

Splošno izobraževanje in splošna izobrazba: trendi, vprašanja, dileme

V tokratni tematski številki Sodobne pedagogike odpiramo vprašanja, ki so povezana z razumevanjem in konceptualizacijo splošnega izobraževanja ter s sistemskimi in kurikularnimi rešitvami, v katerih se izraža prevladujoče pojmovanje splošnega izobraževanja v slovenskem in mednarodnem prostoru.

Gre za vprašanja, ki v današnjem času zahtevajo resen premislek: po eni strani je namreč jasno, da koncepta splošne izobrazbe in splošnega izobraževanja ni mogoče vzpostaviti le s privzemanjem in reprodukcijo antičnih in neohumanističnih izobrazbenih idealov, po drugi strani pa se to, kar denimo Laval (2005) poimenuje *neoliberalni napad na javno šolstvo*, v pomembnem delu manifestira prav v problematizaciji in distanci do ključnih, celo konstitutivnih konceptualnih potez splošne izobrazbe kot *svobodne*, ki jo, če se navežemo na Aristotela, določa prav to, da ni *služabniška in servilna*.¹ Z drugimi besedami, splošna izobrazba je izobrazba, ki *ni niti poklicna niti strokovna* in kot taka ni ujeta v logiko zahtev po neposredni uporabnosti, pač pa se tej logiki v osnovi zoperstavlja in se tudi v tem smislu vzpostavlja kot – *svobodna*.

Za splošno izobrazbo je tudi značilno, da *ni enciklopedična*, njen namen ni doseči, da bi učenci usvojili korpus obstoječe vednosti v celoti, pač pa jo vzpostavlja splošnoizobraževalno znanje, ki vsakemu človeku omogoča izoblikovanost duha, tj. *culturo animi* (prim. Ozvald 1927; Kodelja 2002; 2004). Kot piše tudi Hirst (1974), so že v času antične Grčije znanje razumeli kot enega od pomembnih elementov, ki vzpostavljajo splošno izobrazbo. Ne le zaradi predpostavke, da je vsakršno izobraževanje možno zgolj prek usvajanja znanja, pač pa med drugim zaradi pomena, ki ga ima znanje za *um*: »Usvajanje znanja zadovoljuje in izpolnjuje um, ki tako dosega svoj lastni cilj. Zasledovati 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.« (Prav tam, str. 246–247) Tudi v času neohumanizma, ki se je pri razmislekih o splošni izobrazbi deloma opiral na antično pojmovanje, sta bili posredovanje in usvajanje znanja razumljeni kot tista konstitutivna podstat, ki šele omogoči zaželeno formalne učinke splošnega izobraževanja. Humboldt je poudarjal, da je namen splošne izobrazbe zlasti razvijanje človekovih *notranjih moči* – tj. moči intelektualnega, moralnega in estetskega

¹ Aristotel 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 dejansko 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« (*Politika*, VIII.2., 1337 b). In drugič, človek se mora izobraževati zaradi njega samega, za doseganje svoje odličnosti; če poteka zaradi drugih, takšna izobrazba ni več svobodna, pač pa je, kot zapiše Aristotel, »služabniška in servilna«, torej nesvobodna (prim. prav tam).

presojanja –, a to je mogoče zgolj v *interakciji posameznika s svetom*, ali drugače, z usvajanjem *splošnoizobraževalnega znanja*, znanja, ki ima *izobrazbeno moč* in tako lahko vzpostavlja tisto, kar je v nemškem govornem prostoru razumljeno s pojmom (*Allgemeine*) *Bildung*.

