija* o vzgoji, ki bi jo lahko zgradila le neodvisna pedagoška znanost. V sodobnih liberalnih in vrednostno pluralističnih državah se množica institucij in akterjev bojuje za prevlado v vplivu na ljudi, posebno na oblikovanje mladih generacij. Zato je sedaj za kritičen čas za antropološko pedagogiko, da bi na visoki teoretski ravni razvila argumente za emancipacijski vzgojni koncept. In kje, če ne v Kulturi, bi našla argumente časa proti modnim norostim, neumnostim, plehkosti in ideološkemu zavajanju?

Popravek

V prejšnji številki Sodobne pedagogike (št. 2/2008) je na strani 82 nastala neljuba napaka pri navedbi avtorstva članka.

Pravilen zapis se glasi:

dr. Tina Vršnik Perše, Ana Kozina, Tina Rutar Leban

Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dajanju dodatne strokovne pomoči

asist. dr. Tina Vršnik Perše, Pedagoški inštitut; e-naslov: tina.vrsnik@pei.si

Ana Kozina, Pedagoški inštitut; e-naslov: ana.kozina@pei.si

Tina Rutar Leban, Pedagoški inštitut; e-naslov: tina.rutar@pei.si

Za napako se opravičujemo.

2. Ekskurzije in njih organizacija.

Sodobna šola je življenjska šola. Pouk mora koreniniti globoko v življenju. To pa je le tedaj mogoče, če gremo prav k izvoru snovi, o kateri v razredu razpravljamo. Ako govorimo o sadjarstvu, pojdemo prej na sadni vrt in k trgovcu ali v skladišče za sadje, če govorimo o zidarjih, gremo k hiši, ki jo grade, kadar govorimo o gozdu, napravimo ekskurzijo v gozd itd., namesto da pokažemo v šoli mrtvo sliko ali pa niti te ne. Ekskurzija je torej važen, morda celo najvažnejši pripomoček sodobne šole. Pa saj je to že davno znano; o tem tudi nisem hotel govoriti. Opozoriti hočem le na nekatere važne malenkosti, ki so mi pri naših pohodih v življenje lajšale delo. Razred s 30 ali še več učenci je izven šolske sobe včasih prav težavno obvladati, t. j. učence toliko pritegniti k delu, da jih zadostno zanima in zaposli in da nimajo potem časa, misliti na razne neumnosti, ki delajo razredniku često bridke preglavice. Če morajo vsi naenkrat svoje opazovanje in svoje delo osredotočiti na eno in isto stvar, bodo to le malo časa in bolj poredko vzdržali. Priroda je že taka in nudi otroku toliko zanimivega, da se ne more koncentrirati na nekaj, kar ga prav posebno ne zanima. To pa redkokdaj dosežemo pri vseh in zato imamo vedno precejšen odstotek tistih, ki skupnemu delu ne slede.

Nove knjige

Grozdanka GOJKOV: Didaktika nadarjenih (Didaktika darovitih). Vršac, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača (2008).

Formalni ali splošni del

Akademikinja profesorica dr. Grozdanka Gojkov z omenjenim obsežnim enciklopedično in interdisciplinarno zasnovanim znanstvenim delom, ki vsebuje 338 strani, nadaljuje svojo poglobljeno in sodobno primerjalno kritično proučevanje ne zgolj edukacije, temveč tudi koncepcije in identifikacije nadarjenosti od vrtca do univerze. Delo, ki je bilo kumulativno grajeno vrsto garaških let, vsebuje naslednja večja poglavja z mnogimi podpoglavji: Postmoderna pedagogika in nadarjeni, Modeli razumevanja in metodološki pristopi k raziskovanju nadarjenosti in Metakognicija in nadarjenost v didaktiki.

Enciklopedično zasnovana knjiga Didaktika nadarjenih (*Didaktika darovitih*) je lahko v zgoraj omenjenem pomenu opora, zlasti zaradi kakovostnega povezanja induktivne in deduktivne metode, ter kritična refleksija obstoječe prakse za načrtovanje operacionalizacije koncipiranja, identifikacije in edukacije nadarjenih otrok, učencev in študentov v vseh državah jugovzhodne Evrope. V tem smislu, zlasti zaradi teoretske aktualne zaobseženosti in celo obsežnih lastnih raziskovalnoempiričnih študij, se lahko to izjemno pomembno delo primerja s podobnimi temeljnimi besedili velikih središč, kot so: Belin Blank Center v Iowa (Colangelo), NEAG Center, Connecticut (Renzulli), GERRIC, Sydney (Gross) in Université du Quebec, Montreal (Gagne) ob mnogih skromnejših objektivnih in subjektivnih možnostih.

