

ZAKLJUČNO POROČILO
O REZULTATIH OPRAVLJENEGA RAZISKOVALNEGA DELA
NA PROJEKTU V OKVIRU CILJNEGA RAZISKOVALNEGA
PROGRAMA (CRP) »KONKURENČNOST SLOVENIJE 2006 – 2013«

I. Predstavitev osnovnih podatkov raziskovalnega projekta

1. Naziv težišča v okviru CRP:

UČINKOVITO USTVARJANJE, DVOSMERNI PRETOK IN UPORABA ZNANJA ZA
GOSPODARSKI RAZVOJ IN KAKOVOSTNA DELOVNA MESTA

2. Šifra projekta:

V5-0433

3. Naslov projekta:

Šola v družbah dela brez dela

3. Naslov projekta

3.1. Naslov projekta v slovenskem jeziku:

Šola v družbah dela brez dela

3.2. Naslov projekta v angleškem jeziku:

School in the Societies of Work without Work

4. Ključne besede projekta

4.1. Ključne besede projekta v slovenskem jeziku:

Delo, šola, (ne)instrumentalnost, napetost, konflikt, prihodnost, vednost, užitek

4.2. Ključne besede projekta v angleškem jeziku:

Work, school, (non)instrumentality, tension, conflict, future, knowledge, joy

5. Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

5.1. Seznam sodelujočih raziskovalnih organizacij (RO):

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

6. Sofinancer/sofinancerji:

Ministrstvo za šolstvo in šport

7. Šifra ter ime in priimek vodje projekta:

11753

dr. Slavko Gaber

Datum: 5.3.2010

Podpis vodje projekta:

dr. Slavko Gaber,izr.prof.

Podpis in žig izvajalca:

II. Vsebinska struktura zaključnega poročila o rezultatih raziskovalnega projekta v okviru CRP

1. Cilji projekta:

1.1. Ali so bili cilji projekta doseženi?

- a) v celoti
 b) delno
 c) ne

Če b) in c), je potrebna utemeljitev.

1.2. Ali so se cilji projekta med raziskavo spremenili?

- a) da
 b) ne

Če so se, je potrebna utemeljitev:

2. Vsebinsko poročilo o realizaciji predloženega programa dela¹:

Projekt, ki ga je izvedla Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani skupaj s sodelavko zaposleno na Filozofski fakulteti UL, je trajal 18 mesecev, tj. od 1.9.2008 do 28.2.2010. Ob prijavi smo načrtovali, da bomo v okviru projekta Šola v družbah dela brez dela dosegli vse zastavljene cilje:

- proučitev konceptualne naslonitve obstoječih sistemov edukacije na pojmovanje družbe kot družbe dela,
- predstavitev protislovne, nasprotujoče si in dopolnjuje se momente instrumentalnega (v delo in na trg usmerjenega) in neinstrumentalnega (v vednost, kritičnost, užitek usmerjenega) pojmovanja šole in
- opozorili na njunost premika od dominantne delocentrične konceptualizacije šole v polje konceptualizacij, ki šolo pojmujejo kot polje ohranjanja notranje napetosti med delocentričnim in neinstrumentalnim,
- predlagali mogoče zastavke za dograjevanje splošne srednje šole in bolonjske preнове visokega šolstva.

V projektu je delo potekalo hkrati na dveh področjih: proučevanje besedil s področja edukacije in družb dela in priprava besedil v smeri zastavljenih ciljev. Gradivo so sestavljala relevantna tuja in slovenska besedila s področja edukacije in teorij dela.

V projektu je nastal zbir izvirnih znanstvenih besedil ter prevodi nekaterih tujih besedil. Tekste, ki tekom raziskave še niso bili objavljeni (gl. SICRIS - Slavko Gaber, Bojan Volf, Veronika Tašner, Ljubica Marjanovič Umek), nameravamo v treh mesecih po zaključku projekta pripraviti za objavo in jih v okviru CEPS publikacij tudi natisniti. Kot produkt preučevanja vprašanja dela, njegove določevalne vloge v sodobnih družbah in šolah, je nastal tudi projekt ČBS (gl. [http://www.casovnabanka.si/.](http://www.casovnabanka.si/))

¹ Potrebno je napisati vsebinsko raziskovalno poročilo, kjer mora biti na kratko predstavljen program dela z raziskovalno hipotezo in metodološko-teoretičen opis raziskovanja pri njenem preverjanju ali zavračanju vključno s pridobljenimi rezultati projekta.

3. Izkoriščanje dobljenih rezultatov:

3.1. Kakšen je potencialni pomen² rezultatov vašega raziskovalnega projekta za:

- a) odkritje novih znanstvenih spoznanj;
- b) izpopolnitev oziroma razširitev metodološkega instrumentarija;
- c) razvoj svojega temeljnega raziskovanja;
- d) razvoj drugih temeljnih znanosti;
- e) razvoj novih tehnologij in drugih razvojnih raziskav.

3.2. Označite s katerimi družbeno-ekonomskimi cilji (po metodologiji OECD-ja) sovpadajo rezultati vašega raziskovalnega projekta:

- a) razvoj kmetijstva, gozdarstva in ribolova - Vključuje RR, ki je v osnovi namenjen razvoju in podpori teh dejavnosti;
- b) pospeševanje industrijskega razvoja - vključuje RR, ki v osnovi podpira razvoj industrije, vključno s proizvodnjo, gradbeništvom, prodajo na debelo in drobno, restavracijami in hoteli, bančništvom, zavarovalnicami in drugimi gospodarskimi dejavnostmi;
- c) proizvodnja in racionalna izraba energije - vključuje RR-dejavnosti, ki so v funkciji dobave, proizvodnje, hranjenja in distribucije vseh oblik energije. V to skupino je treba vključiti tudi RR vodnih virov in nuklearne energije;
- d) razvoj infrastrukture - Ta skupina vključuje dve podskupini:
 - transport in telekomunikacije - Vključen je RR, ki je usmerjen v izboljšavo in povečanje varnosti prometnih sistemov, vključno z varnostjo v prometu;
 - prostorsko planiranje mest in podeželja - Vključen je RR, ki se nanaša na skupno načrtovanje mest in podeželja, boljše pogoje bivanja in izboljšave v okolju;
- e) nadzor in skrb za okolje - Vključuje RR, ki je usmerjen v ohranjanje fizičnega okolja. Zajema onesnaževanje zraka, voda, zemlje in spodnjih slojev, onesnaženje zaradi hrupa, odlaganja trdnih odpadkov in sevanja. Razdeljen je v dve skupini:
- f) zdravstveno varstvo (z izjemo onesnaževanja) - Vključuje RR - programe, ki so usmerjeni v varstvo in izboljšanje človekovega zdravja;
- g) družbeni razvoj in storitve - Vključuje RR, ki se nanaša na družbene in kulturne probleme;
- h) splošni napredek znanja - Ta skupina zajema RR, ki prispeva k splošnemu napredku znanja in ga ne moremo pripisati določenim ciljem;
- i) obramba - Vključuje RR, ki se v osnovi izvaja v vojaške namene, ne glede na njegovo vsebino, ali na možnost posredne civilne uporabe. Vključuje tudi varstvo (obrambo) pred naravnimi nesrečami.

² Označite lahko več odgovorov.

3.3. Kateri so **neposredni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

V okviru projekta smo dosegli dva temeljna rezultata:

1. nabor besedil, v katerih obravnavamo zastavljene dileme, vprašanja in koncepte.
2. prevodi aktualnih besedil spodročja, ki smo ga raziskovali.
3. posreden rezultat projekta je vključitev problematike družb dela v času povečane brezposelnosti v študijski proces in na osnovi tega nastala iniciativa ČBS.

3.4. Kakšni so lahko **dolgoročni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

V času trajanja projekta se je potrdila teza o nujnosti reflektirane obravnave delocentričnih družb in navezav šole na njihovo logiko delovanja. Velika brezposelnost in napačne stave - tudi EU - v ti. izhodnih strategijah, opozarja na nujno dolgoročno prestrukturiranje sodobnih družb v smer družb večih osišč. Delo - posebej heteronomno - bo v prihodnjih družbah še vedno eno osišč našega sveta. Ne bo pa edino. Temu primerno je potrebno tudi šolo usmeriti v krepitev elementov izobrazbe, ki omogoča kritično razumevanje družbe njenega nastajanja in spreminjanja. Šele v tem kontekstu je mogoča tudi smiselna in premišljena kombinacija edukacije za življenje in za delo.

3.5. Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- a) v domačih znanstvenih krogih;
- b) v mednarodnih znanstvenih krogih;
- c) pri domačih uporabnikih;
- d) pri mednarodnih uporabnikih.

3.6. Kdo (poleg sofinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?

Študenti in študentke različnih študijskih programov, ki izobražujejo za delo na področju vzgoje in izobraževanja, pedagoški delavci na različnih ravneh šolskega sistema, raziskovalci šolskega polja.

3.7. Število diplomantov, magistrrov in doktorjev, ki so zaključili študij z vključenostjo v raziskovalni projekt?

0

4. Sodelovanje z tujimi partnerji:

4.1. Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujimi raziskovalnimi inštitucijami.

0

4.2. Kakšni so rezultati tovrstnega sodelovanja?

5. Bibliografski rezultati³ :

Za vodjo projekta in ostale raziskovalce v projektni skupini priložite bibliografske izpise za obdobje zadnjih treh let iz COBISS-a) oz. za medicinske vede iz Inštituta za biomedicinsko informatiko. Na bibliografskih izpisih označite tista dela, ki so nastala v okviru pričujočega projekta.

6. Druge reference⁴ vodje projekta in ostalih raziskovalcev, ki izhajajo iz raziskovalnega projekta:

Vodja projekta in člani raziskovalne skupine so bili na osnovi svojega znanstveno-raziskovalnega dela, ki je potekalo tudi v okviru projekta Šole v družbah dela brez dela, vključeni v nove raziskovalne programe (npr. TRP Sociokulturno okolje kot kontekst razvoja otroškega govora in zgodnje pismenosti - 2 članici) in druge projekte, ki potekajo na področju vzgoje in izobraževanja (npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS - pri pripravi le-te sodelujeta 2 članici projekta) in programe usposabljanja financiranih iz ESS sredstev (Profesionalno usposabljanje strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju socialnih in državljskih kompetenc v letih 2008-2011 - 4 člani) ter v pripravo študijskih programov s področja študija edukacijskih politik - Tempus program za Črno Goro in Srbijo.

³ Bibliografijo raziskovalcev si lahko natisnete sami iz spletne strani:<http://www.izum.si/>

⁴ Navedite tudi druge raziskovalne rezultate iz obdobja financiranja vašega projekta, ki niso zajeti v bibliografske izpise, zlasti pa tiste, ki se nanašajo na prenos znanja in tehnologije.

Navedite tudi podatke o vseh javnih in drugih predstavitev projekta in njegovih rezultatov vključno s predstavitvami, ki so bile organizirane izključno za naročnika/naročnike projekta.

Šola v družbah pomanjkanja mezdnega dela

Vsebinska priloga h končnemu poročilu CRP – Šola v družbah dela brez dela

KAZALO

Uvod

I. Slavko Gaber, Veronika Tašner: *Čas premen?*

II. Veronika Tašner: *Delo in šola*

III. Slavko Gaber: *Dewey, delo, šola in demokracija*

IV. Christian Laval: *Dve krizi edukacije*

V. Roger Sue: *Novi časi edukacije*

VI. Slavko Gaber, Ljubica Marjanovič – Umek, Veronika Tašner: *Stave prihodnosti//*

Zastavki prihodnosti sodobnih družb in šole

Uvod - Ali središče še drži?

Obdobja razvoja edukacije sooblikujejo, pospešujejo in zavirajo pojmovanja vloge šole. Razmisleki o šoli tako pogosto niso le pogled »od zunaj«; praviloma so že del (tudi osrednji) racionalizacije, strukturiranja šole, njenega pozicioniranja v spoprijemu polj, aren družbenih spoprijemov. Različni scenariji prihodnje šole in prikazovanje trendov (OECD 2008), so tako že sami poskus določiti trende. Govor o krizi »šole, ki je zajela večji del industrijskih držav«(SH 123-2002) se sam vpisuje v poskus oblikovanja »ustreznega sistema edukacije«. Obljublja, nakazuje ambicijo najti pot iz krize – t.i. izhodno strategijo.

Če na nakazanem ozadju Ruano-Borbalan, leta 2004 za Francijo ugotavlja, da se je sociologija vzgoje po letu 1990 od vprašanj neenakosti preusmerila na vprašanja »različnih akterjev vzgoje, njihove motivacije, pogledov oz. njihovih organizacijskih omejitev« (...), si je potrebno zastaviti vprašanje ali ta orientacija danes še vztraja. Je morda pred vrati obrat navzven? Zahteva po premisleku mesta šole v družbah prihodnosti?

V nadaljevanju bomo med drugim preverjali predpostavko, da vpričnost napoveduje zahtevo po pomembnem zamikanju vloge šole. Zdi se namreč, da smo že v polju premen družbenih struktur in s tem v polju nujnega zamikanja preučevanj in strukturiranja »šole«. Kot vse kaže je spoprijem dominantnih neo-liberalnih konceptualizacij z domnevno zastarelimi pojmovanji vprašanj enakosti, pravičnosti in celo preizpraševanji logike in smisla zastavitve šole kot prevladujoče ali pa celo izključno usmerjene v podporo sferi heteronomnega dela, pri koncu? Naskok, tudi, če se bo ponovil, je pri kraju? Preverili bomo torej ali je mogoče ponovno bolj umirjeno in manj vzajemno izključujoče (napadalno in obrambno) preizpraševanje potez

sedanjega in bodočega v polju edukacije. Eno – morda dokaj ključno – v naboru tovrstnih vprašanj je vprašanje razmerja med delom in šolo. Zakaj?

1. Šola se je dolgo nagibala v smer vse večjega poudarka instrumentalnemu, koristnemu. Tako daleč, da smo leto 2009 celo razglasili za leto ustvarjalnosti

2. Temu se je zoperstavila logika vase zaverovane šole, ki ima svoj prav, katere namen in služba je obče (javno) dobro. Šola ni tovarna – je bilo odmevno sporočilo.

Obe liniji preneseta dograjevanja. Eno – zgolj eno – prinaša nabor tekstov v nadaljevanju. V študijah o delu in šoli smo zbrali rezultate preučevanja izbranih sodobnih konceptualizacij razmerja med delom in šolo. Dodali smo jim dva prevoda po našem mnenju zanimivih (različnih) razmislekov o prihodnosti šole in pa namenoma razprto formuliran nabor razmislekov o mogočih domišljanih zamikanja vloge sodobne šole v družbah zmanjševanja pomena mezdne delo.

Nabor besedil tako začnemo s preispitovanjem časa, v katerem živimo in ki ga mnogi teoretiki označujejo kot tveganega, negotovega in fluidnega. Ob spremembah, ki jih doživljamo v vseh sferah naših življenj, posebno pozornost namenjamo eni izmed najpomembnejših transformacij - spreminjanju sfere mezdne delo. S statističnih podatki o številu brezposelnih v EU in trajanju njihove brezposelnosti poskušamo potrditi tezo, da ne gre zgolj za vprične krize, ki bodo slej kot prej minile, temveč smo soočeni s trajnejšimi premiki v sferi delo, ki so vezani tako na dolgotrajno brezposelnost, trajanje delo kot tudi na vrste delo. V strukturi sodobnih kapitalističnih družb je očitno zaznati spremembe na področju delo in potrošnje, pa tudi na področju šole. V drugem prispevku preko vprašanj centralnosti in delitve delo, proučujemo razmerje šole in delo. Ugotavljamo namreč, da je logika delo šole imanentna in če torej beležimo spremembe sodobni družb, zamike v sferi delo, potem tudi šola ne more biti samo pripravljalka na delo.

V tretjem besedilu obravnavamo razmišljanja Deweya, ki sodi med najvplivnejše preučevalce razmerja med šolo in družbo na prehodu 19-tega v 20-to stoletje. Gre za preučevalca, ki je izrecno izražal svoja stališča do razmerja med šolo, delom in demokracijo. To razmerje je sicer opredelil večkrat, mi smo se v prispevku

podrobneje ukvarjali z njegovimi konceptualizacijami dela, šole in demokracije v dveh časovnih točkah (1899 in 1916) in v dveh delih: v tekstu *The School and Society* in v *Democracy and Education*.

V okviru tematiziranja krize sodobne šole, ki se v pomembnem delu navezuje na spremembe v polju dela objavljamo dva prispevka sodobnih francoskih avtorjev Cristiana Lavala in Rogerja Suja. Prvi prikazuje problematiko reprodukcije neenakosti sodobne, v delo usmerjene šole in z njo povezane odsotnosti vzajemnosti, solidarnosti, pripravljenosti stopiti v krog daru. Drugi si zastavlja vprašanje o logiki sprememb pouka in šole, v kateri delo – mezdno delo - izgublja osrednjo vlogo.

V zaključnem besedilu raziskovalki in raziskovalec orisujemo točke verjetnih zamikov delovanja polja edukacije prihodnosti.

I. Slavko Gaber, Veronika Tašner: *Živimo temeljito premeno?*

Uvod

Castel (2009) naš čas označuje kot obdobje naraščajoče negotovosti. Njegova zastavitev je dramatična. Češ: na delu je velika transformacija nekdanje gotovosti. Če je v šestdesetih in na začetku sedemdesetih veljalo, da se izboljšuje položaj odraslih generacij in da bo bolje tudi njihovim potomcem je optimizem že pred časom usahnil. Že trideset let gremo v drugo smer: zdi se, da »smo morda na poti, da izgubimo našo prihodnost«(ibid., 11). Desetletja iste smeri razvoja naj bi govorila, da nimamo opravka s krizo – z nečim prehodnim. Na delu je uveljavljanje modalitet negotovosti, ki za prihodnost napovedujejo le še več negotovosti.

Pri svojih napovedih Castel ni osamljen. Spada v širok nabor mislecev, ki že leta beležijo in napovedujejo povečanje tveganja povezanega z individualizacijo sodobnih družb. Beck(2001), Bauman(2000), Bourdieu(1993), Boltanski(2007), Rifkin(2007), Sennett (2006, 2008) – če naštejemo le nekaj najbolj odmevnih – k vprašanju metamorfoze, novega duha kapitalizma, družb tveganja, naraščajoče negotovosti, teže (bede) sveta ipd. pristopajo različno¹. Njihove analize se v izpeljavah med

¹ Obstajajo seveda tudi teoretiki, ki tezo o povečani negotovosti načinov in kakovosti življenja v sodobnih družbah zavračajo. Med pomembnejše med njimi sodi Boudon (2005). Po njegovem mnenju Beck iz dejstva, da ljudje danes »povprečno

seboj pomembno razlikujejo, diagnoze stanja prav tako. Vsem pa je skupno, da so do sprememb kritični in svarijo pred usodnimi posledicami.

Ko Castel zapiše, da danes še »nihče ne more meriti na predlog teorije, ki bo zaobsegla celoto te transformacije« (ibid., 13), opozarja na doseg sprememb in na nepredvidljivost rezultatov »tistega« kar je v teku in je »daleč od tega, da bi razkrilo celoto implikacij« (Ibid.).

Premene dela kot središča transformacij

Za večino naštetih razmislekov prav tako velja, da med osrednje elemente – celo odločilne – transformacije, ki je v teku uvrščajo premene v polju dela. Bolj točno: na delu naj bi bile bistvene spremembe v polju meznega dela. Offe (1986), je že pred četrto stoletje opozarjal, da je »determinacijska sila socialnega dejstva (meznega) dela, obratne in družbene racionalnosti« (1547), postala vprašljiva².

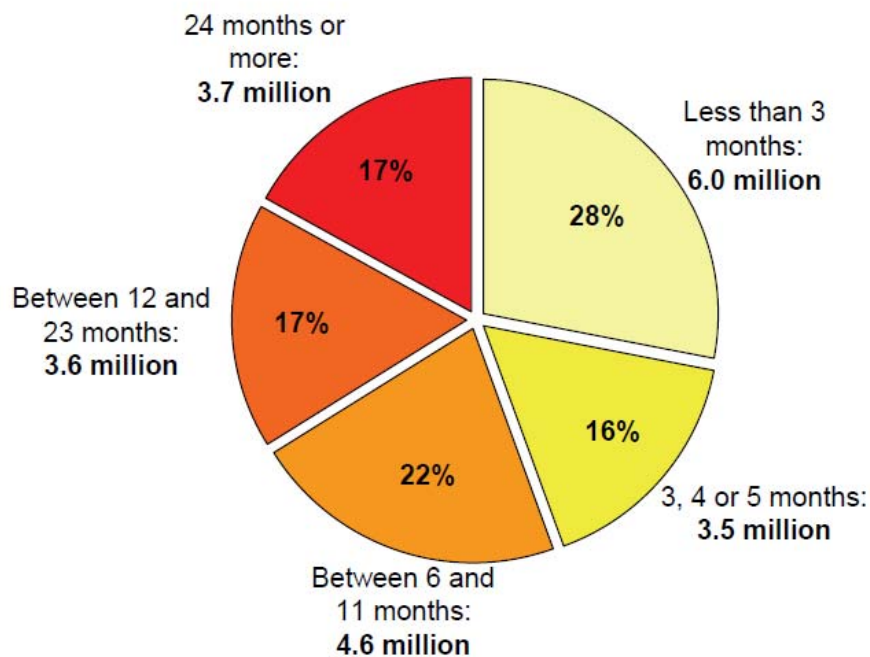
Danes, še posebej izrazito v času vprične ekonomske krize, se zdi, da se vprašanje vrača z vso močjo. Še več: nič ne kaže, da se bo tudi tokrat dalo odgnati.

Podatki za Evropo – EU – tako kažejo, da je bilo v tretji četrtini leta 2009 že več kot 21 milijonov brezposelnih. In kar je še bolj pomembno: vsaka tretja oseba med njimi je brezposelna več kot leto dni.

pogosteje in lažje menjajo zaposlitev in življenjske tovariše, kot nekoč« (2005, 23) in z dejstva, da njihove biografije delujejo manj urejeno, izpelje napačen sklep, da smo v sodobnih družbah priča večjim tveganjem. Nasprotno trdi Boudon: »dejansko bi lahko trdili, da doslej nismo poznali družbe, ki bi bila tako varna kot so sodobne družbe«(ibid.).

² Offe (1986, 1545) opozarja, da je prav meznno delo oz. model »pridobitne družbe, ki se ukvarja s pridobitnim delom, ki jo poganja njegova racionalnost in jo pretresajo delovni konflikti, (...) pri Marxu, Webbru in Durkheimu v središču raziskovanja – skupna poteza, ki je kljub vsej divergenci metodičnega pristopa in teoretskih rezultatov na dlani.«

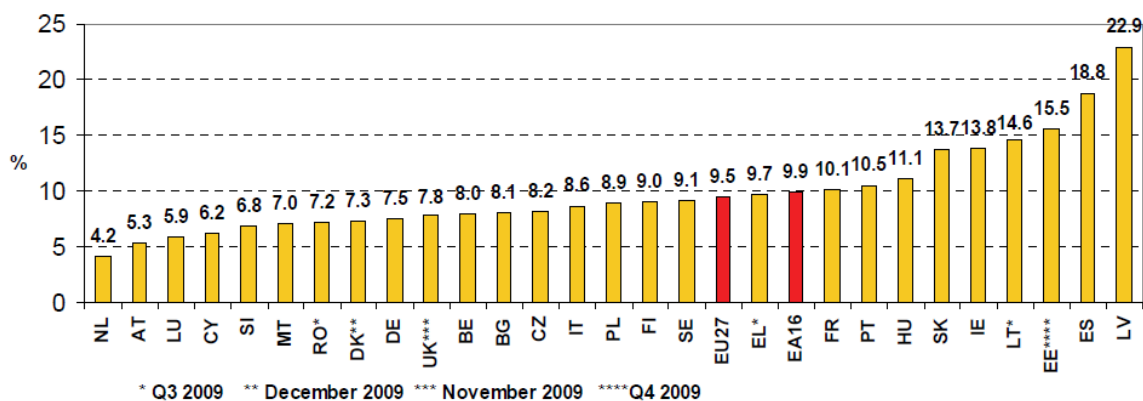
Slika 1. Število brezposelnih glede na trajanje v EU 27, 2009 tretje četrtletje - Eurostat



Source: Eurostat, Labour Force Survey ([lfsq_ugad](#))

Kot opozarja evropska statistika, je med »januarjem 2009 in januarjem 2010 vseh 27 držav EU zabeležilo rast brezposelnosti. Najvišja stopnja brezposelnosti je trenutno v Latviji (22,9%) in Španiji (18,8%)«(Hijman 2010, 1). Slovenija v tem preštevanju brezposelnosti in njenem trajanju spada med države z manjšo stopnjo brezposelnosti (6,2%), absolutno nizkimi številkami (okrog 65.000) brezposelnih in tudi z ne previsokimi deleži dogo in relativno trajno brezposelnih (prim. *Slika 2* spodaj in *Tabelo 1* v Hijman 2010, 6).

Slika 2: Deleže brezposelnih v januarju 2010 – sezonsko korigirani podatki



Source: Eurostat, Monthly unemployment statistics ([une_rt_m](#))

Relativno – primerjalno – ugodni podatki za Slovenijo dobijo dodatno strukturo, ko jih primerjamo z gibanjem števila registrirano brezposelnih v Sloveniji. Različni avtorji v Sloveniji opozarjajo, da je kriza zajela tudi področje zaposlovanja. Tako je število v povprečju prijavljenih za Zavodu Republike Slovenije za zaposlovanje v letu 2009 v povprečju naraslo za 36.6 odstotka in je znašalo 86.345 oseb. Konec decembra istega leta je bilo prijavljenih 96.672 oseb, za april 2010 pa poročajo o 99.316 prijavljenih. Pri tem je posebej zgovorno, da se pri tem veselijo, da je številka še vedno pod magičnih 100.000 brezposelnih. Letošnji april beleži za 18 odstotkov večjo prijavljeno brezposelnost od istega meseca v letu 2009. (prim.:

<http://www.ess.gov.si/slo/Dejavnost/StatisticniPodatki/2010/0410.htm>. Kopirano 20.05. 10)

O čem govorijo zgoraj navedeni in številni njim podobni podatki? Jih je mogoče zvesti zgolj na nihanje v ciklusu ekonomije, ki ob krizi med brezposelne odloži milijone ljudi po Evropi in tam okrog 100.000 v Sloveniji? Se bo vse vrnilo v normalne vode in bomo mirno živeli naprej?

Brezposelnost napoveduje trajnejše premike

Različne študije, številni preučevalci, dogajanja na trgu dela že dalj časa opozarjajo, da smo soočeni s trajnejšimi premiki. Ne gre le za nihanja pogojena s krizo, ki bo minila. »Od leta 1970 se je v večini držav OECD letni delovni čas močno zmanjšal. Izjema so le ZDA. Ta »celoviti čas dela« je skladen »z učinkovitimi urami dela opravljenimi v letu deljenimi s številom delovno aktivnih. Številke upoštevajo krajši delovni čas povezan s skrajšanim delovnim časom ali pa z obdobji brezposelnosti tekom leta. V

vsakem primeru, podatki govorijo o tem, da populacija v celotni na delu preživi manj časa.« (SH 2009, 35; prim še OECD 2008).

Da narašča verjetnost dolgotrajne brezposelnosti priznavajo celo tako delocentrične organizacije kot je OECD. Njihovi preračuni kažejo, da je bilo septembra 2009 samo v državah OECD 15.7 mio. več brezposelnih kot konec leta 2007. Brezposelnost bo v letu 2010 še naraščala, opozarjajo. Še več: tudi ob predpostavki povečevanja zaposlenosti tekom leta 2011, » bo nezaposlenost verjetno upadla le do današnje, že visoke stopnje. Obstoji jasno izražena nevarnost, da se bo vsaj del dviga stopnje brezposelnosti do katere je prišlo v času krize, izkazal kot dolgotrajen (...)

http://www.oecd.org/faq/0,3433,en_2649_201185_42061569_1_1_1_1,00.html#42061579

Izjemno intenzivno ukvarjanje z vprašanji brezposelnosti in celo očitno povečevanja zgoraj že omenjenega povečevanja dolgotrajne brezposelnosti, pa za zdaj kot kaže ostaja predvsem pri sicer nujnem dograjevanju strategij ohranjanja delovnih mest in skrbi za ohranjanje aktivnega pristopa do zaposlenosti čim večjega dela populacije (prim. OECD 2/2009). Enak pristop velja tudi za Evropsko unijo. Strategija 2020 je prevladujoče delocentrično naravnana in še vedno slepa za vprašanja o koncu *družb zgolj dela*.

Na nezadostnost tovrstnih pristopov že leta opozarjajo številni avtorji³. Rifkin, ki opozarja, da se je civilizacija od vsega začetka »v veliki meri strukturirala okrog koncepta dela« (2007, 61), leta 1995 popisuje stanje, ki smo mu ponovno priča danes. Popis neprijetno natančno opisuje stanje 15 let kasneje. Takole pravi: »Milijoni zaposlenih so še naprej v dvomih. Vsak teden jih več ugotovi, da bodo odpuščeni. V pisarnah in tovarnah po vsem svetu ljudje v strahu čakajo in upajo, da jim bo ta dan še prizaneseno.« (Ibid..) Samo za korporacije v ZDA ugotavlja, da »letno ukinejo nad dva milijona delovnih mest«(ibid.). Ko se k problematiki vrača nekaj let kasneje (2004) ugotavlja, da je svetovno gospodarstvo »sredi radikalnega spreminjanja narave dela, ki bo imelo globoke posledice za prihodnost družbe«(ibid., 25).

Notranja razlikovanost in potreba po novem dogovoru o delovnih razmerjih?

In na spremembo narave dela, na notranjo razlikovanost, ki na paradoksalen način spremlja zmanjševanje števila ur dela, opozarjajo tudi številne druge avtorice in avtorji.

³ Za pregled tekstov na temo družb onstran meznega dela oz. družb zmanjševanja pomena heteronomnega dela gl. *Boj proti delu* 1985 (uredila Gaber, Kuzmanič).

Vzporedno z zmanjševanjem količine razpoložljivega meznega delovnega časa se pomembno spreminja tudi vrsta dela. Francozi s svojo skozi leta preverjano statistiko tako ugotavljajo, da se je število »delavcev (...) v zadnjih 25-ih letih zmanjšalo (iz 33% na 23% aktivne populacije), povečalo se je število uslužbencev (25,5-30%)« (SH 2009, 34). Vzporedno se je močno zmanjšalo število zaposlenih v kmetijstvu povečal pa se je delež »osebja v posredniških poklicih« (ibid.). Zamiku v polju poklicev se je pridružila nova tehnologija – močno se je povečalo – univerzalizira se - uporaba računalništva. Leta 1987 je delo s pomočjo računalnika opravljalo 39% zaposlenih, leta 2005 je bilo v tem položaju že okrog 55% vseh zaposlenih. Premik v spektru zaposlitve, uporabe novih tehnologij ipd. se povezuje še s spremembo načina in logike dela. Danes ljudje težko opišejo kaj natančno delajo (to naj bi posebej veljalo za kup javnih uslužbencev, ki delajo v upravi). »Če je Charli Chaplin v *Modernih časih* predstavil taylorizem kot razvidno obliko dela, danes uslužbenec v pisarni, ki je lahko upravljavec, z očmi na ekranu ali, pa ko »visi na telefonu«, ne evocira nič drugega kot neko abstraktno in nedoločno delo.« (SH 200, 36). V teh službah med seboj veliko govorimo o svojih projektih, dosjelih, izmenjujemo informacije in tako še krepimo »vtis, da bistveno več govorimo kot delamo« (ibid.37). Tudi, ko je posel končan, ni kaj dosti pokazati: videti.

Skratka delo, ki so ga prikazovali še v 60 ih, danes v veliki meri izginja. Izginjanje klasične oblike materialnega meznega dela spremljajo zamiki v pričakovanjih, ki jih zaposlovalci gojijo v razmerju do zaposlenih. Senet (2006) ugotavlja pomembne spremembe v strukturi sodobnih kapitalističnih družb na področju dela, z njim povezane obravnave talenta in potrošnje. Spremembe potekajo v najbolj izpostavljenih delih sodobnih družb: v polju visoke tehnologije, globalnih financ in v podjetjih, ki se ukvarjajo z uslužnostnimi dejavnostmi. Spremembe v kulturi, načinu delovanja teh podjetij pa se ne ustavlja na izhodu iz njih. »Apostoli novega kapitalizma trdijo, da njihova verzija dela, pojmovanja talenta in potrošnje, sodobni družbi prinaša več svobode – tekoče svobode, »tekoče modernosti (...). Sam trdim, da te spremembe ljudi niso osvobodile«. (Senet 2006, 12-13). Kaj zagovarjajo, kaj propagirajo? Razpustitev rigidnih in paternalističnih institucij države blaginje. Nadomestila naj bi jih gibkost, nestabilnost in prehodnost razmerij med ljudmi – od dela naprej; razvijanje spretnosti, znanj, ki so manj poglobljena a bolj prilagodljiva; sposobnost hitrega opuščanja obstoječih izkušenj in usmerjanje k novemu (šele »prihajajočemu«) – to so značilnosti NOVE KULTURE! Proces, ki se je ob napadu leve in desne na okorelo državo blaginje okrepil po letu 1973, je v času neoliberalizma prinesel začasno ponovno rast in »nove bogataše« (ibid., 3). Cena te začasne izboljšave je bila visoka: »še večja ekonomska neenakost in tudi družbena nestabilnost« (3).

Zdi se, da se bo skozi krizo – krize - v Evropo vrnila zahteva po avtentičnosti ipd. Dejansko samo imeli in tudi še danes imamo - opraviti z visoko razvito in obsežno instrumentalno kulturo, ki pa je hitro naletela tudi na odpor. V zadnjih letih se celo zdi, da se instrumentalnosti nasproti postavlja poudarjanje poglobljenosti, dovršenosti (*craftmanship*), avtentičnosti, trajnosti ipd., kot vrhovnih vrednot. Verjetno bomo v prihodnje priče spoprijemu obeh tendenc za prevlado. Pri tem bo eno temeljnih vprašanj kako ohraniti *kompetitivnost dinamičnosti*, ki jo je - proti rigidnosti uspavane države blaginje - postavila NOVA KULTURA, in hkrati najti smisel in varnost – v delu in življenju vpričnih in bodočih generacij.

Danes se zdi, da bomo na delu segmentiran razvoj? Po eni strani bo dejansko na delu nova struktura dejavnosti, ki jo Himmanen imenuje hekerstvo: delo za katerega je značilna zavezanost dejavnosti, poklicu, ki ga opravljaš, užitek, igrivost in dovršenost opravljenega dela (prim. Himmanen 2001, 4-5). V njegovem okviru bodo predvsem izjemno usposobljeni in visoko izobraženi ter dobro plačani zaposleni razvijali in uporabljali visoko produktivne tehnologije in se ukvarjali z iskanjem novega, resnic, lepega, dobrega ipd. Produkcija, ki bo izšla iz tega okvira bo omogočala kakovostno življenje. Delo kot zavezanost rokom se bo pri tem prepletalo z iskanjem in odkrivanjem novega, drugačnega, raztresenega tekom življenja. V teh vrstah dejavnosti se bo izgubila jasna meja med delom in prostim časom. Dejavnosti te sfere bodo skušale reducirati obseg heteronomnega dela, ki pa ga bo, kljub temu, da ga nihče ne bo želel opraviti, potrebno opraviti.

Omenjeni obsežni del dejavnosti, ki jih bo potrebno opraviti ne le v polju težaškega fizičnega dela, nočnih dežurstev, reševanja v gorah, odvažanja smeti, čiščenja snega s cest, opravljanja fizično zahtevnih in tveganih gradbenih del, ampak tudi v poljih kot so edukacija, kultura, zdravstvo, upravljanje ipd., bodo klicali po klasičnem mezdnem razmerju. Izpitate bo potrebno ocenjevati tudi, če se »ti jih ne da«, na oder bo potrebno tudi, ko igralki ni do igre, reševanje zapletov v pogajanjih med študenti in vlado, bo ostalo tudi v okviru fizično nezahtevnih in visokokvalificiranih del. Dela kot heteronomne dejavnosti tako ne bo konec. In tako ima Castel prav, ko razgreto razlaga, da «delo in predvsem mezdno delo še naprej ohranja osrednje mesto v strukturi francoske družbe». Nič ne bo, opozarja, s tem, da bi leta 2030 delali 20 ur, če naj ohranimo raven „nujnega družbenega bogastva in upravičenja do izplačil in zaščite” (2009, 103).

Nismo priče koncu dela pravi avtor. Dogaja se nekaj drugega: mezdno delo izgublja na stabilnosti, trajnosti, povečujejo se zahteve po izobraževanju, da bi ohranili delovno mesto, povečujejo se tudi zahteve po intenzivnosti. Na kratko: »splošne izjave o koncu pomena dela (...) so v nasprotju z realnostjo« (ibid., 105).

Castel ima prav. Dejansko ne gre za nastajanje družb onstran dela. Prej kot s »koncem dela« - tega dobesedno tudi Rifkin(2007) ne trdi – imamo opraviti z radikalnim zamikanjem, preoblikovanjem dela v sodobnih družbah. Castel sam opozarja na potrebo po bistvenem redefiniranju njegovega mesta v življenju ljudi, ki se vse bolj delijo na posameznike preobilja - tiste, ki imajo vsega preveč (*individus par excès*) in one, posameznike pomanjkanja, ki živijo na obrobju in so povsem odvisni od socialne pomoči (*individus par défaut*) (prim. *ibid.*, 25-30). Še posebej so od socialnih pomoči odvisni ljudje v industriji kjer upada število delovnih mest. Nastajajo zanimive in zapletene nove povezave med subvencioniranim delovnim mestom in varnostjo (prim. *ibid.* 109-119 in Boltanski 2007, 217-254). Običajno mezdo delo ne prinaša več celote sredstev za preživetje. Pritisk nanj pa sporoča, da ga bo potrebno na novo razdeliti. Potrebna je nova pogodba o mezdnem delu. Različne krajše, delne oblike zaposlitve danes brez izrecnega in preglednega dogovora že prinašajo dodatne pravice ljudem, ki se v njih vključijo. Tako se vzpostavlja nova oblika "zaščite", "varnosti". Če je v časih fordizma veljalo, da je »trajno in zagotovljena zaposlitev predstavljala osišče vzpostavljanja solidarnosti v mezdni družbi«, se danes od tega poslavljamo. Tako, kot je bila nekoč izpostavljena neenakost mezdnih delavcev, ki so svoje pravice in varnost črpali »iz dela«, iz svojih različnih položajev v družbeni delitvi meznega dela, je danes očitno, da se poslavlja prej manj cenjena – bolj samoumevna – zaščitna vloga meznega dogovora fordističnega podjetništva in korporativno zavezanega in sindikalno organiziranega meznega dela. Ob vseh očitnih in očitanih razlikah so bili v tem času »mezdni delavci v celoti kljub vsemu zavarovani in zaščiteni s splošno regulacijo pravice do dela in z zaščito pred družbenimi tveganji« (Castel, 159).

Ko Castel pravi, da ne moremo trditi, da se gibljemo v smer družbe »onstran meznega dela« (*salariat*). In, ko vztraja, da meznega dela ne zapuščamo, ker to delo predstavlja dominantno obliko organizacije dela (90% aktivne populacije v Franciji) in zato, ker ni zaznati pomembnega zmanjševanja tega deleža.« (*ibid.*, 160), pušča ob strani pomen sporočila delnega, subvencioniranega ipd. dela. Sam namreč ugotovi, da pa je očitna »temeljita transformacija pogojev meznega dela« (*ibid.*, 161). »(...) klasična zaposlitev je vse manj dominantna oblika strukturiranja meznega dela« (*ibid.*). Zaposlitev za poln in za nedoločen čas – poznana iz časov industrijskega (fordističnega) kapitalizma se poslavlja. Nastopa čas negotovega (*prekarnega*) meznega dela za določen in tudi za nepolni delovni čas. To delo meznim delavcem jemlje gotovost in med njimi dela nove razlike. Če nadaljujemo po liniji njegove argumentacije bomo ugotovili, da je res vprašanje ali bomo do leta 2050 res delali le 20 ur? Je pa hkrati zelo verjetno, da bomo delali pomembno manj ur (20-30 odstotkov) kot danes. Še en dan meznega dela, ki se

glasno napoveduje, kljub idejam o podaljšanju delovnega časa, bo bistveno posegel v način življenja, razmišljanja ljudi.

Castel začetke procesa povečevanja negotovosti, ki pa je sam ne zmore misliti kot rešljivo s prerazdelitvijo in skrajšanjem individualne obremenitve z meznim delom, locira v 70-ta leta 20. stoletja. To je čas v katerem se je napovedovala »množična brezposelnost in negotovost delovnih razmerij« (ibid., 162).

Kljub tem, da Castel odločno nasprotuje govoru »o koncu dela«, je očitno, da sam opravlja analizo, ki opozarja na konec »klasičnega« meznega dela. Njegova analiza sicer ustrezno opozarja na notranjo strukturiranost »konca dela«, ki jo je potrebno razumeti kot konec dominantne vloge zaposlitve in mezde za poln in nedoločen čas.

Prekarno – negotovo mezdno delovno razmerje, krajša in daljša obdobja brezposelnosti, menjave zaposlitev, predčasne upokojitve, neglede na razlike v poimenovanjih zahtevajo in že vzpostavljajo nova razmerja med pravicami ljudi in njihovo zaposlitvijo. Slej ko prej bo pritisk mladih generacij na delovna mesta izsilil nove premisleke.

Tako, kot je prehod med devetnajstim in dvajsetim stoletjem proizvedel spoprijem za novo pojmovanje in novo dejanskost razmerja med meznim delom in kapitalom, prehod dvajsetega v enaindvajseto stoletje izrisuje zamik, transformacijo »klasičnega meznega razmerja«. Konec je časa v katerem je kapital (Ford) bil pripravljen v zameno za stalnost opravljanja dela izplačati višje plače in se kasneje pogajati o usklajevanju plač »z življenjskimi stroški«. Kapital skrb za varnost že nekaj desetletij skuša prenesti na zaposlene in brezposelne in pa na državo.

Vse več je znakov, ki govorijo v prid tezi o vzpostavljanju novih razmerij med meznim delom, kapitalom in državo. Skrb za varnost se z zmanjšanjem davkov, sofinanciranjem zaposlitev, predčasnimi upokojitvami, zavarovanji za brezposelne prenaša na državo. Država del teh bremen prenaša na državljanke in državljane. Mezdne delavke in delavci pa hkrati postajamo vse bolj predvsem državljani in državljanke. Naše pravice v pomembnem delu vse bolj izhajajo iz državljanstva in iz družbene in ne mezdne solidarnosti. Če se bomo vračali k vprašanju pravičnosti in upravičenosti do temeljnih dobrin, se bomo vrnili tudi k vprašanju nove prerazdelitve delovnega časa. Družine, individui bodo po eni strani zahtevali delo, po drugi pa bodo dobili več časa zase in tudi za ljudi okrog sebe. Tudi za vzgojo svojih otrok.

Kaj premene sfere dela pomenijo za šolo?

Sadovnik (2007) ugotavlja, da ima šola štiri funkcije: socialno, ekonomsko, spoznavno, politično. Za javno šolo velja, da je dolgo izpostavljala predvsem dve: skrb za zagotavljanje integrativnih momentov sodobnih demokracij in pa ekonomsko funkcijo. Ko Lauder (2006, 58) zapiše, da so samo »dejanja, ki imajo trajno kvaliteto, vredna naše odločitve in so samo užitki, ki trajajo, vredni naših želja« opozarja na premislek, ki bo polje razprav o edukaciji premaknil iz okvirov običajnega poudarjanja priprave na poklic in vključevanje v demokratično odločanje. Širitev obravnave vloge vzgoje in izobraževanja onstran »prevladujočih poklicnih ciljev edukacije« (ibid., 59) zgolj v polje premisleka o državljanstvu, ne bo več zadosti. Še posebej ne v času za katere Duru-Belat (2006) opozarja, da je izobraženih za opravljanje dela preveč.