Tematski sklop v tokratni številki Sodobne pedagogike odpiramo z razpravo *Ingrid Kodelja*, ki v prispevku z naslovom *O (spo)znanju in znanostih* predstavlja ključna pojmovanja izobraževanja in znanja pri Platonu in Aristotelu. Za pedagoški prostor je morda najzanimivejša njena predstavitev Aristotelovega pojmovanja znanja: kot namreč kaže v svoji analizi, je za Aristotela čutna zaznava sicer pomembna, ker je to zanj nujen začetek vsega spoznanja, hkrati pa ne gre spregledati, da Aristotel čutne zaznave same po sebi še ne pojmuje kot (spo)znanja. Šele ko spoznamo vzroke, je to za Aristotela znanje (episteme), sami stavki brez utemeljitve so le domneva, mnenje oz. *doksa*. Ta predstavitev koncepta znanja je zlasti za didaktično teorijo izjemno pomembna: prav znotraj sodobnega didaktičnega diskurza je namreč pogosto izrazito reducirano razumevanje znanja, ki je bodisi funkcionalno-pragmatično (z vzpostavitvijo distinkcije med vednostjo in znanjem; prim. denimo Strmčnik 2001, tudi Šilih 1961) bodisi niz podatkov, informacij, dejstev – torej fragmentarna in ne nujno povezana in razumljena »faktografija«. Eden od simptomov takšnega razumevanja znanja je tudi v naši kurikularni teoriji in praksi še vedno uveljavljena *Bloomova taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev* (Bloom 1970). Tu je kot »znanje« poimenovana prva, najnižja taksonomska stopnja, šele tej pa na drugi stopnji sledi »razumevanje«. Če najbolj razširjena taksonomija učnih ciljev sporoča, da je znanje nekaj, kar je kot posebna stopnja ločeno od razumevanja in je umeščeno na dno taksonomske hierarhije, se seveda ne gre čuditi, da so se z lahkoto uveljavila gesla, ki promovirajo logiko, da »znanje ni dovolj«, da je potrebno narediti korak *od znanja h kompetencam* in podobno. Zato se zdi vrnitev k Aristotelu – pa čeprav propedeutična – za pedagoški prostor tudi izjemno produktivna.

Kako »klasični izobrazbi« poiskati nov kontekst v sodobnih razpravah o splošni izobrazbi, pa je vprašanje, ki ga v svojem prispevku z naslovom »*Klasična izobrazba*«: *poskus rekontekstualizacije* odpira *Marko Marinčič*. Opozarja na dve pogosti predstavi o »klasični izobrazbi«; označuje ju kot posplošeni, namreč njen »inherentni elitizem« in njeno težnjo, da si grško-rimski literarni kanon prilašča kot zakladnico nadzgodovinske vzorčne snovi. Kot poudarja, je »klasična izobrazba« (*klassische Bildung*) megljen pojem, ki ga v našem pedagoškem, šolskopolitičnem in poljudnem javnem diskurzu navadno povezujemo s klasično gimnazijo in vključuje pouk latinščine ter vsaj elementarni pouk klasične grščine, po še manj jasno artikulirani splošni predstavi pa pomeni tudi prevlado humanističnih predmetov nad naravoslovnimi.

Ena od ključnih avtorjevih tez je, da bi se bilo treba poučevanja klasične literature lotiti uravnoteženo, s kombinacijo neohumanističnega, estetsko naravnane »paradigmatičnega« klasicizma in metode historične antropologije, ki poudarja kulturno »tujost« grško-rimskega sveta. A kot piše v zadnjem delu razprave, se v slovenskem šolskem sistemu takšni cilji v tem trenutku najbrž zdijo previsoki, to pa utemeljuje z dvema argumentoma: kot prvo oviro omenja unitarni model splošne

gimnazije brez konsistentnega vsebinskega koncepta in z le malo pripravljenosti za preišljene sistemske, strukturne in vsebinske spremembe (ki seveda ne bi vodile stran od kakovostnega in gimnazijskemu programu ustrezno zahtevnega oz. visokega izobrazbenega standarda). Poskusi prenove srednješolskega izobraževanja so praviloma ujeti v merjenje moči (tj. števila ur) med posameznimi disciplinami fevdi, preseganje disciplinarne ozkosti pa je, dodaja avtor, mogoče kvečjemu na ravni izvedbenih tehnologij, tj. ad hoc načrtovanih projektov, ki so zaradi pomanjkanja kulturnozgodovinske orientacije tako pri učencih kot pri učiteljih velikokrat povsem neučinkoviti – pa ne le zaradi pomanjkanja kulturnozgodovinske orientacije, bi lahko pristavili, ampak tudi zaradi premalo preišljenih tako sistemskih kot tudi strokovnih didaktičnih rešitev, ki se pogosto nereflektirano opirajo na razširjen ideološki govor v pedagoškem diskurzu in so zato lahko kot praktične rešitve učinkovite kvečjemu po naključju, najpogosteje pa niti tako ne.