Posebna spoštovanja je z omenjenim knjižnim delom vreden empirično-raziskovalni temelj celotnega besedila v vseh poglavjih, kar ni ravno v navadi povsod v manj razvitem svetu in zlasti ne pri nas, v Sloveniji, z dvema nalogama: Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev v devetletni osnovni šoli in Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju. Kajti, kakor sklene sama avtorica akademikinja profesorica dr. Grozdanka Gojkov, šele celostno in aktualno empirično podprto koncipiranje nadarjenosti je lahko dobra podlaga za sistemizacijo nacionalnih strategij edukacije nadarjenih učencev. Žal pa so nacionalne strategije v mnogih državah jugovzhodne Evrope na eni strani teoretsko še preskromno in neaktualno zasnovane, na drugi strani pa so skoraj brez ustreznih empiričnih raziskav.

Avtorica knjige Didaktika nadarjenih podobno kot avtorji drugih temeljnih besedil o nadarjenosti v razvitem svetu dosledno uveljavlja notranje homogeno zaokrožen sistem skrbi za nadarjene in talentirane v smislu enotnosti med koncepcijo, identifikacijo in edukacijo nadarjenosti. Tudi omenjena metodološka in

spoznavnoteoretska discipliniranost ni pogosta v Evropi, še posebno ne v jugovzhodni Evropi.

V omenjenem dragocenem knjižnem delu o nadarjenosti dr. Grozdanka Gojkov ne sledi mehanično v praksi zelo pogostim pozitivističnim in funkcionalističnim premisam. Vseskozi se avtorica aksiološko dosledno zavzema za fenomenološko, antropološko, humanistično in holistično pojmovanje nadarjenosti kot izhodišča za identifikacijo in edukacijo nadarjenih učencev.

Avtoričin sporočilni stil, terminologija in načini oblikovanja misli ustrezajo populaciji učiteljev, vzgojiteljev, staršev, nadarjenih učencev, mentorjev in študentov na pedagoških kadrovskih šolah, ki jim je kot ciljni skupini knjiga namenjena. Struktura in kompozicija besedil ustrezata naslovu pomensko poudarjene edukacije talentov in je logično urejena. Z vidika rabe znanstvenega aparata je knjiga akademikinje profesorice dr. Grozdanke Gojkov solidno in poglobljeno znanstveno delo, ki temelji na dolgoletnem proučevanju nadarjenosti in rabi obsežnih citiranih aktualnih ter vsebinsko relevantnih 224 virov. Med njimi je tudi veliko aktualnih sistemskih teorij s področja nadarjenosti. Omenjeno enciklopedično zasnovano knjižno delo obravnava fenomen nadarjenosti v luči različnih znanstvenih disciplin in strok na interdisciplinarni podlagi. Tovrstnega temeljno strokovnega besedila ne najdemo v prostoru jugovzhodne Evrope, težko pa tudi v srednji Evropi. Avtorica vseskozi uporablja strokovno kompetentno in hkrati za pedagoško prakso razumljivo strokovno izrazje, kar tudi ni pogosto v knjižnem svetu s področja nadarjenosti.

Ne le da je knjiga dr. Grozdanke Gojkov Didaktika nadarjenih obsežna in poglobljena, temveč ima tudi veliko informativno vrednost. Zaporedje in kompozicija besedila sta logično struktuirana in notranje usklajena celota.

Vsebinski ali posebni del

Avtorica knjige uspešno povezuje glavne sodobne tokove raziskovanj, predvsem v didaktiki, pedagogiki, psihologiji in pedagoški psihologiji, z edukacijo nadarjenih učencev. Obravnavana proučevana področja kognicije, učenja in razvoja so v razvitem svetu vse aktualnejša za učinkovito učno in poučevalno okolje za nadarjene učence. V zvezi z teorijo učenja in poučevanja nadarjenih učencev obravnava knjiga v glavnem diferencirani model nadarjenosti (Gagne), teorijo spoznavanja in teorijo edukacijske intervence. Na tej podlagi so izoblikovani principi spodbudnega proaktivnega učnega okolja za učinkovito edukacijo nadarjenih učencev. Med njimi zlasti najpomembnejši v konstruktivistični filozofiji, imenovani metakognicija.