Šola bo verjetno dobila priložnost okrepiti neinstrumentalno plat konstantne notranje napetosti med prizadevanjem za uporabno znanje (ekonomsko in znanje za demokracijo) in oblikovanjem in pridobivanjem vednosti zaradi vednosti same. Ko, bo, če bo del nalog vzgoje nazaj v svoj krog sprejela družina bo na moči pridobilo razumevanje, spoznavanje, užitek pri iskanju in odkrivanju resnic. V Kantovem sporu fakultet bo, ob ohranjanju produktivne napetosti, pridobivala spodnja fakulteta. Paradoksalno je mogoče pričakovati, da bo prav s tem uravnoteženjem – z večjo enakopravnostjo uporabnega in spoznavno-užitkarskega pridobil tudi pol instrumentalnosti.

Če za zdaj sklenemo: v sodobnih družbah se ne spreminja le polje dela. Enako velja za razmerje med šolo in družbo. Potrebne so nove modalitete in nov način vpetja šole v normalizacijo družbe, oblikuje se možnost, da šola v večji meri končno poskrbi tudi za svoje bistvo: pridobivanje znanja, izkušenj, ki segajo onstran individualnih in skupinskih. Kako natančno, kam natančno se bo spreminjanje razvilo v času transformacije, v času velikega prehoda, je nemogoče reči. Pa vendar: nekaj znakov kaže, da bo manj povezanosti delo-šola?

Viri:

Bauman, Z. (2000). *Tekoča moderna*. Ljubljana: *cf.

Beck, U. (2001). *Družba tveganja – na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.

Boltanski, L., Chiapello, E. (2007). *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso.

Boudon, R. (2005). *Moralizam – sumrak vrijednosti, sumrak morala?* Podgorica:CID.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Pariz: Seuil.

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes – travail protections statut de l'individu*. Pariz: Seuil.

Castel, R., Hroche, C.(2001). *Propriété privée, propriété social, propriété de soi*. Pariz: Hachette.

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Pariz: Seuil.

Gaber, S., Kuzmanič, T. (1985) *Zbornik: Boj proti delu*. Ljubljana: KRT.

Hijman, R. (2010). *One in three unemployed persons in the EU have been jobless for over a year*.

Bruselj: Eurostat. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/> Kopirano: 12.05.2010.

<http://www.ess.gov.si/slo/Dejavnost/StatisticniPodatki/2010/0410.htm>. Kopirano 20.05. 10

http://www.oecd.org/faq/0,3433,en_2649_201185_42061569_1_1_1_1,00.html#42061579. Kopirano 20.05.10

Linhart, D. (2009). *Travailler sans les autres*. Pariz: Seuil.

OECD (2008), *Trends Shaping Education*. Pariz: OECD.

Offe, C. (1986). *Delo kot ključna sociološka kategorija?* TIP 23(12), 1545-1563

Le travail en quête de sens (SH 2009). *Science Humaines – Mensuel – št. 210 – december 2009*.

Sadovnik, A. R. (2007). *Theory and Research in the Sociology of Education*. V: *Sociology of Education* (ur. Sadovnik). New Yourk: Routledge.

Sennett, R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*, Yale: YUP.

Sennett, R. (2008). *The Craftsman*, Yale: YUP.

II. Veronika Tašner: Delo in šola

Razmišljanja o šoli prihodnosti in prihodnosti šole sprožajo vrsto vprašanj - novih in starih. Ob tem, ko še vedno verjamemo v potrebnost prenosa znanj iz ene generacije na drugo, tudi na področju priprave na delo, in to nalogo nalagamo šoli, pa se v družbi tvegaj (Beck) vse bolj izgublja gotovost, ki naj bi jo jamčila izobrazba na trgu dela. Na delu je iskanje novih povezav med konceptoma delocentrično usmerjene šole in meritokracije, preizpraševanje dejavnosti, ki naj bi pripomogle k oblikovanju vrednot, spretnosti, vednosti in naj bi se odvijale v šoli. Zaradi vse večje prepletenosti edukacije in dela, hkrati pa zaradi vse bolj pereče problematike zaposljivosti in hkratne izobraženosti populacije je potrebno rekonceptualizirati razmerje šola – delo. Ob tem se zastavljajo številna vprašanja. Ali lahko zares govorimo o koncu dela? Ali konec dela pomeni tudi konec šole? Kaj bo z delom in šolo v prihodnosti? Če bo dela vse manj in če izobrazba ne prinaša velike verjetnosti za pridobitev delovnega mesta, potem se zdi, da je potrebno naravnost šole »premakniti« iz delovno ciljne naravnosti v smer neinstrumentalne vloge šole. Pa je to mogoče? V nadaljevanju bomo ob naslonitvi na različne konceptualizacije, tematizirali, načenjali, nekatera od naštetih vprašanj.

Ob tem, ko smo »po drugi svetovni vojni na področju edukacije doživeli že (skoraj) vse« – (pretirano) stavo na pomen izobraževanja, kritiko šole kot mehanizma reprodukcije družbenih neenakosti in s tem slabitve vere v moč šole podkrepljeno z vse glasnejšim očitkom o »neučinkovitosti« šole glede vprašanja zaposlovanja, ki ga pojav množičnega izobraževanja ni odpravil, temveč dodatno okrepil, se zdi, da še nekaj časa ne bomo priče popolni »odpravi« šole. Zato verjetno vprašanje ni šola da ali ne, temveč kakšno šolo potrebujemo? Zastavitev tovrstnega vprašanja na ozadju omenjenega spreminjanja mesta dela v sodobnih družbah, bistveno oteži hitre rešitve »reformiranja in inoviranja« v imenu »odlične šole«. Zahtevnost naloge stopnjuje tudi

dejstvo, da se je družba, ki jo je Baumann označil kot »tekočo moderno« znašla v klasičnih finančni in gospodarski krizi.

Delo resnica človeštva?

Ob pregledu strukture tipičnega dne pripadnika/pripadnice sodobne družbe se pokaže, da zaseda delo v njem eno osrednjih vlog. Je ena od treh dejavnosti, s katero se ukvarja skoraj vsak izmed nas – »spimo, se igramo/zabavamo in delamo« (Goffman 1961, 17). Še več: delu podrejamo svoje ostale obveznosti oziroma aktivnosti, okoli njega organiziramo svoj čas in življenja. Ko nas sprašujejo po tem, kaj smo, skoraj brez pomislekov na zastavljeno vprašanje odgovarjamo s poklicem, ki ga trenutno opravljamo – sem učitelj, kvalificiran delavec, mikrobiologinja, novinarka itd. Poklic, delo, ki ga opravljamo za plačilo, je pomemben del naše socialne identitete. Predstavlja polje, ki pomembno vpliva na naš položaj v družbi in na našo samorealizacijo, pa tudi na vzpostavljanje socialnih vezi. »Odnos ljudi do dela prispeva k zavedanju sebe in tega, kako nas dojemajo drugi.« (Leidner 2006, 424.) Ko govorimo o dosežkih v življenju, pogosto nizamo uspehe na poklicnem področju - pri 32 doktorica fizike, odgovorni urednik enega najbolj prodajanih časopisov v državi, direktorica v lastnem podjetju z 10 zaposlenimi itd..

Pripravam na delo smo podvrženi že v najzgodnejši socializaciji. Otroci v vrtcu razmišljajo o svoji prihodnosti/odraslosti skoraj izključno skozi poklic, ki ga bodo opravljali, ko bodo odrasli– »ko bom velik/a bom...«. V šoli se tovrstni razmisleki nadaljujejo. Zdi se, da je **delo glavni cilj našega odraslega življenja**. Prvič, ko se moramo odločiti o nadaljevanju svoje izobraževalne poti, jo izbiramo ob že znanih razmislekih o tem, kaj bom »ko bom velika ...«. Šteti pa začnejo dosednji rezultati našega dela – učni uspeh in ocene ter področje, ki nas zanima oziroma smo v njem »močnejši«. Sprašujemo se ali nam bo šolanje, za katerega se odločamo zagotovilo varno prihodnost, ki jo večina razume kot možnost redne zaposlitve. Skratka: delu je bolj ali manj podrejeno vse – naši razmisleki o prihodnosti, sanje, trud, odrekanja.

Čeprav nemalokrat izrekamo sovraštvo do dela – predvsem tistega, ki ga ne maramo in ga označujemo kot nesmiselnega, si težko predstavljamo življenje brez njega. Delo deluje kot pogoj in kot smoter človeštva. V sebi nosi pomen izpolnitve človeškega življenja, smisla. Od kod to privilegirano mesto dela?

»Iznajdba« in delitev dela

Marie-Noelle Chamoux (1994) v svoji študiji o pojmovanju dela v različni družbah podaja zanimive ugotovitve – »termin oziroma pojmovanje dela ali ne obstoji ali pa zanj obstoji več besed in realnosti; njegovo nasprotje ni ne počitek ne prosti čas (lenoba); ali pa je nedvoumno in izrecno povezan z magijo ali religioznimi dejanji ali pa ne vključuje dejavnosti, ki so nujne za materialno življenje, kot je npr. lov, itd.« (v Freyssenet 1999, 6). Zato je na mestu vprašanje ali lahko o delu govorimo kot o univerzalni danosti? Ali obstoji od zmeraj ali ga je bilo potrebno šele iznajti?

Preden odgovorimo na zastavljena vprašanja si oglejmo nekaj poskusov definicij dela v zahodnih družbah. Hana Arendt ugotavlja, da je virov, ki bi natančno opredeljevali delo, bolj malo, obstojijo le pičle pripombe, »na katere bi lahko oprli razliko med delom (*Arbeit*) in ustvarjanjem (*Herstellen*)« (1996, 82). Skozi zgodovinski pregled je mogoče ugotoviti, da je delo doživelo zanimivo transformacijo od zaničevanega, pri starih Grkih, preko ločevanj ročnega in umskega, pa produktivnega in neproduktivnega, in različnega vrednotenja vezanega na te ločitve, vse tja do prodora v javno sfero, kjer je zasedlo osrednjo vrednoto sodobnih družb.

Že površen zgodovinski pregled nas utrjuje v prepričanju, da ima Grint prav, ko delo opredeli kot »družbeno konstruiran fenomen brez stalnega ali univerzalnega pomena v prostoru in času« (nav. v: White 1997, 3). Opravka imamo s pojavom, ki je odvisen od vsakokratnih okoliščin kulture in njenih vrednot.

Kakorkoli poskušamo opredeliti delo se to sodobnemu človeku kaže kot nekaj neizogibnega in nujnega. Kakorkoli obrnemo moramo delati zato, da preživimo. A ne le to: vse kaže, da je delocentričnost dosegla stopnjo, na kateri delo ni sredstvo

ampak tudi cilj preživetja. Vse ostale aktivnosti so podvržene delu. Tudi, ko jemo, se rekreiramo, spimo itd., to počnemo, zato da bi bili pri delu še bolj učinkoviti. Zapisana opredelitev pa je že posledica transformacije dela v nekaj nujnega in za posameznika in družbo potrebnega. Delo razumeva kot možen odgovor na nelagodje, ki ga človek občuti v kulturi, in kot delno rešitev tega nelagodja:

»Nobena druga tehnika posameznika ne veže tako trdno na realnost kot poudarjanje dela. Kajti to ga z gotovostjo vključuje vsaj v en del realnosti, v človeško skupnost. Možnost, da v poklicno delo in z njim povezane odnose z drugimi ljudmi premestimo znatno mero libidinalnih komponent, narcistično, agresivno in celo erotično, delu daje vrednost, ki nič ne zaostaja za njegovo nepogrešljivo vlogo pri potrjevanju in upravičevanju posameznikove eksistence v družbi. (...) In kljub temu človek delo kot pot k sreči malo ceni. Za njim se ne žene tako kot za drugimi možnostmi zadovoljevanja. Velika večina dela le iz nuje, ...«.(Freud 2001, 28)

Hkrati pa delo samo vnaša nelagodje. Razloge za to, da nas delo ne osrečuje najbolj, je mogoče iskati v njegovem dvojnem pomenu, pri delu gre namreč za: »spreminjanje stanja stvari na zemljini površini (...); drugič ukazovanje drugim ljudem, naj delajo tako«. (Russell 1985, 95) Slednje se zdi bolj prijetno in bistveno bolje plačano kot prvo, hkrati pa je tega dela bistveno manj in je »rezervirano« za vsakokratne elite. Zapisana dihotomija sicer ne pove veliko o delu, a že dovolj jasno nakazuje razlikovanje različnih oblik dela, ki jo bomo poskušali bolj natančno opisati v nadaljevanju. Ker Russellova opredelitev dela pušča ob strani nekatere druge dejavnosti, npr. filozofiranje ipd., se zatekamo k še širši opredelitvi, ki jo je mogoče najti pri Whiteu, ki delo preprosto označi kot »vrsto aktivnosti« (1997, 4). Ker pa je takšna opredelitev preširoka, bomo poskušali ugotoviti, katera »vrsta aktivnosti je delo«. Zdi se, da bi »buljenje« v televizijski sprejemnik, v Sloveniji težko opredelili kot delo. Očitno je, da določena početja ne sodijo v kategorijo dela. Tako npr. ležanje na travniku in stremljenje v nebo v večini zahodnih družb ni razumljeno kot aktivnost, ki bi jo označevali kot delo. Tudi gledanje filma ali gledališke predstave ne (če seveda nismo kritiki, ali pa producenti plačani za produkcijo ali pa oceno enega ali drugega). Če naj bo aktivnost opredeljena kot delo, mora biti po Whiteu oblikovana tako, da rezultira v nekem končnem produktu, ki je zunaj nje – napisano poročilo, izdelana ogrlica itd.

Ob končnem produktu pa je za razlikovanje aktivnosti med sabo pomembne tudi odnos posameznika do teh aktivnosti. Zelo dobro namreč ločimo dejavnosti, ki jih počnemo z veseljem in se zanje svobodno odločamo in dejavnosti, ki jih iz tega ali onega razloga moramo opraviti, pa če nam je to všeč ali ne. Ločiti je tako mogoče med t.i. **razdelitvijo dela na heteronomno in avtonomno delo**. **Avtonomno delo** je vezano na obliko aktivnosti, katere končni produkt sodi po prepričanju avtonomnega subjekta med njegove pomembnejše cilje. (pov. po White 1997, 5) **Heteronomno delo** –» je tisto delo, katerega narava in predmet sta določena od zunaj, z organizacijo nalog po merilih neke države ali kontinenta« (Gorz 1985, 146) je torej tisto delo, katerega cilj za osebo ni posebej pomemben je pa za osebo, skupino ljudi, neizogibno. Oboje lahko povežemo še z dihotomijo pripravljenost/nepripravljenost kar močno vpliva na osebno (ne)pomembnost dela. Dodajmo še, da je avtonomno delo bolj zanimivo, v sebi nosi element užitka in je vezano na avtonomnost subjekta. Tako velja, da bolj kot je delo avtonomno večja je avtonomnost subjekta. Stopnja avtonomnosti pa je odvisna od vrste delovne aktivnosti, pa tudi od sposobnosti posameznika za določeno aktivnost. Pri avtonomnem delu je **cilj delo samo**, čeprav tudi izdelek – končni produkt tega dela ni nepomemben.

Pri manj avtonomnih dejavnosti je velikokrat bolj kot cilj pomembna privlačnost dela – delovnih pogojev, status, ki ga ima v družbi neko delo, itd. manj pa rezultat dela samega. Avtonomna dejavnost pa je svobodno izbrana. Omogoča samorealizacijo in samoizrazitev, **v sebi nosi zadovoljstvo**.

Heteronomno delo je aktivnost, **ki jo je treba opraviti, nekaj česar sicer ne bi želeli delati in smo za zanj lahko tudi plačani**. Definicija, ki jo ponudi Ralf Dahrendorf, gre v smer tega, da je večinoma delo človeška dejavnost, ki je heteronomna, »vsiljena zaradi zunanjih potreb, naj bodo potrebe preživetja ali moči.« (White 1997, 7)

Meja med eno in drugo dejavnostjo v praksi ni tako jasna kot na papirju. Ugotovimo pa lahko, da je v zgodovini človeštvo opravljalo bistveno več heteronomne dejavnosti kot avtonomne dejavnosti. Tako je tudi še danes. Kljub temu, da je avtonomne dejavnosti manj, pa lahko govorimo o stopnji avtonomnosti na delu, ki je lahko večja

ali manjša. Bolj kot je posameznik avtonomen pri svojem delu, bolj ko sam določa način in tempo dela, večja je verjetnost, da bo zadovoljen s svojim delom, čeprav npr. končni proizvod njegovega dela zanj nima zelo velike osebne vrednosti. (povz. po *ibid.*, 10)

Kaj je narobe z lenobo?

Ko se je delo vzpostavilo kot tisto, ki je vrednota, norma, je nedelo postalo njegovo nasprotje. Nedelo označeno kot lenoba ni opredeljena kot drugo, drugačno ampak kot odmik od norme in s tem kot negativno. Tudi s časom, ko ne delamo, je tako. Njegovo razumevanje je odvisno od pojma dela. Prosti čas namreč označuje čas, ko ne delamo. V sodobnih družbah pa je ta prosti čas namenjen počitku z namenom, da bi lahko po tem počitku spet delali. Biti mora pravilno odmerjen, saj nas pretirana količina prostega časa lahko uvrsti med brezdelneže ali še huje med lenuhe. Bistveno bliže so nam oznake delavnosti ali marljivosti in vestnosti, pa naj bodo upravičene ali ne. Zato je človek brez dela v sodobnih družbah stigmatiziran. Človek »sposoben za delo«, a brez dela, je brezdelnež in predstavlja grožnjo družbi, ker ne opravlja svoje funkcije za človeško skupnost. Še več: staro reklo »kdor ne dela naj ne je« sporoča, da je heteronomna dejavnost ena osrednjih družbenih zahtev do individua in kot taka postane tudi dejavnost s središčno vlogo v življenju sodobnega zahodnjaka.

Takšno pojmovanje pa se bistveno razlikuje od pojmovanje dela pri starih Grkih. Končni smoter antičnega Grka je bila sreča oz. *eudaimonia* – dobro življenje. Svobodni moški so si prizadevali za to, da bi imeli čim več prostega časa, ki bi ga izkoristili za življenje, v katerem so se nato ukvarjali z dejavnostmi⁴, ki bi pripeljale do dobrega življenja. Delo, ukvarjanje z dejavnostmi iz nabora skrbi za življenjske potrebe je spadalo v sfero sužnjeve, nesvobodnih ljudi in je bilo umaknjeno iz javnega življenja (več v Arendt 1996 in Aristotel 2002). V antični Grčiji ni šlo za definicijo prostega časa skozi delo, izhodišče je predstavljala ideja dobrega življenja. To nas

⁴ Stari Atenci so tudi strogo ločevali prostor, kjer se je odvijala politika od centralno ekonomskega dela mesta. Delitev izhaja iz predpostavke, ki jo formulira že Platon - ekonomijo namreč ženeta potreba in pohlep, politika pa bi morala izhajati iz pravičnosti in pravice, zato morata biti ločeni. (Sennett 2006, 137)

napotuje k potrjevanju teze, da delo ni bilo zmeraj tako čislano kot danes in ni bilo »končni smoter« posameznika. Pred nas pa postavlja tudi vprašanje od kod torej izvira centralnost dela?

Središčnost dela kot rezultat kapitalizma in puritanske logike

Po starem veku, v katerem je delo bolj ali manj nevidno in ne vredno kakršnekoli resne obravnave, tudi filozofske ne, poskrbi za obrat zgodnje judovstvo in krščanstvo. Delo je bog vsilil grešnemu človeku, tako da ta ne bi mogel več uživati v nezasluženi hrani, delo naj bi odvrčalo od grešnih misli in dejanj. Zgodba svetopisemskega para - Adama in Eve, njun izgon iz raja, kaže vidik dela, ki je zelo negativen - kazen za njun izvirni greh in je naložena v obliki dela do konca njunih življenj. Vendar pozna zgodnje krščanstvo ob tej negativni plati tudi pozitiven vidik obravnave dela, ki ga je mogoče zaznati tudi pri Avguštinu »V smislu morale, je zgodnje krščanstvo, začelo gledati na delo kot obvezo; delno zato, ker je uspešnim posameznikom skupnosti omogočalo dobrodelnost namenjeno manj uspešnim članom skupnosti, delno pa tudi zato, ker je pomagalo zaposlovati misli, ki bi se sicer zabavale z nečistimi mislimi.« (Granter 2009, 16). Za razliko od starega je novi vek že ločil med produktivnim in neproduktivnim delom, nato med izučenim in neizučenim, pa umskim in ročnim delom. Pri tem je neproduktivno delo nižje ovrednoteno, ker za sabo ne pušča nič oprijemljivega. Srednjeveška družba, socialni in ekonomski odnosi v njej, deluje po principu osebne obligacije, ki pa ga kaj kmalu (tudi zaradi pojavov kot je kuga itd.) začne nadomeščati plačano delo tlačanov, to se razmahne, ko kmetom vzamejo zemljo. Vendar vse do 18. stoletja ne moremo govoriti o družbi, v kateri bi prevladovali ekonomski odnosi v smislu moderne ekonomske racionalnosti, zato je potrebna drugačna delovna etika in proces industrializacije, a o tem več v nadaljevanju. (več v Granter 2009, 17).

Kratek zgodovinski ekskurz potrjuje tezo, da delo v predkapitalističnih družbah ni imelo enake vloge kot v kapitalizmu. Najprej delo ni bilo ločeno od ostalega dela življenja, hkrati pa je bilo močno povezano s kulturo, normami in vrednotami neke družbe. Gorz omenja, da je obstajala t.i. ljudska umetnost, ki je delo vključevala v življenje. **Delo je bilo razumljeno kot način bivanja.** Omogočalo je zvez s svetom in

pripadniki tega sveta. Delo in tržni odnosi niso dominirali drugim sferam življenja in delovanja. Kapitalizem je to radikalno spremenil. Z ločitvijo dela od življenja cilj dejavnosti niso več medosebni odnosi, solidarnost, ljubezen, temveč cilj postane denar. »Delo torej ni več način življenja in skupnega ravnanja, delovni prostor ni več življenjski prostor, delovni čas ni več odvisen od letnih časov in biološkega ritma« (Gorz 1985, 145). Delo se v času kapitalizma iz konkretnih dejavnosti za zadovoljitev potreb, iz načinov bivanja povzpne v abstraktno »edino nespremenljivo ceno stvari (...) edino s čemer človek večja vrednost produktov« (Marx 1977, 258). Še več, delo je mera vrednosti. Ko, kot tako, stopi v središče menjav pa se »kaže v nacionalni ekonomiji le v obliki dejavnosti za zaslužek« (Marx 1977, 260). Kot takšno preživi vse do danes.

Pojmovanje dela kot meznega, kot dela za zaslužek je sokonstituirala njegova posvetitev – razglasitev za poklic. Predvsem puritanska logika, ki je izšla iz puritanskega gibanja 17. stoletja in se je – »preko različnih držav Evrope do ZDA (...) razrasla po celem svetu«. (White 1997, 13). Religiozno življenje se je s pojavom protestantizma spremenilo, spremenil se je predvsem način življenja vernika. Katolik je živel »malodane iz rok v usta« (Weber 1988, 117). Tradicionalne dolžnosti je sicer dobro opravljal, dobra dela pa so bila praviloma instrumentalna. Cerkev mu je sicer predpisala ideal, po katerem naj bi načeloma preoblikoval svoje življenje. Toda to zahtevo je oslabil z enim izmed svojih najpomembnejših vzgojnih sredstev - z zakramentom pokore. Kesanje in odpuščanje grehov, ki je bilo v domeni duhovnika, je tako katolikom kot luterancem lajšalo življenje. Izvzeti so bili kalvinisti. Zanje ni bilo grehov in odpuščanja. »Človekova vsakdanja etična praksa se je odrekla nenačrtnosti in nesistematičnosti in izoblikovala dosledno metodo celotnega življenjskega sloga« (ibid., 118). Metodično življenje postane načelo, ki mu je treba slediti.

Preobrazba človeka se je izkazovala v vsakem dejanju slehernega dne. Vse delovanje pa je bilo posvečeno »vse večji slavi božji«. To je »torej lahko izpričevalo delovanje milosti, ki je človeka povzdignilo iz statusa »*naturae*« v status »*gratiae*«« (ibid., 119). Ko se je v povezavi z metodičnostjo razvil »racionalni življenjski slog« poklicanosti, je bil oblikovan tudi višji, ne le mezdno instrumentalni smisel človekove dejavnosti z imenom delo. Delo kot mera vrednosti in kot izraz izbranosti je skupaj z askezo kot mehanizmov izkazovanja te izbranosti, zaokrožilo logiko novega sveta.

(prim. ibid., 204) Pri tem je izjemnega pomena, da je askeza iz meniške celice kot racionalni življenjski slog stopila v življenje. S tem je dobila pomen – moč etosa. Protestantizem je tako močno pripomogel k drugačni konceptiji mesta dela v človeškem življenju. Na svoj način je kapitalistično logiko dela vpel v ozadje božje volje. Vzpostavitev polne vpetosti v življenje in delo je nadomestilo kontemplacijo, duhovne zmage je bilo mogoče doseči s sledenjem poklicnosti ne več z zapiranjem v samostane. Poklicnost od boga je postala gonilna sila življenja posameznika – delo je prešlo iz materialne nujnosti v duhovni cilj. Hkrati pa je z idealom, ki je preziral zapravljenost v vseh njenih pojavnostih, luksuz in užitek, postala uporabna za vse sloje družbe – bogate in revne.

Zgodovinarji, sociologi, filozofi in antropologi ugotavljajo, da so pojmi delo, ekonomija in proizvodnja kot jih mislimo v zahodnih civilizacijah »proizvod« Evrope 18. stoletja. Oblikovali so se s pojavom različnih oblik kapitalističnega trga in njegovih zakonitosti, ki so počasi, a vztrajno spodjedale trg, ki je predhodil kapitalističnemu (prim. Freyssenet 1999, 6). Pred tem so bile dejavnosti, ki jih označujemo s prej omenjenimi pojmi, pomešane z življenjem, politiko, religijo.

V bistvu pa je kultura, natančneje buržoazna kultura oz. kar kapitalizem izumil ekonomijo z delom v središču. Zato je iskanje univerzalne definicije ekonomije nemogoče. Z njo povezano delo pa »korespondira (...) s pojavom delovnih razmerij in 'svobodnega delavca', ki prodaja svoje delovne sposobnosti.« (ibid., 7).

Hegemonija teh razmerij je vplivala na naše dožemanje dela in tudi na organizacijo drugih dejavnosti. Delo je, vpeto v polje poklicnosti in kot mera vrednosti postalo smisel življenja. Ni bilo več eden načinov bivanja. Na delu je proces naturalizacije mezdne delo kot edin naravnega povnanjanja, ki je tu tukaj od zmeraj in bo za vedno tudi ostalo središče naših življenj.

Kaj ima šola s sfero dela?

Z naslonitvijo na Milnerja lahko rečemo, da se šola vedno dogaja »v nekem prostoru in času, ki sta zunaj glavnih družbenih dejavnosti« ... in če to povežemo z izvori

besede šola, ki v sebi nosi tako pomen razvedrila, zabave in igre⁵, bi lahko na hitro sklenili, da šola nima prav veliko skupnega s sfero dela. Še več, izobraževanje naj bi predstavljalo prostor in čas, v katerem imamo opravka s populacijo – otroci, najstniki, mlajšimi odraslimi, pa tudi s starejšimi in brezposelnimi - ki ne delajo. Morda je šola kdaj kaj takšnega tudi bila. Vendar pa Milner za industrijsko družbo ugotavlja, da je »vedno bolj sistematično preganjala neproduktivne in jim hkrati določala koncept in prostor. Norcem umobolnice, brezdelnežem zapor, ženskam kuhinjo ali salon, otrokom romansirano otroštvo in, kar je navsezadnje isto, romansirano vzgojo« (1992, 39). Tako kot šola tudi otrok in vzgoja otroka, kot ju poznamo danes, ne obstojita od zmeraj. Koncept otroka, ki v sebi nosi elemente krhkosti in nebogljenosti, potrebe po oskrbi, vzgoji in omiki, ni univerzalen in večen, tudi ločenost otrok in dela ne. Otrok v srednjem veku vrednot in znanj ni pridobil v družini, temveč tako, »da je pomagal odraslim pri njihovem delu« (Aries 1991, 8). Otrok je vstopil v svet odraslih, po današnjih merilih, zelo kmalu, takoj ko je bil telesno zadosti razvit, da je z odraslimi lahko delal. Vključen je bil v t.i. pripravljano obdobje, čas ko se je skozi delo in igro z odraslimi socializiral. Na to opozori tudi Sieder:

»Tako je prostor, kjer je potekalo delo⁶, zadoščal kot prostor socializacije; za vzgojo potomstva niso bile potrebne nikakršne posebne ustanove, ki bi jim načelovali strokovnjaki (šole, posebna poklicna izobrazba). Družine kmetov, obrtnikov in delavcev na domu so bile obenem najpomembnejša prizorišča zvečine empiričnega učenja.« (1998, 272)

Šole, ko je torej delo ločeno od ostalih življenjskih dejavnosti, ko zares postane delo – mezdno delo, se pojavijo šole kot jih poznamo danes. Nadomestijo »vajenstvo«. Otrokom podelijo odlog za vstop v svet odraslih. Namenijo jim čas t.i. otroštva, ki predstavlja obdobje, ko otrok še ne dela, v smislu dela za denar. Začne se proces zapiranja otrok v karantene – šole in kolegije, znan tudi kot proces skolarizacije, ki pa ne pomeni popolnega brezdelja za otroke. Obvezna šola je prostor *heteronomnega dela*. Otroci so v šoli vključeni v določene aktivnosti, ki jih imenujemo šolsko delo. Ne glede na to ali jim je všeč ali ne morajo obiskovati pouk, to je njihova pravica, ki se ji nimajo pravice odreči. Tudi ni pomembno ali v tem uživajo. Delo v šoli ima več ciljev

⁵ »Grki so šolo poimenovali scholé, kar pomeni razvedrilo, in Rimljani ludus, kar pomeni igro in zabavo – torej čas in prostor, umaknjen od proizvodnje, vojne in spočenjanja.« (Milner 1992, 38-39)

⁶ Pojem delo je tu uporabljen za dejavnost ne-mezdnega dejavnosti. Nečesa kar je bilo del življenja. In prav v tej dejavnosti in življenju – tudi nedejavnosti, lenarjenju kot integralnosti življenja, je potekala socializacija.

– povečati učenčeve potenciale, doseči poslušnost, krepiti ustvarjalnost itd.. V šoli je prisoten tudi končni cilj – domača naloga, rešitev računskega problema itd. Zato bomo izhajali iz predpostavke, da je logika dela šoli imanentna.

Vloga in pomen šole

V 19. stoletju, z dokončnim razcvetom kapitalistične produkcije, šola logično dobi »svojo izrazito družbeno funkcijo« in s svojo hierarhično strukturo, obveznostmi in usposobljenim kadrom zavzame privilegirano mesto med ideološkimi aparati države. Ob tem, ko drži, da so se naloge in vloga šole spreminjale, je vseskozi v njenem »poslanstvu« mogoče zaznati naslednje elemente: skrbela naj bi za **osnovno omiko in pripravljala posameznike za njihov nadaljnji položaj v družbi, temeljno izobrazbo** bi morala zagotoviti vsakemu državljanu, za to da bi »ob izvrševanju funkcij človeka kot člana skupnosti, družinskega očeta, zmoget opraviiti tudi funkcijo državljana« (Condorce 1994, 64), hkrati pa je šola v svojem bistvu zavezana delu, saj naj bi **skrbela tudi za poklic učencev**.

Kot institucija družbe meznega dela je tudi šola uspela ustvariti vtis, da je tukaj od zmeraj in da brez nje ne moremo, če naj bomo izobraženi, kultivirani in koristni zase, skupnost in družbo, saj je prav šola tista, ki reproducira individualne lastnosti potrebne za tako ali drugačno obliko dela, s tem pa seveda opravičuje in ohranja »obstoječi red« (Laporte 1992, 93).

Šola kot mehanizem ohranjanja družbenega reda

V zgodovini šolstva je mogoče zaslediti več valov izobraževanja. Prvi je zaznamovan z razvojem množičnega osnovnega izobraževanja v 19. stoletju in je rezultat zahteve po obvezni javni šoli za nižje razrede, ki naj bi omogočila »dostop do osnovnih in znanje potrebnih informacij za že določeno mesto pripadnikov omenjenega razreda v družbi« (Halsey 2003, 394). Namen je bil vključiti čim več ljudi v obvezno izobraževanje ter jih čim bolje pripraviti oz. opremiti za nadaljnjo vlogo v družbi. V tem primeru ni šlo za spreminjanje položaja posameznika, temveč za njegovo utrjevanje. »Šola tega časa je bila razumljena kot institucija, ki izboljšuje navade, promovira religijo in vzdržuje red.« (ibid., 395) V tem času je bilo sekundarno

izobraževanje razumljeno kot privilegij, ki je bil namenjen srednjemu razredu in »je pripomogel k ohranjanju socialnih in ekonomskih elit«(ibid.). Osrednje mesto je v tem obdobju imela izobrazba moških, saj je za ženske tistega časa (patriarhalna struktura družine) veljalo prepričanje, da so inferiorne moškim tako fizično kot intelektualno. Če je prvi val izobraževanja namenjen ohranjanju družbenega reda in je kot tak le posredno namenjen vzpostavljanju in funkcioniranju družb dela, pa je drugi val v luči naših razmislekov o povezanosti dela in šole že bistveno bolj zanimiv. Strukturiranost delovnega procesa, večja delitev dela in potreba po čedalje večjem številu delavcev in delavk je zahtevala potrebo po širitvi izobraževanja za različne vrste poklicev. Privajanje na delu v tovarni je zadoščalo le za najbolj enostavne dela. Že zametki sodobne socialne države so zahtevali kvalificirano delovno silo tudi onstran tovarne oz. delovnega obrata. Širitev zdravstva, socialnih služb, državne administracije, vojske, policije ipd. – vse to je klicalo po širitvi edukacije onstran temeljne vzgoje in onstran osnovnega izobraževanja. Potrebna je bila nova logika razmisleka o populaciji določenega območja, njeni sposobnosti tekmovanja z drugimi nacijami in njeni pripravljenosti na sobivanje.

Šola in zaslužnost

Drugi val izobraževanja, o katerem poroča Brown, je nastopil že močno označne z zamenjavo šolske ideologije temelječe na prepričanju o z rojstvom določenim položajem posameznika. Uveljavil se je z novo ideologijo temelječo na »starosti, nadarjenosti in sposobnosti«. (2003, 394) Oblikoval se je nov kriterij, ki je upošteval posameznikove danosti, trud in njegove dosežke (*merit*⁷). To naj bi določalo posameznikovo nadaljnjo šolsko in poklicno kariero. Opisano obdobje je zaznamoval koncept meritokracije. Vsem, ki jim je **pirojena bistrost** in so **marljivi**, naj bi bile omogočene enake možnosti dostopa do javnih služb, ki ustrezajo njihovim sposobnostim. Preplet šole in dela je postal še močnejši - uspeh v šoli je namreč omogočal boljšo poklicno kariero in s tem boljši položaj posameznika v družbi.

⁷ V slovenščini za besedo merit nimamo ustreznega enobesednega prevoda. Še najbližji prevod bi bil prevod v zaslužnost.

V Evropi 19. stoletja, so postajale vse glasnejše zahteve, da status, tako kot zasedanje javnih služb, ne sme biti več posledica posameznikovega rojstva. Zato tudi ne presenečajo zahteve po dostopnosti izobraževanja, ki mora biti na voljo vsem, ne samo privilegiranim. Dedovanje statusa in poklica je postajalo vse bolj nesprejemljivo. Pri ohranjanju »starega« stanja sta odločilno vlogo odigrala družina in fevdalizem. Kljub temu, da sta aristokracija in družina po svoje zavirali spremembe pa jih nista mogli ustaviti. K temu so svoje prispevale tudi vojne v 20. stoletju. Vojne so se paradoksalno izkazale kot tiste, ki silijo v inovativnost in čim boljšo uporabo človeških virov.⁸ Tekmovalnost se je nadaljevala tudi v obdobju miru. Kmalu je postalo jasno, da napredka ni brez izobraženih ljudi. In če v šole pride premalo ljudi se državi ne piše dobro. Če država ne izkoristi intelektualnega potenciala svojih državljanov, je to slabo zanjo – za njeno ekonomijo, za njeno moč. To je postopoma vodilo v izboljšanje primarnega izobraževanja, brezplačno sekundarno izobraževanje, in posledično v vse bolj dostopno terciarno izobraževanje.

Meritokracija je postala glavno opravičilo socializacije, selekcije in kontrole, ki jih prakticira šola. Obveljala pa ni samo na področju šolstva, saj »družba, ki priznava in nagraduje talent v šolah, ne pa tudi v industriji, deluje proti sebi.« (ibid., 79)

Vznik in vzpon meritokracije, kaže na moč šole, skozi katero se je meritokracija najprej uveljavila, hkrati pa tudi na preplet šole in dela. Šola je znala narediti prostor novi ideologiji, hkrati pa tudi vrednoti dela, s tem ko je diferencirala učence za poklice v industrijski družbi. Koncept ***zaslužnosti povezan z delom je tako postal in ostaja ideološka os sodobnih edukacijskih sistemov***. In ni videti, da se bo to prav kmalu spremenilo. Koncept meritokracije je namreč privlačen še danes, saj varljivo pa vendar, posameznikom daje upanje, da lahko sami odločajo o svoji nadaljnji usodi. Zaradi koncepta zaslužnosti ljudje dojemamo svoj uspeh, položaj v družbi, pa tudi svoj neuspeh, kot nekaj kar je v prvi vrsti odvisno od nas samih.

Vednost je moč

⁸ »V II. svetovni vojni je britanska vojska za svoje namene izkoriščala učinkovito psihološko selekcijo (...). Vojna je prebudila v ljudeh zavedanje, da ima nacija veliko rezervo sposobnosti, ki pa jih nikoli popolnoma ne izkoristi.« (Young 1958, 32)

S konceptom meritokracije, ki za merilo zaslug postavlja pamet in trud, se utrjuje prepričanje, da **vednost ohranja primat med družbenimi in šolskimi vrednotami**, s tem v zvezi pa se je ohranjala in krepila vera v moč edukacije. Znanje je sicer upravičeno bilo in ostaja vedno bolj zaželeno kot neznanje. Koristno je za posameznika in družbo. Že dolgo pa pojmovanje znanja ne ostaja zgolj pri omenjeni opredelitvi. Rek »kolikor znaš, toliko veljaš« - opozarja, da nimamo opravka le z vprašanjem znanja kot vpogleda, razumevanja ipd. Šola, ki daje vednost je prenašalka veljave, je tista, ki podeljuje moč. Zato ne preseneča, da posameznik želi vedeti, saj je vednost uporabna. Še več: družba od človeka vednost zahteva že za preživetje – opravljanje meznega dela brez izobrazbe je danes le slabo predstavljivo. Izobrazba, ki je včeraj še zadostovala, danes že kliče po več. Znanje je vse bolj instrument preživetja.

Pomemben preobrat v opisano smer je v polju pridobivanja, obvladovanja vednosti je zaznati v 16.st., ko stopi v ospredje element utilitarnosti vzgoje in izobraževanja. Vse bolj se uveljavlja prepričanje, da je z vednostjo mogoče »rešiti težave«. (pov. po Laval 2005, 29) To moč edukacija v sebi nosi še danes. Vera vanjo, kljub razočaranju nad njeno vsemogočnostjo, ne upada. Tudi v času največjih kriz se prisega na izobraževanje in znanje, ki lahko, če ne že rešita, pa vsaj ublažita vsakokratne težave v družbi.

V vednosti se je tako vse pogosteje iskalo in tudi našlo elemente instrumentalnosti. Vse bolj je veljalo, da vednosti ne pridobivamo samo zaradi vednosti same, temveč predvsem zato, ker lahko s kopičenjem vednosti povečamo sposobnost obvladovanja vsakokratne situacije, naj gre za pozicioniranje v družbi, obvladovanje narave ali kaj tretjega. Z razvojem industrijskega, kapitalističnega sveta je vednost v čedalje večji meri vpeta v upravljanje družbe, je del dispozitiva varnosti (prim. Foucault 2009)

Zato ne preseneča, da so tudi v šolo začeli vse bolj vstopati elementi »koristnega znanja«. Ker naj bi šola pripravljala na poklic in nasploh na življenje so »nekoristna« abstraktna znanja začele izpodrivati uporabne vednosti. Buržoazija in proletariat sta počasi, a zanesljivo razvrednotila »aristokratsko« vednost, in nekoristna znanja, čislala pa tisto, kar v življenju in poklicu človek najbolj potrebuje. Laval ugotavlja, da je prišlo do pojava kapitalizacije vednosti in znanja, ki se je utrjevala z družbeno

delitvijo dela na materialno in intelektualno. 20. stoletje pa označi za tisto, v katerem se je "težnja h 'kapitalizaciji vednosti' močno okrepila." (2005, 51), saj je znanje zaradi uspeha na ekonomskem trgu, pridobivalo na pomenu.

Izobrazba kot kapital ?

Izobrazba je vse bolj izrazito postajala kapital. Vse višje izobraženosti prebivalstva sicer ni mogoče razumeti samo v smeri znanja v službi kapitala. Je pa v družbah kapitala prevečkrat zvedena predvsem na element mezdne menjalne vrednosti. Še več. Izobrazba sama je kapital, a tako kot velja za vse oblike kapitala, samo pod določenimi pogoji. Ko se nakopiči in je dostopno vsem prenehati biti kapital, ki šteje in ki svojim lastnikom prinaša donos. Pojasnimo, kaj razumemo pod pojmom kapital. »Kapital je akumulirano delo (v materializirani, v 'inkorporirani', tj. utelešeni obliki), ki potem, ko je prisvojen na privatni, tj. ekskluzivni osnovi s strani akterjev ali skupin akterjev, le-tem omogoča, da si prisvojijo socialno energijo v obliki reificiranega ali živega dela« (Bourdieu 2004, 311). Kapital, ki se akumulira, in kot tak predstavlja tisto »potencialno sposobnost«, s katero proizvajamo profite in se uresničujemo, »je sila, vpisana v objektivnost stvari tako, da je vse neenakovredno mogoče in nemogoče.« (ibid.)

Ob ekonomskem kapitalu, ki naj bi »vrtel svet« kulturni kapital v sodobnih družbah že dolgo igra vlogo omogočanja pridobivanja ekonomskega kapitala. A ne le tega. Bourdieu opozori, da je, za razumevanje sodobnih družb, tudi družb meznega dela, potrebno misliti vse oblike kapitala in ugotavljati pretvorbe enega v drugega – predvsem nederne in nematerialne izmenjave, na katere radi pozabljamo. Sam s tem prizna vpetost izobrazbe v temeljno logiko tržnih menjav in te menjave dodatno strukturira.

Če namreč gledamo na izobrazbo samo iz ekonomističnega zornega kota, lahko pojasnimo zgolj denarne vložke in profite, ki jih je mogoče direktno pretvoriti v denar. Umanjka pa pogled na kulturno investicijo in z njim razumevanje, da »sta sposobnost ali talent sama po sebi produkt investiranja časa in kulturnega kapital.« (ibid., 313)

Ob tem, ko sicer obstajajo tri oblike kulturnega kapitala – utelešen, institucionaliziran in objektificiran – se bomo nekaj bolj osredotočili na tisto obliko, ki je povezana z izobrazbo. To potrebujemo, da bi se uveljavili na trgu dela.