Drug argument, ki ga avtor v tem kontekstu poudarja, pa je prevladujoč ekonomski utilitarizem, ki je pod krinko pragmatizma čedalje bolj »uradna« šolskopolična ideologija v evropskem (pa ne le evropskem) političnem prostoru. Utilitarni pragmatizem, ki se denimo manifestira tudi s preizkusi, kot je PISA, je po prepričanju avtorja ideološki najprej zato, ker temelji na empirični metodologiji merjenja (seveda ne znanja, pač pa kompetenc) in kompetitivnem razvrščanju, ker je prezrl lokalne, tj. nacionalne tradicije, predvsem pa zato, ker je dosledno usmerjen proti zgodovinski refleksiji kulturne tradicije.

Na klasično neohumanistično pojmovanje splošnega izobraževanja se navezuje tudi razprava *Zdenka Medveša* z naslovom *Obča, splošna in poklicna izobrazba*. Avtor med drugim spomni, da bistvo razsvetljsko-humanističnega koncepta obče izobrazbe, ki ga še danes upošteva tudi duhoslovna pedagogika, ni v vseobsežnosti vsebine, ali kot smo že omenili, v enciklopedičnosti, ki človeka zasipava z mnogovrstnostjo in mnogoterostjo stvari, podatkov in dejstev. Njeno bistvo, poudarja, je v *formi, v diskurzu*, torej: ne v kopičenju znanja, temveč v razvoju človekove univerzalnosti.

To seveda ne pomeni, da je mogoče usvajanje znanja in razvoj človekove univerzalnosti interpretirati izključujoče. Takšna izključujoča interpretacija bi se zdela sprejemljiva kvečjemu, kolikor bi znanje dejansko zreducirali na to, za kar vseskozi trdimo, da ni: torej na »enciklopedično« zbirko podatkov, na fragmente vednosti, ki si jih morajo učenci brez razumevanja zapomniti in jih prav tako brez razumevanja reproducirati. Kot smo pokazali, pa že od antike dalje *ni šlo za to*; če se ponovno navežemo na Blooma: ne le najnižje taksonomske stopnje, če že, bi bilo smiselno taksonomijo kot celoto razumeti kot opis koncepta znanja, ki vključuje kompleksen preplet poznavanja faktografije, razumevanja procesov in pojavov, uporabo naučenega in pridobljenega v različnih okoliščinah, zmožnost za analizo in sintezo ter kritično vrednotenje – in še bi lahko naštevali.

Tako pojmovanega znanja pa seveda ne le da ni mogoče interpretirati izključujoče v razmerju do razvoja človekove univerzalnosti, pač pa je njen konstitutivni in imanentni del, zato je Medvešu seveda mogoče pritrlditi, ko piše, da je znanje »nujno sredstvo« za doseganje formalnih, diskurzivnih ciljev, ki so bistvo splošne izobrazbe; toda ne le to: kot vrednote, ki šele vzpostavlja vsakršno možnost za

izobrazbo, znanja ni mogoče reducirati le na »sredstvo«, ampak je vselej hkrati tudi samo cilj, ki mu je splošno izobraževanje še kako zavezano.

Avtor v besedilu predstavlja tudi tezo, da prav uveljavljanje konceptov pismenosti in ključnih kompetenc lahko pomeni vračanje k formi, diskurzivnosti, torej k temu, kar je bistvo pojmovanja splošne izobrazbe, od česar naj bi se distancirali, ko naj bi dobila, kot piše avtor, »izbira vsebin primat nad izbiro ciljev in tako postala pomembnejša od forme«. To je ena od možnih interpretacij koncepta (ključnih) kompetenc, ostaja pa vprašanje, ali bo kompetenčna zasnovanost kurikularnih dokumentov ob očitnem distanciranju od koncepta znanja tako na teoretski kot sistemski ravni dejansko lahko proizvedla formalne splošnoizobraževalne učinke, ki jih predpostavlja Medveš.