Akademikinja dr. Grozdanka Gojkov s tem delom zapolnjuje veliko vrzel med študijem nadarjenosti in temeljnimi sodobnimi tokovi psihološkega in pedagoškega raziskovanja. Po avtorju Cropleyu je področje učenja in poučevanja nadarjenosti raziskovalno površno pokrito (International Handbook of Giftedness and Talent). Prav knjiga dr. Gojkove pa si prizadeva teoretično-empiričnoraziskovalno odpraviti omenjeno pomanjkljivost. Najpogosteje nadomeščajo raziskovalno podlago opisi programov, spremljani z zvenečimi

frazami pedagoškega besednjaka. Kajti samo empirično utemeljen znanstveni študij učenja in pouka lahko prispeva trdno in neprecenljivo kompetentno znanje, ki lahko usmerja evalvacijo učinkovitega učnega in poučevalnega okolja za nadarjene učence. V omenjeni knjigi opisana teorija spoznavanja se usmerja na razumevanje in razlago procesa učenja in razvoja (Piaget, Vigotski), teorija intervence pa poskuša identificirati in načrtovati ustrezne metode in strategije poučevanja in spodbujanja tega procesa spoznavanja.

Omenjena dragocena vsebina knjige se ogiba ozke kognitivistične usmerjenosti, saj zajema v razumevanju, identifikaciji in edukaciji nadarjenosti enakovredno afektivne vidike učnega procesa v holističnem sistemu.

Omenjena ideja, da emocionalne ovire zaviralno vplivajo na razvoj dispozicij in sposobnosti nadarjenih, je danes zelo pomembna tako s teoretične kakor praktične perspektive. Razvijanje namere obrambnega soočanja namesto učne namere vodi v visokem odstotku pri nadarjenih učencih do fenomena učne neuspešnosti (underachievement), ki ga avtorica utemeljeno znanstveno analizira.

Splošno vzeto dr. Grozdanka Gojkov s knjižnim delom Didaktika nadarjenih bistveno in nenadomestljivo dopolnjuje študij procesa učenja in poučevanja, ki je bil doslej krivično bolj ali manj prezrt pri raziskovanju nadarjenosti. Avtoričine in druge pomembne znanstvene raziskave o učenju in poučevanju talentov definirajo pogloblitve karakteristike učinkovitega procesa učenja: učenje je konstruktiven, kumulativen, samousmerjajoč, k cilju usmerjen, sodelovalen in individualno raznolik proces razvijanja znanja in konstrukcije pomena.

Vsebinsko omenjena knjiga zajame vse prej navedeno in tudi zato lahko sklenemo, da gre za neprecenljivo temeljno podlago za družbeno in osebno uresničitev talentov. Pri tem pa je bistveno, da knjiga razvija svobodnega duha, ki ni ustvarjalen v prilagajanju in kompromisih, temveč v uresničevanju svojih darov.

Dr. Ivan Ferbežer

Monika GOVEKAR OKOLIŠ in Nives LIČEN: Poglavja iz andragogike. Ljubljana, Znanstvena založba in Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete, 2008.

Živimo v dobi učenja, saj nas nenehne spremembe vedno znova silijo v pridobivanje novega znanja. Zato postaja izobraževanje odraslih zmeraj pomembnejša znanstvena disciplina v vzgojno-izobraževalnih vedah. Avtorici Monika Govekar Okoliš in Nives Ličen sta z obravnavano knjigo Poglavja iz andragogike, ki je letos izšla na Filozofski fakulteti pri Znanstveni založbi in Oddelku za pedagogiko in andragogiko, slovensko bibliografijo obogatili za delo, ki zaobjema vse osnovne in bistvene prvine in teme izobraževanja odraslih.

Knjigo poleg uvoda, priloge in indeksa avtorjev sestavljajo štiri poglavja.

V prvem, Kaj je andragogika, se bralec seznani tako z andragoško teorijo

kot z andragoškim strokovnim izrazjem ter z družbeno pogojenostjo razvoja andragogike in njenimi cilji.

Drugo poglavje, z naslovom Razvoj koncepta vseživljenjskega izobraževanja in vseživljenjskega učenja, prinaša zgodovinski pregled razvoja ideje permanentnega izobraževanja in vzroke zanjo. Tu avtorici razvojno obdelata koncept permanentnega izobraževanja in njegovo približevanje h konceptu vseživljenjskega izobraževanja in učenja.

Tretje poglavje, Andragoški proces, prinaša teme o značilnostih in prvinah andragoškega cikla, o modelih, oblikah in metodah izobraževanja odraslih ter o pomembnosti evalvacije celotnega procesa izobraževanja odraslih.

Četrto poglavje, Biografsko učenje in izobraževalna biografija odraslega, postavi velik pomen koncepta osebnega – biografskega učenja v sodobni čas, obdelano za vsako življenjsko obdobje posebej. Vsak učeči se posameznik glede na svoje življenjsko okolje in glede na svoje izkušnje izbira zase značilne poti izobraževanja in učenja.