Utelešen kulturni kapital je tisto, kar imenujemo znanje, veščina, spretnost.

Predpostavlja proces inkorporacije, ki zahteva čas, ki ga mora investirati vsak posameznik sam. To investicijo, tako kot pri pridobivanju telesne kondicije, moramo opraviti sami, nihče je ne more opraviti namesto nas. Gre za osebni vložek truda, dela itd. ki pomeni naše samoizpopolnjevanje, pa tudi odrekanje itn.

Utelešen kapital je prenesen v habitus, zato ga je nemogoče neposredno prenašati oz. z njim ravnati kot z drugimi oblikami kapitala. »Ker so družbeni pogoji njegove transmisije in pridobivanja bolj skriti kot pri ekonomskem kapitalu, je vnaprej določen, da deluje kot simbolni kapital.« (ibid. 314) Zaradi vseh naštetih lastnosti se zdi, da je težko določiti njegovo vrednost. Šele njegovo povnanjenje omogoča njegovo validacijo skozi menjavo. Ob povnanjenju velja zanj enaka logika kot za druge oblike kapitala – v svetu kjer je neke kulturne kompetence malo, ta svojemu lastniku prinaša redko vrednost, če je določenih veščin, spretnosti, znanj na pretek, njihova menjalna vrednost upade⁹.

Seveda za utelešeni kulturni kapital velja, da v družbi mezdnega dela stopa v menjave predvsem preko institucionalizirane oblike. Diploma, listine, ki jamčijo, govorijo v prid našemu zatrjevanju posedovanja različnih vrst utelešenega kulturnega kapitala, v sodobnih družbah predstavljajo standard vstopa v proces dela, zaposlitve. Pri tem šele preoblike določene vrste institucionaliziranega kulturnega kapitala vodi v zasičenost in nemožnost njegove validacije.

Zdi se, da se to dogaja tako kot npr. v Franciji (prim. Duru-Bellat 2006) na področju izobraževanja v Sloveniji. Visoka stopnja egalitarnosti, možnosti dostopa do visoke izobrazbe, ki je na voljo skoraj vsem, pri tem ne trdimo, da dejansko pod enakimi pogoji, je privedla do tega, da svojim lastnikom ne prinaša več zelenega donosa. Še

⁹ Pri tem kaže opozoriti še na Bourdieujevo opombo, ki pravi »(v) relativno nediferencirani družbi, v kateri je dostop do sredstev pridobivanja kulturne dediščine zelo enakomerno razporejen, utelešena kultura ne funkcioniira kot kulturni kapital, tj. kot sredstvo pridobivanja ekskluzivnih prednosti.« (ibid.)

več, s povečanjem števila diplom je prišlo do devalvacije kulturnega kapitala. Najprej se je to zgodilo s srednjim izobraževanjem, ki je bilo kot smo omenili v začetkih množičnega izobraževanja namenjeno elitam. Danes se to dogaja na področju diplom. Rapidno povečevanje števila doktoratov pa že zmanjšuje relativno menjalno vrednost te vrste institucionaliziranega kapitala na trgu znanja in diplom.

To sicer ne pomeni popolnega razvrednotenja izobrazbe. Izobrazba bo pomembna tudi v prihodnje. V sferi meznega dela bo ostala prevladujoči dejavnik individualne ali skupinske mobilnosti. Drugo vprašanje pa je kakšno vlogo, kolikšno moč bo imela in ima v drugih sferah menjave?¹⁰

Zaradi omenjene množičnosti, dejansko že univerzalizacije terciarnega izobraževanja diploma tudi ne garantira službe, ampak daje zgolj možnost kandidiranja zanjo. In prav k trgu dela in šoli se bomo vrnili v sklepnih delih naših razmislekov.

Vrednost izobrazbe, trg dela instrumentalnost, zaklinjanje na inovativnost in konec dela?

Ponovimo: izobrazba je bila večino časa človeške zgodovine kulturni kapital, ki ga je posedovala peščica ljudi - elite. Najprej je bila rezervirana za duhovščino, nato je postopoma postajala dostopna ostalim moškim, kasneje tudi ženskam. Šele v 20.st. pa postane izobrazba dostopna širšim množicam. Ob tem pa je bila in ostaja vseskozi močno diferencirana. Z množičnostjo izobrazbe oz. kot pravi Laval »z menjavo kvalitativnega za kvantitativno in s poudarjanjem učinkovitosti« (2005, 52) pa se je začelo krepiti protislovje med vrednotami kulture in ekonomsko logiko, ki je začela vse bolj prodirati v šolo. Že meritokracija je utrjevala logiko nagrajevanja in čislanja zaslužnih oz. uspešnih. Vse večja prisotnost tržne naravnosti pa je terjala zamenjavo paradigme znanje za vse s paradigmo konkurenčnosti, ki učence, pa tudi

¹⁰ Šola, pridobivanje kulturnega kapitala ima namreč ob pripravi na trg dela še mnogo drugih vlog. Z zmanjšanjem pomena meznega dela v prihodnje bodo dodatno stopile v ospredje. Vendar pa kaže na tem mestu v izogib fetišiziranju izobrazbe in kulturnega kapitala opozoriti na nevarnost zagovarjanja dominacije izobrazbe v vseh sferah posameznikovega življenja in družbe. Tudi ta namreč ne bi rezultirala v večji pravičnosti družbe. Walzer je, zdi se, upravičeno prepričan, da neenakosti v družbi niso glavni razlog nepravčnosti – prej gre jedro nepravčnosti iskati v dominaciji doseženega v eni sferi nad ostalimi sferami. (Gl. Walzer 1983.)

učitelje in starše še močnejše deli na zmagovalce in poražence. Kateri so »bolj vredni« za družbo, ker so »donosnejši« je očitno. Da bi neuspeh v šoli, ne imel vpliva na ostale sfere življenja je malo verjetno. Zato tudi večina zahodnih družb bolj kot dopuščanje neuspeha – nedokončane izobrazbe, stavi na programe, ki omogočajo popraviti in odpraviti šolski neuspeh. Zveza šole in dela je namreč najočitnejša prav na trgu dela. Za »boljši« poklic se potegujete, boljšo izobrazbo potrebujete. Neuspešnost v šoli lahko pomeni bistveno slabše možnosti na trgu dela. Večina dokumentov edukacijskih politik in politik zaposlovanja v EU povezuje večjo ekonomsko konkurenčnost z boljšo in večjo kvalificiranostjo in izobraženostjo populacije. V sodobnih družbah je namreč uveljavljeno prepričanje, da šolski uspeh pomembno vpliv na delo, ki ga posameznik opravlja in obratno, da je za vse večje število poklicev vstopni pogoj določena stopnja izobrazbe. Zato tudi stava politikov na dobro edukacijo, ki lahko pomaga k večji gospodarski rasti ni redka. Da bi lahko uspešno sledili zahtevam in spremembam gospodarstva in trga, se je potrebno učiti vse življenje. Sfera dela tako dodatno pridobiva razloge za »vmešavanje« v zadeve edukacije. Zahteve delodajalcev so postale pomemben element pri snovanju edukacijskih politik, posebej v poklicnem izobraževanju, zahteva uporabnosti pa je prisotna tudi v visokem šolstvu in v polju raziskovanja. Dograjevanja šolskih sistemov ni mogoče misliti brez upoštevanj potreb trga in želja delodajalcev. Raziskovalci, ki se ukvarjajo z edukacijo in zaposlovanjem pa ugotavljajo, da se zahteve delodajalcev zadnjih nekaj desetletji močno spreminjajo. Ginzberg tako že na polovici 50-ih 20. st. navaja ugotovitve raziskave *National Manpower Council*, kjer ugotavljajo, da so ameriške korporacije prešle od iskanja mladih, ki so imeli opravljene poklicne programe, na zaposlovanje mladih z dobrim osnovnim znanjem iz matematike, komunikacijskih spretnosti in osnov naravoslovja. Delodajalci so želeli, da imajo njihovi zaposleni dobro temeljno znanje in željo po pridobivanju specializiranih spretnosti potrebnih pri delu. (Ginzberg 1956, 75.) Tudi Sennett, ki je začel v 60-ih letih 20. stoletja (z raziskavami pa je nadaljeval tudi kasneje) proučevati tako delodajalce kot delojemalce, opozarja, da je prišlo do bistvenih sprememb zahtev delodajalcev in s tem izobrazbe, ki šteje. Če so nekoč delodajalci zahtevali natančne in ozke kvalifikacije, danes tega ne iščejo več. Hitro spreminjajoča se tehnologija namreč terja hitro prilagodljivo delovno silo. Namesto strogih specializacij želijo predvsem širino in prilagodljivost na različne zahteve oziroma naloge. Najvišje je cenjena sposobnost učenja izvrševanja novih nalog. Sposobnost in pripravljenost

učenja »nenavadnih« znanj odpira več vrat v svet zaposlitve, ker to delodajalcu dokazuje, da se je posameznik sposoben učiti nečesa novega, izven ustaljenih norm in pričakovanj. (Sennett 2006a, 163) Ne več točno določene specializirane spretnosti. Danes šteje prilagodljivost. Zahteve trga je zaznala tudi šola, zato ne preseneča, da je nastopil novi pedagoški ideal - »fleksibilen človek in avtonomni delavec« (Laval 2005, 25). Vendar pa pretirano sledenje zahtevam trga in oblikovanju šol po željah delodajalca predstavlja tudi nevarnost kot ob nekaterih drugih opozarja tudi Beck. Na primeru Nemčije ugotavlja, da je z vedno večjo brezposelnostjo postal še očitnejši problem poklicno naravnanih šol, saj te ne zagotavljajo več dela po končani šolo. Priče smo še enemu paradoksu – obdobje šolanja se daljša, a brez garancije za zaposlitev. Z vso resnostjo bi bilo treba obravnavati Sennettovo opozorilo, da spremembe v strukturi sodobnih kapitalističnih družb na področju »dela, tematiziranja talenta in potrošnje«, trenutno potekajo v najbolj izpostavljenih delih teh družb – visoke tehnologije, globalnih financ in podjetij, ki se ukvarjajo z uslužnostno dejavnostjo. Kultura teh podjetij ima namreč močan vpliva tudi širše. »Apostoli novega kapitalizma trdijo, da je njihova verzija dela, pojmovanja talenta in potrošnje, sodobni družbi prinaša več svobode – tekoče svobode, »tekoče modernosti« (...) (Sennett 2006b, 12-13). A ne več svobode za vse! Razpustitev rigidnih in paternalističnih institucij države blaginje (fixed government and corporate bureaucracies) sicer po letu 1973 prinese ponovno rast in »nove bogataše« (ibid. 3), je pa cena, ki so jo družbe plačale za to visoka: »še večja ekonomska neenakost in tudi družbena nestabilnost« (ibid.). Značilnosti nove kulture so nestabilnost in prehodnost razmerij med ljudmi – od dela naprej; razvijanje spretnosti, znanj, ki so manj poglobljena, a bolj prilagodljiva; sposobnost hitrega opuščanja obstoječih izkušenj in usmerjanje k novemu. Dejansko imamo v sodobnih družbah meznega dela opraviti z visoko instrumentalno kulturo, ki pa je hitro naletela tudi na odpor. Danes se celo zdi, da se vrača poudarjanje poglobljenosti, dovršenosti (*craftmanship*), avtentičnosti, trajnosti, zato bomo verjetno v prihodnje priče spoprijemu dveh tendenc, ki bosta bili bitko za prevlado. Pri tem bo eno temeljnih vprašanj, kako ohraniti kompetitivnost dinamičnosti, ki jo je proti rigidnosti uspavane države blaginje postavila nova kultura, in hkrati najti smisel in varnost v delu in življenju.

Sklepne misli

Koncept dela in z njim povezan koncept zaslužnosti (*merit*) v sodobnih družbah predstavljata ideološko os, podstat razmisleka o edukaciji, njenih ciljih in vrednotah. Mogoče ju je najti v nacionalnih strategijah razvoja in v strategijah Evropske Unije, v katerih so si zadali za cilj napraviti iz Evrope »najbolj dinamično in kompetitivno na znanju temelječo ekonomijo« (Lizbonska strategija 2000). S tem pa je razmislek o sedanosti in prihodnosti šole omejen na sicer pomemben, a nezadosten del sodobnosti in prihodnosti. Šoli ob tem določamo nemogočo nalogo: mladini in odraslim naj bi privzgojila veselje (ustvarjalnost je praviloma tudi proizvod le-tega) do učenja, ki je omejeno le na koristnost.

Na ta način ne izgublja le spoznavno – neinstrumentalno usmerjeni del edukacije, paradoksalno izgublja tudi polje ozko – delovno (instrumentalno) pojmovane učinkovitosti. Ko se v Evropi skuša brez ustrezne distance uveljaviti koncept tržno naravnane, kompetitivne šole, pozabljamo, da je delo sicer zelo pomemben del, a kljub vsemu le del naše eksistence in še manjši del smisla našega bivanja in da, kot opozarja J. Rifkin, in nekateri drugi, delo izgublja na svoji centralnosti in, (kot opozarjata Castells in Himannen) spreminja svojo strukturo in logiko (protestantsko etiko zamenjuje/dopolnjuje hekerska). Njegova povezanost s trgom je sicer še vedno ključna, a ne edina zavezanost. Šola, ki ji je sicer logika dela imanentna, tako ne sme biti samo pripravljalka na delo. Šola bi moralo ohraniti svojo prvenstveno nalogo, biti prenašalka vednosti. Ostane naj šola. Šola, ki sicer pripravlja na življenje, a življenje, v katerem delo ni edino središče. Strinjamo se z Beckom, ki pravi, da ni videti, da bi šolanje postalo odveč – zdi se, da se bo spet okrepilo iskanje vednosti zaradi vednosti same. Izobrazba bo še vedno štela. Otroke bomo še zmeraj vzgajali v svet, v katerem je zaposlitev eden od pomembnejših, a ne edini cilj. Vzgjajali jih bomo v svet tudi ob zavedanju, da tega cilja ne bodo dosegli vsi. Otroštvo bo še zmeraj izolacija od dela, kljub temu, da bo del te življenjske dobe povezan s tem, da se otroke pripravi na njihovo nadaljnjo vlogo v družbi, ki je seveda povezana tudi z delom.

Če se bodo spremenili vzorci dela, se bo spremenilo še kaj. Nastati in obstati bo morala nova slika življenja – življenja, v katerem si bomo izbirali aktivnosti, ki jih

bomo počeli. Manj bo plačanega dela, več bo prostega časa za druge stvari. Mogoče bo več avtonomnega dela, a ne pozabimo: heteronomno delo ne bo izginilo.

Literatura:

- Althusser, L. (1980). »Ideologija in ideološki aparati države«. V: Z.Skušek (ur.). *Ideologija in estetski učinek*, Ljubljana: CZ
- Aristoteles (1994). *Nikomahova etika*, Ljubljana: SM
- Arendt H. (1996). *Vita Activa*, Ljubljana: KRT
- Aries, P. (1991). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*, Ljubljana: SH
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*, Ljubljana:cf
- Beck, U. (2009). *Družba tveganja*, Ljubljana: Krtina
- Bourdieu P., Passeron J.- C. (1990) : *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage
- Bourdieu P. (2004). Oblike kapitala. V: *Kompendij socioloških teorij*, Ljubljana: ŠZ
- Castells M., Himanen P. (2002). *The Information Society and the Welfare State*, Oxford: University Press
- Condorcet (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris: Flammarion
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*, Pariz: Seuil – La republic des idées
- Foucault, M., (2009). *Security, Territory, Population*, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Freud, S. (2001). *Nelagodje v kulturi*, Ljubljana: Gyrus
- Freyssenet M. (1999). *The Emergence, Centrality and End of Work*, Current Sociology, vol.47(2) 5-20, London: SAGE Publications
- Gaber, S. (2001). Konteksti demokratičnega izobraževanja. V: A. Gutmann, *Demokratično izobraževanje*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, 299-324
- Gaber S., Poljanšek M. (2006). *Reproduction of Inequalities and Education – Concepts and Examples from Primary and Higher Education in Slovenia*, tekst je bil predstavljen na sociološkem kongresu v Pragi, avgust 2006
- Ginzberg, E. (1961). Education and National Efficiency in the USA, v: A.H. Halsey, et al (ur.) *Education, Economy, and Society*, Oxford: OUP

- Goffman, E. (1991). *Asylums*, London: Penguin
- Goldthorpe J.H.(2003). Problems of »Meritocracy«. V: A.H. Halsey, et al (ur.), *Education, Economy, and Society*, Oxford: OUP
- Gorz, A. (1985), Devet tez za bodočo levico, III. Ukinitev dela/Agonija kapitala, IV. Za izhod iz kapitalizma. V: Zbornik *Boj proti delu*, Ljubljana: KRT
- Himanen P., (2001). *The Hacker Ethics*, New York: RHT
- Laval C. (2005). *Šola ni podjetje*, Ljubljana:KRT
- Laporte, D. (1992), »O zgodovini šolanja«. V: E. D Bahovec, (ur.). *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Ljubljana: KRT
- Lasch, C. (1992), »Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete«. V: E. D Bahovec, (ur.). *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Ljubljana: KRT
- Leidner, R.(2006). »Identity and Work«. V: M. Korzczyński, R.Hodson, P. Edwards. *Social Theory at Work*,Oxford: UP
- Malevič, K.(1985). Lenoba – prava resnica človeštva. V: Zbornik *Boj proti delu*, Ljubljana: KRT
- Marx, K. (1977). Kritika nacionalne ekonomije (Pariški rokopisi 1844). *Izbrana dela v petih zvezkih. I. zvezek*, Ljubljana: CZ.
- Milner, J.-C.(1992). »Dekompozicija naravnih pogledov na šolo«. V: E. D. Bahovec (ur.). *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Ljubljana: KRT
- Rifkin, J. (2007). *Konec dela*, Ljubljana: KRT
- Russell, B. (1985).Brezdelju v čast. V: Zbornik *Boj proti delu*, Ljubljana: KRT
- Sieder, R. (1998). *Socialna zgodovina družine*, Ljubljana: SH
- Sennett, R. (2006 a). What do we Mean by Talent? V: G. Dench. *The Rise and Rise of Meritocracy*, Oxford, Blacwell Publishing
- Sennett, R. (2006 b). *The Culture of New Capitalism*, New Haven &London: Yale University Press
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*, Basic Books, USA
- Weber, M. (1988). *Protestantska etika in duh kapitalizma*, Ljubljana: SH
- White, J. (1997). *Education and the End of the Work*, London:Cassell
- Young, M. (1958). *The rise of the Meritocracy*, England: Penguin Books

Viri:

Lisbon European Council, 23 and 24 March, 2000, Presidency Conclusions

III. Slavko Gaber: *Dewey, delo, šola in demokracija*

Dewey, ki sodi med najvplivnejše preučevalce razmerja med šolo in družbo na prehodu 19-tega v 20-to stoletje¹¹, je izrecno izražal tudi svoja stališča do razmerja med šolo, delom in demokracijo. Do omenjenega razmerja se je opredelil večkrat. V pričujočem prispevku se bomo podrobneje ukvarjali z njegovimi konceptualizacijami dela, šole in demokracije v dveh časovnih točkah (1899 in 1916) in v dveh delih: v tekstu *The School and Society* in v *Democracy and Education*.

Teksta med seboj loči več kot desetletje in pol dozorevanja sodobne demokracije, *la belle époque*, uvedba obvezne šole v ZDA, razmah taylorizma/fordizma in priprava ter začetek prve svetovne vojne. V času od leta 1899, ko je, predvsem z namenom utrditi mesto *Laboratory School* v javnosti, opravil tri predavanja z naslovom *Šola in družba*, in letom 1916, ko izide delo *Demokracija in vzgoja*, Dewey relativno dokončno izoblikuje tudi lastne poglede na razmerje med šolo in družbo.

I. Šola, družina, družba – vloga in pomen dela na prehodu stoletij

Premik vzgoje v šolo

Avtorjevo razpravljanje o šoli in družbi na prehodu stoletij se umešča v polje številnih prehodov. Dva sta vredna posebne omembe. Najprej se umešča v čas, ki za ZDA pomeni prehod iz pretežno ruralne v urbano in industrijsko naddoločeno državo v kateri se oblikuje močan srednji razred, ki je prepričan v moč industrijskega in tudi siceršnjega napredka. Njegovi razmisleki se tako »v veliki meri oblikujejo v

¹¹ Egan ga - skupaj z Jamesom, Parkerjem, Thorndikeom in Hallom - razglasi za »revolucionarja«, ki je bil »pod močnim vplivom dela Spencerja« (2002, 4).

neposrednem soočanjem z urbanizacijo Amerike«(Jakson 2006, 56)¹² in oblikovanjem sodobne, tudi svetovno pomembne »Amerike«. Vzporedno s poslavljanjem ruralne Amerike pri Deweyu poteka slovo od »zgodnjih del«. Začenja se čas, ki ga danes označujejo kot »dela srednjega obdobja«(1899-1924). V letih, ki jih je preživel v Chicagu (1894-1904) se je uveljavil tako kot filozof in kot edukator. Nas bo tokrat zanimal kot edukator¹³.

Kljub temu, da Dewey na začetku prvega predavanja najprej opozori na dejstvo, da smo nagnjeni k »individualističnemu gledanju na šolo« (SS, 33), nato pa to nagnjenje celo razglasi za naravno – na sebi razumljivo¹⁴, je kmalu očitno, da imamo opraviti s kritiko nezadostnosti individualističnega pogleda. Predavatelj nas, ko govori, da »upravičeno« (ibid., 34) presojava delo šole po tem, kako napreduje sposobnost naših otrok in najbližjih za branje, poznavanje geografije, kako napredujejo v svojem obnašanju ipd., pripravlja na svoj »vendar«. In ko ta nastopi ugotovimo, da je zanj individualističen pogled preozek. »(...) obseg pogleda je potrebno razširiti. Kar najboljši in najmodrejši starši želijo za lastnega otroka mora skupnost želeti za vse otroke.« Individualističnemu pristopu zavzeto doda pomen vzgoje za družbo in demokracijo. Že leta 1899 tako zasledimo tesno povezavo demokracije, vzgoje in šole. Skozi šolo naj bi družba »vse kar je dosegla (...) dala na razpolago svojim bodočim članom.« (Ibid.) Pri zavzemanju za šolanje kot priložnost za vse je Dewey poln upanja in zahtev po visokem standardu, ki ga mora pri tem doseči družba. »Le če je privržena polnemu razvoju vseh individuov, ki zmorejo, je lahko družba zvesta sebi.« (Ibid.) V tej točki se srečata, pravi, »individualizem in socializem«(ibid.). Zato je potrebno vedno, ko nanese na razpravo o »novem gibanju na področju vzgoje, imeti pred očmi širši: družbeni pogled«(ibid.). Njegova dejanska teza je torej nujnost nadgradnje individualizma. Rečeno še drugače: individualistični Ameriki sporoča, da

¹² Na njegove poglede na družbo naj bi po drugi strani na individualni ravni močno vplivali prva žena Alice in Jane Addams (prim. Jackson 2006, 56-57).

¹³ Pri tem, ko bomo pustili ob strani razvoj njegovega »pragmatizma«, se izpostavljamu upravičeni kritiki Jacksona, ki opozarja na dejstvo, da liniji po katerih se je Dewey uveljavil kot svetovno znano ime, »nagovarjata dve povsem različni publiki (...)« (2006, 57). Vsaka od njiju pušča tematiko druge strani ob strani. To naj bi kazalo na ohranjanje starega prepada med teorijo in prakso. Če in kolikor bo mogoče, bomo skušali omenjeno ločevanje preseirati. Več o razvoju Deweyeve linije pragmatizma – posebej še *instrumentalizma* – gl. v Margolis (2006, 1-10 in Jackson 2006, 54-66). Kompleksnost nastajanja pragmatizma in prispevkov Piercea, ki mu tako James, ki je leta 1898 (leto pred Deweyimi predavanji s katerimi bomo začeli naš razmislek) skoval pojem pragmatizem, kot Dewey, priznavata primat pri utemeljevanju »ameriške filozofije«, izpostavlja tudi dejstvo, da je Dewey v »prvem poglavju dela *Izkušnja in narava* leta 1925 zapisal: »filozofijo, ki jo predstavljamo, imenujemo bodisi empirični naturalizem ali pa naturalistični empirizem ali pa (...) naturalistični humanizem«.(Jackson 2006, 59). Očitno se ja na vsak način hotel izogniti pojmu pragmatizem.

¹⁴ »Naravno je, da nas najbolj zanima napredek otrok, ki jih poznamo (...)«(SS, 33).

je njen individualizem premalo. Demokracija zahteva več. Vsi, »ki zmorejo«, morajo v okviru edukacije dobiti svojo priložnost. Po ovinku pa na ta način pridobita tako posameznik, posameznica kot tudi družba v celoti.

Tu Dewey, podobno kot vzporedno z njim Durkheim, formulira povezanost individualnega in družbenega. Durkheim ima pri tem v Franciji razrednih bojev pred očmi skrb za skupno kot nalogo oblikovanja skupnih vrednot, pravil ipd.; Dewey pa posebej opozarja na pomen realizacije potencialov vseh. Zdi se, da gre pri tem dlje kot Durkheim, ki sicer tudi opozarja, da je zahteva po sprostitvi individualnega duha časa¹⁵.

Se pa Dewey pri tem ne zaustavi. Družba ni tu le za to, da poskrbi za realizacijo potencialov slehernega individua, njeno je, da skozi šolo vodi po poti sprememb. Družba v ožjem pomenu in industrija skupaj določata spremembe metod in kurikula vsakokratne šole. In prav spremembe v družbi, spremembe v produkciji, so v času Deweyevih predavanj ogromne.

»Sprememba, ki pride prva na misel, tista, ki zasenči in celo obvladuje vse druge, je sprememba na področju industrije (...). Velike iznajdbe (...) svetovni trg kot cilj proizvodnje ogromnih proizvodnih centrov (...) (35) – vse to je prineslo nepojmljive spremembe v načinu (so)bivanja ljudi. Populacija z vseh delov sveta se je pospešeno »zbrala v mestih; z neverjetno hitrostjo in neverjetno temeljito so se spremenile življenjske navade«. Spremembe so temeljito vplivale tudi na tisto najgloblje in zato tudi najbolj konzervativno v nas: na »moralne in religiozne ideje in interese«. (Prim. ibid. 35-36.) Da »ta revolucija ne bi vplivala na vzgojo, (...), je nepredstavljivo« (ibid. 36).

Kaj se je torej zgodilo? Pogled nazaj pove, da je npr. pri tkanju sukna, celoten proces proizvodnje od pridobivanja surovin pa do končnega proizvoda dolgo potekal na kmetiji/farmi. »Ne le to praktično vsak član gospodinjstva je imel pri tem delu svoj delež« (ibid. 36). In kar je za našo zgodbo najpomembnejše: »Otrok, je bil, ko je

¹⁵ V tekstu bomo na izbranih mestih posebej izpostavili primerjavo med pojmovanji Johna Deweya in njegovega francoskega sodobnika Émila Durkheima. Z opozorili na mogoče primerjave nakazujemo možnost nadaljnje primerjave konceptualizacij razmerja med delom, šolo in demokracijo v dveh državah, na dveh kontinentih in pri dveh izstopajočih avtorjih, ki se ukvarjata s socialno dimenzijo edukacije.

pridobil na moči in sposobnosti, vpeljan v skrivnosti številnih procesov« (ibid.). Skupaj s pridobivanjem vpogleda, spretnosti, je šla tudi »disciplina in izgradnje značaja: navajanje na red in delavnost (*industry*) in ideja odgovornosti, dolžnosti narediti nekaj, proizvesti nekaj na tem svetu«(ibid., 36). Vse se je za nameček odvijalo še ob sodelovanju z drugimi in v odgovornosti do drugih. In prav ta svet stare povezanosti življenja v skupnosti, proizvodnje, oblikovanja značaja, je bil z veliko revolucijo na preizkušnji. Še več: potrebno ga je bilo na novo strukturirati.

Zdi se, da Lasch (1992) izraža Deweyevo logiko, ko popisuje njegov čas in na sledi Marxa opozarja, da je preživetje »katerekoli oblike človeške družbe (...) odvisno od produkcije življenjskih potrebščin in reprodukcije same delovne sile«(182) in nadaljuje z razmislekom o povezanosti oz. ločitvi produkcije in reprodukcije. Pri tem ga vznemirja isti proces kot Deweya. Kaj ga vznemirja? V devetnajstem stoletju najprej opazi proces »podružbljanja produkcije«. Do njega pride z nastankom tovarniškega sistema, ki proces produkcije, ki ga opisuje Dewey, razdeli in iz družine premesti v tovarno. Družina je tako izgubila funkcijo produkcijske enote. Druge njene funkcije je tovarniški sistem za začetek »pustil nedotaknjene. Vendar se je izkazalo, da je socializacija produkcije uvod v socializacijo reprodukcije same«(ibid., 182). In v tej točka se Lasch naslavlja na isto dogajanje kot precej pred njim Dewey: s prenosom/prehodom/prevzemom produkcijske in zatem tudi reprodukcije funkcije, ki ju je pred tem opravljala družina, je nastala potreba po javnem šolstvu. Stara »vzgoja« temu izzivu ni bila kos, nanj je morala odgovoriti Deweyeva »nova vzgoja«.

Šola je s tem dobila, tako se zdi, nalogo nadomestiti/nadgraditi predhodno družinsko vzgojo z družbeno vzgojo. Tako ne čudi, da Dewey šoli naloži *vlogo vladnice za življenje(delo) v družbi*. Vlogo ti. mini skupnosti – nekateri bi rekli: mini tovarne?

A pojdemo lepo po vrsti. Predavatelj skuša poslušalstvo prepričati o pomenu konkretnih izkušenj za vzgojo. Znana je njegova trditev, da ne more nobena učna ura, ki želi podati informacije niti približno nadomestiti poznavanja »rastlin in živali, ki ga pridobimo, če dejansko živimo med njimi in skrbimo za njih« (SS, 37). Res je, pravi Dewey, da se lahko »verbalno izurimo z opravljanjem nalog, in tudi določena disciplina sposobnosti razmišljanje je dosegljiva z urami naravoslovja in matematike« (ibid.). Je pa vse skupaj le senca tistega kar lahko dosežemo, ko gre za oblikovanje

»pozornosti in presoje, če moramo stvar izdelati na osnovi začetnega dejanskega motiva in z dejanskim ciljem pred seboj«(ibid.). Z vsem tem pa sta praktično opravila »koncentracija industrije in delitev dela, ki sta (...) odpravila domače poklice in poklice v sosesčini – vsaj, ko gre za vzgojne namene«(ibid.). Svet danes (1899) ni več omejen na domači kraj. Izgubili smo globino poznavanja neposrednega sveta okrog sebe, dobili pa smo »večjo tolerantnost, širino družbene presoje, boljše poznavanje človekove narave, izostreno pozornost za prepoznavanje znakov narave in interpretacije družbenih položajev, večjo natančnost pri prilagajanju razlikujočim se osebnostim« (ibid. 37-38) ipd.

Smo torej prišli iz dežja pod kap? Zdi se, da se je zgodilo prav to. A Dewey za katerega velja, da je prepričan, da »vzgoja, ki so je ljudje deležni (...), polno določi razliko v njihovih načinih življenja«(Hansen 2006, 185), ne popušča. Želi oboje in, v zasnutku, v tedanjih ameriških šolah oboje tudi že prepozna. Navdušeno ugotavlja, da v šolah opaža »težnje po uvajanju ti. ročnih dejavnosti (*manual training*), delavniškega dela (*shop work*), in domačih opravil (*arts*) kot sta šivanje in kuhanje« (SS 38). To je torej pozitivno. Mu pa nakazovanje novega ne zadošča. Kot naprednjaka morda Spencerjevega kova (prim. Egan 2002)), ga moti, da je zavedanje »njihovega pravega pomena še vedno šibko in je zato delo pogosto opravljeno zgolj zato, da je opravljeno, zmedeno in nepovezano.« (SS., 38.)

Od tu pa do teze, da je potrebno v šolah bolj dosledneje in povezano opraviti zgodnjo pripravo mladih na opravljanje kasnejših poklicev, je le še korak. Pričakujemo, da bo Dewey, tako, da bo točko začetka premaknil na začetek šole zapisal: »(...) in ker mora biti otrok pripravljen na funkcijo, ki jo bo nekoč opravljal, vzgoja in izobraževanje vsaj od določene starosti naprej ne moreta ostati enaka za vse subjekte«(Durkheim 2009, 54). Točka specializacije pa se, pravi Durkheim, »uveljavlja pri zmeraj zgodnejši starosti«(ibid.).

Vendar se naša pričakovanja ne izpolnijo. Dewey je, nasprotno, nezadovoljen, ker v šolah na ta ročna dela, na **učenje z delom** gledajo kot na zgodnjo **pripravo mladih na poklic**. Seveda, pravi, tudi momenta splošne priprave na poklic ne kaže podcenjevati, vendar gre pri opisanem delu v šoli za veliko več in ne le za delo mladih, ki naj bi se pripravili na ročno delo. Ne gre predvsem za »boljše tehnične

spretnosti kuharja, šivilje ali pa tesarja«(SS, 42). Tam kjer bi slovenske gospodarske in obrtne zbornice - tako kot Evropska unija – videle odrešitev, on vidi težavo.

»Oblikovanja lesa in železa, predenje, šivanje in kuhanje, moramo razumeti kot načine življenja in ne kot posebne predmete poučevanja«(ibid., 39). Tisto kar je pri tem pouku ***bistveno pomembnejše od obvladovanja konkretnih spretnosti je »njihov družbeni pomen kot vrst procesov s katerimi družba zagotavlja svoje nadaljevanje«***(ibid.. Poudarek S.G.). Delovni procesi Deweyu nadomeščajo izginjajoč proces socializacije otroka, ki je v družini, ob delu in skozi življenje, takorekoč spotoma oblikoval navade, ravnanja, znanja in povezave, ki jih je za svoj obstoj potrebovala skupnost. Danes potrebujemo za to šolo. Šivanje, predenje, obdelovanje lesa ipd. je, pravi Dewey, mehanizem, pot spoznavanja otrok z izbranimi »osnovnimi nujnostmi življenja v skupnosti« (ibid.). Amerika njegovega časa ob individualizmu potrebuje občutek, ki ga prinese vrvenje »kuhinje v kateri so otroci aktivno vključeni v pripravo hrane« (ibid.39). Če je golo sprejemanje dejstev in resnic »izključno individualno in naravno teži k prehodu v sebičnost«(ibid. 40), smo pri »aktivnem delu priča spremembi« (ibid.). Šola dobi možnost, da se poveže z življenjem, »da postane otrokov habitat«(ibid.41). Okolje v katerem se otrok, namesto, »lekcij o abstraktni in oddaljeni prihodnosti, uči skozi usmerjeno življenje«(ibid.).

S tem Dewey pripelje razpravo do šole kot »mini skupnosti in zametku(*embryonic*) družbe« (ibid.). Šola naj bi z »aktivnim delom« dobila možnost, da to postane. Delo je tako pri njem leta 1899 postavljeno v središče, v temelj »nove vzgoje«. In to ne tako kot npr. pri Durkheimu - predvsem kot priprava posameznika na opravljanje poklica – (čeprav tudi pri Durkheimu nikakor ne gre le za poklicno izobraževanje v današnjem pomenu besede), ampak kot medij, kot proces socializacije, kot okolje v katerem se mladi socializirajo kot družbena bitja. Tu se naučijo tistega česar ni mogoče več pričakovati od družine v kateri se je navajanje na skupno življenje skozi predenje, kuhanje, obdelavo lesa, železa ipd. poslovilo, ko je proces produkcije iz doma dokončno prešel v tovarno.

Ni pa to delo katerakoli dejavnost. Pravzaprav lahko ***le posredno govorimo o delu kot dejavnosti, ki je v službi pridobivanja sredstev za življenje.*** Pri opravljanju

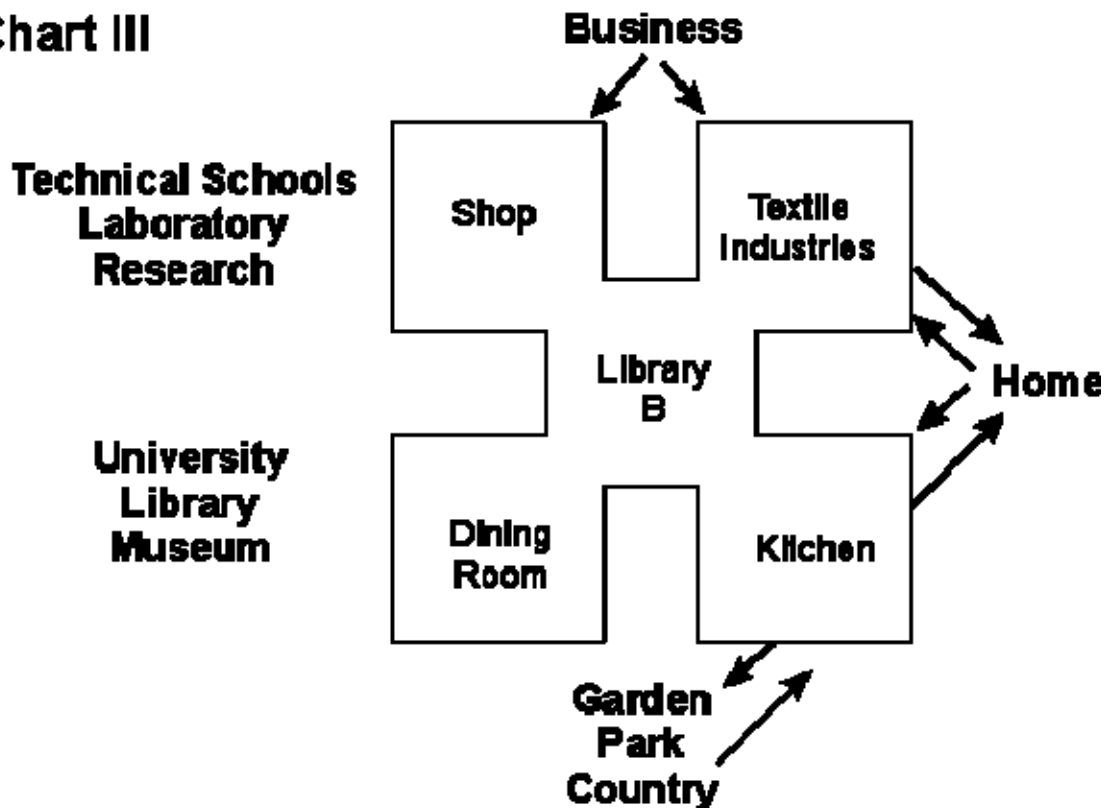
dejavnosti v šoli »cilj ni ekonomska vrednost proizvoda, ampak razvoj družbene moči (*power*) in uvida«(ibid. 42). Ta odmik od »ozke uporabnosti«, po Deweyu, odpre možnost šoli, da poveže enostavne dejavnosti z »umetnostjo in centri naravoslovja in zgodovine« (ibid.).

Ko na tkanje in šivanje deset do trinajst let starih fantov in deklet ne gledamo kot na pripravo na poklic, ki ga večina dejansko ne bo nikoli opravljala, in je zato nesmiselna, v teh obče poznanih in razširjenih dejavnostih dobimo možnost otrok, da »sledijo napredku človeštva v zgodovini« (ibid., 43). Tkanje tako daje obilo možnosti za spoznavanje materialov (kemija, biologija), možnih obdelav, sredstev za obdelavo (fizika, mehanika, tehnologija) in dejanskih načinov obdelav (izkusijo logiko in logistiko procesa, razmerja v skupini, ki proizvaja) skozi zgodovino in v različnih delih sveta. S tem **zamikom namena** Dewey - tako kot že pred tem v članku *Moje pedagoško prepričanje* - razvija načelo prehajanja od otroku poznanega – aktivnosti, ki so del njegovega okolja – na raven »bolj formalnih predmetov« (PC – točka 3). Nasplošje so dejavnosti v njegovi šoli odskočna deska za vstop v konceptualne razmisleke povezane z izkušnjo. Kuhanje je povezano s kemijo – vse tja do molekul in atomov - na eni strani, po drugi strani pa rastline pri pouku nastopajo »ne le kot hrana ampak v vseh njihovih prilagoditvah načinu družbenega življenja človeka« (SS, 83). Skratka: polje dejavnosti pri katerih ni potrebno dosegati norme pri proizvodnji uporabne vrednosti, ki bo ob vsem prinesla še profit, **enako dejavnost iz dela spremeni v predmet pridobivanja vpogleda**, preučevanja in skupnega učenja (socializacije).

Dewey – tako se zdi – leta 1899 ne bi pristal na konceptualizacije šole kot podporne dejavnosti produkcije. Težko bi ga našli med pisci strategije 2020. Čeprav imamo na prvi pogled občutek, da bo njegovo povezovanje vzgoje z delom pripeljalo do strinjanja s pojmovanjem po katerem je pogovor o prihodnosti podrejen logiki »več delovnih mest« pomeni »boljše življenje« (EU 2020) in da je pot do tega trojna rast – pametna, trajna in vključujoča (gl. ibid., 3), ponovno prebiranje pokaže, da Dewey ne gre v to smer. V središče šole, ki jo sicer želi na vsak način povezati z domom, postavi knjižnico.

Slika 1. Povzeto po SS. Tam je to Slika III.

Chart III



Prav v njej naj bi povezave šole in sveta okrog nje, dela v tekstilnih delavnicah in dela v prostoru za obdelavo železa in lesa, skupaj s kuhinjo in obedovalnico, dobile »pomen in liberalno vrednost« (SS, 81-82). Tudi, če na tem mestu ne nadaljujemo v naslednjem nadstropju njegove šole, postane jasno, da pri njem ni mogoče iskati nastavkov za enostavne zagovore poklicnega izobraževanja in izobraževanja za delo. Še posebej ne, ko preberemo njegov sklep: »Če štirje vogali šolskih delavnic predstavljajo prakso, notranji del predstavlja teorijo praktičnih aktivnosti« (ibid., 82). Kako, da ne, bi se ob tem zapisu čudili zagovorniki v poklic usmerjene šole? Trdili bi, da prav to zagovarjajo tudi sami. Vendar ne dolgo. Dewey bi iz njihovega argumenta postal njihov problem takoj, ko bi razkrili naslednji korak v njegovem razmišljanju. »Z drugimi besedami, namen teh oblik prakse v šoli ni predvsem v njih samih ali v tehnični spretnosti kuharjev, šivilj in kovačev, temveč v njihovi povezavi, na družbeni strani, z življenjem zunaj (...)« (ibid.).

Začasno bi tako lahko sklenili, da **je Deweyeva naslonitev šole na delo – bolj pedagoško kot pa proizvodno naravnana**. Še več: proizvodno naravnost izrecno postavlja ob stran. Zanima ga integrativna vloga šole – vključitev v življenje, ki s premikom produkcije iz doma v tovarno, beži izpred oči otrok, in pa odmik od tradicionalne: pasivne šole.

Aktivno učenje kot pot, ne kot cilj

Pri tem je zelo oster. Šola mora na ravni pedagogika prekiniti s tradicijo, ki otroka obsoja na to, da »mora pamet (*mind*) pustiti pred vrati šole, ker v njej ni možnosti, da bi jo uporabljal«(ibid., 82). S tem, ko šola ostaja v okvirih starega jezuitskega pristopa k poučevanju in učenju, ostaja za časom, ki je pragmatičen in zainteresiran za konkretno. Dewey v svojih načelih predstavlja racionalnost novega časa – pragmatično racionalnost takratne Amerike, ki kliče po vzpostavitvi mehanizmov šole, ki bo učinkovito upravljala s časom in potenciali otrok. V tej točki stoji na stališču nastalega(nastajajočega) srednjega razreda, ki pričakuje šolo, ki bo prepletena z interesi, ki vzpostavljajo točke nove hegemonija.