Na določen način o (ne)moči splošne izobrazbe v slovenski srednji šoli razmišlja v svojem prispevku tudi *Stane Berzelak*. Med drugim poudarja, da je zadnja leta veliko govora o posodabljanju in prenovi gimnazije predvsem zaradi dveh razlogov: ker tako rekoč vsa generacija devetletkarjev nadaljuje izobraževanje v srednješolskih programih, zlasti pa zato, ker se je v zadnjih letih izrazilo povečal prav delež vpisanih v gimnazijski program. Ob tem avtor piše, da za dvakrat večji vpis v gimnazijske programe sam po sebi ni nujno nekaj slabega, toda ob tem ne gre spregledati, da se program gimnazije z maturo vred v zadnjih desetletjih ni nič tako rekoč nič spremenil – ali pa, bi lahko dodali, rešitve, ki so se spreminjale, niso prav nič pripomogle k premoščanju dileme, kako čim večjemu številu mladih zagotoviti čim kakovostnejšo srednješolsko izobrazbo, ne da bi ceno za to plačali z nižjo zahtevnostjo gimnazijskih programov.

Posledica tega je, ugotavlja Berzelak, da je tistih, ki jih boli glava, ker ne zmorejo programa, po šolah vedno več, rešitev problema pa je, kot pravi, mogoča le v ponovnem premisleku o vlogi in vsebini gimnazijskega programa ter splošni izobrazbi, ki je v preostalih srednješolskih programih začela izgubljati svojo izvorno moč.

Nekatera ključna vprašanja in dileme, povezane s splošnim izobraževanjem in splošno izobrazbo, zadevajo tudi akademsko univerzitetno izobraževanje. V tej tematski številki jih posebej tematizirata dve razpravi.

Bojan Baskar v prispevku z naslovom *Splošna izobrazba kot kozmopolitski projekt* predstavlja predlog za zasnovo posodobljenega splošnoizobraževalnega kurikula na prvi stopnji univerzitetnega študija. Kot poudarja, gradi svoj predlog na izkušnji s prenavljanjem splošnoizobraževalnih kurikulov po načelih multikulturalnosti. Avtor dela *Latinščine, prosim!* (Baskar 1988) v tokratni razpravi posebej poudarja, da ne gradi na predpostavki, da bi bilo dobro ali smiselno humanistični kurikulum še naprej utemeljevati na latinsko-grških klasikih, pač pa nasprotno – obrati bi bilo treba drugo, manj filološko pot: kot piše, bi bilo treba v središče humanistične *culture générale* postaviti njeno družboslovno plat, predvsem tiste družboslovne in naravoslovne vednosti, ki so v zadnjem stoletju izrazito pripomogle k širjenju vednosti o svetu in so proizvedle odločilna spoznanja o »drugih krajih in drugih ljudeh«. Pri tem se teoretsko opira na dva vidnejša avtorja iz ameriškega prostora, *Martha Nussbaum* (intervju z njo je bil objavljen v prejšnji, tj. tretji letošnji številki revije) in *Davida Harveyja*, ki zagovarjata »trikotniško

strukturo« kozmopolitskega kurikula – trikotniško zato, ker ga tvorijo geografija, antropologija in ekologija, čeprav gre, kot poudarja Baskar, dejansko za organizacijsko načelo, delujoče znotraj večjega števila disciplin. To seveda predpostavlja organizacijo kurikula na družboslovnih temeljih, tj. na temelju družboslovnega trikotnika geografija–antropologija–ekologija, hkrati pa je v tej strukturi mesto tudi za druge družboslovne in humanistične vede.