Na koncu knjige sta koristni in uporabni prilogi Shema za snemanje izobraževalne biografije in Shema za izobraževalno diagnostiko, ki sta za vsakogar, ki ga to zanima, uporabni model načrtovanja lastne izobraževalne biografije.

Obravnavano delo odgovarja na pomembno vprašanje, kako pripraviti posameznika za vseživljenjsko izobraževanje in s čim vse ga opremiti, da bo tej pomembni nalogi kos. Izobraževanje odraslih je množična vsesvetovna potreba, pojav in razvojna težnja in v skladu s tem naj sklenem z mislijo avtoric: »Posameznik mora zapustiti šolo /.../ usposobljen in motiviran /.../ za svoje vseživljenjsko učenje«.

Tanja Šulak

Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. **Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.**

Knjiga Učne težave v osnovni šoli je plod dela avtoric Lidije Magajna, Sonje Pečjak, Cirile Peklaj, Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenije Bregar Golobič, Marije Kavkler ter Simone Tancig. Nastala je kot izid nekajletnega raziskovalnega projekta z naslovom Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči.

Temeljna tema knjige in njena rdeča nit so učenci z učnimi težavami, ki potrebujejo za učenje in pridobivanje znanja zelo različne in specifične pristope in seveda dobro usposobljenega, izobraženega in zrelega učitelja.

Knjigo sestavlja pet delov. V prvem, Učne težave: od teorije k praksi, so celostno opredeljene učne težave in šolska neuspešnost, z najnovejšimi teoretskimi tokovi ter paradigmami vred ter nadalje s tradicionalnimi in sodobnimi pristopi k preprečevanju in razreševanju učnih težav.

V drugem delu, Cilji projekta in raziskovalna vprašanja, je predstavljen metodološki aparat raziskave.

Četrty del knjige, z naslovom Rezultati in interpretacija, je najboljšežnejši. V njem so prikazani in interpretirani podatki, dobljeni pri anketah 1139 strokovnih delavcev in učiteljev, 277 učencev z učnimi težavami ter prav toliko njihovih staršev, nanašajo pa se na tele vsebine: opredelitev, zastopanost in odkrivanje učencev z učnimi težavami, področja socialne vključenosti, oblike podpore in pomoči pri pouku, individualne in skupinske oblike pomoči ter njihova uspešnost, ovire in težave pri delu z učenci z učnimi težavami, projekti pomoči ter pomen politike šole.

V petem delu z naslovom Sklepne misli in predlogi so prikazani tako izsledki raziskave kot predlogi za nadaljnje delo z učenci z učnimi težavami na naslednjih nivojih: v razredu, izboljšanje učinkovitosti na ravni šole, pomen timskega dela in sodelovanja učiteljev in strokovnih sodelavcev, sodelovanje šole s starši, sistemski ukrepi z izobraževanjem in strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev vred ter razvojnim in raziskovalnim delom na področju učnih težav.

Knjiga je namenjena učiteljem, šolskim svetovalnim delavcem, specialnim pedagogom, staršem ter študentom z namenom, razvijati in ohranjati dobro prakso pri delu z učenci z učnimi težavami.

Tanja Šulak

Aleš GABRIČ: Šolska reforma 1953–1963. Ljubljana, Inštitut za novejšo zgodovino, 2006.

Kot tretja knjiga v novi zbirki Inštituta za novejšo zgodovino Razpoznavanja/Recognitiones je konec leta 2006 izšla monografija o šolski reformi, delo inštitutskega raziskovalca in docenta na Fakulteti za družbene vede dr. Aleša Gabriča. V času, ko smo z devetletko reformirali osnovno šolo, ko prenavljamo srednje šolstvo in maturo ter nam bolonjska reforma spreminja univerzo, novele k šolski zakonodaji pa burijo duhove, je branje o šolski reformi sodobno in aktualno. Ker je zgodovina šolstva pravzaprav zgodovina stalnih reform, bi lahko pol stoletja stara izkušnja rabila novim snovalcem šolstva za primerjavo, zglede in spodbude in opozorila pred napakami, a verjetno bo rabila le za zgodovinske vzporednice. Tega se zaveda tudi avtor v (varljivem?) upanju, »da tudi današnji čas potrebuje spoznanja zgodovinopisja«. Zato je prav, da tudi med vprašanji sodobne pedagogike opozorimo na stara, a hkrati sodobna vprašanja šolske reforme. Bo kdo od šolskih (proti)reformatorjev tvegala in odprl knjigo za branje v sodobnem kontekstu?