Pri tem, tudi tokrat tako kot na drugi strani oceana Durkheim (prim. Durkheim 2009, 169-184) opozarja na nov pomen naravoslovja, ki skuša pridobiti ustrezno mesto v kurikulah šol. »V današnjih pogojih mora biti vsa dejavnost, če naj bo učinkovita, do določene mere in na nek način, usmerjana s strani znanstvenih ekspertov. Dejavnost je primer uporabne znanosti« (SS, 45). In pri tem ne gre le za produkcijo stvari. Znanstveni vpogledi naj bi postali »nujen instrument svobodnega in dejavnega sodelovanja v sodobnem družbenem življenju«(ibid.).

Šola naj bi, je prepričan Dewey, sodelovala pri oblikovanju možnosti za znanstveno obvladovanje individualnih in družbenih trajektorij. Družba se poslavlja od razmerij v katerih bi nekdo mislil za drugega in namesto njega. Dejavnost posameznika mora imeti »pomen zanj« (ibid.). Šele to omogoča demokratično družbo. Če smo še nekaj stoletij nazaj priče praktičnemu monopolu nad učenjem in je bilo »učenje stvar

razreda«(46), je danes z industrijsko revolucijo drugače. Tisk je prinesel dostopnost knjig, časopisov, lokomotiva je razširila, približala svet: »učenje je bilo pognano v tek (...), znanje ni več negibljiva gмота: postalo je tekoče«(ibid. 46-47). Družba s tem dokončno stopa onstran sveta v katerem so eni rojeni za to, da bodo vedeli in drugi zato, da bodo njihovo znanje uporabljali in pretopili v življenje. Tekoče zanje se »aktivno giblje v vseh tokovih družbe«(ibid. 47). To pa zahteva tudi spremembo šole. Motijo se tisti, ki vpijejo, da se uvajanje praktičnega pouka – pouka skozi delo – nagiba v smer »oblikovanja specialistov«(ibid.). Prav nasprotno, trdi Dewey, naša sedanje šola je »visoko specializirana, enostranska in ozka«(ibid.). Še več: skoraj v celoti jo obvladuje »srednjeveško pojmovanje učenja. V večini se naslavlja le na intelektualne aspekte naše narave – na željo učiti se, akumulirati informacije in obvladati simbole učenja. Ob strani pa pušča naše impulze, težnje po tem, da bi proizvedli, naredili, ustvarili, bodisi v obliki koristnega ali pa umetnosti«(ibid.). Iz te poenostavitve izvira tudi delitev poklicev na »kultvirane« (*cultured*) in delavce (*workers*). Tako so poklici, ki vodijo v poučevanje pojmovani kot »vrsta kulture, kot polje svobodne vzgoje, priprava na poklice mehanika, glasbenika, pravnika, zdravnika, kmetovalca, trgovca ali pa upravljavca železnic, pa kot zgolj tehnični poklici" (ibid. 48).

S tem, ko šola vztraja pri tej delitvi, utrjuje označevanje, stigmatiziranje, sicer jasno razvidne delitve v družbi v kateri »pri veliki večini ljudi izrazito intelektualni interes ni prevladujoč«(ibid.).

Tako kot Durkheim je prepričan, da ima večina ljudi »ti. praktična impulze in dispozicije« (ibid.).

Tu njegova opazovanja in razmišljanja sovpadajo s prevladujočimi pedagoškimi pogledi njegovega časa.

A le za trenutek. Ob tem, ko deli njihovo prepričanje, da večina gleda na šolo predvsem kot na »praktično orodje s katerim si bodo zagotovili dovolj kruha in masla, da se izvlečejo iz življenja v pomanjkanju (*restricted life*)«(ibid.), opozarja, da je naloga šole nagovoriti to populacijo. Če bi bila »namen in cilj naše vzgoje manj ekskluzivna, če bi v proces edukacije vključili dejavnosti, ki nagovorijo tiste katerih prevladujoči interes je delati in narediti (*to do and to make*), bi bil vpliv šole na šolajoče večji, trajnejši in bi vseboval več kulture« (ibid., 48).

Zdi se, da Dewey s tem močno oteži danes modno odpravljanje zahtevnih vprašanj o razmerju med šolo in družbo – tudi gospodarstvom – z oznako neoliberalnega antiintelektualizma in podrejanja šole nizko zahtevnim miselnim operacijam industrijskih družb in z njim povezanega potrošništva.

Obsodba njegove pragmatičnosti bi zadostovala le za polemiko. Za razpravo¹⁶ bi bila povsem neproduktivna in ne bi dosegla koncepta, ki ga avtor razvija v okviru premislekov o pragmatizmu. Jackson namreč opozarja, da Dewey razlike med pragmatizmom in pragmatičnostjo ne vzpostavlja slučajno. Pragmatičnost od vsake doktrine, vsake teorije, zahteva da svojo veljavnost dokaže s preverbo »posledice vsake predpostavke (...) tako, da posledice niso le zamišljene ampak so rezultat dejavnosti izvedene skladno s predlogom.« (Jackson 2004, 59). Resničnost predpostavk, njihovo dejanskost, bo tako vedno mogoče preveriti šele v izpeljavi in prihodnosti. Ta bo pokazala ali so na njihovi osnovi izvedene konceptualizacije in aktivnosti prispevale k »izboljšanju stanja človeštva nasploh in še posebej individuov« (ibid. 60).

Če tokrat ostanemo zgolj pri preverjanju izpeljav in njegovo načelno zavzemanje za preverjanje konceptualizacije - povezanosti šole s sodobnostjo in zahtevo po prilagajanju šole sodobnosti - preverimo v izpeljavi, ugotovimo, da je ni mogoče zvesti pod slabšalno in z instrumentalizmom in utilitarizmom stigmatizirano obravnavo šole. Čeprav je prepričan, da se v dejstvu, da otrok v šoli »ne more uporabiti izkušenj, ki jih je pridobil zunaj šole« in, da po drugi strani »v vsakodnevem življenju ne more uporabiti tistega, česar se uči v šoli« (SS, 78), razkriva velika slabost šole, posebej opozarja, da »organska povezanost med šolo in poslovnim življenjem, **NE pomeni da naj bi šola otroka pripravila za kateri koli**

¹⁶ O razliki med polemiko in razpravo gl. *Polemics, Politics and Problematizations* – intervju, ki ga je leta 1984 s Foucaultom opravil Rabinow. »Res je, da se ne polemikam izogibam. Če odprem knjigo in vidim, da njen avtor svojega nasprotnika obtožuje »infantilnega levičarstva«, jo takoj zaprem. To ni moj način dela. Na tej razliki vztrajam kot na bistveni: pod vprašaj je postavljena morala v celoti – tako tista, ki zadeva prizadevanje za resnico kot ona, ki zadeva odnos do drugega. (...) V resni igri vprašanj in odgovorov, pri vzajemnem pojasnjevanju v razpravi so pravice vsake osebe na nek način imanentne. (...) Polemik pa se naslanja na legitimnost pozicije po kateri je nasprotnika potrebno po definiciji zavrniti.« <http://foucault.info/foucault/interview.html>

konkreten posel« (ibid., 78 – poudarek S.G.). Tako, kot je že v prvem predavanju opozoril na bistveno različno naravo dejavnosti šivanja, tkanja, obdelave železa, lesa ipd., v procesu proizvodnje in v procesu edukacije, v tretjem predavanju, preseneti za zagovorom posebne vrste povezanosti šole in poslovnega življenja. Šola naj bi omogočala »naravno povezanost vsakodnevnega življenja otroka s poslovnim življenjem« (ibid. 78). Razumeti »pomen banke kot dejavnika sodobnega življenja, kako deluje in kaj počne« (ibid. 79) je smiselno in potrebno. Šele v tem kontekstu imajo, po njegovem mnenju »pomembni aritmetični procesi – v nasprotju s časovno zahtevnim in misel ubijajočimi primeri odstotkovnega računa, delnega plačila ipd. – kakršenkoli pomen«(ibid.). Šola mora torej znati v svoj kurikulum vključiti vsebine, ki sicer niso predmet neposrednega proizvodnega procesa, omogočajo pa razumevanje, logiko poteka individualnih življenj in strukturiranje družbenega v celoti. Omogočajo razumeti in živeti sodobnost in zmanjšujejo potrebo po ostajanju pri partikularnih ostankih preteklosti. Vztrajanje pri njih, kar predmetni strokovnjaki zagovarjajo kot element »ohranjanja mentalne discipline« pri mladi populaciji, ga očitno moti¹⁷.

Preverjanje nekaterih postavk njegovega nauka v letu 1899, navaja na sklep, da Dewey ne spada med tiste, ki verjamejo, da je potrebno šolstvo neposredno vpeti v pripravo na produkcijo. Njegova zahteva za preplet šole in neposrednega, vsakdanjega življenja in s tem dejavnosti, je manj enostavna. Zavezanost njegovih konceptualizacij času nas dostikrat prehitro zapelje v sklep, da imamo opravka s poenostavljenim ekonomističnim progresivizmom, ki meri le na »znanje za delo« - še več zgolj na delo kot vir znanja.

Zdi se, da je avtor na ravni temeljnih konceptualizacij (manj na ravni konceptualizacije konkretnih strategij) bistveno bližje Durkheimovi skrbi za ustrezno povezavo šole in družbe v celoti in za vzpostavitev šolske racionalnosti, ki bo prispevala k približevanju zatrjevane upravičenosti individuov do osebnih izbir dejanskim izbiram. V nadaljevanju bomo predstavili izbrane elemente njegovega pojmovanja šole sodobnosti.

¹⁷ O vstopanju vsebin v šolo gl. Miłosz 1997 in Gaber 2000.

O poslušanju, poenotevanju in središču dejavnosti

V drugem predavanju se Dewey še posebej goreče spoprime z odnosom med šolo in življenjem otroka. Pri tem razvije dve, zdi se, najbolj poznani tezi svojega pedagoškega »nauka«. Razvije jih, v za nas komaj razumljivem okolju razvijajoče ste družbe industrijskega napredka in poslednjega odpora sveta, ki se v različnih formah poslavlja. Enega od elementov starega pri tem predstavlja šola, ki iz šole za izbrane postaja zares splošna in obvezna. Star tip šole, ki vleče korenine iz jezuitskih kolegijev, in je naravnana na poslušanje, se mora spremeniti v šolo v kateri je otrok aktiven – je prva teza. Druga zadeva vprašanje osrediščenosti pouka. »Stara vzgoja« v središče aktivnosti v šoli locira »izven otroka«.

Sam takoj prizna, da pri popisovanju stare šole, da bi jasno »prikazal tipične lastnosti stare vzgoje, nekoliko pretirava« (SS, 52). Zdi se, da vsaj mestoma ne pretirava le »nekoliko«. Staro šolo namreč že arhitekturno, organizacijsko prikaže kot prostora v katerem je v učilnicah »kolikor je le mogoče malo prostora za gibanje«. Učilnice so polne miz, »ki so praviloma enake velikosti in je na njih le toliko prostora, da na nje postavimo knjigo, pisalo in papir«. Kot take, učilnice ne omogočajo drugega kot »poslušanje« in že s svojo postavitvijo onemogočajo otrokom, da bi bili aktivni, »da bi delali« (prim. ibid. 50-51). S tem, ko imamo opravka s konceptom šole, v kateri praviloma ni »delavnic, laboratorijev, materialov, orodij s katerimi bi otroci lahko konstruirali, ustvarjali in aktivno pridobivali«(ibid. 50), **se šola spremeni v institucijo nadzora množice.**

Nova šola bi morala narediti prav nasprotno. Ko bi aktivirali otroke, bi se ti »individualizirali; izstopili bi iz množice in postali razvidno različna bitja, ki jih srečujemo zunaj šole«(ibid.,51).

A pojdemo po vrsti. Šola mora biti organizirana tako, da učenje ni le abstraktno in nepovezano z vsakdanjo dejanskostjo otroka. »Idealna šola« bi zato morala posplošiti to kar bi se sicer zgodilo v družini v kateri »so starši zadosti inteligentni«(SS, 53). Otrok naj bi se učil skozi »komunikacijo v družbi in skozi

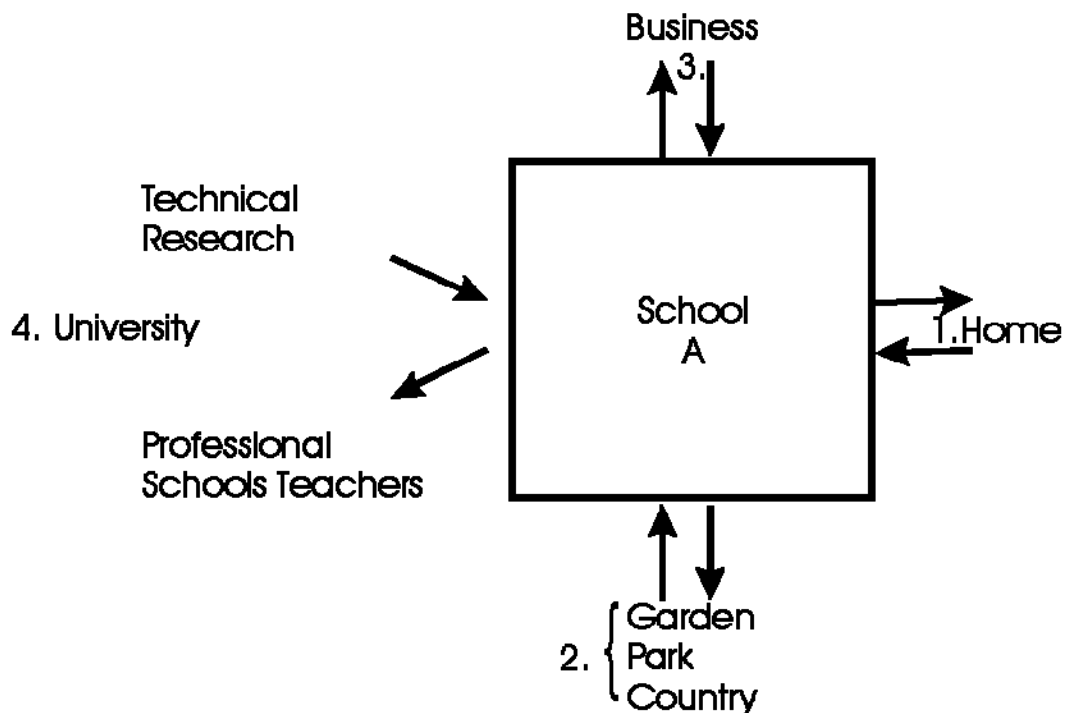
konstitucijo družine«. V komunikaciji se ob razpravi o konkretnih vprašanjih pojavljajo stališča, preizpraševanja in ob njih se »otrok nenehno uči« (ibid., 53). Ob tem otrok sodeluje pri domačih opravilih in »pridobiva navade proizvodnje, občutek za red in spoštovanje pravil in idej drugih ter temeljno navado podrediti svoja dejanja splošnemu interesu domačije«(ibid.). Ob delu v hiši in delu v delavnici, ki jo takšen dom praviloma ima, se življenje otroka nadaljuje »na vrt, bližnja polja in v gozd« (ibid.) Na pohodih, sprehodih in v pogovorih se mu bo odprl tudi širši svet. Vzgoja skozi delo in z delom, z življenjem, je po Deweyu najboljša šola.

Problem pa je, da, kot smo omenili zgoraj, take družine ni več oz. da ni mogoče računati, da bodo za vse naštetu poskrbele »urejene družine«. Zato je na vrsti šola. Ona naj bi počela kar praviloma počne urejena družina. »Če vse to organiziramo in posplošimo dobimo idealno šolo. V tem ni nič misterioznega, nobenega presenetljivega (*wonderful*) odkritja pedagogike ali teorije vzgoje.« Nič, čisto nič, pravi Dewey. Kako zelo hoče ohraniti, povzeti razmerja nekdanje skupnosti tudi v času eksplozije družbenosti, je očitno iz besed, da mora biti šola »razširjen idealni dom« (ibid., 53).

Šola naj bi se bila pri tem v izmenjavi, pripravljala na oz. nadgrajevala tako med seboj odvisne in hkrati različne entitete kot so dom, posel, univerza in okolje(narava).

Slika 2. Povzeto po SS. Pri Deweyu je slika označena s št. II.

Chart II



Otrok v središču, izkušnja v središču, demokracija kot cilj?

Šola naj bi pri tem izhajala iz izkušnje otroka, ki v šolo prihaja iz doma, ki sicer ne premore več koherentnega procesa socializacije, še vedno pa socializira in s kuhinjo, dnevno sobo in ostanki delavnic predstavlja otrokov izkušnjo in ponuja mogoč začetek vključevanja otroka v izkušnjo sodobnosti in v razmislek o njej. Razmislek tako o neposredno izkušeni materialnosti te sedanjosti kot – postopoma - tudi o njenih časovno in prostorsko oddaljenih momentih. Iz njegove slike št. III. – gl. zgoraj – je razvidno, da se šola ukvarja predvsem s socializacijo za novo družbo v situaciji, ko je s prenosom dela iz družine to za večji del dneva zapustil oče.

Potreba po temeljnih elementih socializacije (spoznavanje z osnovnimi elementi sveta) si je v šoli podajala roko z naraščajočo zahtevo po pripravi na razumevanje kompleksnosti (mestoma tudi abstraktnosti) sveta industrije, produkcije, različnosti okolja, ki je postajalo dostopno s povečano gibljivostjo in predvsem z različnostjo in kompleksnostjo družbenih struktur, ki so nastajale na ozadju premikov/zamikov vasi v mesto in so izšle iz koncentracije dela v industrijskih središčih. **Osredinjenost**

Deweyevega **pedagoškega pristopa na otroka** gre tako razumeti predvsem kot **poskus vstopiti v proces množičnega pouka na točki, ki daje možnost za uspeh**. Učinkovitost šole je pri tem močno omejevalo dejstvo, da je morala v nekaj desetletjih »predelati v novo skupno« množico razlik, ki so bila posameznicam in posameznikom in tudi učiteljstvu težko dojemljive. Kako se spopasti z neskončno množico ljudi, ki so za nameček še močno različni (po etnični pripadnosti, veri, jeziku, kulturi) in zaverovani v svoj prav, ki je hkrati tudi edini, ki so ga zares izkusili. Začeti pri individualnem, posebnem je bilo za sistem nepojmljivo prav zaradi omenjenih razlik v navadah, kulturi, prehranjevanju, jeziku ipd. Predelati – normalizirati – »čudaštvo lokalnega, partikularnega, družinskega ipd.« je bilo po mnenju šole in tudi politike tistega časa najlažje s podreditvijo vseh »skupnemu« - enakemu za vse. Podobno, kot je bila npr. v Franciji na delu predelava »majhnih domovin« v veliko Francijo (prim. Chanet 1996), so ZDA obravnavanega obdobja, postale »topilni lonec kultur«. Dewey, kljub zavzemanju za individualno, oblikovanju skupnega ni nasprotoval. Sprejel ga je kot nujo. Nasprotoval pa je poti po kateri so želeli do skupno doseči. Po njegovem je skupne navade, vrednote, znanja ipd. lažje doseči z zagrabitvijo pri posebnem kot pa skozi vsiljevanje abstraktnega skupnega. Ameriška šola je, kot smo že omenili, ravnala drugače. Dewey ugotavlja, da so dobili šolo »določene količine – znanega obsega – vnaprej pripravljenih rezultatov in dosežkov, ki naj bi jih v določenem času dosegli vsi otroci« (SS, 52). V ta namen so oblikovali nacionalne kurikule, ki so načrtali vsebino in potek šolanja od osnovne šole tja do kolegija (*college*). Pri tem so se, po njegovem mnenju, pretirano ravnali po slabem zgledu Francije v kateri so se šolske oblasti hvalile, da so pri poenotenju dosegle takšno stopnjo usklajenosti, da so »tisoči otrok ob določeni uri (...) obravnavali isto snov pri geografiji« (ibid., 52). Sam je z grozo ugotavljal, da so se Američani v njegovem času v mestih na zahodu, ponosno hvalili, da so sposobni tak »podvig« ponoviti.

Namesto slepega poenotevanja je potrebno privzeti dejstvo, da je otrok, ko vstopi v šolo, že »intenzivno aktiven in je vprašanje vzgoje obvladanje njegove aktivnosti, njeno usmerjanje«(SS, 54).

Dewey pri tem nima iluzij. Na vprašanje kako od otrokovih idej, impulzov in interesov, ki so »tako grobi, tako slučajni in razpršeni, tako malo rafinirani ali poduhovljeni; kako

bo otrok dobil nujno disciplino, kulturo in informacije?«(Ibid.), odgovarja z usmerjanjem.

Tako kot Durkheim, ki zavrača Tolstojevo prepričanje, da lahko otroke prepustimo zgolj njihovim impulzom, interesom in idejam, tudi Dewey predlaga usmerjanje »otrokovih dejavnosti z nalogami, ki sledijo določenim smerem in lahko pripeljejo do cilja, ki logično stoji na koncu poti, ki ji sledimo«(ibid.). »Dejansko mora vzgoja (...) potekati kot nadzorovana socializacija, ki jo poživilja intelektualna vitalnost otroka, ki je postavljen v središče kurikula in usmerjen (*canalise*) glede na določene cilje družbe«(Bulle 2000, 192).

Smeri, ki vodijo do cilja, ki logično stojijo na koncu poti izoblikovanja interesa, impulza, ideje, na poti predpostavljajo »premagovanje ovir; spoznavanje materialov, iznajdljivost, potrpežljivost, vztrajnost, pazljivost in nujno vsebuje tudi disciplino – razporejanje moči ki prinaša znanje.« (SS, 54-55.) Našteto poteka v spektru od poskusov, preko opazovanja, beleženja(spomina) pa do imaginacije. Če verjamemo v življenje in v »življenje otroka (...), potem bo vsa zgodovina in vse naravoslovje postalo sredstvo nagovora in material kulture, njegove domišljije in skozi pot do bogastva in urejenosti njegovega življenja«(ibid., 70). Skratka: **v šolo je potrebno spustiti družbo in naravo in kultura bo postala »geslo demokracije«**(ibid.).

Organizacija vzgoje – pomanjkanje koherentnosti ciljev vzgoje

Kako strukturiran in težko zvedljiv je Deweyev pristop k edukaciji, opozarja dejstvo, da potem in ob tem, ko od šol pričakuje, da začnejo individualno oz. pri življenjskih izkušnjah, pri aktivnosti otrok in nasprotuje pretiranemu poenotenju v procesu edukacije, zagovarja koherentnost vzgoje.

Temu vprašanju posveti celotno tretje predavanje, ki sicer govori o »potratnosti« (*waste*) na področju vzgoje. Pri tem ga bolj kot negospodarno ravnanje z javnimi sredstvi moti »potratno ravnanje z življenjem ljudi, življenjem otrok, ko so v šoli«(SS, 71). Kaj ima v mislih? Najprej se vrne k vprašanju izoliranosti šole od drugih oblik življenja (prim. ibid.).

O tem vprašanju smo v pričujoči razpravi že pisali (šola izolirana od dejanskih življenjskih potekov, namesto, da bi bila družba v malem, se ukvarja z abstraktnimi, za večino ljudi nepriljubljeno polji kulture.....) in bo zato ostalo ob strani. Tokrat se bomo zaustavili le pri »pomanjkanju enotnosti ciljev vzgoje, pomanjkanju koherentnosti v učenju in metodah« (ibid. 71). Pri **razmisleku o strukturi sistema vzgoje** Dewey opazi slabo prehodnost med tistim, kar danes imenujemo ravni edukacije. Vrtci, ki so s svojo dejavnostjo začeli v 19. stoletju, po njegovem dajejo velik poudarek »moralnemu razvoju otroka ob strani pa puščajo izobrazbo (*instruction*) in disciplino«(ibid., 73). Osnovna šola je po drugi strani nastala iz »ljudskega gibanja šestnajstega stoletja, ko je vzporedno z izumom tiska in rastjo trgovine postalo poslovna nujnost znati brati, pisati in računati(*figure*)«(ibid.). Namen osnovne šole naj bi bil povsem praktičen. Ob tolikšni različnosti namena in poteka vrtca in šole je prehoda iz vrtca v šolo problematičen prav v njuni strogi ločitvi. Še več: problem ni v vrtcu ampak v šoli, ki je »ostala po duhu tuja naravnim interesom otrokovega življenja«(73). Nasploš naj bi za celotno vertikalno veljalo, da **so ravni pretirano razmejene**. Kot že rečeno: vrtec ostaja pri moralni vzgoji, osnovna šola pri praktični koristnosti, srednja šola pa se, podobno kot univerza, razdeli na pridobivanje discipline, splošne kulture in poklicnih veščin (prim. ibid. 75). Ti ločeni »bloki« še nikoli »niso bili povezani v eno, zaokroženo celoto«(ibid. 74).

Prav tako med seboj **niso povezana področja učenja in pridobivanja spretnosti**. Namesto, da bi šole zaokrožili v celoto pritličja s knjižnico v središču (gl. sliko III zgoraj) in gornjega nadstropja (gl. sliko IV v dodatku), se hitro zatečemo k ločitvi na posamične segmente, ki med seboj ne komunicirajo. Dewey v zastavitvi idealne šole na vrh postavlja »risanje (*drawing*) in glasbo oz. grafične in slušne umetnosti«. Te predstavljajo »kulminacijo, idealizacijo, najvišjo točko izčiščenja vsega opravljenega dela« (ibid., 86). Pri tem izpostavi pomen renesančno pojmovane obrti. Po njegovem veličina renesančne umetnosti izhaja iz njene zasidranosti v »ročnih spretnosti (*arts*) življenja« (ibid.). Njena moč je v tem, da je izhajala iz procesov, ki jih je našla v domačih in vsakodnevnih oblikah življenja. **Šola naj bi gradila na tem spoznanju**.

Seveda je pri tem **biti pazljiv in se zavedati**: »da je zgolj obrtniška stran ozka, zgolj umetnost (...) pa se nagiba k prisiljenosti, praznosti in sentimentalnosti«(ibid.). Kako

si Dewey zamišlja »zaokroženo celoto« (74), je razvidno iz naslednjega zapisa: »Seveda ne mislim, da naj bi bilo vse umetniško delo v šoli v podrobnostih povezano z drugim delom v šoli, preprosto sem mnenja, da duh (*spirit*) enotnosti daje vitalnost umetnosti, drugemu delu pa globino in bogastvo.«

Ob navedenem bi mu lahko očitali marsikaj: pomenljivo delitev dejavnosti v nadstropja, pretirano zavezanost idealizacije materialnega in praktičnega itd. Polemično je mogoče iz njih izluščiti številne **primerne tarče napada**. Z željo v predavanjih najti logiko, ki ga je gnala v iskanje odgovorov na aktualna vprašanja začetkov dejansko množičnega javnega šolstva, pa je slika drugačna. Premik poudarka iz polja učenja zaradi učenja v polje koristnosti in navezanosti na delo, pri Deweyu, **šoli ni namenil vloge notranje strukturirane pripravljavnice na različne poklice. Šole ni spreminjal v tovarno**. Prav nasprotno. Kljub nenehnem razpravljanju o delu in naslanjanju pouka na delo, **šola primarno utira pot do najvišje mogoče stopnje kulture, tudi do abstraktnega mišljenja**, do vzpostavitve pogojev za integracijo družbe ipd. Kako daleč od zavezanosti večjega števila delovnih mest je njegovo koncept šole na prehodu 19. v 20 stoletje, opozarja tudi njegovo razpravljanje o knjigi in knjižnici. Ob njem se tudi njegovo nenehno vračanje k otrokovi izkušnji kot nujnem logičnem začetku, izkaže kot vse prej kot naivno. Ko je še naprej prepričan, da je »škodljivo, če knjige nadomestijo izkušnje«, trdi tudi: a) da so knjige »nadvse pomembne pri interpretaciji in širitvi izkušnje« v luči »izkušenj drugih« in »akumulirane modrosti sveta, ki jo simbolizira knjižnica«; in še, b) da obstoji med teorijo in prakso organska povezanost in otrok »ne le preprosto dela določene stvari ampak tudi dobi idejo kaj počne; »ob tem, ko na začetku dobi določeno intelektualno zamisel (*conception*), ki vstopi v njegovo prakso in jo obogati« (prim. SS, 84).

Če sklenemo. Dewey na prehodu stoletij, podobno kot Durkheim, beleži proces premika pomembnega dela reprodukcije individuov in družbe v šolo. Pri tem premiku šoli na prvi pogled namenil vlogo pripravljavnice za delo. Še več: s poudarjanjem pomena učenja z opravljanjem dejavnosti kot je šivanje, predenje, obdelava kovin, lesa ipd., naj bi tudi šolo spremenil v tovarno. Dejansko pa je tako njegovo zavzemanje za aktivno učenje in za izkušnjo otroka kot izhodišče pouka, vse prej kot namenjeno pripravi na delo. Priprava na delo je le eden (manjši) del funkcije šole. Pri

tem daje šoli kot pripravljalnici na sodelovanje v družbeni delitvi dela manjši pomen kot Durkheim v svoji razvpiti delitvi nalog šole na oblikovanje skupnega in različnega v nas. (Prim. Durkheim 2009, 9-22.)

II. Kaj pa leta 1916?

Brez šole v kompleksnih družbah ne zmoremo več

Z vprašanji dela in šole se avtor ukvarja tudi dobrih petnajst let kasneje v delu *Demokracija in vzgoja*, »ki je predstavlja Deweyevo najpomembnejše delo na področju filozofije vzgoje« (Bulle 2000, 193). Hansen (2006) za to delo pravi, da »je več knjig v eni« (184). Tokrat ne gre za predavanja – tekst je zato teoretsko bolj strukturiran – in tudi za polemiko ob spoprijemu za uveljavitev koncepta »nove vzgoje« v njegovi eksperimentalni šoli ne. Tekst je zato manj polemičen. Ob privzetju Hansenove teze o več knjigah v eni knjigi, se bomo na tem mestu, kljub temu, da se vprašanje aktivnosti, izkušnje in vzgoje pojavlja v bolj ali manj vseh »knjigah te knjige«, omejili predvsem na štiri poglavja¹⁸. Tudi v teh pa bomo preverili le, ali so se avtorjeva stališča glede razmerja delo/šola, v njih od leta 1899 spremenila.

Posebej nas bodo tako zanimala poglavja:

Vzgoja kot socialna funkcija(2), Igra in delo v kurikulumu(15), Delo in prosti čas(19) in Poklicni vidiki vzgoje(23).

Tako kot vsa živa bitja mora tudi človek obnavljati lasten fizični obstoj – v tem se človek ne loči od drugih živih bitij. Je pa pri človeku »vzporedno na delu še obnavljanje (re-kreacija) »prepričanj, idealov, upanj, sreče, bede in prakse« (DV, 2). To slednje poteka z vzgojo, ki je zato v »najširšem pomenu besede sredstvo družbene kontinuitete življenja« (ibid.).

¹⁸ Delo je sicer razdeljeno na 26 poglavij.

Družba pri tem nastopa v dveh vlogah. Najprej omogoča nadaljevanje življenja individuov, ob tem pa z vzgojo tudi nadaljuje, ohranja sebe. Tudi zanjo, tako kot za biološko življenje namreč velja, da se mora reproducirati. V primeru družbe reprodukcija poteka skozi »komunikacijo navad, delovanja, mišljenja in čustvovanja s strani starejših mlajšim«(ibid., 3).

Človeški potomci so ob rojstvu namreč »tako nedorasli, da bi, če bi bili prepuščeni sami sebi, brez usmerjanja in pomoči drugih, ne bi pridobili osnovnih sposobnosti, ki jih potrebujejo za fizični obstoj«(ibid., 4). Ta radikalni kantovski zapis postavlja družbeno konstitucijo človeka daleč pred njegovo naravo in zdi se, da je potrebno v tej luči brati tudi - sicer pri Deweyu pogoste - reference na naravo človeka in otroka. Slej ko prej ima, če ostane zvest svojim zapisom o pomenu vzgoje, lahko v mislih predvsem drugo (družbeno) naravo narave.

Človek, če naj oblikuje skupnost ali družbo – tudi te dejansko ne oblikuje po svoji naravi – mora imeti skupne »cilje, prepričanja, aspiracije, znanje(*knowledge*) – skupno razumevanje ali kot pravijo sociologi: isto-miselnost(*like-mindedness*)«(ibid.).

Iz uvodnih razmišljanj v DV iz leta 1916 tako za začetek izhaja nedvoumna družbena narava človeka kot človeka. Za učlovečenje generacije za generacijo pa je izjemnega pomena vzgoja. Brez nje ne bi bilo človeka in tudi vrsta bi izginila v živi pesek narave. Vzgoja je torej najprej prenos doseženega predhodnih generacij na nove, če ponovimo Deweya z Durkheimovimi besedami. Toda na kakšen način, skozi katere medije in s kakšnim namenom. S temi vprašanji se bomo ukvarjali v nadaljevanju.

Za začetek velja, trdi Dewey, da je »vsako socialno strukturiranje, ki ostaja po svojem bistvu družbeno oz. v svojem bistvu skupno, vzgoja« (ibid., 6). Tako ni le družba odvisna od vzgoje, vsako življenje, ki je družbeno tudi oblikuje ljudi – jih vzgaja. **Za otroka je izjemnega pomena kje se rodi, v kakšni skupnosti odrašča.** »Način na katerega skupina ali razred počne stvari praviloma določajo poseben predmet pozornosti«(17). Družina glasbenikov bo tako vzbudila in vzpodbudila v otroku povsem določene impulze, ker je »določena udeležba v življenju tistih s katerimi je individuum povezan nujna« (16).

Vendar pa je v **kompleksnih družbah očitno, da ne gre brez šole** – »bolj formalne oblike vzgoje – neposrednega poučevanja (*tuition*) oz. šolanja«(ibid.7). Le »nerazvite družbene skupine« imajo malo formalnega poučevanja in usposabljanja.

In tako smo v šoli. Njena naloga je večstranska.

1. Najprej mora »zagotoviti poenostavljeno okolje. Izbere tiste značilnosti, ki so temeljne in mladi na njih lahko reagirajo«(DV, 20). Mladi naj bi se s temi značilnostmi seznanili postopoma tako, da bi že dosežena stopnja vpogleda v kompleksnost omogočala vpogled v naslednjo. 2. Pri določanju značilnosti, ki jih bo šola prenesla, pa je na delu ne le izbira glede na temeljnost ampak šola »kolikor je le mogoče iz polja mogočega vpliva na mentalne navade, **izloči tudi nevredne značilnosti obstoječega okolja**« (ibid. Poudaril S.G.). 3. Na ta način naj bi šola mladim **pomagala ubežati omejitvam** »družbene skupine v katero so bili rojeni in jim ponudila možnost priti v stik s širšim okoljem« (ibid., 20).

Že hiter pogleda na naloge šole pokaže, da je **njena naloga, tako kot ob prehodu stoletij, tudi v času prve svetovne vojne, normalizacija**. Dewey pri tem, podobno kot Durkheim, verjame, da bo šola zmogla **nevtravno – pozitivno ločiti** pomembno od nepomembnega, dobro od slabega in bo tako vsem, ki prihajajo iz skupin z omejenim kulturnim kapitalom omogočila vstop v svet »boljše prihodnje družbe«(ibid., 20). Ali kot zapiše sam:«Vsaka vzgoja v skupini je namenjena socializaciji svojih članov; vendar pa je kakovost in vrednost socializacije odvisna od navad in ciljev skupine«(DV, 83). Pri tem Dewey, tako se zdi, za razliko od Durkheima, dejansko stavi na šolo kot institucijo, ki naj pomaga oblikovati širok spekter vrednot, ki so državljanom in državljanom skupne. Za oblikovanje dejansko skupnih vrednote je pri tem izjemnega pomena, da imajo »člani skupine enake možnosti dobiti in jemati od drugih. Potrebna je velika različnost skupnih podvzetij in izkušenj. Sicer imamo opraviti z **vplivi, ki ene vzgojijo za gospodarje, druge pa v sužnje**.« (Ibid., 84. Poud. S. G.) Sodobna industrija živi z nevarnostjo, da bi takšno strukturo vzdrževala tudi brez formalnega suženjstva. Ti. »znanstveno upravljanje dela« namreč z, za učinkovitost sicer nujno delitvijo dela, delo »zvaja na mehanično rutino«, ker ne poskrbi za to, da bi delavci razumeli »tehnične, miselne in družbene odnose, ki so vključeni v to kar delajo« (ibid., 85).

Ko Dewey pri tem razvija svoj pogled na delitev dela pristane na Platonovo tezo po kateri naj vsakdo opravlja naloge za »za katere ga je opremila narava« in tudi na tezo, da mora biti šola sposobna »to opremljenost pri osebi, ki jo poseduje odkriti in jo pripraviti za njeno učinkovito uporabo«(ibid., 90).

Vendar hkrati opozori, in to je za našo razpravo ključnega pomena, da je Platon umetno razdelil »individue in njihove izvorne moči v nekaj ostro določenih razredov« (ibid.). Že v njegovem času pa naj bi bilo jasno, da so »izvorne sposobnosti zares številne in spremenljive«. In demokratičnost določene družbe naj bi presojali prav po tem, v kolikšni meri »družbena organizacija pomeni uporabo posebnih in spremenljivih (*variable*) kvalitiet posameznikov in ne stratifikacijo po razredih« (prim. DV 90-91). Naloga šole in družbe, še posebej demokratične, je, da »obdrži vse mlade v okviru vpliva vzgoje dokler niso opremljeni za to, da bi postali gospodarji lastnih ekonomskih in družbenih karier«(ibid.,98).

V tej točki je jasno izraženo Deweyevo prepričanje o nujni povezanosti demokracije in vzgoje.

Kot opozarja Chaniel, avtor z navedeno in njej podobnimi zastavitvami, »dejansko brani dobro strukturirano tezo o vzajemni širitvi (*coextensivité*) polj edukacije in demokracije« (2006, 207). Tako kot dobrih petnajst let pred tem, je tudi v delu Demokracija in vzgoja, celo ob navezavi na istega avtorja, razvita povezava vzgoje in demokracije. Seveda tudi tokrat ne brez opozoril. Ko šolanje postane množično imamo opraviti tudi z nevarnostjo, da formalno »izobraževanje (*instruction*) postane odmaknjeno in mrtvo – abstraktno in knjižno (...)« (DV, 8).

Tudi v tej točki Dewey ostaja pri skrbi, ki jo je izražal že leta 1899. Demokracija šole namreč ne potrebuje le kot sredstvo, ki v času, ko oblast ne temelji več na »zunanji avtoriteti« ampak sta jo zamenjala »prostovoljna razpoložljivost in interes«(za oboje prim. ibid., 87), prinese potrebne vpoglede in razumevanje dogajanja v družbi kot politikumu. Za povezanost in skrb za kakovost in doseg edukacije obstoji »globlja razlaga. Demokracija je več kot oblika vladavine, je predvsem oblika skupnega

bivanja, skupne prenesene (*communicated*) izkušnje«(ibid.). Za to potrebujemo takšen tip edukacije, ki bo, kot dar družbe posamezniku »osvobodil individualne potenciale v napredujoči rasti usmerjeni k družbenim ciljem«(ibid., 98) in s tem omogočil dar posameznika družbi. Leta 1916 Dewey formulira razmerje vzgoja/šola kot odnos vzajemne širitve, ki temelji na razmerju »vzajemnega daru, zvezi, ki je sklenjena med individuom in družbo.« (Chaniat 2006, 208).

Kaj pa priprava na zaposlitev in na delo?

Če sodimo po sklepu razmišljanja v poglavju, ki govori o ciljih na področju vzgoje, se njegova stališča tudi v tej točki niso bistveno spremenila. Prej so le še izostrila njegovo naravnost. Kaj pravi? Cilji, ki so edukaciji postavljeni od zunaj, »so odgovorni za poudarjanje priprave na oddaljeno prihodnost in za to, da se delo učitelja in učenca spremeni v mehanično in suženjsko«(DV, 110). Še več: najvišji cilj edukacije je edukacija sama: »(...) edukacija (je) dobesedno in vseskozi nagrada sami sebi. To pomeni, da noben domneven študij ali disciplina ni vzgojna, če ni že na sebi vredna« (ibid., 109). Iz navedenega bi lahko sklepali, da je Dewey ostal zvest zavzemanju za več kot le instrumentalno naravnost edukacije. Blizu mu je široka izobrazba – tudi, ko gre za poklic, kot je poklic kmeta. Ko razpravlja o možnostih ljudi različnih poklicev, prav na primeru kmeta, dokazuje, da bo oseba s splošnejšo izobrazbo »videla večje število mogočih začetkov in večje število načinov na katere lahko doseže tisto kar želi«(ibid.).

To pa seveda ne pomeni, da se je odpovedal svojim pogledom na pomen aktivnosti in izhajanja iz izkušnje v procesu edukacije. Napačno bi sklepali tisti, ki bi iz gornjih trditev sklenili, da se je odločil za pouk, ki je ločen od življenja, od vpričnosti otroka. Ko v Demokraciji in vzgoji ocenjuje uspešnost zahteve po »osredinjenosti na otroka«, ugotavlja, da je izkušnja pokazala, da je, če imajo »otroci priložnost za fizične aktivnosti, ki poženejo v tok njihove naravne impulze, obiskovanje šole užitek, upravljanje manj naporno in učenje lažje«(DV, 194). Dokazano naj bi bilo, da je šola prostor v katerem si, »igra in delo od točke do točke«(ibid., 195) podajata roko. Naloga šole je »oblikovati okolje v katerem bosta igra in delo potekala z namenom

oblikovati želeno mentalno in moralno rast«(ibid., 196). Ob tem, ko vztraja pri notranji namembnosti vzgoje, vztraja tudi pri aktivnem učenju, še več: izrecno govori o pomenu igre pri vzgoji generacij demokratične edukacije. Če je bilo nekdanj mogoče šolo usmeriti predvsem na knjigo, je v času množične edukacije – socializacije reprodukcije – potrebno razumeti, da »star način dela s knjigami nima takšne moči kot jo je imel«(ibid., 196). Če igra na tem mestu dodatno izpostavljena pa je podobno kot na prehodu stoletij tudi tokrat izpostavljen namen igre in dela v šoli. Cilj je »želena mentalna in moralna rast«(ibid.). Dewey preplet – tudi zavzemanje zanj - jemlje kot dispozitiv s povsem določenim ciljem. Zanj uvedba iger in ročnega dela »ne zadošča« in ni cilj. »Vse je odvisno od načina na katerega je vse skupaj uporabljeno«(prim. ibid.). Učiteljeva naloga zato ni z igro poskrbeti za to, da otrok ne bi bil prezgodaj preveč obremenjen. Njegova naloga – zvitost učiteljskega poklica - je v tem, da z začetkom pri poznanem in želenem, čim več otrok pripelje do »intelektualnih rezultatov in oblikovanja socializiranih dispozicij«(197). Tako kot pred nekaj več kot petnajstimi leti, Dewey tudi tokrat sporoča, da je pri učenju skozi igro in delo, konkretna ročna spretnost, tehnična učinkovitost, trenutno zadovoljstvo - »skupaj s pripravo za bodočo uporabnost - podrejeno vzgoji« za zahtevnejše intelektualne rezultate in socializirane dispozicije.

Na prvi pogled se zdi to skorajda neverjetno. V času razgrete industrializacije, uvajanja taylorizma, uspehov velike industrije, naj se edukacija ne bi ozirala na uporabnost?