Nekatere probleme, s katerimi se v današnjem času sooča univerzitetno izobraževanje, v svojem prispevku z naslovom *Evropa gre v Šanghaj (Vdor neoliberalizma v akademski svet)* obravnavata tudi Taja Kramberger in Drago B. Rotar. Kot pišeta, so univerze v Evropski uniji in ZDA (pa tudi drugje, čeprav nekoliko manj) izpostavljene spremembam, ki ne izhajajo ne iz njihove vloge družbene institucije, značilne za konstitucijo evropskih družb, ne iz znanstvenih in intelektualnih preokupacij, ki so razlog za obstoj te institucije. V razpravi razkrivata »momente iz procesa banalizacije« visokošolskega izobraževanja, za katere se izkaže, da so pogosto tudi sami povsem banalni, čeprav učinki, ki jih imajo na kakovost tega izobraževanja, na znanje in razgledanost bodočih intelektualcev – da o temeljnih akademskih načelih, kot sta denimo avtonomija pedagoškega in raziskovalnega dela in svoboda izražanja kritičnih stališč, niti ne govorimo – še zdaleč niso takšni. Eden od takšnih primerov je nedvomno tudi znamenita *šanghajska lestvica*, ki je nastala na eni od kitajskih univerz malodane po naključju, ker je pač eden od tam zaposlenih učiteljev dobil nalogo, da ugotovi, na katere univerze v svetu bi bilo najbolje poslati njihove perspektivne študente. Kot ugotovljata T. Kramberger in Rotar, avtorji lestvice niti ne tajijo njenih pomanjkljivosti, toda evropski neoliberalni režimi v uporabi tega razvrščanja očitno vidijo priložnost za »funkcionalno discipliniranje univerzitetnikov in raziskovalcev in odpravo intelektualne avtonomije tako v posamičnih državah kakor v Evropski uniji nasploh.« V tem kontekstu avtorja predstavljata simptomatično dogajanje v francoskem visokošolskem prostoru – njun prikaz ni pomemben le kot opis razmer v drugi državi, pač pa zlasti kot kritika razmer, v katerih se najbrž bomo, kolikor se že nismo, prav kmalu znašli tudi v našem prostoru. Ali z besedami, s katerimi zaključujeta svojo razpravo; »sleherna podobnost z dogodki na Univerzi na Primorskem in nasploh v Sloveniji je seveda naključna«.

Tematsko številko končujemo s prispevkom Sabine Jelenc Krašovec. Naslov je *Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti*. V njem je kritični analizi prepustila izobraževanje odraslih. Avtorica analizira razmerje med splošnim in poklicnim oz. strokovnim izobraževanjem odraslih. Zanj ugotavlja, da se spreminja v korist strokovnega, to pa pripisuje zlasti vplivu neoliberalne izobraževalne politike.

Kot piše, je v nasprotju s preteklostjo danes v večini razvitih držav izobraževanje odraslih nenadoma dobilo pravo politično podporo, vendar predvsem na ravni ideološkega diskurza, povezanega s potrebami trga dela. Namesto da bi bila politika izobraževanja odraslih družbeno in razvojno naravnana, je zlasti ekonomsko racionalna in preračunljiva. V analizi razmer na področju izobraževanja odraslih v našem prostoru pa poudarja, da pomanjkanje koherentnega sistema izobraževanja odraslih, ki nastaja zaradi političnih in ekonomskih pritiskov, otežuje vredno-

tenje učinkov raznolikih možnosti za učenje in izobraževanje odraslih. Avtorica tudi poudarja, da bi moralo biti financiranje programov splošnega formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih stvar javne izobraževalne politike, zato bi bilo potrebno vzpostaviti normativno ogrodje, ki bi izobraževanje odraslih štilo pred nadaljnjo »neoliberalizacijo« ter ga znova povezalo s konceptom socialne pravičnosti in razvoja.

dr. Damijan Štefanc

Literatura in viri

- Aristotel (1960). *Politika*. Beograd: Kultura.
- Baskar, B. (1988). *Latinščine, prosim: latinščina in njeno izganjanje na Slovenskem, 1849–1987*. Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije: Univerzitetna konferenca ZSMS.
- Bloom, B. S. (1970). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva (kognitivno područje)*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Hirst, P.H. (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.
- Kodelja, Z. (2002). *Izobrazba kot cultura animi*. V: *Sodobna pedagogika*, 53, št. 4, str. 70–85.
- Kodelja, Z. (2004). *O pojmu splošne izobrazbe*. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 36–42.
- Laval, Ch. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Štefanc, D. (2007). *Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost*. V: *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 82–106.
- Štefanc, D. (2009). *Kompetence kot temelj kurikularnega načrtovanja v obveznem splošnem izobraževanju (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.