Kot razberemo iz odkritosrčnega uvoda, je delo čakalo na objavo kar nekaj let, kar pa je le koristilo premisleku in preglednosti, saj je desetletje šolske reforme 1953–1963 predstavljeno strnjeno, a z upoštevanjem poglobljenih vsebin. Štiri razdelki in epilog, ki izrišejo podobo šolske politike v obravnavanem de-

setletju, bi zapisali na kratko. Šolstvo v začetku petdesetih let, priprava (nato pa podoba) novega šolskega sistema in reforma visokega šolstva so vsebinski okvir, v katerem avtor na podlagi literature ter arhivskih virov predstavi pogloblitve probleme, dileme in rešitve reformnega vidika prosvetne politike. Te nam odkrivajo tako članki v Sodobni pedagogiki in Prosvetnem delavcu ter drugod kot predvsem dokumenti republiške vlade, republiških upravnih organov pristojnih za šolstvo (Svet za prosveto in kulturo, Svet za šolstvo) in posebej stranke (ZKS) in njene širše transmisije (SZDL). Avtor s tem večkrat primerja uradna stališča za javnost s pogovori političnih oblastnikov, zaprtimi za javnost, pa tudi položaj slovenskega šolstva v jugoslovanski državi. Šolska reforma je prikazana kot živ proces, sooblikujejo jo živi ljudje, ki nastopajo z imeni, primki in svojimi stališči. Nekoliko sicer moti »modernizacija« izrazja, saj je zaradi poenostavlja kdaj predsednik Sveta za prosveto in kulturo/Sveta za šolstvo kar »šolski minister«, sicer pa avtor vestno predstavi pričevalce tudi z oznako njihovih tedanjih funkcij.

Poleg političnih pogledov spremljamo v knjigi tudi dileme stroke, pri čemer je kdaj razprava med pedagogi precej bolj različna, kot bi pričakovali zaverovani v podobo enoumja preteklosti. V resnici je bilo dogajanje mnogo bolj raznovrstno! In šolstvo je bilo v resnici bistveno manj rdeče od podobe, ki jo je vneto oblikovala takšna politika edine in vladajoče stranke. Če si preberemo po predstavitvi razmer v razdrobljenem osnovnem šolstvu in o zaostajanju strokovnega šolstva med srednjim šolstvom le zanimivi poglavji o šolstvu o očeh pedagogov in tisto o šolstvu v očeh politikov, potem bomo uzrli petdeseta leta kot razgibano obdobje. Čas blejskega kongresa slovenskih pedagogov leta 1950 je predstavljen tudi z možnostjo strokovne kritike posameznih političnih stališč. Ves čas šolske reforme je potekala v medijih živahna razprava o učnih načrtih in programih, tudi takšna, ki je nasprotovala stališčem politične oblasti. A bistvena vprašanja šolske politike so ostala odvisna od stališč vladajoče Komunistične partije. Dvovov ni bilo: šolstvo je in ostane družbenopolitično področje, kot je bil leta 1954 naslov članka v Sodobni pedagogiki. »Šolstvo pa je seveda eno ključnih področij, ki ga nobena monopolna oblast ni pripravljena prepuščati v odločanje nikomur drugemu, kot le sebi,« ugotavlja avtor.

Pri osnovnem šolstvu je reforma reševala vprašanje popolnoma enotne ali delno diferencirane šole, se ukvarjala z vprašanjem izobraževanja učiteljstva in še s čim ter pripeljala leta 1958 do enotne osemletke, ki jo je šele sodobni čas preoblikoval v devetletko. Ob tem so potekale razprave tudi o diferenciaciji pouka, ki je bilo eno od pomembnih pedagoških vprašanj že v petdesetih letih. Zelo sodobno se bere tudi o (že tedanjem) zgledovanju po šolstvu v nordijskih državah, le vprašanje je, kaj od njihovih dobrih zgledov nam je nekdanj (ali pa danes) uspelo prenesti v našo prakso. Poleg večjega pomena strokovnih šol med srednjimi šolami in njihovega statusnega izenačevanja z gimnazijami (te so postale z omejitvijo na višje razrede le štiriletne šole) je novost tega časa šolstvo narodnih manjšin, pri čemer smo lahko z dvojezičnim šolstvom za zgled marsikomu v Evropi, ter izobraževanje odraslih, ki pa kaže Slovence kot neverjetne zamudnike. Visokošolska reforma je pomenila tudi uvedbo višješolskega

in stopenjskega študija ter tudi zametek Univerze v Mariboru; kakšna univerza na Primorskem pa je bila tedaj še preveč utopična. Kot ocenjuje avtor, je bila to največja, najbolj celostna in najtemeljitejša šolska reforma, kar smo jih doživeli Slovenci. Mnenju je težko ugovarjati, saj je reforma zajela šolstvo različnih stopenj vse do višješolskega izobraževanja.