Zavzemanje za edukacijo, ki mora že sama na sebi nuditi zadovoljstvo, že v sebi najti smisel, je razumljivo šele, ko spoznamo Deweyev koncept poklica. Poklic ni zveden na aktivnosti, ki jih ljudje opravljamo za zaslužek in za preživetje. Še manj je pojem poklica omejen na opravljanje fizičnih del z nizko stopnjo ugleda. **Poklic** »ni nič drugega kot takšna **naravnost življenjskih aktivnosti**, da te, zaradi posledic, ki jih prinesejo, postanejo **zaznavno pomembne osebi in so uporabne tudi za z njo povezane osebe**.« (DV., 307). Poklic ni povezan s kariero in tudi s prostim časom ne. S pojmom označujemo **način aktivnega življenja**. Pojmovanja poklica tako ne smemo »omejevati na poklice v katerih nastajajo takoj dostopna blaga (...) pa tudi ne na pojmovanje po katerem so poklici porazdeljeni na ekskluziven način po sistemu en in samo en na eno osebo« (bid.). Poklici osebe tako niso omejeni na področje

blagovne produkcije in tudi na področje produkcije stvari ne. Človekovi poklici segajo v polje skrbi za sočloveka, skrbi za javno dobro. Platon, pravi Dewey ima prav, ko opozarja, da je naloga edukacije v človeku odkriti »za **kaj je določena oseba primerna in potem opraviti usposabljanje te osebe za obvladovanje te vrste izjemnosti**« (ibid., 309. Poudaril S. G.). Moti pa se Platon, ko razmišlja o »obsegu poklicev, ki jih družba potrebuje« (ibid.). Z omejevanjem potreb družbe in tudi nabora poklicev, ki jih lahko posamezna oseba opravi, pa spregleda tudi »izjemno bogastvo sposobnosti, ki jih najdemo pri različnih individuih« (ibid.). Opisano pojmovanje ga pripelje do koncepta edukacije, ki mora preseči star, zgodovinsko pogojen, dualizem med šolanjem za »kulturo« in šolanjem za »koristnost« - za opravljanje koristnih opravil, ki so praviloma potrebna za življenje. Naloga šole tako ni – tudi zato, ker je na začetku 20. stoletja že mogoče spremljati tako neverjetno delitev fragmentacijo dela v okviru taylorizma, kot tudi zato, ker se že nakazuje pomen strojev za opravljanje mehničnega dela, ki ga je potrebno opraviti – ene pripraviti za »vednost zaradi vednosti same« in druge za »mehanske poklice«.

Zalogaj, ki se ga mora lotiti »edukacija v demokratični družbi, je odprava dualizma (edukacije za kulturo in za mehnično delo – S.G.) in oblikovanje učnih programov, ki bodo napravili misel za vodilo svobodne prakse za vse; svobodne prakse, ki bo omogočila prosti čas kot nagrado za sprejem odgovornosti za usluge/dobrine(*services*) in ne kot nagrado za izvzetje od te odgovornosti« (DV., 261). V skladu s predstavljenim pojmovanjem edukacije, in znotraj nje poklicnega izobraževanja, je Dewey dosledno nasprotoval tudi uvedbi posebnih poklicnih šol v ZDA. »Bal se je (...), da je takšna oblika poklicnega izobraževanja, zagovarjali so jo poslovni krogi, oblika razredne edukacije, ki bo šole oblikovala kot uspešnejše dejavnike reprodukcije nedemokratične družbe.« (Westbrook 1993, 175.)

Sklep

Dewey, ki na prvi pogled, s svojim zavzemanjem za ročna dela (vse tja do šivanja, preje, kovanja in obdelovanja lesa) v šoli, obeta zavzemanje za podrejanje šole procesu dela, svoje razmisleke o šoli, aktivnosti, delu in družbi strukturira v nasprotno smer od pričakovane.

Tako v času nastanka njegovih predavanj, ki so bila objavljena pod naslovom *Šola in družba* (1899), kot tudi v času nastanka njegovega najbolj znanega dela na temo vzgoje: *Demokracija in vzgoja* (1916), ostaja zvest zavzemanju za široko pojmovanje edukacije. Edukacije, ki bo pri vseh oblikovala sposobnosti za življenje v demokratični družbi in sposobnosti oblikovati demokratično družbo. »Deweyeva šola« začne pri neposredni izkušnji otrok in v proces učenja vključuje izkušnjo relativno enostavnih delovnih operacij (šivanje, tkanje, oblikovanje železa, lesa ipd.). Pri tem se - leta 1916 zelo izrazito – zavzema za **preplet igre in dela** v procesu učenja. Je pa njegov cilj v tem zavzemanju vseskozi jasen: **naloga šole je največji del učencev in učenk, neglede na njihov socialni izvor, pripraviti na razumevanja delovnega procesa** na eni strani in **na dejavno vključevanje v demokratično življenje družbe**, na drugi strani. Šele oboje omogoča življenje v katerem je »misel vodilo svobodne prakse«, prosti čas pa »nagrada za sprejetje odgovornosti za usluge/dobrine (*services*) in ne kot nagrada za izvzetje od te odgovornosti«.

Leta 1913, v jeku razprav o javni podpori poklicnemu izobraževanju in o uvedbi posebnih **poklicnih kolegijev** (*college*), je **ostro nasprotoval njihovi ustanovitvi**. »Del delodajalcev bo vsekakor pozdravil šole (plačane iz denarja davkoplačevalcev), ki jim bodo zagotavljale **hrano za njihove tovarne**« (Dewey 1913/1979, 102), vsi drugi pa bi morali **nasprotovati ločitvi usposabljanja zaposlenih od usposabljanja za državljanstvo; usposabljanja intelekta in značaja od usposabljanja za ozko industrijsko učinkovitost**« (ibid.).

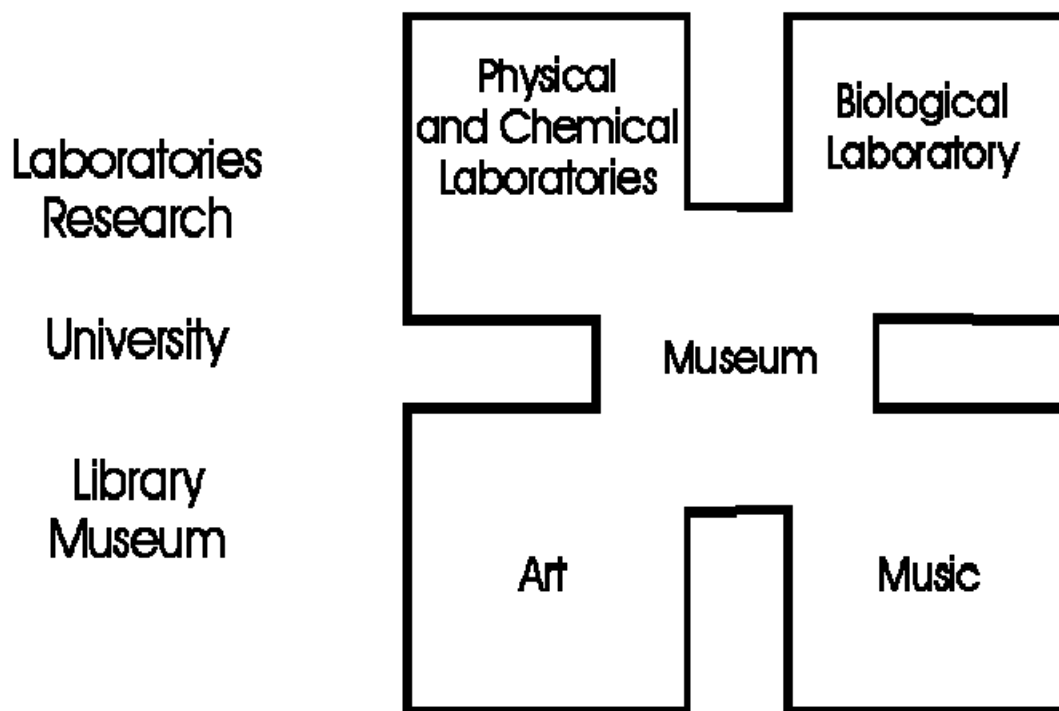
Dewey je bil izrecen in jasen: nasproti posebnemu izobraževanju za poklic, ki pravilom zadane državljanke in državljanke nižjih razredov, je postavljajal izobraževanja za življenje v demokratični družbi – to naj bi vključevalo tudi izobraževanje, ki omogoča opravljati poklic. *Smith-Huges Act* - iz leta 1917 - je tehniko prevesil na stran posebnega izobraževanja za poklic. Zvezna oblast je takšno izobraževanje podprla pod geslom prizadevanja za večjo učinkovitost ameriške ekonomije¹⁹.

Dodatek

¹⁹ Več o razpravah povezanih z uvajanjem poklicnih kolegijev, ki so v ZDA hitro zajeli 32 odstotkov populacije in o Deweyevih razpravah s Sneddenom gl. v Westbrook 1993, 174-176.

Slika 3. Dewey jo je v SS označil kot Sliko IV.

Chart IV



Viri

Bulle, N.(2000). Sociologie et éducation. Paris: PUF.

Chanet, J-F.(1996). *L'École républicaine et les petits patries*. Pariz: Aubier-Flammarion.

Chanial, P.(2006). Une foi commune: démocratie, don et education chez John Dewey. *Revue du Mauss* št. 28.

Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal* vol. 54, str. 77-80 – dosegljivo na <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm/> Pridobljeno 10.11. 2009.

Dewey, J. (1899/1959). The School and Society (SS) v: *Dewey on Education* (izb. in uvod. Dworkin, M.S), New York: TCP.

Dewey, J. (1913/1979). Some Dangers in the Present Movement for Industrial Education. Middle Works 7. Illinois: SIUP.

Dewey, J. (1916/1968). *Democracy and Education*. New York: FP.

Dewey, J. (1922/1988). *Human Nature and Conduct*. Illinois: SIUP.

Durkheim, E. (1893/1998). De la division du travail social. Pariz: PUF.

Durkheim, E. (1922/2009). Vzgoja in sociologija.

Egan, K. (2002). *Getting it Wrong from the Beginning*, New Haven: YUP.

Erope 2020(2010). Bruselj: EC.

Foucault, M. (1984). *Polemics, Politics and Problematizations* – intervju, ki ga je leta 1984 s Foucaultom opravil Rabinow je dosegljiv na <http://foucault.info/foucault/interview.html>.

Foucault, M., (2009). *Security, Territory, Population*, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Gaber, S. (2000). O času in duhu, ki hoče v šolo, ter o onem, ki noče domov - ali o šoli, polni vrednot. *Sodob. Pedagog* . letn. 51, št. 1, str. 118-142.

Gaber, S. (2009). Durkheim, šola, demokracija in začetki sociologije vzgoje. V: Durkheim, E. *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: TD-Krtina.

Hansen D. T. (2006). Dewey's Book of the Moral Self. V: *John Dewey and our Educational Prospect* (ur. Hansen). New York: SUNY Press.

Jackson P. W. (2006). John Dewey. V: *A Companion to Pragmatism* (ur. Shook J.R. in Margolis J.). Oxford: Blackwell Publishing.

Lasch, C. (1992). Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete. V: *Vzgoja med analizo in gospostvom* (ur. Bahovec, E.D.). Ljubljana: KRT

Margolis J. (2006). Introduction: Pragmatism, Retrospective, and Prospective. V: *A Companion to Pragmatism* (ur. Shook J.R. in Margolis J.). Oxford: Blackwell Publishing.

Miłosz, C. (1997), Šolska ura biologije, v: *Življenje na otokih*, Ljubljana: Beletrina

Murray. G. M. (1988). Introduction. V: Dewey. J. (1922/1988). *Human Nature and Conduct*. Illinois: SIUP.

Westbrook, R.B. (1993). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: CUP.

IV. Christian Laval: Dve krizi edukacije

Kako je mogoče premisliti šolsko politiko tako, da bi odgovarjala na krizo, ki prežema edukacijo? Praktično vprašanje reforme prečita dva problema: problem diagnosticiranja in problem vrednot. Zadeva ni preprosta, prepreke so številne. Šolska in edukacijska politika je predmet konflikta med disciplinami podvojenega z ideološko vojno. Družbene vede in filozofija si na tem področju prilaščajo legitimnost besede. »Demokrati« javno obtožujejo »republikance« in obratno. Pedagoški prepiri, v katerih si najpogosteje nasproti stojijo radikalizirani *dogmatizmi*, pa, s komaj kakšno

omembe vredno izjemo, razpravi prej znižujejo raven kot pa jo razsvetljujejo. Kako naj izidemo iz tega položaja? Kaj lahko pri tem stori sociologija?

Začnimo s sledečo ugotovitvijo: šola je že več kot stoletje ena izmed velikih zadev sindikalne in politične levice. In vendar se zdi, da je *levica resnično izgubila šolo*,²⁰ kot je to pred časom pokazal novinar, ki je specializiran za to področje. Progresivna politika ni, ne v šolskih zadevah ne na širšem področju edukacije, upoštevala tega, kar je Hannah Arendt v izrednem tekstu točno opredelila kot »krizo vzgoje« značilno za razvite kapitalistične družbe.²¹ Za to bi bilo brez dvoma potrebno, da misel, ki tako politiko podpira, opusti običajne kategorije pedagoškega in političnega diskurza. To se ni zgodilo. Odgovorni politiki in visoke administrativne ter izvedenske sfere, ki živijo na mehanskih »odgovorih« in fosiliziranih shemah, še naprej stavijo na predrugačenja organizacije, progama in ciljev. Našteto je do sedaj bolj prispevalo k uravnavanju edukacijskega aparata skladno z liberalnimi normami kot pa omogočalo zastaviti reformo, ki bi bila kos zahtevam problema. Sociologija pri tem vprašanju ima kaj povedati. Pogoj zato je, da se ogne rutini »statističnosti« in obtoževanja. Edukacija je že od vsega začetka eden izmed velikih predmetov sociologije. V najsplošnejši obliki koncept edukacije v sociologiji zamejuje vrsto delovanj usmerjenih k novim generacijam. Uresničujejo jih akterji, ki v ta namen lahko imajo posebno znanje; preko sredstev, ki jih določena družba uporablja sama na sebi za to, da bi se reproducirala, transformirala, zbližala ali povečala razdalje med razredi; da bi ohranjala skladnost instanc in struktur, ki jo sestavljajo. V tem smislu je edukacija prisotna v vsaki družbi. Ker je v funkciji družbe, k reproduciranju katere prispeva tudi sama, so njene vsebine, postopki in institucionalne oblike različne. To pomeni, da zgodovinskih pogojev in posebnosti edukacije ni mogoče ločiti od celote sprememb določene družbe.

Današnja situacija je novemu sociološkemu razmisleku naklonjena. Odkar je ekološko ozaveščanje spodkopalo dogmo o neomejenem razvoju proizvodnih sil, v osnovi velja enako za edukacijo kot za okolje. Počasi se začnemo zavedati, da v naših družbah obstaja »edukacijsko vprašanje«, ki ga ni mogoče zvesti na rast števila učencev, status učiteljev, vsebino programov – pa čeprav so te dimenzije del spiska problemov, ki jih »vprašanje« vsebuje. Slednje v prvi vrsti naslavlja obliko in

²⁰ *prim.* Emmanuel Davidenkoff, *Kako je levica izgubila šolo* [2003].

²¹ Tekst je v slovenski jezik preveden v okviru publikacije *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju* (str. 179 – 199), ki je izšla pri založbi Krtina (*prim.* Arendt 2006).

smisel, ki naj bi ga za mlade generacije imela institucija. In to je tisto, kar stoletje kasneje še vedno daje vso moč besedam Péguya, za katerega vsaka kriza edukacije pomeni krizo civilizacije. Narave te krize še vedno nismo popolnoma doumeli. Filozofom se dogodi, da o njej pričajo, vendar pa filozofija nad analizami in izboljšavami na tem področju nima monopola. Mogoče je, da tudi nima na razpolago vseh pripomočkov in kadra, s katerimi bi to krizo lahko mislila v vsej njeni polnosti. V kolikor sociologija ve od kje prihaja in kakšen je njen projekt, lahko k razmislekom o edukaciji in torej k politiki edukacije, prispeva ne rešitve, ampak smernice mišljenja – intelektualne usmeritve, ki bodo pripomogle k prekinitvi rutine in naklonjenosti neizogibnim potekom.

Na tem mestu predlagamo razločitev dveh oblik krize edukacije, ki sta v realnosti prepleteni, a ju je kljub temu treba analitično obravnavati ločeno, če želimo razumeti njeno naravo. Obstaja kriza množičnega izobraževanja, ki zadeva odnos med družbenimi razredi in v osnovi postavlja vprašanje enakosti. Prav tako obstaja kriza izobraževalne institucije, ki se dotika odnosa med generacijami in odpira vprašanje vzajemnosti. Če želi politika edukacije kakorkoli učinkovati, ne sme obravnavati ene, brez, da bi v obzir vzela drugo. In vendar je to razcep, ki ga nenehno poudarjamo in ki ni brez razloga del zmešnjave in stiske današnjega dne. Praktična interpretacija te analize pove, da krize enakosti ne bo mogoče zmanjšati ne da bi pri tem odgovorili na krizo vzajemnosti in obratno.

Kriza enakosti

Politike edukacije so dolgo stremele k zamejevanju svojih ciljev v okvir registra rasti števila učencev in diplom. *Ekstenzivna rast obojega* je bila prehitro opredeljena kot »napredek v enakosti možnosti«. Pri tem so prehitro ostali ob strani cilji na področju kulture, pedagoške realnosti in konkretni pogoji današnjega izobraževanja. Širitev šolanja ni potekala brez zastojev. Birokratski način »upravljanja večanja števila« in težavnost soočanja s skrb vzbujajočimi realnostmi (na primer z globoko krizo pedagoškega razmerja ali naraščajočo družbeno polarizacijo izobraževalnih ustanov) imata danes za posledico grožnjo nazadovanja (vprašljivost tako imenovane enotne srednje šole - vzpostavitev manj vrednih smeri; posplošena profesionalizacija, porast univerzitetnih šolnin).

Prvi zelo znani neuspeh je nadaljevanje hudih družbenih neenakostih, tako pri šolskem uspehu kot na področju kulturnih obogatitev. Literature na to temo je

ogromno, zaključki pa konvergentni. Šolski in univerzitetni popularizaciji, ki zvišuje povprečno raven šolanja in jo prevaja v visoke stopnje diplom, razlik med mladostniki iz različnih družbenih okolij ni uspelo znižati. V določenih pogledih so se neenakostne težnje celo povečale. Življenjski pogoji učencev in študentov na njihove rezultate še vedno vplivajo. Bolj so nesorazmerni, močnejši so njihovi šolski učinki. Šolske pomoči, ki jih posredno ali neposredno nudijo družine, so še vedno izredno neenake. Šolska in prostorska segregacija je ogromna. Logike trga povečujejo razkorak med dobrimi in slabimi ustanovami [*prim.* Laval, 2005]. Pogoji poučevanja se v krajih kjer novačijo »otroke popularizacije« razkrajajo ter tako ovirajo šolsko napredovanje mladostnikov iz ljudstva. Elite se zapirajo v zaščitene smeri in šole.. Bolj kot kadarkoli doslej in tehnokratskim zaplatam navkljub,, »tisti ki imajo manj, prejmejo manj«. Stanje množične univerze postaja zaskrbljujoče. Prav mogoče je trditi, kot to počnejo nekateri sociologi, da šola postaja bolj pravična, ker sprejme več ljudi in jih v tekmovanju ohranja dlje časa. Prav tako pa je potrebno izpostaviti, da se zaradi vse večje neenakosti tekmovanja razočaranja kopičijo na vseh nivojih izobraževanja.²²

Kako je mogoče tolikšen neuspeh razložiti? Za začetek se lahko vprašamo, če je mogoče, da se brez odločnega boja proti družbenim in ekonomskim neenakostim ter pojavom izključevanja in segregacije, politika »kvantitativne demokratizacije« konča drugače? Dolga tradicija leve je vse do sedaj želela, da bi bili boji za družbeni in kulturni napredek intimno povezani. Zgodovinsko linijo leve se je povzelo, z določenimi pomembnimi različicami to je res, v duhu plana Langevin-Wallon, pomembni politični referenci zadnjih petdeset let. Intelektualni napredki celotnega naroda so bili postavljeni najvišje – predstavljali so poglobitve dejavnike ekonomske blaginje in družbenega izenačevanja. Skupna šola francoskega naroda je dobila smisel v velikem skupnem pohodu univerzalnega znanja in delavske emancipacije, v poroki Razsvetljencev in socializma, pod zaščito Condorceta in Jaurès. Čeprav je reakcionarna desnica javno obsojala »izkoreninjenje« in »propadanje« novih učencev in ne glede na bolj utemeljene analize kritične sociologije in ekstremne revolucionarne leve, ki so merile na lažni »osvobajajoči« značaj republikanske šole, je ta optimizem tvoril osnovo za vrednote učiteljskega sveta in organizacij leve.

²² François Dubet in Marie Duru-Bellar [2004] pravita, da je »šola postala bolj pravična, ker je vsem učencem dovolila vstopiti v tekmo«.

Predvsem od takrat ko je na ministrstvo za nacionalno izobraževanje prišel Claude Allègre (1997-2000), je šolska politika levice program demokratičnega izobraževanja postavila pod vprašaj. To se je dogodilo zaradi redukcionistične predstave o tehnološki modernizaciji in sledenja ciljem konkurenčnosti, ki jih je izobraževalnim aparatom vsilila neoliberalna ideologija. Toda to je bil zgolj precej brutalni javni izraz spremembe smeri, ki se je v največji nejasnosti začela že dolgo tega (tu imamo v mislih na primer zakon o kurikularnih usmeritvah iz leta 1989). *Eksplicitni* premik na koncu devetdesetih let pa je vseeno odkrito pričal o prekinitvi intelektualne, moralne in politične »pogodbe« med šolo in progresivnostjo levice.

Šolski liberalizem in kriza enakosti

Zdi se, da na prvo krizo šolskega univerzitetnega sistema – krizo enakosti – ni drugega odgovora kot bolj ali manj odprti liberalizem. Izvajati se ga poskuša z malimi cilji, malimi koraki. Rešitve te vrste so v Franciji tako malo cenjene, da jih ni mogoče posebej razkazovati. Čeprav si premen ne lasti nobena ideologija in četudi so diskretne oziroma bolj, nevidne, to ne pomeni, da so zaradi tega kaj manj realne – proces, ki ga je ekonomistka Annie Vinokur opredelila kot »sprememba brez reforme«. Različne francoske vlade so napredovale z večjo previdnostjo kot doslej. Odprtim soočenjem mnenj so se izogibale javnemu razpravljanju pa odvzele občutek o pomenu [*sens*] sprememb v teku. Liberalno vulgato so od konca osemdesetih let izdelale, razširile in na šolsko ter univerzitetno polje aplicirale predvsem mednarodne in medvladne organizacije, skupaj s številnimi mednarodnimi forumi strokovnjakov. Mogoče jo je povzeti takole: osnovna funkcija šole je ekonomska. Znotraj okvirov mondializacije in »ekonomije znanja« mora služiti konkurenčnosti, razumeti pa jo moramo kot servis, ki na trgu, oziroma navideznem trgu, odgovarja na posamezno povpraševanje. Nič več torej kot institucijo, ki bi bila zmožna utemeljevati in spreminjati družbo. »Krmariti« jo je treba glede na merila učinkovitosti uvožena iz podjetniškega sveta, sofinancirati pa jo morajo tisti, ki imajo od nje korist in če je le mogoče naj jo soupravljajo podjetja ali lokalne skupnosti. Šola se tako nagiba k temu, da postane nadomestek podjetja, katerega poglavitni cilj je »proizvodnja človeškega kapitala«. To mora doseči po poteh, ki jih vodi načelo ekonomske učinkovitosti [*prim. Laval 2003*]. Posplošeni ekonomizem je v nekaj letih postal skupni element številnih pojmovanj, podmen in načinov govorjenja o šoli – prava intelektualna paradigma, ki

omogoča komunikacijo med levico in desnico, politiki in eksperti, sindikati in administracijo.

Dršenje proti produktivistični šoli se je dotaknilo vseh ravni institucije. Nova doktrina edukacije, ki jo pojmuje kot »proizvodni dejavnik« in nova predstava o učencu kot uporabniku-klientu, sta (preko pritiska dobaviteljev in oglaševalskih podjetij, s prodajo »edukacijskih proizvodov« ter skozi tekmovalnost med ustanovami) prispevali k razpršenemu poblagovljenju edukacije. Ideologija profesionalizacije, zasnovana kot vseprisotna dimenzija in malodane edini cilj vsakega »procesa poučevanja«, opredeljevanje šolskih smeri potiska v funkcijo najneposrednejših potreb podjetij ali panog, iz podjetja pa napravi idealizirano mesto izobraževanja [*formation*] in inovacije. Diskurz tehnološke, upravne in pedagoške »modernizacije«, ki prevzema mesto »starega« republikanskega humanističnega diskurza, vodi k vse večjemu vrednotenju učinkov tehnične opreme (NTIC), vlogi »pravih metod« pri izobraževanju in »vodenju« lokalnih menedžerjev.

Omenjene transformacije, ki imajo pogosto videz tehnične, organizacijske, oziroma semantične »neutrnosti«, so v resnici globoko politične. Nova organizacija postavlja pod vprašaj dva velike cilja šole. Voljo po intelektualni emancipaciji, zapisano v tradiciji javnega izobraževanja, se nadomešča s težnjo po ekonomski učinkovitosti. Skupno moralno in politično socializacijo vseh otrok in mladostnikov pa se zamenjuje s hiper-individualizacijo pedagoškega odnosa, katerega vodilo »otrok v središču šole« predstavlja emblematično formulo.

Pogosto imamo to spremeno za rezultat pritiskov podjetniških logov in desnice liberalnega navdiha na šolsko in univerzitetno administracijo. Morda je celo bolj kot to izraz nekega širšega družbenega pojava; razširjanja utilitaristične predstave o institucijah kot »instrumentih dobrobiti«.

Katera politika enakosti?

Kaj lahko pričakujemo od šole, če so njeni rezultati in delovanje dobršnem delu odvisni od delovanja družbe? Na tem mestu se je potrebno spomniti Jaurèsovega realizma [1906], ki pravi, da se »kdorkoli, ki problema šole, oziroma boljše, izobraževanja, ne poveže s celotnim družbenim problemom, obsoja na sterilni trud in sterilne sanje«. Tako je želel pokazati nevarnosti iluzije, ki spremembo družbenega reda nadomešča s spremembo pedagoškega. V kolikor javna šola

obljublja enakost možnosti, ki jih družbene delitve in njihovi učinki na šolske in družbe usode ne morejo drugega kot izdati, je – če si izposodimo jaurèsovski izraz – »pošast«.

Četudi šola ne more biti izoliran primer enakosti v neenaki družbi, se pri tukajšnjem določanju fenomenov ne moremo zadovoljiti z napotitvijo na razdaljo in nasprotja med družbenimi razredi, pa čeprav so ta v porastu. Izobraževalna institucija, zadolžena za prenos znanj, ima svojstvene norme in lastne učinke, ki lahko ali okrepijo ali razrahljajo družbene logike, ki tvorijo njen kontekst. To vodi, oziroma bi moralo voditi, odgovorne izobraževalne politike, da bi skupaj obravnavali celo vrsto vprašanj – ta so namreč tesno povezana – ki so že dolgo opredeljena kot najbolj ključna. Ker jih na tem mestu ni mogoče podrobno obravnavati, se zadovoljimo z naglim popisom. Tu je dimenzija »sredstev«, pri učiteljih, lokacijah, materialih: kakšna bi morala biti raven financiranja izobraževalnih dejavnosti v določeni razviti državi in kako ta sredstva dodeliti? Tu je tudi dimenzija kulturnih vsebin poučevanja: če pri vzgoji posameznikov upoštevamo stanje znanja in potreb, kaj velja poučevati? Slednjega vprašanja ni mogoče ločiti od pedagoških praks in metod. Kakšno vrsto pedagogike je potrebno spodbujati na različnih stopnjah izobraževanja, da bi lahko spravili vse višje potrebe po kulturnih pridobitvah s konkretno družbeno situacijo učencev in njihovimi zmožnostmi v okviru šolskega poučevanja? Pedagoško vprašanje v sebi nosi nujnost določitve lastnih načel. Kako je mogoče podpirati ne-dogmatično poučevanje, ki bi znanstveno strogost uskladilo s spoštovanjem moralnih in političnih vrednot? Ta vprašanja niso omejujoča – ali ne bi morda veljalo preučiti tudi administrativno organizacijo izobraževalne institucije, dolžnosti in pravice osebja in uporabnikov, ravnovesje odgovornosti in svoboščin? Težka vprašanja, ki so, kot vemo, povezana z naravo političnega režima v Franciji.

Predvsem pa, ali ne bi veljalo preiskati in skrbeti glede izmišljotin, manj upravljajočih kot mistificirajočih, ki nadaljujejo s prekrivanjem realnosti šole v Franciji? Ali ne bi bilo potrebno, če želimo iziti iz teoretske in praktične slepe ulice edukacijskih politik, v prvi vrsti opustiti liberalni mit »enakih možnosti« in ga nadomestiti z jasnejšim, realnejšim in sociološko bolje utemeljenim političnim ciljem: postopnim izenačevanjem *konkretnih pogojev poučevanja in usposabljanja*? Za to bi morali izpeljati natančno analizo pogojev v vsej njihovi raznolikosti: delovnega vzdušja v razredu, materialnih pogojev v ustanovah, časa posvečenega učenju, šolske pomoči, pogojev družinskega življenja, kulturnega okolja mladostnikov, življenjskih pogojev v

okolici in samem bivališču. Toliko elementov, ki bi, če bi se jih upoštevalo, lahko predstavljalo prav toliko kazalcev o pogojih poučevanja in izobraževanja. Prek njih bi se lahko lotili politike izenačevanja, ki bi, brez iluzij o »vse-šolskem« [tout-scolaire], tvorila edukacijski del globalne politike izenačevanja pogojev obstoja družbenih razredov v Franciji.

Ena kriza lahko v sebi skriva drugo

Politika izenačevanja konkretnih pogojev poučevanja in usposabljanja je nujna, če si resnično želimo kulturno in šolsko demokratizacijo. Vseeno pa obstaja neka druga dimenzija krize edukacije, ki je ni mogoče zvesti na »družbeno vprašanje« razumljeno v klasičnem smislu. Vera v spontano poroko med gospodarsko rastjo in političnim, družbenim, intelektualnim in kulturnim razvojem - vera, ki predstavlja osnovo progresivne politike, je dolgo časa senčila uničujoče učinke kapitalizma na politično življenje, kulturni svet, družbene vezi, na sam edukacijski odnos. Družbeni in politični progresivizem naraščajočemu razkoraku med dvigom življenjske ravni po ekonomski plati in razkrojem kvalitete družbenega življenja na splošno ni posvetil zadosti pozornosti. Bolj natančno, krize medgeneracijskih odnosov, ki je ni mogoče rešiti zgolj preko povečanja števila mladih učencev, ni vzel zadosti resno.

Za sedaj recimo, da je druga kriza generacijske narave. Te opredelitve pa ponovno ne smemo videti preveč ozko. V zadnjih petindvajsetih letih lahko brez dvoma pravilno izpostavimo tako razkroj vklapljanja mladih na trg delovne sile kot tudi povečanje neenakosti na področjih zakonodaje in plač. Mobilizacija študentov in srednješolcev proti liberalnim politikam zaposlovanja pomladi leta 2006 je ponovno poudarila obseg tega pojava. Pokaže se, da so mladi prve žrtve *drobljenja* družbene vez - *razvezave* povezane z razjedanjem družbenih in ekonomskih ureditev, če si sposodimo izraze Roberta Castela. Trg delovne sile mladim ne ponuja zadosti prostora. Podjetja delo individualizirajo, zaposlitveno razmerje pa puščajo v negotovosti. Odsotnost stabilnega poklicnega horizonta prispeva k slabljenju institucij socializiranja mladih. »Krizo mladostnikov« za sodobno sociologijo predstavlja zaostreno obliko krize zaposlovanja. V primeru, da ta preči celotno družbo, ima na določene kategorije še posebej močan vpliv. Tak prikaz pa je še vedno nepopoln.

Tudi vprašanje zaposlovanja mladih je potrebno premestiti v širšo dimenzijo medgeneracijskih odnosov.

Naslednji simptomi kažejo, da problem ni omejen na vključevanje na trg delovne sile in prilagoditev izobraževanja potrebam podjetij in delovne sile: porast prestopkov in nasilja med mladimi, širjenje samomorov in zasvojenosti, ogromna razširjenost odvisnosti od televizije in potrošništva blagovnih znamk, vse večje težave učencev, slediti pouku (kar je morda tudi ključ nediscipline oziroma nezainteresiranosti v številnih izobraževalnih ustanovah), in končno, globoko brezdelje velikega števila mladih, viden pojav, ki je moteč za celotno družbo. Vse skupaj bi lahko opredelili kot naraščajočo *obupanost* določenega dela mladine. Izraz, ki si ga izposojamo od Hanne Arendt, opozarja na radikalno izgubo pripadnosti skupnemu svetu, ki ga spremlja občutek nekoristnosti in izkoreninjenosti, občutek obstoja brez priznanega mesta.

Razkroj pogojev poklicnega vključevanja pa ni edini razlog te obupanosti. Morda jo je mogoče celo v prvi vrsti pripisati propadu velikih referenc, ki so med generacijami skrbele za solidarnost, znotraj njih pa predstavljale celo samo obzorje individualnega življenja - *družbeno institucijo življenja posameznika*. Ideja, da obstoj ni zgolj v sebi in za sebe, »realizacija lastnega ega«, »unovčenje kompetenc in prednosti«, ampak življenja preko, z in za druge, postaja v navzočnosti ultra-individualističnimi in utilitarističnimi interpretacijami eksistence vedno težje razumljiva. Učinki te individualizacije niso novi. Od devetnajstega stoletja dalje so jih je precej pogosto preučevali. Onkraj razlik v predlogih in ciljih, so te učene analize, kot tudi politične in moralne usmeritve, ki se z njimi skladajo, želele ubraniti ali pa ponovno osnovati institucijo družbene vezi. V Franciji so taka pojmovanja in cilje podpirali zagovorniki »republikanske ideje«, oziroma širše rečeno, različni deli progresivizma. Ti tokovi so priče upanja o napredku solidarnosti med skupinami in posamezniki, o ponovnem oblikovanju in oživljanju institucij, o ponovnem prepletu vezi, ki jih je kapitalizem »raztapljal v ledenih kozarcih egoističnega preračuna«.

Kriza šolske institucije in individualizma

Drugi del krize edukacije se danes pogosto povezuje s »krizo institucije«. Iz sociološkega vidika se edukacijsko vprašanje zamenjuje z vprašanjem institucije medgeneracijskih odnosov. V njihovem sklopu je šola, poleg družine, zgolj ena izmed

sestavin. Določeno število opazovalcev, pogosto bolj durkheimovskih kot si mislijo, oziroma kot bi si to želeli, poudarja, da je institucija, v smislu zunanje in predhodne realnosti, ki nad posameznikov izvaja avtoriteto in ki nad njim poseduje, kot to pravi Durkheim, »superiorno moralo«, danes postavljena pod vprašaj.²³ Trditev o »de-institucionalizaciji« so dodobra utemeljili tudi tako različni avtorji kot so Pierre Legendre, Robert Castel ali François Dubet [2002]. Pojav se dotika prav vseh institucij: strank, sindikatov, Cerква, družin., V primeru šole, privilegiranega kraja kulturne integracije mladine, pa je še posebej pomemben. Tu se resnično nahaja srčika »metodične socializacije mlade generacije« [Durkheim, 1993, p. 51].

Zakaj torej prihaja do oslabitve šole kot institucije? Ker šolanje mladine še nikoli ni bilo tako razširjeno kot prav danes, je to namreč do določene mere paradoksalen pojav. Dokler so konkretno organizacijo šole usmerjale ugledne družbene, politične in kulturne vrednote; dokler je preko povezovanja preteklosti in prihodnosti bolj prispevala k razširjanju skupnega smotra in utemeljevala obstoječo razporeditev mest (v njeni konservativni različici) ali pa ponujala upanje o ponovni kolektivni in individualni razdelitvi in povračilu (progresivna različica), je šola ostajala zadosti verodostojna družbena institucija, da se ji je uspelo, tako intelektualno kot moralno, vsiliti mladim generacijam in njihovim družinam. Posebna kolektivna norma se je dokaj močno vsilila profesorskemu telesu, razlikovala pa se je glede na raven ustanov in njihovo, privatno ali javno, naravo. Temu pa ni več, oziroma je vedno manj, tako. Deloma lahko to pripišemo razpadu izenačevalnega mita šole, h kateremu so prispevale kritike in ugovori vseh vrst.

Intelektualna spreobrnitev mnogih strokovnjakov, upraviteljev in odgovornih politikov, ki odslej prisegajo na »modernistična« pojmovanja šolske institucije in si jo razlagajo kot »organizacijo« v službi ekonomije in zaposlovanja, je prav tako prispevala svoj delež, sicer drugotnega učinka, ki pa ni bil brez lastne učinkovitosti. Funkcija šolske institucije je opredeljena poenostavljeno, kot proizvodnja poosebljenih uslug povezanih z zaposlovanjem. V razmerju do otrok in staršev je legitimnost šole odvisna od njene sposobnosti posredovanja primerljivih prednosti na trg delovne sile in oskrbovanja diplomiranih posameznikov s prednostmi, ki jim bodo služile pri osvajanju visokih družbenih položajev. Sama kulturna vsebina, smisel tega

²³ Na zelo durkheimovski način M. Mauss in P. Fauconnet [*prim. La sociologie, objet et méthode*, v Mauss, *Œuvres*, vol. III] opredelita institucijo kot »skupek popolnoma utemeljenih dejanj in idej, ki se znajde pred posamezniki in se jim bolj ali manj vsiljuje« [str. 150]. Dodajata tudi: »«Institucija je v svojem bistvu to, kar znotraj biologije predstavlja funkcija: in prav tako kot je znanost življenja znanost vitalnih funkcij, je znanost o družbi znanost o tako opredeljenih institucijah [ibid.].

česar se naučimo, oblikovanje intelektualne in moralne osebnosti, subjektivna želja, brez katere je bolj malo možnosti, da se v kulturo »investiramo«, so potisnjeni v drugi plan, ali pa so, kot to velja za »guerrisson« pri psihoanalizi, pridobljeni zgolj prek »surcroit«. Edina prava legitimnost, ki jo uradni diskurz danes priznava kolektivnemu vlaganju v šolo, je »zaposljivost« posameznikov in »konkurenčnost« podjetij.²⁴ To je celo v večji meri posledica splošnejših družbenih sprememb (med mnogimi dejavniki²⁵ so tu razširjanje utilitarističnih predstav, socializacija mladih prek trga in medijev, kraljevanje denarja, vse večja vloga tehnike pri pedagogiki), ki povečujejo razkorak med poučevanimi znanji in neposrednimi potrebami, ki jih, če si izposodimo izraz Roberta Balliona, čutijo »potrošniki šole«.

Poraz Durkheima

Kriza šolske institucije se v določenem delu sodobne sociološke literature pojavlja kot primer – sicer izredno značilen in s pomembnimi posledicami – splošnejše krize, ki jo je zaradi individualističnih pritiskov in z njimi tesno povezanih tržnih logik, sprožila oslabitev institucije. Ta teza seveda odzvanja usmeritve durkheimovske sociologije. V sodobni sociologiji pa vseeno morda prepogosto na karikiran način zoperstavljamo slabo opredeljen individualizem in ozko holistično pojmovanje institucij, kot ga je v marmor vklesal Durkheim. Institucije naj ne bi več zmogle uresničevati programa moralne in intelektualne transformacije družbenih subjektov. Posameznik naj bi bil odslej tisti, ki bo od institucij zahteval več pozornosti, spoštovanja in avtonomije. Pri tem si včasih pomagamo z namigovanji o nedvomni avtoritarnosti, oziroma totalitarnosti, institucionalnega programa ter trditvami, da njegova zgodovinska zastarellost niti ni tako slaba stvar, oziroma, da vsekakor ustreza neizogibni rasti »družbe posameznikov«. Toda očitek o nagibanju k totalitarizmu priča o slabem poznavanju Durkheima, iz pomena njegove sociologije pa ustvarja nesmisel. V slednji je institucija v splošnem smislu po definiciji omejujoča. Predstavlja utelešenje družbenega zakona, ki posamezniku nalaga ponotranjenje skupnih norm in vrednot. Moderna šolska institucija pa bi, po Durkheimu, morala stremeti k izpolnjevanju nekega posebnega družbenega ideala, in to prav tistega o

²⁴ Obsežna literatura evropskih institucij o "novi edukacijski paradigmi", ki jo želijo podpirati in pospeševati, nam dovoljuje, da si o tem ustvarimo sliko.

²⁵ Prim. dela Monique Dagnaud [2003, 2006], v katerih se ukvarja z vlogo televizije in potrošništva pri mladih in otrocih.

intelektualno in moralno avtonomnem posamezniku. Njegova sociologija ne želi proizvesti socialnega avtomata. Ob današnjem prebiranju Durkheimovih pedagoških spisov bi prej lahko opozorili na težave s katerimi spopada, ko poskuša uskladiti njegovo sociološko pojmovanje institucij in moralnim individualizem kantovskega tipa v pedagogiko, ki je v celoti osnovana na *dolžnosti*. Kakorkoli že, njegov cilj je bil jasen: želel se je osvoboditi tradicionalnih pedagogik religioznega navdiha utemeljenih na *veri* in ubraniti utilitarističnih pedagogik anglosaksonskega izvora, še posebej tistih Milla in Spencerja, osnovanih na *interesu*.

Težav pri uresničevanju republikanskega programa, izraženega v Durkheimovi sociologiji, ni mogoče pripisati zgolj trenjem med sredstvom in ciljem, med izvrševanjem zunanjega omejevanja in individualno avtonomijo, ki bi morala biti njegov rezultat. Že Jaurès, Durkheimov veliki sodobnik in sošolec, je lepo pokazal na »buržujске« omejitve projekta. Slednjih pa vseeno ni zavračal, temveč jih je želel razširiti na kolektivno emancipacijo delavskega ljudstva. Poleg tega je Jaurès bolje kot Durkheim videl nujnost integracije dveh dimenzij znotraj velikega šolskega projekta Republike: nepretrganosti generacij in družbene enakosti.

Danes se v šolski instituciji nadaljuje tek dveh protislovij. Prvo se odvija med njenim moralnim in intelektualnim individualizmom, ki idealno v vsakem posamezniku išče uresničitev človeštva in realnostjo družbenih in kulturnih neenakosti, ki preprečujejo pridobitev moralnih in kulturni predpogojev posamezne avtonomije. Drugo pa med njenim političnim ciljem, oblikovanjem državljana in vse glasnejšo vpletenostjo v logike proizvodnje in potrošništva. Utilitaristični individualizem, ki želi zamejiti durkheimovsko sociologijo in republikansko politiko, je danes na vrhuncu.

»Poraz« Durkheima ni posledica njegove optične napake. Nasprotno, brez dvoma je prav dobro razbral občo smer zahodne civilizacije, kot je to pred njim uspelo Comteu. Zagotovo je treba preiti tak tip analize, kjer si institucija in posameznik stojita nasproti. »Križa institucije«, kot jo opisuje sodobna sociološka literatura, je pomemben izraz krize edukacije, ni pa njen vzrok. Prej je zvezo potrebno obrniti. Križo šolske institucije moramo jemati kot enega izmed pojavov splošnejše krize medgeneracijskih odnosov, ki med njimi otežuje prenašanje kulture.

Kulturna desakralizacija in moralna kriza dela

Šolski instituciji ne grozi takojšen propad, kot to redno ponavljajo pamfleti. Vse bolj je deregulirana njena funkcija prenašanja znanj. Pojav večino časa pripisujemo pedagoškim premenam, osiromašenju vsebin in metodam, ki so bolj kot sprejemanju znanja, naklonjene »ustvarjalnosti« in »izraznosti«. Globlje od tega pa ga je mogoče pripisati oslabitvi dveh pglavitnih stebrov šolskega sistema vrednot: ideala nezainteresirane kulture in moralne vrednosti dela.

Šolske institucije so v družbah na poti sekularizacije prisvojile oblike svetega. Velikih učenjakov, velikih poetov, velikih filozofov se ni postavilo na panteon nove religije vednosti, umetnosti in razuma zgolj v republikanski šoli »po francosko«. Če se ustavimo zgolj pri primerih velikih ameriških univerz, Cambridgea ali Oxforda so le-te svoje velike figure pogosto častile in slavile. Kulturna sakralizacija pa je danes izgubila svoj sijaj. Od pionirskih analiz frankfurtske šole dalje so mnoga dela poudarila spremembe v proizvodnji in potrošnji kulturnih dobrin. Posledica industrializacije kulture je, da se jo obravnava kot enega izmed nizov potrošnih dobrin. Tudi oblike dostopov do znanja so se spremenile. Predpostavljajo upravljanje s tehnologijami, ki so vedno manj različne od tiste, ki se jo uporablja pri profesionalnem delu in prostem času. Kulturno industrializacijo spremlja demokratizacija sredstev dostopa do kulture. Več je asistentov, več slušateljev, več je udeležencev koncertov in filmov. Spremenil pa se je tudi odnos do kulture: bolj je hibriden, več prostora namenja »lažjemu«, »prebavljivemu«, »senzacionalnemu«.

Popularizacija kulturnih proizvodov od medijev zahteva zagotavljanje »primitivne akumulacije« potrošnikov. Da bi se jih lažje izpostavilo nenehnemu spektaklu kulturnih proizvodov, jih je potrebno »izvleči« iz običajnih družbenih razmerij in odtegniti vplivu tradicionalnih institucij vzgoje. Zdi se, da je šola obsojena na preoblikovanje v razsvetljeno sopotnico trga. Njena primarna naloga znotraj te optike je »proizvodnja učencev. Ti naj bi bili dovzetni za upravljanje z odločitvami lastnimi kulturnemu trgu, sposobni preišljeno uporabljati sredstva, ki jim jih na razpolago postavljajo podjetja in zmožni uporabljati osnovne kode, ki jim bodo omogočale »aktivno« udeležbo v proizvodno-potrošnem ciklu množične kulture. Kulturni kapitalizem, ki takojšnjo zadovoljitev potrošnika postavlja pred delo intelektualnega vajenca, je od humanističnih idealov, ki v delih visoke kulture vidijo pričevanje veličine človeštva in način rasti mladih generacij, izredno oddaljen.

Na odnos do kulturnega prenosa vpliva neka druga težnja. Da se šolo vedno bolj sili k integraciji v ekonomski stroj smo že izpostavili. V »novi edukacijski

paradigmi« tako ne nastopa več drugače kot privesek sistema podjetij. Njeno funkcijo se vse bolj enači s poklicno oblikovanje namenjeno pripravi učencev na izvajanje »fleksibilnih in bolj kvalificiranih del« [Carnoy, Castelly, 1997, p. 40]. Vse tesnejše podrejanje edukacijskega sistema imperativom zaposljivosti pa ne preprečuje razpada šolskega dela kot vrednote, ki je dolgo bila v središču institucionalnega upravičevanja šole. Prekinila se je skladnost med ideološkimi bazami starega kapitalizma in nekdanjo šolsko moralo. Industrijski kapitalizem se je v protestantskih deželah resnično dolgo časa opiral na puritansko moralo dela. V Franciji je ekvivalent našel pri republikaniziranem kantizmu. Občutek izpolnjene dolžnosti, dobro opravljeno delo, ustrezna in razvrščena sredstva in poštenost, so vrline, ki so iz učenca ustvarjale »dobrega delavca«. Moralni vpliv, ki se ga je na primer v vseh šolah po Franciji pripisovalo La Fontainovi basni *Kmet in njegovi otroci*,²⁶ je sam po sebi značilen za to rdečo nit med šolskim in poklicnim delom:

»Bilo zaklada pač ni; a pametni oče
Deci pred smrtjo dokazati hoče,
Njeno marljivo da delo
Vredno imetje je celo«

Danes je tako moralo dela spodkopal sam razvoj kapitalizma. Slednji je preko prikrojitve ravnovesja med hedonizmom potrošništva in puritanizmom proizvodnje, »kulturna nasprotja kapitalizma«, kot je to poimenoval Daniel Bell, spremenil, brez da bi jih pri tem popolnoma utišal.

Kriza kulturnega prenosa služi za izgovor razvoju raznih nostalgij in restavracijskih iluzij. Desnica tu hrani neokonzervativizem, ki v odporniških gibanjih šestdesetih in sedemdesetih let vidi izvor vsega zla, tako v šoli kot družbi. Neustrezno upoštevanje zgoraj omenjenih vidikov napredna gibanja sili k zanikanju vsakršne krize pedagoškega odnosa ali pa k sledenju dominantnega »restavracijskega« gibanja. Sociologija pa nasprotno spodbuja k mišljenju tistega »kar ne gre«, brez nostalgije, vendar tudi brez zavezanih oči.

Kriza posredne vzajemnosti

²⁶ V originalnem tekstu avtor ne navaja vira njegovega citata. V slovenskem jeziku je basen dostopna v prvem delu trodelne zbirki La Fontainovih *Basni*, ki jo je prevedel Ivan Hribar, natisnila pa jo je Zvezna tiskarna v Ljubljani leta 1917.

Izguba čarobnosti kulture učinkuje tudi na sam smisel edukacije – za vse, ne samo za tiste, ki v njej sodelujejo, Zaradi privatne kapitalizacije »izobraževalnih dobrin« in potrošniškega odnosa do kulture, se izgublja smisel edukacije kot odnosa medgeneracijskega prenašanja posebne in dragocene dobrine . Kriza šole ni zgolj kriza enakosti, je tudi *kriza vzajemnosti* med generacijami. Kultura, ki jo prek edukacije prenašamo, ni nič bolj aristokratski okras kot je lahko proizvodno orodje, pa čeprav je taka funkcija lahko prisotna tako v nekaterih izmed njenih elementov kot v določenih načinih naše uporabe.. Ena izmed njenih funkcij je tudi povezovanje generacij. Prav prek tega zornega kota lahko ugotovimo, da je »kulturnik« prenos strukturiran preko principa vzajemnosti, katerega veliki odkritelj je Marcel Mauss.

Na tem mestu je potrebna naslednja razjasnitev. Za Marcela Maussa je družba zgrajena iz »opravljanja vzajemnih dobrih del« [Œuvres, vol. III, p. 18], ki sestavljajo »splošno dejstvo družbenega življenja«. Družbeno življenje pa ni nič drugega kot preplet skupin, katerih vezi predstavljajo temelj »kompleksne moralnosti«. Za Maussa vzajemnost predstavlja vodilo odnosov med starostnimi in statusnimi skupinami in ni omejeno na »dar« med enakimi.²⁷

Mauss pojasnjuje, da je vzajemnost mogoče razumeti na dva načina. Ko pri dajanju, sprejemanju in prenašanju simbolov sodelujejo iste skupine je ta neposredna. V primeru da pa se simbolnih dobrin ne vrne tistim, od katerih se jih je prejelo, temveč neki drugi skupini, ki jih, ko je na vrsti, posreduje naslednji, je vzajemnost posredna. Zgled tega posrednega odnosa je ravno kroženje dobrin med generacijami: »To kar je za vas storil oče lahko vi posredujete sinu« [ibid., p. 19]. To kar v edukaciji prejmemo, naslednjim generacijam, v kroženju, ki je prav tako vitalnega pomena kot tisto, ki veže med seboj sodobnike, predstavlja »dolga povrnitve«. Mauss je glede tega prav dobro slišal Comtove opazke in jih na najboljši način uporabil.²⁸ Vzajemnost med generacijami se od pogodbenega tržnega odnosa izrazito razlikuje. Prejetega nam ni treba povrniti tistemu, ki je že dajal. Povrniti moramo tistemu, ki bo ob svojem času to podal nekomu, ki bo v prihodnosti povrnil naslednji generaciji. Vse to se dogaja znotraj časovno neskončnega kroga dolga.»Bogastvo«, ki ga moramo predati, kot je temu rekel Comte, se tako vsakokrat

²⁷ V poštev pride tudi pri odnosih ljudi z njihovimi bogovi. Alain Caillé [2000] razločuje tri dimenzije ali oblike daru: horizontalnega med živečimi, vertikalnega med generacijami in diagonalnega med bogovi in smrtniki.

²⁸ Pri Comteu vsa simbolična in religiozna ekonomija "Velike-Biti"[Grand-Être] počiva na občutku *dolžnosti*. Slednje vsakdo občuti v odnosu do Človeštva, ki je ustvarilo vsa »materialna, intelektualna, družbena in celo moralna bogastva« s katerimi živimo in prek katerih smo izgrajeni. To je načelo comtovske morale: ker preko drugega živimo, moramo živeti za drugega. O tej točki *prim.* Laval [2002, p. 142 sq.].

povečuje. Neposredno in enakovredno vračilo tega, kar smo od staršev prejeli, bi dolg izbrisalo. Zagrozilo pa bi tudi s prekinitvijo vezi med generacijami. Permutacija mest znotraj časovnega kroga, ki jo je znotraj nekaterih družb mogoče zaznati v povratku imen ali priimkov, beri v veri o reinkarnaciji prednikov, je značilna človeška ureditev te odložene vzajemnosti.

Maussovska perspektiva posredne vzajemnosti se nam pri opredeljevanju edukacijskega odnosa zdi plodnejša kot goli premislek integracije vseh posameznikov v družbo, ki vsakega od njih presega. S premestitvijo edukacije v družbeni krog daru omogoča osvetlitev pravil, ki upravljajo družbeno vez tako med generacijami kot med člani iste družbe – prav tistih pravil, ki jih posebljata instituciji šole in družine. Poleg tega dovoljuje prehod od logike »družbene« prisile nad »posamezniki« k logiki medgeneracijskih dolžnosti. Ko jo povežemo s situacijo, v kateri se odnosov med generacijami ne enači več s prenosom kulturne samovoljnosti, ki opredeljuje in spaja neko družbeno celoto, se kriza edukacije pokaže v novi luči.²⁹

Menimo, da sta pri deregulaciji medgeneracijskega odnosa pomembno vlogo odigrala dva *a priori* zelo različna dejavnika.

Prvi je prevlada enakostnega imaginarija pri razlaganju in konstituciji vseh družbenih odnosov, vključno z odnosi med odraslimi in otroci. Univerzalnost »imaginarnih enakosti«, kot se je slovito izrazil Tocqueville, stremi k drobljenju dimenzije vzajemnosti med generacijami – dimenzije, ki predpostavlja tako medsebojno zadolženost kot nesimetričnost odnosa. Nedvomno je na ta način v oblike družbenega življenja vpeljana izredno svojevrstno dejstvo. Mauss trdi, da nam tako etnološko kot psihološko opazovanje kaže, da je univerzalno dejstvo v bistvu vzajemnost in ne enakost. To še posebej poudari pri svoji razpravi o teoriji Piageta: »Iz pojma vzajemnosti ustvarja privilegij posameznika. Ta naj bi izhajal iz otroštva oziroma iz že civilizirane družbe. Vendar pa prebivalci Ognjene zemlje, Avstralci, druga primitivna ljudstva, ali pa, kar je samo po sebi umevno, neolitske civilizacije, prav tako posedujejo pojem vzajemnosti; samo da vzajemnost ne pomeni vedno enakosti. Od generacije 1 do generacije 2, in od slednje do generacije 3, obstaja

²⁹ Razglašanja o arbitrarnosti kulture tako ostajajo prazna, saj je slednja namreč celo njena opredelitev. S tem v zvezi lahko spomnimo na izjemni odlomek Marcela Maussa: »Vsak družbeni fenomen vsebuje ključno lastnost: naj bo simbol, beseda, sredstvo, institucija; naj bo celo sam jezik, celo najbolj izdelana znanost; naj bo najbolj prilagojeno sredstvo za doseganje najštevilnejših ciljev, najracionalnejše, najbolj človeško, še vedno ostaja arbitratno« [Œuvres, vol. II, p. 470].

vzajemnost, ni pa enakosti; enako velja za odnos med moškim in žensko« [ibid., p. 301].

Drugi dejavnik izhaja iz poblagovljenja družbenega življenja. Prek enačenja družbenih odnosov s pogodbenimi, ki jih vodi vsaki od pogodbenih strank lastna korist, se je to končalo z razkrojem samega smisla vzajemnosti med generacijami. Sled o tem vsebuje institucionalno in pedagoško besedišče, ki zelo lahkomiščno uporablja pojme kot so »pakt«, »pogodba« in »pogajanja«. Šolska edukacija je v določenih pogledih postala posel interesov, medsebojnih se razume. Tudi družinska edukacije temu ni ušla. Rečeno na kratko, utilitaristične predstave v družbi vedno globlje vplivajo na predstavo o edukacijskem odnosu. Zadnja premena se je brez dvoma odvila tako po stopnjah kot v različnih oblikah. Paradoksalno je ena izmed njih bila vse večja vloga Države pri upravljanju medgeneracijskih odnosov. Poglavitne elemente tu predstavljajo posploševanje šolanja, vzpostavitev pokojninskega sistema in prevzem nadzora nad starostniki. Če se omejimo zgolj na edukacijsko funkcijo Države pa je treba omeniti, da je že od vsega začetka predstavljala neke vrste hibrid med nalogo splošne socializacije in selektivno pripravo na različne družbene položaje. Bolj kot pomembnejši postajal drugi vidik, bolj je edukacija postajala »privatna« in »individualna« zadeva. Njen cilj je predstavljala pridobitev naslovov, ki so omogočali dostop do mest in položajev. Med dimenzijama imaginarnega izenačevanja in poblagovljenja družbenih odnosov obstaja vez, ki jo je že zelo zgodaj zasledil Tocqueville, ko je pokazal kako odnosi koristi, ki prevladujejo v vseh sferah demokratičnih družb, predpostavljajo, da se izmenjevalci medsebojno prepoznavajo kot enaki. Louis Dumont je v popolnoma tocquevillovskem stilu to dejstvo postavil za eno izmed velikih značilnosti »moderne ideologije«. Posledice splošnih sprememb družbene vezi za edukacijo niso zanemarljive. Odnos medsebojne dolžnosti, ki med seboj veže različne generacije, postaja vedno šibkejši. Ta oslabitev pa posledično skupine osami. V središču »privatizacije« posvetnega življenja je prav ta osamitev: odsotnost preteklosti, ki vodi v zameglitev prihodnosti.

Nedvomno je v luči »krize vzajemnosti« mogoče bolje razumeti to kar smo zgoraj zgolj začasno poimenovali »kriza institucije« in »kriza kulturnega prenosa«. Vse opise in analize, ki jih najdemo v obilni literaturi o edukaciji, je mogoče bolje razložiti, če jih ponovno povežemo z zgodovinskimi spremembami družbene vezi v zahodnih družbah.. Gradbišče je komaj odprto. Čeprav lahko, kot smo to ravnokar videli, pri temeljnih klasičnih sociologih zasledimo delne a poučne intuicije, nihče od

njih ni zares stopil nanj. Morda je pri filozofinji Hanni Arendt treba iskati razmislek, ki se najbolj približuje »maussovskemu« pristopu h krizi edukacije, oziroma natančneje – tezo, ki jo je najlažje razložiti v luči »krize vzajemnosti«. Temu je še posebej tako ko pokaže, da si izobraževanje v modernem svetu »prizadeva svet otroštva napraviti absoluten«, medtem ko vzgojitelji in v prvi vrsti starši prevzemajo nase odgovornost za njegovo »kontinuiteto« [Arendt, 2006, str. 189 in 190].

Če je res, kot to v *Antropologiji v pragmatičnem oziru* pravi Kant, da je človek »žival, ki zahteva, da se jo izobrazijo«, se lahko povprašamo po posledicah neuspehov šolske in družinske institucije pri prevzemanju odgovornosti za »kontinuiteto sveta«. Vprašanje je še toliko bolj pomembno, ker se zdi, da eršole nismo še nikoli potrebovali bolj kot prav danes. Institucionalna oblika edukacije je odvisna od družbe. V civilizaciji posplošene pisne kulture, značilne za birokratske in industrijske sisteme, ima kultura, v katero lahko vstopi mali človek, za predpogoj in gravitacijski center pisavo in z njo razumsko obvladovanje jezika, različnih simbolnih kodov, abstraktne misli, znanstvenih ved in velikih del naših umetnosti. Kot je to v svojih zadnjih delih pokazal Jean-Pierre Terrail je ta naloga zgodovinsko pripadla šolskemu sistemu.³⁰ Pri prenosu in reprodukciji znanj igra šola nedvomno veliko vlogo. Vendar pa se individualistična in produktivistična osnova »nove šolske paradigme« pojavlja kot dodatna ovira vsakršni resnični »demokratizaciji« kulture. Poglavitna prepreka ne leži v dejstvu, kot to trdijo fatalisti, da imajo mladi iz ljudskega okolja »drugo kulturo« in so potemtakem nedovzetni za vsakršno pridobitev znanja, ki bi bilo njihovemu okolju tuje. Prav tako je ni možno zvesti na »kulturni razkorak« med šolo in ljudskimi razredi, kakor temu pravijo kritični sociologi. Mogoče pa jo je pripisati dejstvu, da se v cilj kulturne formacije vedno bolj zajedajo določeni vidiki »moderne ideologije«, ki težijo k razvrednotenju prenesene dobrine, in diskvalifikaciji tistih, ki pri tem posredujejo.

Sociologija in politika edukacije

Predhodni razmisleki niso kaj več kot zgolj namigi. Delo ki nas čaka bi moralo sloneti na dveh še ne zadosti raziskanih točkah. Prva se tiče sociologije, druga pa politike edukacije.

Iz sociološkega vidika, se vprašanje edukacije v modernih družbah zamenjuje s problematičnim značajem njenega izvajanja, ki se odvija v modernih družinah in

³⁰ Še posebej *prim.* Jean-Pierre Terrail [2002].

specializiranih šolskih institucijah znotraj družbe, ki gravitira okoli ekonomije. Velike lekcije sociologije so bile v zvezi s to tematiko v glavnem pozabljene. Z ene strani, so pripombe o krizi edukacije v modernih družbah postale posebnost sociološko bolj slabo osvetljenega diskurza. Z druge, pa se je sociologija kot disciplina pretežno posvetila tematikam »demokratizacije šolskega poučevanja« in »prilagoditve šole modernim družbam«. V primeru da spoznamo zgodovinske pogoje te dvojne specializacije moramo pri tem znati odmeriti tudi njuno ceno: mrk velike teme klasične sociologije – vprašanja družbene vezi v zahodnih družbah.

Krizo edukacije je mogoče plodno osvetliti z oživitvijo klasikov in njihove ekstremne želje po vrsti civilizacije v kateri se nahajamo. Zavedali so se, da utilitaristični moment zahodnih družb vodi do podcenjevanja prenesenega, njegovo razvrednotenje ali zvajanje na golo orodje (*prim.* Bentham: »preteklost ne služi ničemur«). Pri Comteu, še bolj pa pri Durkheimu, je javno edukacija predstavljala prepreko, ki jo je tej grožnji mogoče zoperstaviti. Preko prenosa dobrine, ki so jo nakopičile prejšnje generacije (»zaklad Človeštva«), naj bi se med generacijami vez ohranjala, znotraj njih pa naj bi jo, prek skupnih misli in občutkov, poživila. Edukacija je bila zasnovana prav na križišču vertikalne osi med generacijami in horizontalne osi med sodelavci. Mauss od tega programa ni odstopal. S paradigmo daru ji je podaril novo razumljivost, ki dovoljuje oris mogočih obhodov njene krize.

Znotraj polja edukacijske politike se postavlja naslednje vprašanje: si je potrebno »krizo edukacije« razlagati kot neizogibni učinek modernosti? Ali pa je, prav nasprotno, naloga politike ponovna vzpostavitev institucije, oziroma natančneje, ponovna oživitev smisla učenja in znanj, tako za učence kot za učitelje. Vse to velja premisliti. Najmanj kar lahko rečemo je, da različne politične sile k izmeri narave in razsežnosti naloge ne prispevajo. Vladna levica se je, očitno očarana s prividi »modernizacije«, odrekla tako svoji lastni tradiciji kot vrednotam. Dopusnila je, da se je v zadnjih dveh desetletjih vzpostavila konkurenčna logika, naklonjena favoriziranim in informiranim okoljem – krajem v katerih se je »občutek za šolsko vlaganje« znatno oživil. Edukacijska politika leve je prispevala tudi k utilitarističnim reinterpretacijam organizacije in vsebine poučevanja. V zadnjih letih se na primer ni nikoli oddaljila od velikih evropskih edukacijskih usmeritev, tako kot so opredeljene v »lizbonski strategiji« – usmeritvi za katero je značilen močan ekonomski liberalizem. Na drugi strani pa desnica, ki do kraja izkorišča tako oblike krize edukacije kot protislovja ljudskega izobraževanja, želi vsiliti te iste liberalne rešitve, pospremljene z

neokonzervativno argumentacijo, ki cilja na ponovno vzpostavitev »reda«, »discipline« in »avtoritete«. V želji, da bi okoli sebe zbrala tisti del učiteljev in staršev, ki jih razkroj pogojev poučevanja najbolj skrbi in so posledično tudi najbolj razočarani, je desnica razdelala doktrinalno mešanico pedagoškega tradicionalizma, varnostne ideologije in »podjetniškega« modernizma. Ne modernistični pobeg ne maščevalni duh restavracije ne predstavljata izpeljivih poti.

Edukacija zahteva drugačen cilj. Vsaka politika obnovljene edukacije se mora začeti prek resne preučitve z nevarnostmi prežetih metamorfoz edukacijske vezi v naših družbah. Zaradi tega se bodo vsiljevale nazadujoče rešitve desnice. Današnja varnostna politika namenjena prestopnikom vendar tudi, močno onkraj tega, vsem novim »nesrečnikom« moderne dobe, sama po sebi priča o nujnosti ponovne opredelitve. Če verjamemo Edgarju Morinu levico opredeljuje cilj »civiliziranja barbarskega dela naše civilizacije« [2002, p.6]. Toda kaj točno je ta »barbarski del« in kaj lahko o tem pove sociologija? Predvsem pa je splošna kriza družbenega sistema, urejenega po *neomejeni* ekonomski logiki, tista, ki *barbarizira*. V prihodnje bo tako tudi s krizo institucionalnih dispozitivov, ki so vse do danes posedovali vsebino in so tako vplive ekonomske logike na družbeno vez odtehtali. Nujno bi torej morali premisliti novo politiko edukacije, ki bi priznavala tako realnost meznega dela kot pluralnost ljudstev in narodov, za obzorje pa imela vzpostavitev človeštva, kot moralne, kulturne in politične entitete.

BIBLIOGRAFIJA:

ARENDDT Hannah, 2006, *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju*, Krtina, Knjižna zbirka Temeljna dela, Ljubljana.

CAILLÉ Alain, 2000, *Anthropologie du don*, Desclée de Brouwer, Paris.

CARNOY Martin, CASTELLS Manuel, 1997, *Enfant, consommation et publicité télévisée*, La Documentation française, Paris.

- 2006, *Les Artisans de l'imaginaire. Comment la télévision fabrique la culture de masse*, Armand Collin, Paris.

DAVIDENKOFF Emmanuel, 2003, *Comment la gauche a perdu l'école*, Hachette Littérature, Paris.

DUBET François, 2002, *Le Déclin de l'institution*, Le Seuil, Paris.

- DUBET François, DURU-BELLAT Marie, 2004, »Qu'est-ce qu'une école juste?«, *Revue Française de pédagogie*, n° 146.
- DURKHEIM Émile, 1993, *Éducation et sociologie*, PUF, »Quadrige«, Paris.
- Jaurès Jean, 1906, »Éducation post-scolaire«, *Revue de l'enseignement primaire*, 30 septembre; povzeto v Jean Jaurès, *De l'éducation* (Anthologie), Nouveaux Regards/Syllepse, Paris, 2005.
- LAVAL Christiam, 2002, *L'Ambition sociologique*, La Découverte/MAUSS, Paris.
- 2003, *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris.
 - 2005, »Compétition sociale et marché scolaire«, v TERRAIL Jean-Pierre (ur.), *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives*, La Dispute, Paris.
- MAUSS Marcel, *Œuvres*, vol. II, vol. III, Éditions de Minuit, Paris.
- MORIN Edgar, 2002, *Pour une politique de civilisation*, Arléa, Paris.
- TERRAIL Jean-Pierre, 2002, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris.

V. Novi časi edukacije

Roger Sue

S pomočjo dominantnega položaja delovnega časa in vznikom industrijske družbe, se šola vsiljuje kot dominantna predstava, institucija in oblika organizacije vzgoje. Priprava na disciplino in vrednote industrijskega dela zahteva posnemanje njegove organizacije pri šolski *formi*, še posebej pa pri šolskih časih. Med dominantnim delovnim časom in privilegirano obliko njegovega posnemanja s strani šolske institucije obstaja popolna skladnost. Kot poudarja Guy Vincent [1980], »mar ni uklanjanje poteka življenja vnaprej predvidenim časovnim razdelkom, ne početi stvari kot zgolj točno takrat ko je to treba, mar ne gre tu za priučitev določene *forme* moralnosti, ki je moralnost dolžnosti?« Tako akterji sociološkega razmisleka, z Émilom Durkheimom na čelu, kot politični akterji tistega časa, ki jih je navdahnili Jules Ferry, so za nameček odkrito zagovarjali tesno skladnost med družbenimi časi, med delom in šolo. Pomenljivo je, da v obilju spisov enega velikih mojstrov sociologije vzgoje - Durkheima - skorajda ni mogoče najti besede o potrebni vsebini poučevanja. Ne o tem, kakšno naj bi znanje v šoli bilo, ne o odnosu do tega znanja. Onkraj

sredstev štetja, branja in pisanja, šteje samo znanje manj kot pa red in disciplina, ki sta zanj potrebni. Tako je na primer z distanco med učiteljem in učencem ali z moralnimi vrednotami, ki naj bi jih znanje hkrati posebjalo in predpostavljalo. Tak je recimo občutek »dolžnosti«³¹, ki je prav toliko moralna vrednota kot obvezna figura šolskega dela. Šolski čas in njegova *forma* skupaj oblikujeta dolžnost-bití [devoir-être]. Bolj kot šola je zanimivo to na kar naj bi pripravljala in čemur naj bi odgovarjala. Če smo zelo natančni, gre za *formiranje* in *pred-formiranje* sprejemanja discipline dela in njene produktivnosti kot oblike posebnega odnosa do časa. V tem smislu gre manj za vprašanje izobraževanje, ki bi imelo samostojno vrednost, kot za vzgojo z delom in za delo. Za družbo v tranziciji je kolektiv, ki sestavlja šolo, pomemben tudi za boj proti razrahljanju družbenih vezi. Tako se pri otroku vtisnejo začetki bodoče »kolektivne zavesti«, ki pripravijo pot državljski identifikaciji in patriotski vdanosti. Seveda, kaj pa bo in čemu bo služil dobri državljan, če ne bo v prvi vrsti dober delavec? Bo iz njega mogoče naredili enako dobrega vojaka? Kje pa se odvija in preizkuša družbena kohezivnost, slavni durkheimovski družbeni *cement*, če ne znotraj nove organske solidarnosti in preko integracije v novi veliki »Vse«, ki ga je formirala skupnost dela? *Forma*, ali drugače rečeno, usklajenost z dominantnim časom, je v jedru prenosa veščin [apprentissage] in vzgoje [éducation]. In ravno to je razlog, pa naj bo prav ali narobe, da »črne skrinjice«, kot se danes reče šoli, ne odpremo. Kajti to kar determinira je skrinja, »dajanje-v-skrinjo« [Foucault 1993] – »skrinja« je tudi vsakdanji izraz za podjetje – veliko več kot to kar tam proizvajajo.

Kriza dela, kriza šole

Se je šola po veličastnem obdobju najavljanja in kristaliziranja velikih načel njenega republikanskega modela res bistveno spremenila? Naj ponovimo: model, preko »zaposlovanja« družbe in njenega podvajanja v šolski formi kot prevladujoči predstavi edukacije, sloni na novem družbenem redu.

V primeru, da imamo v mislih povečanje občinstva, izjemno množičnost in njene vsebine ali morda boljše, metode poučevanja, je odgovor na vprašanje seveda pritrdilen. Spremembe pa so mnogo manjše, če za bistven sprejememo način njene organizacije in poučevanja – torej šolsko *formo* kot zgodovinsko singularno konfiguracijo, znotraj nje pa zlasti njeno časovno obliko in kader ter njene ritme

³¹ Avtor se na tem mestu igra z besedo *devoir*, ki je v francoščini lahko tako glagol, ki izraža dolžnost kot samostalnik, ki označuje (domačo) nalogo (op.p.).

[Vincent, 1994]. Se je bil šolski »čas« ustavil v XIX stoletju? Če izvzamemo letno trajanje, ki je ponovno homologno s časom dela, se je dejansko komaj kaj razvil. Krivulja časa preživetega v šoli – se pravi šolski čas vzet dobesedno – se spreminja s približno enakim ritmom kot letno zmanjšanje delovnega časa. PZŠČ (preureditev-zmanjšanje šolskega časa) odzvanja PZČD (preureditev-zmanjšanje časa dela)³², kar je mogoče povsem naravno razložiti s pritiski staršev, ki imajo možnost osvoboditi otroke in z njimi preživeti več družinskega časa. Vendar pa na ta način ni mogoče razložiti družbenega sprejetja in legitimnost take zahteve.

Če izvzamemo trajanje v letu so se šolski časi in forme sorazmerno malo spremenili. Trditev, da naj zaradi stabilnosti dominantnega časa dela ne bi bilo resnih potreb po spremembi, je seveda daleč od resničnega stanja. Najmanj kar bi lahko rekli je, da je dominantni čas dela, ta »veliki povezovalc« modernosti, da si sposodimo močan izraz Yvesa Barela [1984], zapadel v globoko krizo, ki postavlja pod vprašaj tako njegov integracijski potencial kot dominantni značaj. Da bi odkrili ponavljajočo se krizo, ki pretresa šolo in izziva reformo za reformo, brez da bi uspela spremeniti kaj temeljnega, ali bolje, brez da bi uspela spremeniti *formo*, najverjetneje ni potrebno iti mnogo dlje. Dokler ne napademo šolske *forme* v dobesednem pomenu, navkljub videzu ostajamo na površju zadev. Poleg tega je mnogo avtorjev dobro pokazalo, da gre prej za krizo družbe in še posebej dela kot pa za krizo šole. Ta v prvi vrsti boleha zaradi dviga brezposelnosti in prekarnosti, kar pritiska na tiste, ki so šolsko manj sposobni in v spirali brez konca preko povratnega delovanja vrača breme odgovornosti na ramena šole. Je potrebno posebej spomniti, da se šolski rezultati, navkljub celovitem osredotočenju na šolski neuspeh, v povprečju niso nehali izboljševati ravno takrat, ko je svet dela še nadalje razpuščal?

Pa vendar, krize dela ni mogoče zvesti na podzaposlenost, tako kot kriza šole ni omejena zgolj na njeno prihodnost. Kar je bolj temeljnega, ta kriza postavlja pod vprašaj dominacijo določenega družbenega modela, *ethos-a* in družbene *forme*, kot bi to opredelil Georg Simmel [1981]. Slednji sestavljajo tako načine življenja (ritme dela), vrednote (moralne), družbene odnose (»razredne«), kot odnose do prihodnosti in tudi preteklosti (napredek), ki jih lahko najdemo znotraj šolskih zidov. Model družbe kot družbe dela se iz dneva v dan vedno bolj krha. Nič, ali skorajda nič, ne uide krizi družbeno dominantnega časa, vsekakor ne šola, katere reprodukcijska funkcija je

³² Avtor tu uporablja francoski kratici ARTT (aménagement-réduction du temps de travail) in ARTS (aménagement-réduction du temps scolaire) (op.p.).

določujoča. Šola s tega vidika ni zmožna drugega kot »reproducirati« krize dominantnega časa iz katerega je izšla.

Če ta strnjena ugotovitev omogoča, da se šolskega vprašanja lotimo z drugega zornega kota in morda bolje razumemo naravo »krize« šole, ali bolj natančno šolske *forme*, potem vztrajanje pri njej zgolj povečuje defetizem, za katerega se zdi, da je vanj padel svet edukacije. Interes pristopa, ki se osredotoča na družbene čase, je obdelava evolucij in transformacij določenega dominantnega časa, v tem primeru časa dela; sprevideti vznik novih družbenih časov, če tu morda ne gre že za novi dominantni čas, ter iz tega povleči lekcije za edukacijo. Izhajajoč iz velikih evolucij dominantnega časa dela lahko bolj premislimo vzvode, ki bi pripomogli k razvoju same šolske *forme*, oziroma, bi omogočili izhod iz nje...

Premene dela [...]

Nihče več ne oporeka ideji, da se posameznik vedno bolj vzpostavlja preko mnogoterosti svojih družbenih vlog in praks onstran dela, zlasti preko izredne razširjenosti praks komunikacije, socializacije, združevanja³³ ipd. Še več, z razvojem nematerialnega dela, vloge inovacij, človeškega faktorja in globalnimi implikacijami mezdnega dela, postajajo dejavnosti onstran dela vedno bolj pomembne tudi pri opravljanju dela samega. Kratkost, intenzivnost in produktivnost spreminjajo delo *stricto sensu* v točko aplikacije, v rezultanto razmestitve mnogoterih in singularnih kompetenc posameznika, v osnovi pridobljenih in razvitih izven poklicne sfere. Povedano drugače, »pravo« delo, se pravi delo na samem-sebi, »produkcija« sebstva, se vedno bolj premika proti aktivnostim onstran dela. Omenjeni premik je mogoče tolmačiti preko sedanjega vztrajanja na pojmu *zaposljivost*. V bistvu prav toliko časa »delamo« na svoji zaposljivosti, na tem, da bi bili lažje zaposljivi, na tem, da to ostanemo, na tem, da smo ponovno zaposljivi, kot smo dejansko zaposleni. Ta zaposljivost v veliki meri presega preprosto poklicno usposobljenost ali tehnično spretnost. Naslavlja se na celotno osebnost in je prej podobna globalni družbeni usposobljenosti, ki spravlja v obtok človeški kapital v širšem smislu. Poleg tega se dejavnosti onstran dela vedno bolj postavljajo v središču eksistence. Celostno

³³ Glej *La place du travail*, , poročilo Conseil économique et social, maj 2003

gledano postajajo bistvene tudi za določitev poklicne poti, ki pa ni drugega, kot eden izmed mnogih izidov. Dvojni premik, gravitacijskega središča eksistence in realnih faktorjev proizvodnje bogastva – slavna ekonomija znanja – je vsaj toliko odločilen za relativizacijo dominantnega časa dela kot sta porast nezaposlenosti in negotove zaposlitve. Potemtakem ni težko razumeti kako lahko tako obsežen premik zgolj poglobi krizo šolske *forme*, osnovne komponente katere so bile zasnovane na klasičnem modelu osrednjosti industrijskega dela.

Z ozirom na kvantitativni in kvalitativni porast dejavnosti onstran dela, je šolska oblika v bistvu svojevrstno neprilagojena tam, kjer ne gre toliko za abstraktno učenje, kot za izbiranje, personalizacijo, singularizacijo, prakticiranje in eksperimentiranje. Paradoks je torej v tem, da šola komaj kaj oziroma slabo pripravlja na to, kar že predstavlja bistveni element življenjskega časa in bo tak še toliko bolj za današnje otroke. Poleg tega podobno slabo pripravlja na nove oblike dela in proizvodnje bogastva. Po naravi namreč teži k izključitvi teh dejavnosti na obrobje, v čas izven-šole ter če smo bolj natančni, v čas onstran dela. Posledično je marginalizirano vse kar ne spada pod šolsko dejavnost. Glede na različne populacije je pogosto obravnavano izredno neenako ter vedno izvzeto iz neposrednih postopkov ocenjevanja in poučevanja. Temu je še toliko bolj tako, ko te raznovrstne dejavnosti vrnemo v privatno sfero, upoštevajoč dejstvo, da ne spadajo med kompetence šole in da šola vsega ni zmožna postoriti. Kar je seveda res, vendar iz tega ne sledi nujno, da se otroka prepusti samemu sebi ali pa zgolj sredstvom njegovega družinskega okolja, kajti prav tu se vzpostavljajo šolske neenakosti. Šolski uspeh je bolj kot kadarkoli doslej odvisen od kvalitete zasebnih, zunajšolskih, individualnih ali družinskih dejavnosti. Ne samo, da so te dejavnosti same po sebi osrednjega pomena za otrokov razvoj, deloma določajo tudi otrokov šolski uspeh – uspeh, ki se v veliki meri vzpostavlja zunaj nje. Šola ni zgolj mesto preproste reprodukcije neenakosti, je kraj, kjer se katalizirajo razlike in ki jih šola, v *formi* družbenih neenakosti povezanih s specifično – šolsko – kulturo, legitimira. Šola ni drugega kot formalna reprodukcija reprodukcije, ki se odvija zunaj nje. Vse to šolski kulturi ne odvzema legitimnosti, vendar pa hkrati v okviru splošnega izobraževanja onemogoča prikrivanje in marginaliziranje povečanja moči ter raznolikosti kulturnih praks in prostega časa. V primeru da si želimo napredka šole, je potrebno – paradoksalno – posvetiti pozornost izven-šolskim, ne-šolskim *formam*.

Za zmanjšanjem obsega časa, ki ga zaseda delo, se druga velika sprememba tiče »kvalitet« ali kompetenc, potrebnih in pričakovanih za opravljanje dela. Četudi slednje vedno bolj zapadajo prostorom onstran dela, to ne preprečuje, da poklicna naloga v veliki meri ostaja moment njihovega »izrabljanja« in ovrednotenja. Navkljub relativizaciji oziroma upadu dominantnosti časa dela, ni mogoče oporekati, da slednji znotraj skupka družbenih časov še vedno zaseda pomembno mesto. In vendar večino kvalitet ali v širšem smislu kompetenc, ki jih cenijo današnja podjetja, znotraj registra oblike šolskega formiranja ni mogoče najti. Še več, vedno pogosteje so s to posebno *formo* usposabljanja celo nekompatibilne.

Nekaj primerov. Znotraj okvira ekonomije sprememb in inovacije se od zaposlenega pogosto zahteva, da pokaže svojo osebnost, izvirnost, smisel za iniciativo, posebne kompetence vezane na njegovo specifično osebo in individualnost. Današnja predstava kompetenc je bolj vezana na samo bit [à l'être lui-même op.p.] kot na [l'avoir op.p.] vsebnost [prim. Stroobants, 1993] oziroma na skupek standardnih znanj, ki jih je mogoče ponovno proizvesti ter, v določenem roku, avtomatizirati. Očitno je, da šolska oblika izobraževanja ne favorizira oblike formiranja, ki iz posameznika oblikuje subjekt (v vseh pomenih besede). V imenu skupnega znanja in zaradi enoznačnega pojmovanja odnosa učitelj-učenec ter samega števila učencev, taki individualizaciji namreč ni vnaprej naklonjena. Vse govorjenje, ki naznanja ozaveščanje o potrebi po osredotočenju šolskega dispozitiva na učenca, in govorjenje o potrebi, da v učencu ne smemo spregledati osebe in njene individualnosti, ne bo spremenilo prav ničesar. V tej točki namreč zadenemo ob inherentno mejo šolske *forme*. Drugi primer je polje transverzalnih kompetenc, ki se jih imenuje tudi kompetence »tretje dimenzije«, kot da bi s tem želeli poudariti razdaljo, ki jih ločuje od šolskega univerzuma. Nanašajo se zlasti na ekipni duh in sodelovanje, relacijske zmožnosti, moč imaginacije, smisel za praktičnost in organizacijo, na »znati narediti« [savoir-faire], na znati-bititi [savoir-être], znati-živeti [savoir-vivre], itn. Seznam sposobnosti, ki jih šolska oblika, utemeljena na popolnoma drugačnem pojmovanju delu lastnih kvalitet, najpogosteje prezre, je dolg. Da onkraj šolskih minimumov sploh ne govorimo o raznolikosti vedno bolj zgodnjih in zahtevnih družbenih izkustev mladih, ki se morajo že tako ali tako močno potruditi za šolski uspeh. Naj ponovimo: z ozirom na razvoj družbenih časov se šolska oblika razkriva kot izstopajoče zakasnela. To dejstvo ne ogroža njenega pomena ali legitimnosti, jo pa, sledeč primeru dominantnosti dela v njegovi klasični obliki, relativizira. Prikazano

pojmovanje preprečuje nenehno enačenje vzgoje in skolarizacije in naj bi nam pomagalo pri razgradnji predstave o šoli kot dominantni obliki sodobne vzgoje. To postaja jasno vsem, vendar zaradi odsotnosti kredibilne alternative še vedno vztraja.

Igranje s časom

Zdi se, da je prav naklonjenost blagim spremembam šolske *forme* ena izmed propedeutičnih vrlin njenih ritmov. To se dogaja predvsem preko razrahljanja šoli lastnega pritiska in časovne forme, vendar tudi z relativizacijo šolskega časa glede na druge čase, ki se jih prav tako dojemamo kot čase vzgoje. Potemtakem se ne moremo čuditi, da je bil ta projekt s strani *ministrstva za edukacijo* zelo skromno podprt, da ni naletel na sovražne reakcije ne slednjega ne nekaterih učiteljev, ki so bolj malo nagnjeni k delitvi »edukacijskega« časa z drugimi. Po drugi strani pa so bile podpore ministrstva za mladino, šport in življenje skupnosti ter inovativnih ustanov, podprtih s strani lokalnih prostovoljnih kolektivov, dovolj, da je zelo veliko izkušenj na tem področju končno ugledalo luč dneva ter tako omogočilo iz njih izveliči prvo bilanco, tudi samo zelo slabo poznano. Razne opravljene evalvacije kljub temu dovoljujejo, v različni meri, govoriti o uspehu, celo o *dvojnem* uspehu. V bistvu so s pomočjo šolskega entropizma te raziskave v prvi vrsti žele izmeriti vpliv deregulacije tradicionalnih ritmov na same šolske uspehe! Kako z manj šole bolj uspeti v šoli, na nek način. Pokaže se, da so bili rezultati izobraževanja otrok vsaj nevtralni, če ne pretežno pozitivni, kar je že samo po sebi ohrabrujoč rezultat. Poleg tega ne gre pozabiti na raznolikost dosežkov izven šolskega časa, česar institucija ne ocenjuje, ali ocenjuje posredno, vsekakor pa potrebuje nekaj časa, da se prelije v šolski kapital.

Povezati znanja

Dvojni uspeh, ki ga bo čez čas mogoče še bolje oceniti, spodbuja nadaljnji korak ter boljšo integracijo znanj, od kjerkoli pač že prihajajo. Tako smo, v luči preživetih izkušenj, na tem mestu vztrajali pri temi *povezave*. Znotraj novega ravnovesja šolskih ritmov lahko šola predstavlja prej vektor neke refleksije, postavljanja v perspektivo in partikularne konstrukcije pred-formiranih znanj in izkušenj zunaj njenih zidov, kot pa kraj, kjer se oblikujejo in prenašajo znanja. To

vloge šole ne spreminja bistveno. V razmerju do ostalih časov edukacije, ki jih prav tako dojemamo kot pomembne in predvsem znotraj šolske skupnosti enakomerno porazdeljene, pomeni predvsem premik središča. Na ta način se zmanjšuje diskriminacijski vpliv ob-šolskih in izven-šolskih praks v katerih se oblikujejo nepopravljive neenakosti.