Seveda bi kdo v knjigi lahko iskal širše odgovore na vprašanja o splošnem razvoju šolstva in značilnostih njenih ideoloških vidikov, prav radi bi prebrali še kaj o vplivu reforme na posamezno konkretno šolo. A prav omejitev na zastavljeno temo šolske reforme je avtorju omogočila izris šolske politike v desetletju preoblikovanja šolstva. Kot bi želeli, da bi se avtor pri kakšni temi bolj razgovoril, pa smo po drugi strani zadovoljni, da je tematika zgoščena v razumen obseg. Citirano gradivo in bogata literatura, ki je bila avtorju na voljo v soseščini inštituta: v Slovenskem šolskem muzeju, v Zgodovinskem arhivu in muzeju Univerze v Ljubljani in drugod, pa omogočata, da bralec sodeluje tudi kot raziskovalec katerega od obravnavanih vprašanj. Za vsakogar, ki ga vznemirjajo pedagoška vprašanja, je delo dr. Gabriča s svojo vsebino dovolj zanimivo, z aktualizacijo, za katero skrbi sodobna šolska politika, pa je obravnava šolske reforme pred petimi desetletji tudi dovolj sodobna, da hkrati omogoča kritično branje in razmislek. Le upamo lahko, da bo knjigo o šolski reformi prebiral (in razmišljal ob njej) tudi kdo od šolskih politikov, in ne le kakšen zgodovinar ali pedagog.

Branko Šuštar

Bojana PETRIĆ: Rečnik reforme obrazovanja. Novi Sad, Platoneum, Misao, Pedagoški zavod Vojvodine, 2006.

In kaj nam bo predstavitev neke knjige o šolski reformi, ki je izšla v Srbiji, lahko kdo pomisli, ko pogleda na naslovnici optimistična kratkohlačnika pri spuščanju modela letala in prebere še resen naslov Slovar reforme izobraževanja. A že na zavihku knjige predstavljena evropska študijska pot in bogata mednarodna dejavnost avtorice dr. Bojane Petrić, ki je predavateljica na Univerzi Essex v Veliki Britaniji, nekoliko napovedujeta tudi široko in večplastno vsebino knjige. V njej je okoli teme reforma izobraževanja zbrala avtorica v prvem delu najprej deset temeljnih pojmov, temu pa je dodala še dvanajst intervjujev z ljudmi z mednarodnimi referencami na različnih področjih izobraževanja. Čeprav so posamezni prispevki že izšli med letoma 2003 in 2005 največ v novosadski kulturni reviji *Misao*, pa pri zbranemu gradivu ne gre za kakšno historično antologijo, temveč delo, usmerjeno k sodobnim vprašanjem izobraževanja, ki pravzaprav vznemirjajo tudi nas. Spremembe v vzgoji in izobraževanju so pravzaprav edina stalnica, saj poleg šolskih reform venomer srečujemo tudi večje in manjše spremembe, za katere vedno znova upamo, da izboljšujejo rezultate na tem področju.

In s katerimi desetimi pojmi je dr. Bojana Petrić poskusila vzpostaviti pojmovno jasnejšo podlago za pogovor o šolski reformi? To so *kurikul* (s kurikularno reformo in skritim kurikulom), *globalna perspektiva v izobraževanju* (izobraževanje o globalnih temah, *multikulturna edukacija* (večkulturna vzgoja kot svojevrstna filozofija vzgoje, tudi z evropsko in vojvodinsko dimenzijo), *avtonomija učenca, znanje* (učencev in učiteljev), *emocije in pouk* (tudi poučevanje kot čustveno delo, pouk in stres), *pismenost, observacija* (opazovanje), *akcijsko raziskovanje* in *evalvacija*. Vsakega od predstavljenih pojmov sklene seznam kakšnih šestih virov, ki opozarjajo na angleško pisano literaturo pa tudi na spletne naslove. Poleg splošnih ugotovitev je kdaj tudi kratko opozorilo na regionalne posebnosti (s srbske pa tudi vojvodinske perspektive), a vendar je v ospredju splošno, kot se za kakšen slovar spodobi. Pri obravnavi pismenosti so na primer upoštevani tudi slovenski podatki, sam pojem pa opozarja tudi na funkcionalno in računalniško pismenost. Prav zanimiva pa je povezava med tem slovarjem in intervjuji v drugem delu knjige, saj vezalke ob predstavljenih pojmi opozarjajo na posamezne teme in pojme, ki so obravnavani v intervjujih. Kot kakšne praktične ilustracije prej teoretično obdelanih pojmov. Knjiga tako slovarsko zasnovi predstavitev pojmov razširi in bralca v intervjujih opozarja na različna pojmovanja izobraževanja, predvsem pa še bolj različno izobraževalno prakso. K tej različnosti, ki nam seveda vedno znova postavlja vprašanja kot »kako pa pri nas«, »kako pa mi«, so prispevali zanimivi sogovorniki, s katerimi se je Petrićeva pogovarjala o njihovem delu ter razmišljanjih o izobraževanju. Z nekaterimi od njih se je srečala ob njihovem delu predavateljev na Centralno-evropski univerzi v Budimpešti, z drugimi pa pri strokovnem in raziskovalnem delu. Čeprav izbor objavljenih intervjujev ni narejen s kakšno mislijo o regionalni zajetosti, pa so izbrane zanimive in kompetentne osebnosti (med njimi pet sogovornic), ki v odgovorih prinašajo tudi marsikatero splošno in morda tudi za nas zanimivo ugotovitev.