Pojdimo naprej.. Izven šole pridobljena znanja je mogoče ovrednotiti, brez da se jih pretvori v šolsko *formo*. Nekateri vedenjski dosežki ali določene izkušnje so preprosto brez neposrednega šolskega prevoda. Tako vstopamo v proces »priznavanja dosežkov in izkušenj«, ki se šolski skupnosti danes očitno ne vsiljuje po naključju, ampak kot učinek transformacije dominantnega časa, znotraj in onstran dela. Če se ta motiv – logični rezultat bilance kompetenc in priznavanja poklicnih dosežkov v sferi dela – z veliko hitrostjo širi v univerzitetnem svetu in s prehodom na evropsko normo DMD³⁴ vstopa v programe začetnega izobraževanja, ni nobenega razloga, da bi se ustavil pred vrati šole. To preprosto govori o pomembnosti specifičnega usposabljanja subjekta in raznolikosti tako virov kot form poučevanja, ki relativizirajo mesto šolske *forme*. Navsezadnje, šolsko spričevalo lahko počasi prehaja v smer spričevala kompetenc, utemeljenega na istem načelu kot portfolijo z enakim imenom. Spričevalo kompetenc, ki bi nastajalo od otroštva dalje, bi lahko znotraj družbe edukacije predstavljalo simbol dejanskega vse-življenjskega učenja (*lifelong learning*). Na ta način kaže razumeti tudi poskuse osnovanja dreves znanj v nekaterih osnovnošolskih ustanovah, ki so sledila delu [*prim. Authier, Lévy, 1992*], ki je tam vpeljala pedagoški program.

Stopimo še korak naprej, čeprav to v okviru možnih sprememb današnje šole predstavlja velikanski korak. Zakaj ne bi priznanih, ocenjenih in potrjenih šolskih programov, obravnavali kot programe, ki izhajajo iz sopostavitve različnih družbenih časov, kot so na primer uvajanje v delo v podjetju, sodelovanje v *mladinskem* združenju, ali pa iz določene oblike prostega časa in na koncu koncev iz časa same šole. Slednja torej ne bi bila drugega kot eden izmed mnogih edukacijskih časov. *De facto* to šola tudi je, vendar kot taka ni nikoli prepoznana. Šola niti ni organizirana v izobraževalen študij, ki bi bil resnično pluralen za vse, in to na škodo tako družbeno kot šolsko najbolj prikrajšanih. Kot smo lahko videli, to dejstvo ohranja neznosne neenakosti v odnosu do standardne in relativno ozke kulture, ki vedno manj pripravlja

³⁴ DMD: diploma, magisterij, doktorat

na realnost evolucije družbenih časov. Spregledati ovire, ki stojijo na poti napredovanju modernosti, kateremu mora šola prej ali slej slediti, bi bilo naivno. Vse to se dogaja navkljub nasprotovanju tistih, ki si želijo pridobiti monopol nad izobraževanjem neke druge dobe, pred katero je bil, v boju proti vsem klerikalizmom, v strahu že Condorcet. Vendar če ni mogoče biti učitelj znanja v družbi domnevnega pomanjkanja, je mogoče biti posredovalec znanja v družbi, ki nastopa.

Za pluralno edukacijo

Oblikovanje šolskega časa ni ne preprosto ne postransko. Ni ga mogoče zvesti na nekaj več ali manj počitniških dni, niti na novo organizacijo šolskega leta, meseca, tedna ali dneva – v njem so zbrani bistveni zastavki, kot na primer pluralnost edukativnih časov, njihovo priznavanje, organizacija in komplementarnost – ali zopet, novo razumevanje neenakosti in boj proti šolskemu neuspehu. Za vprašanjem šolskega časa se brez dvoma skriva novo pojmovanje edukacije, ki je skladnejše z razvojem novih časov družbe.

V procesu našega razmisleka smo se zelo trudili, da za izhodišče ne bi vzeli v naprej gotove teorije. Predvsem pa nismo, kot se to po navadi počne, predlagali velike reforme šole ali pa nanjo namignili. Razlog je zelo preprost – problem ne tiči v reformah. To kar, znotraj omejitev institucije, šola počne, zna početi in lahko počne, počne pravilno, čeprav je njeno delovanje seveda mogoče izboljšati. Pragmatično smo za izhodišče vzeli naglo mutacijo družbenih časov znotraj moderne družbe do katerih šola ne more ostati brezbrizna. Poleg tega izhajamo iz izkušenj tistih, ki so iz tega, skromno, poskusili povzeti določena sporočila, beri linijo delovanja, in so pri tem izhajali iz izjav strokovnjakov (medicine, krono-biologije, krono-fiziologije, itd.) ter so za svoj edini cilj imeli interes otroka. Vse izkušnje so se pokazale kot pozitivne za raznoliko, tudi šolsko, usposabljanje otrok. Še več, vplivanje na ritme se pogosto kaže kot neke vrste mala revolucija spreminjanja odnosa do vednosti in edukacije – ne zgolj otrok, ampak tudi staršev, učiteljev, vzgojiteljev, animatorjev in na koncu koncev tudi celotne edukacijske skupnosti.

Zakaj torej toliko odlašanja, blokad, čemu toliko hladnosti? Čeprav smo pokazali, da institucionalni spori, korporativistični interesi in preprosta rutina niso zanemarljivi, jih pustimo ob strani. Osnovno vprašanje namreč zadeva predvsem predstavo, ki si jo ustvarjamo o edukaciji. Shematično: edukacijo zvajamo na šolo, in

šolo na nekaj – brez dvoma temeljnih – disciplin, ki določajo uspeh in izbor. Zaradi eminentnega položaja šole pri konstrukciji *Republike* ter tropizma, ki abstrakcijo in duh sistema postavlja bistveno višje kot individualne izkušnje in raznolikost oblik usposabljanja, gre tu predvsem za francosko svojevrstnost. Istočasno je vsakdo prepričan, da reforma edukacije pomeni reformo šole. Na to ponovno zelo dobro kaže izjemno medijsko predstavljeno delo Thélotove komisije, ki v svojih posvetovanjih, pričakovanjih in predlogih, ne vključuje drugega kot šolski okvir. Takšno pojmovanje je v družbi, ki ji radi rečemo kognitivna ali edukativna, močno nezadostno.

V luči izkušenj iz različnih krajev menimo, da ta točka napada ni najboljša ter da je šolska reforma – v primeru da obstaja – kratkega dometa. Šola je dosegla meje tega kar lahko doseže in se od znotraj ne bo spremenila, prej od zunaj – preko energije drugih edukativnih časov. Znotraj družbe znanja kot je naša, je potrebno pomnožiti priložnosti, sredstva in čase prisvojitve znanj. To je mogoče storiti znotraj šole, v ob-šolskih in asociativnih časih, v času spoznavanja v svetu dela in organiziranega prostega časa, v zasebnem času ter vmesnih časih, pri katerih smo poudarili njihovo pomembnost za koherentnost in *povezanost* usposabljanj. To je tudi mesto, kjer se v šoli nahajajo izvori neenakosti in ki jih slednja reproducira in legitimira. Mesto, kjer lahko in tudi moramo posredovati – zato, da bi lahko podprli druge oblike usposabljanja za vse, da bi lahko uspeli na drugačen način, ter da bi tako povrnili samozavest, ki je še kako potrebna za šolski uspeh.

Pri tem je potrebno zadostiti določenemu številu pogojev. V prvi vrsti je treba celoten nabor edukativnih časov obravnavati z enako resnostjo in doslednostjo, predvsem, ko gre za manj formalizirane čase, ki jih je posledično težje inkorporirati. »Zunaj-šolskega« in »ob-šolskega« ni več mogoče odrivati na robove sistema vzgoje ter odgovornost pripisovati staršem in ostalim zainteresiranim. V zgodnjih letih je na primer prav mogoče posplošiti asociativne čase kjer se proizvajajo raznovrstne oblike usposabljanj – to je smisel programa »*Envie d'agir*«³⁵, ki pa vseeno ostaja fakultativen – ali pa poiskati navdih pri uspehu ustanovitev *mladinskih* združenj, ki med drugim spodbujajo tudi k državljanski participaciji. Enako velja za določen del prostih časov ali pa za poznavanja in uvajanje v poklicno okolje.

³⁵ »*Envie d'agir*« je program Visokega komisariata za mladino, ki »spodbuja, podpira in vrednoti« iniciativnost francoske mladine na »vseh področjih« (op.p.).

Drugi pogoj: potrebno je upoštevati, da vseh usposabljanj ni mogoče preračunati (niti oceniti) po šolskemu modelu. Usposabljanja se odvijajo tudi kot osebni projekti, kjer otrok bolj avtonomno prispeva k izgradnji svojih znanj in pridobitvi vedenjskih kompetenc, k znanju in izkušnjam ter načinu življenja. Kot pravijo specialisti: poleg hetero-formacije, je potrebno prav tako ceniti avto-formacijo in eko-formacijo³⁶

Tretji pogoj: nasloniti se je potrebno na edukativno skupnost, sestavljeno iz različnih akterjev vzgoje, ki deluje v duhu sodelovanja, brez prednostnih mehanizmov in brez hierarhije. Če sledimo navedenim uspešnim izkušnjam to predpostavlja voljo po vzpostavitvi skupnega edukacijskega projekta namenjenega otroku in ne njegovo nameščanje izključno znotraj okvirov institucionalnih projektov ali šole. Enotnost otroškega usposabljanja je teritorialna in ne institucionalna. Tako se edukacijski uspeh mesta Hérouville-Saint-Clair umešča znotraj »konvergence urbane politike in lokalne edukativne politike z družbeno in profesionalno identiteto dela določene generacije učiteljstva« [Peyronie, 1996].

Nazadnje je potrebno ponovno vzpostaviti razmislek o ocenjevalnih praksah. V okviru edukacijskega časa prepogosto povzemajo, stigmatizirajo in prehitro izločijo. Pred nami je pot »formativnega« ocenjevanja. Po drugi strani pa tisto kar ni ocenjeno ne šteje, ali natančneje, ni »prešteto«. V priznavanju pluralnosti edukativnih časov ne napredujemo, če slednji niso ocenjeni, uradno veljavni in potrjeni. Ne začnemo iz nič – sredstva izoblikovana znotraj nenehnega usposabljanja s ciljem upoštevanja raznolikosti kompetenc in izkušenj je mogoče koristno prenesti na otroka, ki vedno bolj zgodaj razpolaga z osebnim kapitalom. Nenehno usposabljanje je treba razumeti (in z njim začeti) od začetka šole, če želimo, da ima smisel skozi celotno življenje. Konkretnije, šolsko spričevalo naj zamenja spričevalo kompetenc, ki naj beleži nabor dosežkov, ki jih, danes še manj kot kadarkoli doslej, ni mogoče zvesti zgolj na šolske. Klasični postopki potrjevanja dosežkov in kompetenc, ki nastopijo po visokošolskem izobraževanju, bi morali prav tako postopoma najti svoje mesto znotraj šol. To spričevalo bi otroka spremljalo pri njegovih šolskih in ob-šolskih aktivnostih – od vrtca pa do fakultete – in kasneje v njegovem odraslem življenju.

Pod temi pogoji lahko šola, ki jo je vedno manj možno omejiti na njeno šolsko *formo*, ponovno stopi v stik z realnostjo družbenih časov, ki jih živijo tako odrasli kot

³⁶ Hetero-formacija označuje formacijo, ki prihaja od drugega, avto-formacija od samega sebe, eko-formacija pa od okolja.

otroci. Pod temi pogoji se je mogoče spoprijeti z dejanskimi neenakostmi, ki jih šola prej odseva, kot da bi bila njihov talilni lonec. Pod temi pogoji je lahko vse-življenjsko učenje kaj drugega kot čista formula.

BIBLIOGRAFIJA:

AUTHIER Michel, LÉVY Pierre, 1992, *Les Arbres de connaissances*, La Découverte, Paris.

BAREL Yves, 1984, *La Société du vide*, Le Seuil, Paris.

FOUCAULT Michel, 1993, *Surveiller et punir*, Tel-Gallimard, Paris.

PEYRONIE H., 1996, *Les insituteurs dans les années 1980: rupture et continuité d'une identité professionnelle*, thèse de doctorat, lettres et sciences humaines, université de Caen, octobre.

SIMMEL Georg, 1981, *Sociologie et épistémologie*, PUF, Paris.

STROOBANTS Marcelle, 1993, *Savoir-faire et compétences au travail*, Éditions de l'université de Bruxelles, Bruxelles.

VINCENT Guy, 1980, *L'École primaire française*, Presses universitaires de Lyon. Lyon.

VINCENT Guy(ur.), 1994, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.

VI. Slavko Gaber, Ljubica Marjanovič Umek in Veronika Tašner: Zastavki prihodnosti sodobnih družb in šole

Tematizacije razmerja med šolo in delom v predhodnih poglavjih, kljub (in tudi zaradi) njihovi razpetosti, protislovnosti in predvsem nedorečenosti, omogočajo in napotujejo na razmislek o mogočih, verjetnih in ne posebej smiselnih šolskih politikah naslednjih desetletij.

Prav tovrstne razmisleke bomo predstavili v nadaljevanju. Zavedamo se različnih in številnih omejitev tovrstnega početja in z njim ne merimo na kaj več, kot na zapis smeri našega razmišljanja, ki temelji na našem dosedanjem preučevanju šole in družbe. Razmisleke objavljamo z željo, da bi vzpodbudili dodatna znanstvena in

strokovna preučevanja in premisleke, tudi pri osebah, ki bodo tako ali drugače odločale o prihodnosti šole v Sloveniji.

Iz arzenala nemogočega: več visoko izobraženih, daljša delovna doba in visoka stopnja polne zaposlenosti.....

V izhodišče premislekov postavljamo v predhodnih poglavjih knjige predstavljena opozorila o dolgoročnem spreminjanju položaja heteronomnega – meznega - dela v sodobnih družbah. Predpostavljamo, da tudi za Slovenijo velja, da je že vstopila v relativno dolg proces naslednjega – za logika strukturiranja družb – pomembnega zmanjševanja časa individualne vpetosti populacije v polje meznega dela.

Kljub trenutno, tudi s krizo pogojeni, močno prevladujoči stavi na vzporedno povečanje intenzivnosti in produktivnosti dela ter podaljšanje časa, ki ga mora oseba na delovnem mestu preživeti pred upokojitvijo, bomo, če ne prej, ob naslednji krizi, soočeni s potrebo po radikalnejšem premisleku o vlogi meznega dela v družbi in tudi o njegovem reorganiziranju in prerazdeljevanju. Generacije, ki danes stopajo na trg dela in jim napovedujejo, da bodo na njem prisiljene ostati do 63. oz. 65. leta starosti, si lahko oddahnejo. Nič takega se ne bo zgodilo. No, vsekakor v mezdno delo na bodo vključene do navedenih let in z 40 urnim delovnim tednom. Pri tem ne bo odločilno sindikalno gibanje, ki se danes zdi najpomembnejša ovira predlagani pokojninski reformi, odločilo bo pomanjkanje meznega dela.

Prav pomanjkanje meznega dela, ki ga številni avtorji napovedujejo pod imenom »konec dela«, se bo z dodatno jasnostjo izrisala na ozadju rezultatov množičnega, skorajda že univerzalnega izobraževanja populacije, ki se iz polja srednje šole, seli na raven terciarnega izobraževanja. Z univerzalizacijo terciarnega izobraževanja bo namreč padla še ena zadnjih trdnjav meritokratske ideologije, ki je dobro stoletje in pol zahtevo po pravičnem deležu družbenega bogastva, ne prevelikih neenakosti ipd., premeščala v polje **pameti in delavnosti** kot mesta **preverbe upravičenosti**

zahteve. Osebi, ki je ostala brez dela, še danes dokaj uspešno »pošilja« v prekvalifikacijo in ji implicitno priporoča več truda in višjo stopnjo izobrazbe. Pri tem mogoč neuspeh kandidatki in kandidatu za premajhno število delovnih mest, že vnaprej pripiše bodisi premajhnemu trudu ali pa, in to je za osebo še huje, kar njeni nesposobnosti.

Ko je v Sloveniji v letih po osamosvojitvi diplomu terciarnega izobraževanja letno pridobilo dobrih 6000 oseb, je omenjeno zdravilo in napotilo zvenelo, in v pomembnem delu tudi bilo, legitimno. Danes, ko se letno število približuje 18.000 osebam³⁷ in ko se v terciarno izobraževanje vpisuje že blizu 70 odstotkov populacije, pa je mogoče napovedati, da besedovanje, ki bo osebo, ki bo ostala brez dela, napotilo na več izobrazbe, na dodatno prizadevnost v skrbi za svojo usodo, že v letih tja do 2020 ne bo preživelo preizkusa legitimnosti. Že danes vse pogosteje srečujemo ljudi s srednješolsko in več kot srednješolsko izobrazbo, ki ne najdejo službe in jo hitro izgubijo tudi, ko jo, če jo, dobijo po opravljeni prekvalifikaciji. Logika meritokracije tako izgublja svojo železno prepričljivost: čakajoči na zaposlitev so namreč dokazali *tako sposobnost kot voljo*, a dela kljub temu ne dobijo ali pa ga izgubijo. Domnevna **pravičnost sistema na eni in osebna odgovornost** na drugi strani počasi, a z gotovostjo **menjajeta strani**.

Veliko število čedalje višje izobraženih mladih zaposlenih za določen čas, delno zaposlenih in čedalje več tudi nezaposlenih bo na srednji rok spodneslo že danes šibko legitimnost ideje o podaljšanju delovnega veka populacije v celoti oz. vsaj podaljševanje delovnega veka in ohranjanje obstoječega števila ur meznega dela v tednu in letu. Pritisk vse večjega števila visoko izobraženih negotovo zaposlenih in brezposelnih bo sovpadal s hkratnim tehnološkim napredkom in »udarjanjem ob meje planeta« (Jackson 2009). Postopoma bo tako zaradi argumenta besnih – narave in ljudi – postalo jasno tudi, da je vztrajanje pri obstoječem konceptu zaposlovanja in meznega dela – jedra razvoja zadnjih dveh stoletij in pol - nevzdržno. Slovenija bo skupaj z drugimi državami pospešeno iskala novo paradigmo produkcije in načina življenja. Ukvarjala se bo s tistim v kar tako nje kot celotne Evropske unije z njeno strategijo 2020, sedanja ekonomska kriza še ni prisilila.

³⁷ Leta 1991 smo beležili 6.043 diplomantk in diplomantov (vseh programov), leta 2008 se je ta številka dvignila na 17.221
Dostopno na: <http://www.stat.si/pxweb/Dialog/Print.asp?Matrix=0955401S&timeid=2010525184965&lang=2> (25.5.2010)

Po ovinku je v takšni ali drugačni obliki vendarle mogoče tako pričakovati zmanjšanje dela življenjskega veka, ki ga bo oseba posvetila mezdnemu delu. K temu bo, ob omenjenem, prispevalo še podaljševanje življenja in iz obojega bo izšlo pomembno povečanje količine časa, ki ga bosta posameznik, posameznica imela na razpolago za skrb zase, za druge, tudi za lenarjenje (Malevič 1985) – skratka za različne vrste dejavnosti, ki ostajajo zunaj sfere meznega dela. Ta premik bo pritiskal na spremembo načina življenja nasploh in s tem, kot pravi Durkheim vsaj posredno tudi na vsebine, organizacijo, čas in način dela šole.

Šola v

premikih.....
.....

Ko smo po Laschu(1992), Deweyu(1899), Durkheimu(1922)³⁸ idr., povzemali opozorila da je šola, enako kot številne druge institucije, ureditve, načini delovanja, rezultat prevlade industrijske družbe in z njo povezanih oblik meznega dela, smo že nakazali tudi verjetno potrebo in postopno vse glasnejšo zahtevo po zamiku polja edukacije v šoli in onstran nje. Potrebo in zahtevo smo povezovali s časom zamikanja in delnim umikanjem industrijske družbe in z njo povezanega načina pridobivanja sredstev za življenje kot edino mogočega. Ali kot pravi Sue: »Za vprašanjem šolskega časa se brez dvoma skriva novo pojmovanje edukacije, ki je skladnejše z razvojem novih časov družbe.« Temu je še posebej tako, ker »nihče več ne oporeka ideji, da se posameznik vedno bolj vzpostavlja preko **mnogoterosti svojih družbenih vlog in praks onstran dela**, zlasti preko izredne razširjenosti praks komunikacije, socializacije, združevanja ipd.. Šola kot družbena institucija je nastala kot proizvod zahtevnega **premika skupnosti v družbo**, njenega političnega in ekonomskega strukturiranja, in kot rezultat pričakovanja, da bo ob starših, ki so se za večji del dneva (na začetkih tudi za cel dan) odpravili na delo, opravila vlogo socializacije po eni in individualizacije po drugi strani. Zaupana ji je **bila skrb za prenos koda civilizacije iz roda v rod** in posredno tudi kali za njeno zamikanje, spreminjanje. Še več, pred koncem dominantnosti družb dela in z njimi povezanega

³⁸ V sklepnem tekstu se bomo praviloma sklicevali na teze, ki smo jih v pričujočem delu že obravnavali, zato se pri navajanju pravilom ne bomo posebej sklicevali na strani v besedilih.

sistema šolanja, je bila šoli naložena nemogoča zahteva: skrb za oblikovanje ustvarjalnih otrok. Morda ni pretirano reči, da **je stara šola dobila ključno sporočilo, ko ji je bilo «z evropskim letom ustvarjalnosti», naloženo, naj otroke spremeni v ustvarjalce.** (N☺) Družba ji je naložila **nalogo, ki ji zagotovo ne bo kos** in na ta način sebi in njej sporočila, da je čas za pomembne zamike v zastavitvi edukacije. Zahteva po ustvarjalnem Evropejcu se bo vrnila kot ugotovitev o »nesposobnosti« šole in učiteljstva in kot **zahteva** – upamo lahko, da reflektirana - **za postopno prestrukturiranje** in umikanje z mesta edine prave (dominantne) zastavitve edukacije.

Starši, ki so otroke pošiljali v šole, ker za poučevanja sami niso imeli dovolj časa, bodo v prihodnje z visoko izobrazbo v žepu doma preživeli več časa. Povsem mogoče je, da jim bo v polju mezdnege dela ostalo na razpolago (in tudi zahteva ne bo večja) po 6 urah dela na dan, 5 dni v tednu ali 4 dni v tednu po 7 do 8 ur dela na dan. V obeh primerih bodo ob visoki stopnji izobrazbe in času, ki ga bodo imeli na razpolago, lahko prevzeli nase del nalog, ki jih danes opravlja šola. Dejansko del nekdanjega dela šole že opravljajo. In to ne bo vse, o čemer bo razmišljala šola prihodnosti.

1. Več časa za otroke.....

Naj ponovimo: v času pred vključitvijo v osnovno šolo že danes čedalje večji del staršev in starih staršev (tudi bratov in sester) »svoje« otroke nauči pisati brati, šteti in elementarno računati. Z dodatnim prostim dnevom oz. z manjšim številom ur dela dnevno, se bo delež otrok, ki jih bodo doma naučili brati, pisati in računati povečal. Ob množičnih medijih in siceršnjem povečevanju znanja tujih jezikov se bo povečalo tudi prizadevanje za zgodnje poučevanje in učenje osnov tujega jezika in še česa. Starši in stari starši bodo v okrepljenem generacijskem trikotniku, ko se bodo svoje nove vloge dodatno zavedeli, iskali tudi nova znanja, spretnosti, ki bodo primerne novi vlogi. Šola bo v tem procesu dokončno izgubila nekdanjo vlogo suverene opismenjevalke, dobila pa bo možnost za dodatno sodelovanje s starši in tudi za to, da jih povabi k sodelovanju pri opravljanju edukacije ne le doma, ampak – kot pomoč – tudi v šoli..

Šola bo morala upoštevati tudi to, da se bo na zgodnje opismenjevanje v družinskem okolju odzval tudi vrtec, ki bo z bolj prepoznavno izdelanimi cilji in dejavnosti na področju zgodnjega opismenjevanja, moral slediti otrokom in to v času, ko bo njihova motivacija za učenje spretnosti branja, pisanja, medijske in računalniške pismenosti velika.

S skrajšanjem delovnega časa na od 6 do 7 ur dnevno (8-2 ali od 9-3) bi se starši vrnili domov sočasno z otrokom, manjša bi bila potreba po podaljšanem bivanju in otroci bi lahko s starši opravili večji del utrjevanja snovi doma. Spremenil bi se tudi tempo ter verjetno način družinske socializacije. V šolo bi otroci hkrati prihajali z večjim številom idej o različnih področjih vednosti, ki bi jih morala šola dopolniti, poglobiti in zaokrožiti. Pri tem bo potrebna dodatna pozornost in usposobljenost učiteljic in učiteljev pri delu z otroki, ki sicer povečane podpore domačega okolja ne bodo deležni in/ali ne bodo vključeni v vrtec. Verjetno se bo, ob povečanem prenosu kulturnega kapitala v prostorih zunaj šole, še povečala stopnja neenakosti, ki bo določena z socialnim izvorom. V tej točki bi pričakovano lahko svoje opravila pomoč staršev z več kulturnega kapitala in vrtec ter šola, če bosta vstopila v nove pogoje in se prepoznala kot prostor zmanjševanja zunaj šole pridobljenih razlik med otroki, in če bodo pravočasno vzpostavljeni mehanizmi, ki bodo vrtec in šolo na to nalogo pripravili.

2. Manj časa v

šoli.....?

Ob povečanju časa, ki ga bodo starejši preživeli zunaj zaposlitve, se zastavlja vprašanje koliko časa in pri katerih dejavnostih naj bi ga otroci preživeli v šoli. Doslej se je čas, ki ga otroci preživijo v slovenski šoli praviloma podaljševal, in sicer predvsem z zgodnješim prihajanjem v šolo (jutranje varstvo), z urami podaljšanega bivanja ter vključevanjem učencev in učenk v najrazličnejše interesne dejavnosti (npr. fakultativno poučevanje tujih jezikov, športne dejavnosti). Nekoliko (za dve ali tri ure tedensko) se je v zadnjem triletju devetletke podaljšal tudi čas namenjen pouku, in sicer zaradi uvedbe izbirnih predmetov. Poskušalo se je slediti drugim državam EU, v

katerih so, vsaj v večini, učenci in učenke, dlje časa pri pouku. Zdi se, da bo del časa šole mogoče vrniti družinam kot priložnost in skrbi za razporeditev časa, in kar je enako pomembno skupnostim. Čas, ki bo na razpolago, bodo ljudje lahko porabili v sferi »socialne ekonomije (Rifkin, 2007: 407- 428). Sektor »socialne ekonomije« se že danes krepi. V njem ljudje izmenjajo delo, dobrine in na njem tudi opravijo – preračunano v denar – za milijarde dolarje, evrov, funtov ipd. prostovoljne dejavnosti. Njim takšna dejavnost pomeni možnost realizacije potencialov, idej, želja, interesov in potrditev, drugim državljanom, ljudem, pa prinaša blagostanje, socialno vključenost ipd. Znotraj tega t.i. tretjega sektorja, ki se oblikuje med državo in trgom, se bodo povečevale tudi priložnosti za dodatno pridobivanje znanja. Tehnologije, ki jih radi predvsem krivimo za nezanimanje otrok za pouk, že danes v procesu širitve svojega vpliva, povečujejo pretok informacij, omogočajo pridobivanje novih znanj in vpogledov ter opravljajo formacijo ne posebej dojetih razsežij. Čas učenja – pridobivanja strukturiranih informacij se podaljšuje tudi, ko otrok v šoli ostaja enako dolgo. V te in številne druge smeri bo strukturirano okolje, v katerem bo šola opravljala svoje naloge **iniciranja in sistematiziranja začetega znanja ter dodatnega artikuliranja načinov ravnanj, znanja, razumevanja..** Koliko avtonomije – postavljanja svojih pravil in ravnanja v skladu z njimi – bo šola ohranila, kako jih bo zamikala in kako nadgrajevala pluralnost pulziranj skupin, posameznikov in družb, je vprašanje, ki ga je zaradi zahtevnosti odgovora potrebno vse pogosteje zastavljati že danes. Vsekakor bo šola iskala nove možnosti in dobila nove naloge. Hkrati pa bodo kot kafa izginile nekatere sedaj ustaljene naloge. Učiteljice in učitelji, ki se tega ne bodo zavedali in sprejeli, bodo mukoma iskali smisel lastnega početja. Šolske politike, ki teh in podobnih razmislekov ne bodo opravile in jih ne bodo pretvorile v element **sodobnega dispozitiva varnosti**, bodo skupaj s svojimi nacijami pristale v veliki negotovosti.

3. Vsebina pouka

.....

Pri iskanju odgovorov bo zanimivo tudi vprašanje vsebine pouka. Tako kot vedno, ko je govora o vzgoji, bo tudi v času, v katerega smo že vstopili, na delu določanje

vsebin, ki bodo del šolskega kurikula in odločanje o tem, kaj v njega ne bo vključeno. Zdi se, da bo, še posebej na ravneh po osnovni šoli, če bo ta delitev sploh vzdržala, več let, ko bo v šolah na dnevnem redu staro vprašanje: kolikšen delež izobraževanja naj bi namenili **pripravi na poklic**, kolikšen pa **splošni izobrazbi**? Kako pomembno bo izobraževanje, če ne bo več prevladujoče za pripravo na poklic, na opravljanje dela? Kaj naj bi v šoli počeli, če bo vse več res pripravljala na **»življenje« kot čas** našega bivanja **zunaj sfere dela**? Kako bomo ti dve sferi ločili in kje bosta ostali povezani?

Posebej opozarjamo na povezanost, preplet, dopolnjevanje kot moduse razmerij med delom in šolo, ki so enako pomembni kot je zmanjševanje pomena mezdnega dela za šolo ali pa celo opuščanje izobraževanja za poklicno delo. Ko se lotevamo obravnave naštetih vprašanj namreč ne smemo pozabiti, da premik načina življenja ljudi stran od poudarjene naddoločenosti z mezdanim delom ne pomeni, da bo mezdno delo izginilo, še manj, da bo instrumentalnost v naših ravnanjih nadomeščena s poljubnimi ravnanji po trenutni svobodni presoji. Ne. Castels (2009, 54) ima še kako prav, ko opozarja, da bo še dolgo veljalo, da »se pomemben del naše družbene usode vrti okrog pomena mezdnega dela. Iz polja heteronomnega dela ne bomo kar preprosto prestopili v polje igre oz. svobode«. Tudi, ko bo šlo za premik v poudarkih časov, ki bodo rabljeni za različne namene, bomo še vedno pomemben del življenja namenili opravljanju dela, ki ga bomo morali opraviti - kot družba in kot posameznice in posamezniki - z namenom individualnega preživetja in reprodukcije vrste. Stara napetost med instrumentalnim in neinstrumentalnim v polju vednosti se tako ne bo preprosto poslovala. Nasprotno. Nič ni videti, da bi se kadarkoli. Vzpostavljajo se le nova razmerja med enimi in drugim. Tako kot doslej bo potrebno pomemben del znanja pridobiti v obliki vpogledov v procese in ravnanja, ki jih je potrebno poznati, če naj jih obvladamo. Delo z računalnikom in drugimi sodobnimi tehnologijami, načrtovanje procesa proizvodnje, poznavanje lastnosti novih materialov, prodaje, vzgoje otrok v vrtcu, šoli ipd., bo tudi v bodoče zahtevalo posebna znanja, ki jih bo potrebno imeti, da bi opravljali določeno delo ali poklic. Še več, nekatere spretnosti, znanja, navade bodo postale del naše druge narave – struktura (avtomatizem) našega habitusa. Posamezne ozke specializacije (npr. operacija zaklopke na srcu, poznavanje pravne regulative urejanja meddržavnih meja, igranje violine (...)) bodo potrebovale daljša izobraževanja in usposabljanja in

predpostavljamo, da tudi ohranjanje miselne in fizične kondicije za opravljanje dela na teh področjih. Tu se verjetno ne bo dosti spremenilo.

4. Česa se bomo zgoj

priučili.....

Po drugi strani pa se bo povečevalo število poklicev, ki jih bo moč ob doseženi relativno visoki stopnji splošne izobrazbe opravljali s priučitvami (univerzitetno izobražena oseba se bo brez večjih težav priučila dela v trgovini, strežbe v gostinstvu, vožnje taxija, verjetno tudi več drugih poklicev, ki so še pred leti pomenili posebne poklice). Določeni poklici bodo s pomočjo tehnologije postali manj zahtevni oz. bo potreba po njih manjša. Že danes lahko ugotovimo, da se je zmanjšala potreba po avtomehanikih z nekdanjim poznavanjem motorja ipd.

Hkrati pa ugotavljamo tudi, da brez njih ne gre in da ne bo šlo brez redne skrbi za potek prometa, odvoz smeti, težaških gradbenih del, ki jih bo v enaki ali podobni obliki potrebno opraviti tudi v bodoče. Kar zadeva pridobivanje sposobnosti in spretnosti za opravljanje naštetih in njim podobnih del že danes velja, da bi se na njihovo opravljanje lahko pripravili v nekaj tednih. Solidna miselna gibčnosti, temeljna razgledanost in sposobnosti vpeti se v družbo bi opravljanje tovrstnih del omogočila brez dolgotrajnih usposabljanj tudi v poklicih kot je trgovski, del gostinskih poklicev ipd. Zahtevnejše pa je vprašanje, kako se prepričati v opravljanje teh poklicev. In pa seveda vprašanje, kako dolgo bodo še na »na razpolago južnjaki« in socialno prikrajšani ljudje, ki bodo večji, če ne cel svoj življenjski vek, pripravljeni opravljati »manj prestižna«, težaška dela? Ko bomo vprašanje opravljanja poklicev, z izjemo redkih, ki res zahtevajo in bodo tudi v bodoče zahtevala posebne spretnosti – mojstrstvo - dejansko tematizirali tudi po tej plati, se ne bomo več spraševali, kako v poklicne šole ponovno pripeljati 30 ali več odstotkov populacije. Vprašanje bo šlo v smer, kako pripraviti krajše programe prilagajanja za opravljanje konkretnega dela. Zdi se namreč zelo verjetno, da posameznikov, ki bi celo življenje opravljali takšen poklic, ne bo in tisti, ki bodo nesrečno pristali v tem položaju, ne bodo zmogli opraviti vsega dela. Bo prilagoditve opravljal delodajalec ali bo to naredila šola je manj

pomembno vprašanje in ga tudi danes v drugem kontekstu in z drugo filozofijo, rešujemo na oba načina. Če bodo tovrstne priprave želele ohraniti poklicne šole, bodo morale ustrezno spremeniti pogled na poklic in svojo vlogo pri pripravi na opravljane dela. Za usposabljanje se bodo prijavljali različno predhodno usposobljeni ljudje. Tako tisti, ki jim bo to prva zaposlitev kot oni, ki bodo ob siceršnjem prestižnem poklicu mesečno opravili še 5 ur težaškega ali manj prestižnega dela, in tisti, ki bodo med različnimi poklici v sferi nujnosti naleteli prav na delo, kot je npr. čiščenje snega. Za vse bo značilno, da bo delo, za katero se bodo pripravljali, zgolj ena od dejavnosti v njihovem življenju in jih niti delodajalec niti šola ne bosta pripravljala na poklic življenja.

5. Več kot en

poklic.....

Če velja, da bodo ljudje v življenju le redko opravljali en poklic, to pomeni, da mora tudi šola, in to ne le poklicna, imeti to dejstvo v mislih. Tudi tiste, ki bodo v fazi priprave na poklic potrebovali izjemno ozko in specifično strokovnost, spretnost, je potrebno, kolikor dolgo je to le mogoče, educirati tako, da bodo, ko bo to potrebno, brez večjih težav zamenjali poklic. To pa paradoksalno pomeni, da je potrebno v šolskem kurikulumu, če ki pripravljajo na poklice, ohranjati velik delež splošne izobrazbe. Posebej je potrebno razmisliti tudi o tem, kako pripravo na poklic postavljati v kontekst, ki omogoča razumevanje lastnega početja (Dewey 1899, 1916).

Premik v razpravah o poklicnem izobraževanju v smer »generične poklicne kompetence« - obvladovanje računalništva ipd. kaže na iskanja v pravo smer. Navedeni razmislek pa je verjetno še vedno preveč zavezan prepričanju, da bo oseba ostala v polju opravljanja določenega polja poklicev oziroma, da ne bo radikalno zamenjala ali pa razširila polja dejavnosti, ki jih bo opravljala kot mezдно delo. Danes je mogoče najti le malo argumentov za potrditev tovrstnega prepričanja.

6. Sfera instrumentalnosti in nujnosti bo ostala tudi na drugih področjih.....

Ob razmisleku o poteh bodoče šole pa ni potrebno strukturirati le polje onstran prevladujoče ali pa celo izključne mezdne logike, temveč je treba paziti tudi na to, da bodo še dolgo ostajali poklici, ki bodo od oseb, ki se bo za njih odločale, zahtevali, da jih bodo praviloma morali opravljati tudi, ko jih tovrstno delo ne bo posebej mikalo, ko ga raje ne bi opravljali, npr. ozko strokovno zahtevna predavanja, intervencijski poseg pri reševanju v gorah. V tem smislu mojstrstvo ne bo zadostilo vsem pogojem »temeljni človekov impulz, željo dobro opraviti delo zaradi dela samega« kot jih razlaga Sennett (2008) in ne bo preživelo časa nastopa industrijske družbe. Sicer pa Sennett pojem mojstrstva tako ali tako širi v polje zunaj poklicev, ki jih opravljamo za denar – zunaj mezdnega dela in jih razširi vse do polja »starševstva, ko je opravljeno kot kvalificirana obrt« ali pa ko je kot takšno prakticirano »državljanstvo«(ibid.).

Kakorkoli že: zahteva po povsem partikularnih znanjih, veščinah bo ostala. Kant v svojem *Sporu fakultet* (...) opisuje dejansko spodnje fakultete kot tiste, ki navajajo na opravljanje instrumentalnih dejavnosti (pravna, teološka in medicinska) in so zato podrejene posebni logiki, zahtevam in ritmu. Kot dejansko zgornjo (formalno spodnjo) – filozofsko – pa predstavlja fakulteto katere temeljna naloga je refleksija in ukvarjanje z vprašanji resnice. Gre torej za ukvarjanje z večnimi vprašanji, ki postavljajo v novo, kritično luč tudi delovanje spodnjih fakultet. Danes na univerzah ostajamo na svoj način pred isto notranjo napetostjo. Še več, napetost, protislovje, celo nasprotje med dvema vrstama fakultet (danes se je polje fakultet zavezanih instrumentalnemu razširilo na področje tehnike in na pomemben del naravoslovja in tudi družboslovja) lahko obravnavamo kot produktivno. Tako bo, zdi se ostalo za vedno. Človek kot bitje povnanjanja bo pulziral med instrumentalnostjo (narediti nekaj, da bi služilo nečemu) in povnanjanjem, ki bo namenjeno zgolj razumevanju, zrtju, dojetju? V obojem bo iskal svobodo in oboje mu bo postavljalo mejo.

Šola in svet onstran heteronomnega dela

Če in ker bo šola še vedno pripravljala tudi na polje heteronomne dejavnosti – na neko vrsto mezdnega dela - bo ostala razpeta med pripravo na razmislek, domišljanje instrumentalnega in hkrati tudi neinstrumentalnega. Tako kot v Kantovih časih se bodo vednost, veščost v obeh poljih gradila skozi napetost, celo protislovnost in nasprotje med obojim. Tudi v prihodnje bo verjetno ostalo povsem neproduktivno zavzemanje zgolj za čisto znanost, znanje, ki ne bo v službi konkretne, neposredne koristi; enako neproduktivna bo ostala tudi njej nasprotna zahteva po tem, da se mora iskanje resnice, odgovorov na vprašanja pravega, resničnega, pravičnega ipd., kolikor je le mogoče hitro podrediti logiki trenutne ali pa nekaj bolj oddaljene koristnosti. Polja ločenosti, stikov, prepletenosti, nasprotovanja ipd. se bodo še dolgo – dostikrat produktivno prepletala in seveda tudi vzajemno blokirala. Tudi osebe, ki se bodo na določenem področju dosegle mojstrstvo v Sennettovem pomenu te besede, bodo živele z omenjeno napetostjo. Ohranjanje napetosti, zavest o nujnosti soobstoja, spopada, dotikanja in razmikanja obeh logik, bi znalo predstavljati celo kompetitivno močno stran v tekmi na trgu in v polju domiselne blagovne produkcije. Walzerjeva (1983) metafizično-politična stava na sfere dominacij se zdi pri tem produktivno izhodišče za nadaljnje razmisleke.

Pomen izobrazbe kot kulturnega kapitala, ki služi za pridobitev dela bo na večini področij upadel, na nekaterih bo ostal enak in celo pridobil v točki zahtevane specifičnosti. Ob velikem številu oseb z relativno visoko izobrazbo bo mezdno menjalna vrednost padla, verjetno pa bodo narasle druge vrednosti menjave kulturnih kapitalov. Posebej močno bo polje socialne ekonomije in v njem prevladujočih menjav, ki bodo iz meje klasične blagovne menjave prestopale v menjave, ki jih Mauss (1996) in Godelier (2006) tematizirata kot menjavo darov. In prav v tej točki šolo čaka ponovno odkrivanje sfer poučevanja in učenja, ki sega onstran učenja za nadaljnje učenje: priprava na študij in onstran priprave na delo: učenje, študij za opravljanje širokega spektra ne mezdnih poklicev – a vendarle poklicev.

Šola bo dobila prostor, pred njo bo verjetno tudi pričakovanje in celo zahteva, da poučuje, omogoči učenje katerega namen bo preprosto iskanje, vpogled v še ne

znano, razumevanje katerega namen bo s tem že dosežen. S tem bo dosegla pojem šole kot institucije, katere temeljni namen je pridobivanje znanja.

Namesto sklepa

Pred šolo pa bo še mnogo drugih pričakovanj glede pridobivanja znanja, ki bodo instrumentalne – čeprav ne mezdno poklicne narave. Razumeti svet, da bi zmogli reševati zaplete v razmerjih s soljudmi, da bi razumeli sebe in našli način kako živeti svoje življenje, kako sobivati z naravo zunaj nas ipd. Za orientacijo, v ne več »preostalem«, ampak »dominantnem svetu«, bodo najmanj enako kot generične poklicne kompetence potrebne »splošne generične kompetence« (npr. branje, socialno sporazumevanje, razumevanje dogajanja v družbi, vpogled v naravo, sposobnost skrbeti zase, za ljudi okrog sebe, za družino). Znati in želeli brati, doživljati naravo in umetnosti, razumeti odnose med ljudmi, odnose človeka do narave in ustrezno ravnati – so kompetence, ki jih bomo potrebovali v časih življenj, bivanja tudi onstran sveta dela. Na vse navedeno, bosta vrtec in šola, skupaj z družino in skupnostmi, pripravljala hkrati. Vrtec in šola bosta morala najti odgovor na vprašanje, kolikšen del kurikula naj bo kakšne narave, da bo zadostil različnim pričakovanjem, ki jih bo postavljala družba..

Naloga šole bo ob vseh spremembah ostala prostor za sistematično preučevanje, organiziranje, prenašanje in preverjanje znanja. Na različnih ravneh in v različnih oblikah bo na osnovi že pridobljenega znanja tudi drugje predvsem sistematizirala znanje, ga poglobljala in nadgrajevala in posamezniku pomagala k zaokrožitvi znanja. Spet naslednjič bo znanje proizvedla in ga skozi različne načine prenesla in ponudila, ali pa - ko bo šlo za certificiranje znanja potrebnega za poklic in verjetno tudi za dokazovanje temeljnih znanj in spretnosti – dispozicij za katere bo družba presodila, da je potrebno(želeno), da jih poseduje vsakdo od nas - ocenila. Šola bo ostala polje, ki tudi, ko začne pri individualni izkušnji in delo prepleta z igro (Dewey 1916), iskanja, ocenjevanja in presojanja. Le njena pretirana naravnost na poklic, ki ga bo posameznik opravljali za plačo, se bo spremenila. Ta sprememba ji zna povzročiti dosti težav in hkrati ponuditi številne priložnosti.

Literatura:

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes-travail protections statut de l'individu*.

Pariz: Seuil

Dewey, J. (1899/1959). *The School and Society (SS)*. V: *Dewey on Education* (izb. in uvod. Dworkin, M.S), New York: TCP.