Tako je na primer o pomanjkanju praktičnega izobraževanja za življenje in izkušenj z reformo šolstva govoril strokovnjak za poučevanje angleščine *Peter Medgyes* (Budimpešta), o spremembah v izobraževanju predavatelj sodobne lingvistike *Adrian Holliday* (Velika Britanija) in o izzivih mentorstva ena od avtoric knjige *Mentorski tečaji Caroline Bodoczky* (Velika Britanija, Madžarska). Tudi pri nas znani strokovnjak za jezikovne teste *Charles Alderson* (Velika Britanija) je govoril tudi o vplivu izpitov na pouk, razvojna in pedagoška psihologinja *Ana Pešikan* (Srbija) je kot avtorica knjige z vznemirljivim naslovom *Kako postati in ostati neumen* (2004) odpirala vprašanja učenja. Filozof *Anthony O'Hear* (Velika Britanija) je v pogovoru z naslovom *Otroci niso lastništvo države* spregovoril tudi o verskem izobraževanju v večkulturnem in večreligijskem svetu. Nemška strokovnjaka za proučevanje učbenikov, *Falk Pingel* in *Hanna Schissler*, sta odpirala zanimiva vprašanja, povezana z učbeniki za pouk zgodovine. Predavateljica zgodovine izobraževanja *Juliane Jakobi* (Nemčija) je izpostavila stereotipe v izobraževanju z vidika ženskih študij, predavateljica socialnega dela *Darja Zaviršek* (Slovenija) pa je spregovorila o študijah hendikepa in predstavila izkušnje pri nas. Vrsto intervjujev skleneta še dva pogovora. Pod naslovom

V službi šolskega sistema, ne ministrstva za šolstvo je direktor madžarskega inštituta za javno izobraževanje *Gabor Halasz* (Madžarska) govoril o profilu in raziskavah inštituta ter vplivu politike, strokovnjak za visoko šolstvo *Hans Weiler* (Združene države Amerike, Nemčija) pa je spregovoril o kontradikacijah visokošolskega izobraževanja in tudi odporu univerz do reforme. Vsaka od podobnosti obravnavanih tem z našimi izkušnjami ni zgolj naključna, temveč nas opozarja, da ima izobraževanje hkrati mednarodno in domačo razsežnost. Knjiga, ki je izšla v sozaložništvu treh novosadskih založnikov in opozarja tako tudi na posebnosti Vojvodine in tamkajšnjo evropsko razsežnost obravnave izobraževanja, je lahko tudi pri nas zanimivo branje. Kot je lepo zapisal recenzent dr. Ivan Ivić, ob opozorilu in pohvali prav tej nedorečenosti in odprtosti knjige, ki spodbuja k razmišljanju in primerjanju prebranega s tem, kar bralec ve in v kar verjame.

Branko Šuštar

INFORMACIJE AVTORJEM PRISPEVKOV

Sodobna pedagogika objavlja znanstvene in strokovne prispevke, izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ter druge prispevke. Prispevek s povzetkom pošljite po elektronski pošti na naslov urednistvo@sodobna-pedagogika.net ali v elektronski obliki na nosilcu CD po navadni pošti (Uredništvo Sodobne pedagogike, Tržaška 2, 1000 Ljubljana). Ime **datoteke s prispevkom** naj bo priimek prvega avtorja (npr. Novak.doc). Ker je postopek recenzije anonimen, **v posebni datoteki** priložite osnovne podatke o avtorju(ih), in sicer:

- a) naslov prispevka;
- b) ime in priimek avtorja(ev), akademski ali strokovni naziv, naslov ustanove, elektronski naslov;
- c) izjavo, da predloženo besedilo še ni bilo objavljeno v drugih publikacijah;
- č) telefonsko številko za stik.

Poslanega gradiva ne vračamo.

Tehnično oblikovanje prispevka

Oblika naslovov in podnaslovov: Prispevkom, daljšim od 10.000 znakov, določite jasne, povedne naslove in podnaslove. Vodilni naslovi naj bodo zapisani **krepko**, prvi podnaslovi naj bodo zapisani *ležeče*, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in podnaslovov **ne številčite. Ne uporabljajte VELIKIH TISKANIH ČRK.**

Povzetek in ključne besede: Povzetek umestite pod naslov prispevka. Dolžina povzetka je največ 1500 znakov s presledki. Pod povzetkom navedite ključne besede. Za oboje uporabite pisavo Times New Roman, velikost 10.

Grafi, preglednice, slike: Grafe, preglednice, slike in druge grafične prikaze uvrstite v prispevek v črno-beli tehniki. Pod grafi, preglednicami in slikami navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, *ležeče*, velikost 10 (primer: *Graf 1: Naslov grafa*)

Prispevek naj bo v pisavi Times New Roman, velikost 12, obojestransko poravnano. Besedne zveze, ki jih želite v besedilu posebej poudariti, zapišite *ležeče* (ne krepko!). Za citate uporabite dvojne narekovaje (» «), za citate znotraj citatov pa enojne narekovaje (‘ ’). **Opombe** navajajte sproti (na dnu strani), uporabite velikost pisave 10.

Prispevki ne smejo biti daljši od 45 000 znakov, če gre za znanstvene oz. strokovne razprave, in ne daljši od 15 000 znakov, če gre za izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ali druga podobna besedila.

Sprotno sklicevanje na reference

Ob povzemanju in citiranju uporabite sprotno sklicevanje v oklepaju, z navedbo avtorja,

letnice in strani. Primer: (Sagadin 1991, str. 24). če gre za splošno povzemanje, ko navedba posamezne strani ni mogoča ali smiselna, jo izpustite: (Sagadin 1991).

Če se sklicujete na besedilo brez znanega avtorja, v oklepaju navedite prvi dve ali tri besede naslova, letnico objave in stran. Primer: (Smernice za delo ... 2001, str. 12).

Pri sprotnem sklicevanju na elektronske vire veljajo enaka pravila kot pri sklicevanju na tiskane vire: v oklepaju torej **ne navajate internetnih naslovov**, kjer so viri dosegljivi, pač pa avtorja in letnico oz. del naslova in letnico objave.

Seznam uporabljene literature

Na koncu prispevka dodajte seznam literature in virov, na katere ste se neposredno sklicevali v besedilu. Seznam literature uredite **po abecednem vrstnem redu**. Upoštevajte spodnje obrazce:

a) avtorske monografije:

Priimek, I. (letnica izdaje). Naslov prispevka. Kraj izdaje: Založba.

Primer: Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

b) članki v revijah:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. Naslov revije, letnik, številka, strani.

Primer: Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 5, str. 465–472.

c) prispevki v zborniku ali zbirki besedil:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. V: Priimek, I. urednika (ur.). Naslov zbornika oz. zbirke besedil. Kraj izdaje: Založba, strani.

Primer: Melik, V. (1970). Slovenci in »nova šola«. V: Schmidt, V. (ur.). *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 31–63.

č) internetni viri:

Če gre za internetne objave tiskanih virov (npr. članki iz tujih revij, do katerih ste dostopali prek internetnih baz podatkov), jih v seznamu literature navedete kot tiskane vire po zgornjih pravilih.

Če gre za vire, objavljene zgolj na internetu, uporabite obrazec:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. Internetni naslov (datum zadnjega dostopa).

Primer: Mooney, C. in Sokal, A. (2007). Taking the spin out of science. www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/mooney-sokal.html (14. 2. 2008).

Če avtor ni znan, ga izpustite.

Primer: Izobraževanje v Sloveniji (2008). www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_v_sloveniji/ (14. 2. 2008).

Sodobna

PEDAGOGIKA

ISSN 0038 0474

UDK 37.01

Contemporary

PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije
Ljubljana, Tržaška cesta 2
Republika Slovenija

Telefon: 01 425 01 08

Faks: 01 426 91 62

E-naslov: group1.ljzpbs@quest.arnes.si,

urednistvo@sodobna-pedagogika.net

Spletna stran: www.sodobna-pedagogika.net