Durkheim, E. (1922/2009). *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina

Godelier, M. (2006). *Uganka daru*. Ljubljana: KODA

Jackson, T. (2009). *Prosperity without Growth*. London: Earthscan

Lasch, C. (1992), »Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete«. V: E. D Bahovec, (ur.). *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Ljubljana: KRT

Malevič, K.(1985). Lenoba – prava resnica človeštva. V: Zbornik *Boj proti delu*, Ljubljana: KRT

Mauss, M. (1996).*Esej o daru in drugi spisi*. Ljubljana: SH

Rifkin, J. (2007). *Konec dela*. Ljubljana: KRT

Sennet, R. (2008). *The Craftsman*, London: Penguin Books

Sue R.

Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*, Basic Books, USA

Dr. Slavko Gaber [11753]

Bibliografski kazalci raziskovalne uspešnosti (2007-2010)

Kategorizacija po metodologiji ARRS - družboslovje																	
(1)	A1	A2	A3	A4	B1	B2	C	D				Z1	Z2	NK	TC	CI	NC
1.01	0	0	0	0	0	0	4	0				2	2	0	0	0	0
1.02	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0
1.03	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0
(2)	A				B		C	D	E	F	G						
2.01	0				1		0					1	0	0			
2.18								0				0	0				
2.24								0				0	0				
2.22								0				0	0				
ur.									0			0	0				
2.20												0	0	0	0		
(3)	A				B		C	D									
1.16	0				0		1	1				0	2	0			
(4)							C	D									
1.06							0	0				0	0	0	0	0	0
1.08							1	0				0	1	0	0	0	0
															SU		
Str.d.															18		
TC - število citatov v WoS, CI - čistih citatov, NC - normiranih citatov:															0	0	0

Točke														
(1)	A1	A2	A3	A4	B1	B2	C	D				Z1	Z2	NK
1.01	0	0	0	0	0	0	81.00	0				36.00	45.00	0
1.02	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0
1.03	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0
(2)	A				B		C	D	E	F	G			
2.01	0				40.00		0					40.00	0	0
2.18								0				0	0	
2.24								0				0	0	
2.22								0				0	0	
ur.										0		0	0	
2.20												0	0	0
(3)	A				B		C	D						
1.16	0				0		20.00	10.00				0	30.00	0
(4)							C	D						
1.06							0	0				0	0	0
1.08							25.00	0				0	25.00	0
														SU
Str.d.														21.45
												Z1	Z2	S
SKUPAJ												76.00	100.00	53.95
Vodenje projekta (Z1 + Z2): 176.00												76.00	100.00	
Upoštevano število točk (družboslovje): 89.41												76.00	13.41	

Število čistih citatov v zadnjih 10 letih (2000 - 2010): 0

Normirano število čistih citatov v zadnjih 10 letih (2000 - 2010): 0

Legenda:

Metodologija ARRS: [Pravilnik o kazalcih in merilih znanstvene in strokovne uspešnosti](#)

Vir bibliografskih podatkov: Vzajemna baza podatkov COBISS.SI/COBIB.SI

- 1A1-4 - znanstveni članki v revijah, ki jih indeksira SCI Expanded (glede na faktor vpliva)
- 1B1 - znanstveni članki v revijah, ki jih indeksira SSCI, s faktorjem vpliva v zgornji polovici revij ali v revijah kategorije A evropskega humanističnega indeksa ERIH
- 1B2 - znanstveni članki v revijah, ki jih indeksira SSCI, s faktorjem vpliva v spodnji polovici revij ali v revijah, ki jih indeksira A&HCI ali v revijah kategorije B evropskega humanističnega indeksa ERIH
- 1C - znanstveni članki v revijah kategorije C evropskega humanističnega indeksa ERIH ali v revijah, ki jih indeksira druga mednarodna bibliografska baza podatkov s seznama agencije
- 1D - znanstveni članki v drugih znanstvenih revijah s seznama agencije
- 2A - znanstvene monografije (2.01) s številom strani nad 50, izdane pri mednarodnih založbah s seznama agencije ali pri kateri koli drugi založbi, če je monografija s področja humanistike in se vrednotenje izvaja za humanistiko
- 2B - znanstvene monografije (2.01) s številom strani nad 50, ki ne ustrezajo kriterijem iz kategorije 2A
- 2C - znanstvene monografije - brošure (2.01) s številom strani med 20 in 50 ali znanstveni zemljevidi
- 2D - raziskovalni ali dokumentarni filmi, zvočni ali video posnetki (2.18)
- 2E - patenti (2.24), podeljeni v ZDA, Kanadi, na Japonskem, v Avstraliji, J. Koreji, Švici, na Norveškem in v nekaterih državah Evropske unije ali nova rastlinska ali živalska sorta (2.22)
- 2F - urednik revije (1A,1B) ali monografije (2.01 A)
- 2G - zaključna znanstvena zbirka podatkov (2.20) s seznama agencije
- 3A - obsežni znanstveni sestavki ali poglavja (nad 50 str.) v znanstvenih monografijah (2.01A, 2.06), izdana pri mednarodnih založbah s seznama agencije
- 3B - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v znanstvenih monografijah (2.01A, 2.06), izdana pri mednarodnih založbah s seznama agencije
- 3C - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v znanstvenih monografijah (2.01B, 2.06), izdanih pri drugih založbah
- 3D - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v drugih monografskih publikacijah
- 4C - znanstveni prispevki v zbornikih recenziranih znanstvenih prispevkov z mednarodne ali tuje konference (2.31)
- 4D - znanstveni prispevki v zbornikih recenziranih znanstvenih prispevkov z domače konference (2.32)
- NK - nekategorizirana znanstvena dela
- SU - dela, ki štejejo za strokovno uspešnost
- TC - skupno število citatov v WoS za članke v izpisu
- CI - število čistih citatov (brez avtocitatov)
- NC - normirano število citatov: število čistih citatov znanstvenega dela deljeno s srednjim faktorjem vpliva ISI področja (x), v katerem je bilo objavljeno znanstveno delo

- Z1 - točke znanstvene uspešnosti glede na vedo, ki se upoštevajo v celoti:
 - 1A, 1B, 2A, 2E, 2F, 3A, 3B – naravoslovje, medicina, biotehnika
 - 1A, 1B, 1C (če revija izhaja v svetovnem jeziku), 2A, 2E, 2F, 3A, 3B – tehnika
 - 1A, 1B, 1C (če revija izhaja v svetovnem jeziku), 2A, 2B, 2E, 2F, 3A, 3B, 3C (izdana pri tuji založbi) – družboslovje
 - 1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F, 2G, 3A, 3B, 3C, 3D, 4C, 4D – humanistika, interdisciplinarne raziskave

- Z2 - točke znanstvene uspešnosti glede na vedo, ki se skupaj s strokovno uspešnostjo upoštevajo do največ 15% skupnih točk:
 - 1C, 1D, 2B, 2C, 2D, 2G, 3C, 3D, 4C, 4D – naravoslovje, medicina, biotehnika
 - 1C (če revija ne izhaja v svetovnem jeziku), 1D, 2B, 2C, 2D, 2G, 3C, 3D, 4C, 4D – tehnika

1C (če revija ne izhaja v svetovnem jeziku), 1D, 2C, 2D, 2G, 3C (izdana pri domači založbi), 3D, 4C, 4D – družboslovje

/ – humanistika, interdisciplinarne raziskave

S - točke strokovne uspešnosti glede na vedo:

SU, NK – humanistika, interdisciplinarne raziskave

/ – naravoslovje, medicina, biotehnika, tehnika, družboslovje

! Pri vrednotenju raziskovalne uspešnosti so upoštevane točke Z1 v celoti. Temu so prištete preostale točke znanstvene uspešnosti Z2 in točke strokovne uspešnosti S, vendar le v tolikšni meri, da njihova vsota ne preseže 15% skupnega števila točk.

! Pri preverjanju pogoja za vodjo projekta se upošteva celotna znanstvena uspešnost Z1 + Z2.

ČLANKI IN DRUGI SESTAVNI DELI

1.01 Izvirni znanstveni članek

1. GABER, Slavko. Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?. *Sodob. pedagog.*, 2007, letn. 58, št. 2, str. 62-80. [COBISS.SI-ID [7113033](#)]
kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1

2. GABER, Slavko. E-demokracija in e-volitve. *Teor. praksa*, jan.-apr. 2008, letn. 45, št. 1/2, str. 147-163, ilustr. [COBISS.SI-ID [7368009](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1

3. GABER, Slavko, TAŠNER, Veronika. Vidna, nevidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu. *Sodob. pedagog.*, 2009, letn. 60, št. 1, str. 282-299. [COBISS.SI-ID [7780169](#)]
kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 15, št. avtorjev: 2

4. GABER, Slavko, TAŠNER, Veronika, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, PODLESEK, Anja, SOČAN, Gregor. Analiza razlik v dosežkih učencev/dijakov ter analiza primarnih in sekundarnih učinkov družbenih razlik na dosežke učencev/dijakov. *Šol. polje (Tisk. izd.)*. [Tiskana izd.], pomlad 2009, letn. 20, št. 1/2, str. 83-125, preglednice, graf. prikazi. [COBISS.SI-ID [41021538](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 6, št. avtorjev: 5

1.08 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

5. GABER, Slavko. Segmentation as a form of social reproduction of inequalities in times of inclusive education in tertiary education in Slovenia. V: GARLAND, Paul (ur.). *Analysis of educational policies in a comparative educational perspective : [texts from the EUDORA Intensive Programme BIP during the summer school in Jurmela, Latvia 2006]*. Linz: Pädagogische Akademie des Bundes, 2007, str. 89-102. [COBISS.SI-ID [7294281](#)]
kategorija: 4C (Z2); tipologija ni verificirana
točke: 25, št. avtorjev: 1

1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

6. GABER, Slavko. Snapshots of policymaking in a changing environment. V: CHAKROUN, Borhene (ur.). *ETF yearbook 2008 : policy learning in action*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, cop. 2008, str. 101-106. [COBISS.SI-ID [7681353](#)]
kategorija: 3D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 1

7. GABER, Slavko. Durkheim, šola, demokracija in začetki sociologije vzgoje. V: DURKHEIM, Émile. *Vzgoja in sociologija*, (Knjižna zbirka Temeljna dela). Ljubljana: Krtina, 2009, str. 185-220. [COBISS.SI-ID [8154953](#)]
kategorija: 3C (Z2); tipologija ni verificirana
točke: 20, št. avtorjev: 1

MONOGRAFIJE IN DRUGA ZAKLJUČENA DELA

2.01 Znanstvena monografija

8. GABER, Slavko, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, 2009. 191 str., graf. prikazi, tabele. ISBN 978-961-253-041-9. [COBISS.SI-ID [247443712](#)]
kategorija: 2B (Z1); tipologija ni verificirana
točke: 40, št. avtorjev: 2

Zahteva za izpis bibliografije je bila poslana z računalnika: 88.200.45.11
Izpis bibliografskih enot: znanstvena dela (Z1 in Z2)
Izbrani format bibliografske enote: ISO 690

Vir bibliografskih zapisov: Vzajemna baza podatkov COBISS.SI/COBIB.SI, 15. 3. 2010
Datum ažuriranja baze JCR (letno): 20. 8. 2009
Datum ažuriranja povezav med zapisi v COBIB.SI in WoS ter števila citatov (mesečno): 9. 3. 2010

Bojan Volf [30483]

Bibliografski kazalci raziskovalne uspešnosti (2007-2010)

Kategorizacija po metodologiji ARRS - družboslovje																	
(1)	A1	A2	A3	A4	B1	B2	C	D				Z1	Z2	NK	TC	CI	NC
1.01	0	0	0	0	0	0	0	1				0	1	0	0	0	0
1.02	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0
1.03	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0
(2)	A				B		C	D	E	F	G						
2.01	0				0		0					0	0	0			
2.18								0				0	0				
2.24								0				0	0				
2.22								0				0	0				
ur.									0			0	0				
2.20												0	0	0	0		
(3)	A				B		C	D									
1.16	0				0		0	0				0	0	0			
(4)							C	D									
1.06							0	0				0	0	0	0	0	0
1.08							0	0				0	0	0	0	0	0
															SU		
Str.d.															0		
TC - število citatov v WoS, CI - čistih citatov, NC - normiranih citatov:															0	0	0

Točke														
(1)	A1	A2	A3	A4	B1	B2	C	D				Z1	Z2	NK
1.01	0	0	0	0	0	0	0	10.00				0	10.00	0
1.02	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0
1.03	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0
(2)	A				B		C	D	E	F	G			
2.01	0				0		0					0	0	0
2.18								0				0	0	
2.24								0				0	0	
2.22								0				0	0	
ur.									0			0	0	
2.20												0	0	0
(3)	A				B		C	D						
1.16	0				0		0	0				0	0	0
(4)							C	D						
1.06							0	0				0	0	0
1.08							0	0				0	0	0
														SU
Str.d.														0
												Z1	Z2	S
SKUPAJ												0	10.00	0
Vodenje projekta (Z1 + Z2): 10.00												0	10.00	
Upoštevano število točk (družboslovje): 0												0	0	

Število čistih citatov v zadnjih 10 letih (2000 - 2010): 0

Normirano število čistih citatov v zadnjih 10 letih (2000 - 2010): 0

Legenda:

Metodologija ARRS: [Pravilnik o kazalcih in merilih znanstvene in strokovne uspešnosti](#)

Vir bibliografskih podatkov: Vzajemna baza podatkov COBISS.SI/COBIB.SI

- 1A1-4 - znanstveni članki v revijah, ki jih indeksira SCI Expanded (glede na faktor vpliva)
- 1B1 - znanstveni članki v revijah, ki jih indeksira SSCI, s faktorjem vpliva v zgornji polovici revij ali v revijah kategorije A evropskega humanističnega indeksa ERIH
- 1B2 - znanstveni članki v revijah, ki jih indeksira SSCI, s faktorjem vpliva v spodnji polovici revij ali v revijah, ki jih indeksira A&HCI ali v revijah kategorije B evropskega humanističnega indeksa ERIH
- 1C - znanstveni članki v revijah kategorije C evropskega humanističnega indeksa ERIH ali v revijah, ki jih indeksira druga mednarodna bibliografska baza podatkov s seznama agencije
- 1D - znanstveni članki v drugih znanstvenih revijah s seznama agencije
- 2A - znanstvene monografije (2.01) s številom strani nad 50, izdane pri mednarodnih založbah s seznama agencije ali pri kateri koli drugi založbi, če je monografija s področja humanistike in se vrednotenje izvaja za humanistiko
- 2B - znanstvene monografije (2.01) s številom strani nad 50, ki ne ustrezajo kriterijem iz kategorije 2A
- 2C - znanstvene monografije - brošure (2.01) s številom strani med 20 in 50 ali znanstveni zemljevidi
- 2D - raziskovalni ali dokumentarni filmi, zvočni ali video posnetki (2.18)
- 2E - patenti (2.24), podeljeni v ZDA, Kanadi, na Japonskem, v Avstraliji, J. Koreji, Švici, na Norveškem in v nekaterih državah Evropske unije ali nova rastlinska ali živalska sorta (2.22)
- 2F - urednik revije (1A,1B) ali monografije (2.01 A)
- 2G - zaključna znanstvena zbirka podatkov (2.20) s seznama agencije
- 3A - obsežni znanstveni sestavki ali poglavja (nad 50 str.) v znanstvenih monografijah (2.01A, 2.06), izdana pri mednarodnih založbah s seznama agencije
- 3B - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v znanstvenih monografijah (2.01A, 2.06), izdana pri mednarodnih založbah s seznama agencije
- 3C - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v znanstvenih monografijah (2.01B, 2.06), izdanih pri drugih založbah
- 3D - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v drugih monografskih publikacijah
- 4C - znanstveni prispevki v zbornikih recenziranih znanstvenih prispevkov z mednarodne ali tuje konference (2.31)
- 4D - znanstveni prispevki v zbornikih recenziranih znanstvenih prispevkov z domače konference (2.32)
- NK - nekategorizirana znanstvena dela
- SU - dela, ki štejejo za strokovno uspešnost
- TC - skupno število citatov v WoS za članke v izpisu
- CI - število čistih citatov (brez avtocitatov)
- NC - normirano število citatov: število čistih citatov znanstvenega dela deljeno s srednjim faktorjem vpliva ISI področja (x), v katerem je bilo objavljeno znanstveno delo

- Z1 - točke znanstvene uspešnosti glede na vedo, ki se upoštevajo v celoti:
 - 1A, 1B, 2A, 2E, 2F, 3A, 3B – naravoslovje, medicina, biotehnika
 - 1A, 1B, 1C (če revija izhaja v svetovnem jeziku), 2A, 2E, 2F, 3A, 3B – tehnika
 - 1A, 1B, 1C (če revija izhaja v svetovnem jeziku), 2A, 2B, 2E, 2F, 3A, 3B, 3C (izdana pri tuji založbi) – družboslovje
 - 1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F, 2G, 3A, 3B, 3C, 3D, 4C, 4D – humanistika, interdisciplinarne raziskave

- Z2 - točke znanstvene uspešnosti glede na vedo, ki se skupaj s strokovno uspešnostjo upoštevajo do največ 15% skupnih točk:
 - 1C, 1D, 2B, 2C, 2D, 2G, 3C, 3D, 4C, 4D – naravoslovje, medicina, biotehnika
 - 1C (če revija ne izhaja v svetovnem jeziku), 1D, 2B, 2C, 2D, 2G, 3C, 3D, 4C, 4D – tehnika

1C (če revija ne izhaja v svetovnem jeziku), 1D, 2C, 2D, 2G, 3C (izdana pri domači založbi), 3D, 4C, 4D – družboslovje

/ – humanistika, interdisciplinarne raziskave

S - točke strokovne uspešnosti glede na vedo:

SU, NK – humanistika, interdisciplinarne raziskave

/ – naravoslovje, medicina, biotehnika, tehnika, družboslovje

! Pri vrednotenju raziskovalne uspešnosti so upoštevane točke Z1 v celoti. Temu so prištete preostale točke znanstvene uspešnosti Z2 in točke strokovne uspešnosti S, vendar le v tolikšni meri, da njihova vsota ne preseže 15% skupnega števila točk.

! Pri preverjanju pogoja za vodjo projekta se upošteva celotna znanstvena uspešnost Z1 + Z2.

ČLANKI IN DRUGI SESTAVNI DELI

1.01 Izvirni znanstveni članek

1. VOLF, Bojan. Pomen in vloga vseživljenjskega izobraževanja v luči različnih opredelitev nalog prihodnje družbe. *AS. Andrag. spoznan.*, 2009, letn. 15, št. 2, str. 10-18. [COBISS.SI-ID [7914057](#)]

kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 10, št. avtorjev: 1

Zahteva za izpis bibliografije je bila poslana z računalnika: 88.200.45.11

Izpis bibliografskih enot: znanstvena dela (Z1 in Z2)

Izbrani format bibliografske enote: ISO 690

Vir bibliografskih zapisov: Vzajemna baza podatkov COBISS.SI/COBIB.SI, 15. 3. 2010

Datum ažuriranja baze JCR (letno): 20. 8. 2009

Datum ažuriranja povezav med zapisi v COBIB.SI in WoS ter števila citatov (mesečno): 9. 3. 2010

Veronika Tašner [31048]

Bibliografski kazalci raziskovalne uspešnosti (2007-2010)

Kategorizacija po metodologiji ARRS - družboslovje																
(1)	A1	A2	A3	A4	B1	B2	C	D			Z1	Z2	NK	TC	CI	NC

1.01	0	0	0	0	0	0	2	0				1	1	0	0	0	0
1.02	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0
1.03	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0
(2)	A				B		C	D	E	F	G						
2.01	0				1		0					1	0	0			
2.18								0				0	0				
2.24									0			0	0				
2.22									0			0	0				
ur.										0		0	0				
2.20											0	0	0	0			
(3)	A				B		C	D									
1.16	0				0		1	0				0	1	0			
(4)							C	D									
1.06							0	0				0	0	0	0	0	0
1.08							1	0				0	1	0	0	0	0
																SU	
Str.d.														1			
TC - število citatov v WoS, CI - čistih citatov, NC - normiranih citatov:														0	0	0	

Točke														
(1)	A1	A2	A3	A4	B1	B2	C	D				Z1	Z2	NK
1.01	0	0	0	0	0	0	21.00	0				6.00	15.00	0
1.02	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0
1.03	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0
(2)	A				B		C	D	E	F	G			
2.01	0				26.67		0					26.67	0	0
2.18								0				0	0	
2.24									0			0	0	
2.22									0			0	0	
ur.										0		0	0	
2.20											0	0	0	0
(3)	A				B		C	D						
1.16	0				0		10.00	0				0	10.00	0
(4)							C	D						
1.06							0	0				0	0	0
1.08							25.00	0				0	25.00	0
														SU
Str.d.														2.00
												Z1	Z2	S
SKUPAJ												32.67	50.00	4.00
Vodenje projekta (Z1 + Z2): 82.67												32.67	50.00	
Upoštevano število točk (družboslovje): 38.43												32.67	5.76	

Število čistih citatov v zadnjih 10 letih (2000 - 2010): 0

Normirano število čistih citatov v zadnjih 10 letih (2000 - 2010): 0

Legenda:

Metodologija ARRS: [Pravilnik o kazalcih in merilih znanstvene in strokovne uspešnosti](#)

Vir bibliografskih podatkov: Vzajemna baza podatkov COBISS.SI/COBIB.SI

- 1A1-4 - znanstveni članki v revijah, ki jih indeksira SCI Expanded (glede na faktor vpliva)
- 1B1 - znanstveni članki v revijah, ki jih indeksira SSCI, s faktorjem vpliva v zgornji polovici revij ali v revijah kategorije A evropskega humanističnega indeksa ERIH
- 1B2 - znanstveni članki v revijah, ki jih indeksira SSCI, s faktorjem vpliva v spodnji polovici revij ali v revijah, ki jih indeksira A&HCI ali v revijah kategorije B evropskega humanističnega indeksa ERIH
- 1C - znanstveni članki v revijah kategorije C evropskega humanističnega indeksa ERIH ali v revijah, ki jih indeksira druga mednarodna bibliografska baza podatkov s seznama agencije
- 1D - znanstveni članki v drugih znanstvenih revijah s seznama agencije
- 2A - znanstvene monografije (2.01) s številom strani nad 50, izdane pri mednarodnih založbah s seznama agencije ali pri kateri koli drugi založbi, če je monografija s področja humanistike in se vrednotenje izvaja za humanistiko
- 2B - znanstvene monografije (2.01) s številom strani nad 50, ki ne ustrezajo kriterijem iz kategorije 2A
- 2C - znanstvene monografije - brošure (2.01) s številom strani med 20 in 50 ali znanstveni zemljevidi
- 2D - raziskovalni ali dokumentarni filmi, zvočni ali video posnetki (2.18)
- 2E - patenti (2.24), podeljeni v ZDA, Kanadi, na Japonskem, v Avstraliji, J. Koreji, Švici, na Norveškem in v nekaterih državah Evropske unije ali nova rastlinska ali živalska sorta (2.22)
- 2F - urednik revije (1A,1B) ali monografije (2.01 A)
- 2G - zaključna znanstvena zbirka podatkov (2.20) s seznama agencije
- 3A - obsežni znanstveni sestavki ali poglavja (nad 50 str.) v znanstvenih monografijah (2.01A, 2.06), izdana pri mednarodnih založbah s seznama agencije
- 3B - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v znanstvenih monografijah (2.01A, 2.06), izdana pri mednarodnih založbah s seznama agencije
- 3C - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v znanstvenih monografijah (2.01B, 2.06), izdanih pri drugih založbah
- 3D - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v drugih monografskih publikacijah
- 4C - znanstveni prispevki v zbornikih recenziranih znanstvenih prispevkov z mednarodne ali tuje konference (2.31)
- 4D - znanstveni prispevki v zbornikih recenziranih znanstvenih prispevkov z domače konference (2.32)
- NK - nekategorizirana znanstvena dela
- SU - dela, ki štejejo za strokovno uspešnost
- TC - skupno število citatov v WoS za članke v izpisu
- CI - število čistih citatov (brez avtocitatov)
- NC - normirano število citatov: število čistih citatov znanstvenega dela deljeno s srednjim faktorjem vpliva ISI področja (x), v katerem je bilo objavljeno znanstveno delo
- Z1 - točke znanstvene uspešnosti glede na vedo, ki se upoštevajo v celoti:
 1A, 1B, 2A, 2E, 2F, 3A, 3B – naravoslovje, medicina, biotehnika
 1A, 1B, 1C (če revija izhaja v svetovnem jeziku), 2A, 2E, 2F, 3A, 3B – tehnika
 1A, 1B, 1C (če revija izhaja v svetovnem jeziku), 2A, 2B, 2E, 2F, 3A, 3B, 3C (izdana pri tuji založbi) – družboslovje
 1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F, 2G, 3A, 3B, 3C, 3D, 4C, 4D – humanistika, interdisciplinarne raziskave
- Z2 - točke znanstvene uspešnosti glede na vedo, ki se skupaj s strokovno uspešnostjo upoštevajo do največ 15% skupnih točk:
 1C, 1D, 2B, 2C, 2D, 2G, 3C, 3D, 4C, 4D – naravoslovje, medicina, biotehnika
 1C (če revija ne izhaja v svetovnem jeziku), 1D, 2B, 2C, 2D, 2G, 3C, 3D, 4C, 4D – tehnika
 1C (če revija ne izhaja v svetovnem jeziku), 1D, 2C, 2D, 2G, 3C (izdana pri domači založbi), 3D, 4C, 4D – družboslovje
 / – humanistika, interdisciplinarne raziskave
- S - točke strokovne uspešnosti glede na vedo:
 SU, NK – humanistika, interdisciplinarne raziskave
 / – naravoslovje, medicina, biotehnika, tehnika, družboslovje

! Pri vrednotenju raziskovalne uspešnosti so upoštevane točke Z1 v celoti. Temu so prištete preostale točke znanstvene

uspešnosti Z2 in točke strokovne uspešnosti S, vendar le v tolikšni meri, da njihova vsota ne preseže 15% skupnega števila točk.

! Pri preverjanju pogoja za vodjo projekta se upošteva celotna znanstvena uspešnost Z1 + Z2.

ČLANKI IN DRUGI SESTAVNI DELI

1.01 Izvirni znanstveni članek

1. GABER, Slavko, TAŠNER, Veronika. Vidna, nevidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu. *Sodob. pedagog.*, 2009, letn. 60, št. 1, str. 282-299. [COBISS.SI-ID [7780169](#)]
kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 15, št. avtorjev: 2

2. GABER, Slavko, TAŠNER, Veronika, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, PODLESEK, Anja, SOČAN, Gregor. Analiza razlik v dosežkih učencev/dijakov ter analiza primarnih in sekundarnih učinkov družbenih razlik na dosežke učencev/dijakov. *Šol. polje (Tisk. izd.)*. [Tiskana izd.], pomlad 2009, letn. 20, št. 1/2, str. 83-125, preglednice, graf. prikazi. [COBISS.SI-ID [41021538](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 6, št. avtorjev: 5

1.08 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

3. TAŠNER, Veronika. Meritocracy - leading ideology in the area of mass education - and its limits. V: GARLAND, Paul (ur.). *Analysis of educational policies in a comparative educational perspective : [texts from the EUDORA Intensive Programme BIP during the summer school in Jurmela, Latvia 2006]*. Linz: Pädagogische Akademie des Bundes, 2007, str. 263-280. [COBISS.SI-ID [7680585](#)]
kategorija: 4C (Z2); tipologija ni verificirana
točke: 25, št. avtorjev: 1

1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

4. MENCIN ČEPLAK, Metka, TAŠNER, Veronika. Spolne neenakosti v izobraževanju. V: TAŠNER, Veronika (ur.), LESAR, Irena (ur.), ANTIĆ, Milica G. (ur.), HLEBEC, Valentina (ur.), PUŠNIK, Mojca (ur.). *Brez spopada : kultur, spolov, generacij*. V Ljubljani: Pedagoška fakulteta, 2009, str. 103-116. [COBISS.SI-ID [7956297](#)]
kategorija: 3C (Z2); tipologija ni verificirana
točke: 10, št. avtorjev: 2

MONOGRAFIJE IN DRUGA ZAKLJUČENA DELA

2.01 Znanstvena monografija

5. ŠIMENC, Marjan, MOJŠKERC, Nataša, TAŠNER, Veronika. *Prikaz ureditve zasebnega šolstva v državah Evropske unije*. Ljubljana: SVIZ, 2007. 68 str., ilustr. ISBN 978-961-92131-0-0. [COBISS.SI-ID [233636608](#)]

kategorija: 2B (Z1); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 26.67, št. avtorjev: 3

Zahteva za izpis bibliografije je bila poslana z računalnika: 88.200.45.11

Izpis bibliografskih enot: znanstvena dela (Z1 in Z2)

Izbrani format bibliografske enote: ISO 690

Vir bibliografskih zapisov: Vzajemna baza podatkov COBISS.SI/COBIB.SI, 15. 3. 2010

Datum ažuriranja baze JCR (letno): 20. 8. 2009

Datum ažuriranja povezav med zapisi v COBIB.SI in WoS ter števila citatov (mesečno): 9. 3. 2010

Dr. Ljubica Marjanovič-Umek [07606]

Bibliografski kazalci raziskovalne uspešnosti (2007-2010)

Kategorizacija po metodologiji ARRS - družboslovje																
(1)	A1	A2	A3	A4	B1	B2	C	D			Z1	Z2	NK	TC	CI	NC
1.01	0	0	0	0	0	4	11	0			8	7	0	0	0	0
1.02	0	0	0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0
1.03	0	0	0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0
(2)	A				B		C	D	E	F	G					
2.01	0				3		0					3	0	0		
2.18								0				0	0			
2.24								0				0	0			
2.22								0				0	0			
ur.									0			0	0			
2.20											0	0	0	0		
(3)	A				B		C	D								
1.16	0				1		4	0				2	3	0		
(4)							C	D								
1.06							0	2				0	2	2	0	0
1.08							1	1				0	2	0	0	0

- 2F - urednik revije (1A,1B) ali monografije (2.01 A)
- 2G - zaključna znanstvena zbirka podatkov (2.20) s seznama agencije
- 3A - obsežni znanstveni sestavki ali poglavja (nad 50 str.) v znanstvenih monografijah (2.01A, 2.06), izdana pri mednarodnih založbah s seznama agencije
- 3B - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v znanstvenih monografijah (2.01A, 2.06), izdana pri mednarodnih založbah s seznama agencije
- 3C - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v znanstvenih monografijah (2.01B, 2.06), izdanih pri drugih založbah
- 3D - samostojni znanstveni sestavki ali poglavja v drugih monografskih publikacijah
- 4C - znanstveni prispevki v zbornikih recenziranih znanstvenih prispevkov z mednarodne ali tuje konference (2.31)
- 4D - znanstveni prispevki v zbornikih recenziranih znanstvenih prispevkov z domače konference (2.32)
- NK - nekategorizirana znanstvena dela
- SU - dela, ki štejejo za strokovno uspešnost
- TC - skupno število citatov v WoS za članke v izpisu
- CI - število čistih citatov (brez avtocitatov)
- NC - normirano število citatov: število čistih citatov znanstvenega dela deljeno s srednjim faktorjem vpliva ISI področja (x), v katerem je bilo objavljeno znanstveno delo
- Z1 - točke znanstvene uspešnosti glede na vedo, ki se upoštevajo v celoti:
 1A, 1B, 2A, 2E, 2F, 3A, 3B – naravoslovje, medicina, biotehnika
 1A, 1B, 1C (če revija izhaja v svetovnem jeziku), 2A, 2E, 2F, 3A, 3B – tehnika
 1A, 1B, 1C (če revija izhaja v svetovnem jeziku), 2A, 2B, 2E, 2F, 3A, 3B, 3C (izdana pri tuji založbi) – družboslovje
 1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F, 2G, 3A, 3B, 3C, 3D, 4C, 4D – humanistika, interdisciplinarne raziskave
- Z2 - točke znanstvene uspešnosti glede na vedo, ki se skupaj s strokovno uspešnostjo upoštevajo do največ 15% skupnih točk:
 1C, 1D, 2B, 2C, 2D, 2G, 3C, 3D, 4C, 4D – naravoslovje, medicina, biotehnika
 1C (če revija ne izhaja v svetovnem jeziku), 1D, 2B, 2C, 2D, 2G, 3C, 3D, 4C, 4D – tehnika
 1C (če revija ne izhaja v svetovnem jeziku), 1D, 2C, 2D, 2G, 3C (izdana pri domači založbi), 3D, 4C, 4D – družboslovje
 / – humanistika, interdisciplinarne raziskave
- S - točke strokovne uspešnosti glede na vedo:
 SU, NK – humanistika, interdisciplinarne raziskave
 / – naravoslovje, medicina, biotehnika, tehnika, družboslovje

! Pri vrednotenju raziskovalne uspešnosti so upoštevane točke Z1 v celoti. Temu so prištete preostale točke znanstvene uspešnosti Z2 in točke strokovne uspešnosti S, vendar le v tolikšni meri, da njihova vsota ne preseže 15% skupnega števila točk.

! Pri preverjanju pogoja za vodjo projekta se upošteva celotna znanstvena uspešnost Z1 + Z2.

ČLANKI IN DRUGI SESTAVNI DELI

1.01 Izvirni znanstveni članek

1. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, KRANJC, Simona, FEKONJA, Urška, BAJC, Katja. The effect of preschool on children's school readiness. *Early child dev. care (Online)*, 4. feb. 2007, str. 1-20, preglednice.
<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a770684378~db=all~order=pubdate>.
[COBISS.SI-ID [34648674](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 7.5, št. avtorjev: 4
2. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, SOČAN, Gregor, BAJC, Katja. Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihol. obz. (Ljubl.)*, 2007, letn. 16, št. 3, str. 27-48, preglednice. [COBISS.SI-ID [35305826](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 3
3. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, KRANJC, Simona, FEKONJA, Urška, BAJC, Katja. Govor deklic in dečkov. *Razpr. Razr. filol. lit. vede - Slov. akad. znan. umet.*, 2007, 20, str. 115-131. [COBISS.SI-ID [35685986](#)]
kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 7.5, št. avtorjev: 4
4. KRANJC, Simona, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA, Urška, BAJC, Katja. Razvoj pripomočkov za merjenje otroškega govora v slovenskem prostoru. *Slavistična revija*. [Tiskana izd.], jan.-jun. 2007, letn. 55, št. 1/2, str. [327]-339. [COBISS.SI-ID [34760290](#)], [WoS, št. citatov do 7.1.09: 0, brez avtocitatov: 0, normirano št. citatov: 0]
kategorija: 1B2 (Z1); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 10, št. avtorjev: 4
5. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. Diferenciacija v šoli : enako ali različno za različne otroke. *Sodob. pedagog.*, 2007, letn. 58 (124), št. 2, str. 108-127, preglednice. [COBISS.SI-ID [34782818](#)]
kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1
6. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. Sodobni vrtec : njegova moč in nemoč pri razvoju in učenju otrok. *Sodob. pedagog.*, apr. 2007, letn. 58 (124), posebna izd., str. 156-170. [COBISS.SI-ID [34199394](#)]
kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1
7. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, KRANJC, Simona, FEKONJA, Urška, BAJC, Katja. The effect of preschool on children's school readiness. *Early child dev. care*, Aug. 2008, vol. 178, no. 6, str. 569-588, preglednice. [COBISS.SI-ID [37356130](#)]
kategorija: 1B2 (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 4
8. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA, Urška, KRANJC, Simona, BAJC, Katja. The effect of children's gender and parental education on toddler language development. *Eur. early child. educ. res. j.*, sep. 2008, vol. 16, no. 3, str. 325-342, graf. prikazi, preglednice. [COBISS.SI-ID [37422178](#)], [WoS, št. citatov do 9.12.08: 0, brez avtocitatov: 0, normirano št. citatov: 0]

kategorija: 1B2 (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 4

9. FEKONJA, Urška, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. Mama in vzgojiteljica kot ocenjevalki otrokove govorne kompetentnosti. *Psihol. obz. (Ljubl.)*, 2008, letn. 17, št. 1, str. 5-20.
[COBISS.SI-ID [36594530](#)]

kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 15, št. avtorjev: 2

10. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. Od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu na področju predšolske vzgoje. *Sodob. pedagog.*, nov. 2008, letn. 59 (125), št. 4, str. 52-68, ilustr. [COBISS.SI-ID [38167138](#)]

kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1

11. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA, Urška, PODLESEK, Anja. Vrtec in družinsko okolje kot napovednika govorne kompetentnosti šestletnih otrok = Preschool and family environment as predictors of language competence of 6 years old children. *Sodob. pedagog.*, dec. 2008, letn. 59 (125), št. 5, str. 52-73, preglednice. [COBISS.SI-ID [38381666](#)]

kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 3

12. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, SOČAN, Gregor, BAJC, Katja, FEKONJA, Urška. Children's intellectual ability, family environment, and preschool as predictors of language competence for 5-year-old children. *Stud. psychol.*, 2008, vol. 50, 1, str. 31-48, preglednice. [COBISS.SI-ID [36635490](#)], [WoS, št. citatov do 9.6.08: 0, brez avtocitatov: 0, normirano št. citatov: 0]

JCR IF: 0.258, SSE (92/101), psychology, multidisciplinary, x: 1.594

kategorija: 1B2 (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 4

13. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. Vrtci v sodobnih konceptih otroštva in učenja. *Sodob. pedagog.*, mar. 2009, letn. 60 (126), št. 1, str. 18-37, graf. prikazi. [COBISS.SI-ID [38860130](#)]

kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1

14. FEKONJA, Urška, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. Socialni konteksti in ocenjevanje govorne kompetentnosti malčkov in malčic. *Sodob. pedagog.*, sep. 2009, letn. 60 (126), št. 3, str. 18-39, preglednice. [COBISS.SI-ID [40419170](#)]

kategorija: 1C (Z2); tipologija ni verificirana
točke: 15, št. avtorjev: 2

15. GABER, Slavko, TAŠNER, Veronika, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, PODLESEK, Anja, SOČAN, Gregor. Analiza razlik v dosežkih učencev/dijakov ter analiza primarnih in sekundarnih učinkov družbenih razlik na dosežke učencev/dijakov. *Šol. polje (Tisk. izd.)*. [Tiskana izd.], pomlad 2009, letn. 20, št. 1/2, str. 83-125, preglednice, graf. prikazi.

[COBISS.SI-ID [41021538](#)]

kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 6, št. avtorjev: 5

1.06 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci (vabljeni predavanja)

16. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. Kakšen pomen za otrokov razvoj ima poučevanje/učenje v območju bližnjega razvoja?. V: VRBOVŠEK, Betka (ur.). *Učenje v območju bližnjega razvoja otrok*. Ljubljana: Supra, 2009, str. 10-17, ilustr. [COBISS.SI-ID [38384994](#)]

kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 20, št. avtorjev: 1

17. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. Vrtec kot varovalni dejavnik za razvoj in učenje malčkov. V: VRBOVŠEK, Betka (ur.). *Kakovost v izvedbenem kurikulumu v prvem starostnem obdobju*. Ljubljana: Supra, 2010, str. 12-19, ilustr. [COBISS.SI-ID [41388898](#)]

kategorija: 4D (Z2); tipologija ni verificirana
točke: 20, št. avtorjev: 1

1.08 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

18. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. Vloga otroškega govora v razvoju zgodnje in kasnejše pismenosti. V: VINTAR, Jelka (ur.). *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti : postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja : zbornik Bralnega društva Slovenije [ob 7. strokovnem posvetovanju], Ljubljana, 7. september 2007*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2007, str. 36-47. [COBISS.SI-ID [34866530](#)]

kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 20, št. avtorjev: 1

19. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. Različna pojmovanja znanja : povezanost z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem. V: VIDMAR, Tadej (ur.). *Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju*, (Sodobna pedagogika, letn. 59(125)). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 2008, str. 10-23, ilustr. [COBISS.SI-ID [36480866](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 25, št. avtorjev: 1

1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

20. KRANJC, Simona, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, NIDORFER-ŠIŠKOVIČ, Mojca. Funkcionalna pismenost oseb, zaposlenih v slovenski vojski. V: OREL, Irena (ur.). *Razvoj slovenskega strokovnega jezika*, (Obdobja, Metode in zvrsti, 24). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 2007, str. 209-217. [COBISS.SI-ID [35365986](#)]

kategorija: 3C (Z2); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 6.67, št. avtorjev: 3

21. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA, Urška. Characteristics of children's language during free play and other preschool activities. V: JAMBOR, Tom (ur.), VAN

GILS, Jan (ur.). *Several perspectives on children's play : scientific reflections for practitioners : an initiative of ICCP in co-operation with IPA*. Antwerpen; Apeldoorn: Garant, 2007, str. 161-178, graf. prikazi, preglednice. [COBISS.SI-ID [35036258](#)]
kategorija: 3C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 12.5, št. avtorjev: 2

22. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. *Otrok in učbenik : ravnjopsihološki vidik*. V: MEDVED-UDOVIČ, Vida (ur.), COTIČ, Mara (ur.), CENCIČ, Majda (ur.). *Sodobne strategije učenja in poučevanja*. Koper: Pedagoška fakulteta, 2008, str. 16-21. [COBISS.SI-ID [2963159](#)]
kategorija: 3C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 20, št. avtorjev: 1

23. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA, Urška. *Early literacy development : the role of storytelling, joint reading, and symbolic play*. V: SALAS, Nancy H. (ur.), PEYTON, Donna D. (ur.). *Reading : assessment, comprehension and teaching*, (Education in a competitive and globalizing world series). New York: Nova Science Publishers, cop. 2009, str. 131-157. [COBISS.SI-ID [40357730](#)]
kategorija: 3B (Z1); tipologija ni verificirana
točke: 15, št. avtorjev: 2

24. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. *Razvoj otroškega govora : učinek poučevanja in učenja tujega/drugega jezika*. V: PIŽORN, Karmen (ur.), BORG, Simon. *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. 1. izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009, str. 71-80. [COBISS.SI-ID [40191330](#)]
kategorija: 3C (Z2); tipologija ni verificirana
točke: 20, št. avtorjev: 1

MONOGRAFIJE IN DRUGA ZAKLJUČENA DELA

2.01 Znanstvena monografija

25. MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA, Urška. *Sodoben vrtec : možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*, (Razprave Filozofske fakultete). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 2008. 168 str., ilustr. ISBN 978-961-6648-16-5. [COBISS.SI-ID [238968576](#)]
kategorija: 2B (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 40, št. avtorjev: 2

26. BUCIK, Valentin, FEKONJA, Urška, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, MIHELJAK, Vlado, MUSEK, Janek, PEČJAK, Sonja, POLIČ, Marko, PRAPER, Peter, REPOVŠ, Grega, SABADIN, Argio, POLIČ, Marko (ur.). *Podobe psihologije*, (Zbirka Razprave FF). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2009. 194 str., ilustr. ISBN 978-961-237-313-9. [COBISS.SI-ID [247522560](#)]
kategorija: 2B (Z1); tipologija ni verificirana
točke: 8, št. avtorjev: 10

27. GABER, Slavko, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica. *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, 2009. 191 str., graf. prikazi, tabele. ISBN 978-961-253-041-9. [COBISS.SI-ID [247443712](#)]
kategorija: 2B (Z1); tipologija ni verificirana
točke: 40, št. avtorjev: 2

Zahteva za izpis bibliografije je bila poslana z računalnika: 88.200.45.11
Izpis bibliografskih enot: znanstvena dela (Z1 in Z2)
Izbrani format bibliografske enote: ISO 690

Vir bibliografskih zapisov: Vzajemna baza podatkov COBISS.SI/COBIB.SI, 15. 3. 2010
Datum ažuriranja baze JCR (letno): 20. 8. 2009
Datum ažuriranja povezav med zapisi v COBIB.SI in WoS ter števila citatov (mesečno): 9. 3. 2010