

Franc Pediček: Centri usmerjenega izobraževanja
Šolskoreformni okvir in teoretske osnove,
Pedagoški inštitut, Ljubljana, 1988

BOGOMIR NOVAK

Predstavljena knjiga je nastala na osnovi elaboracije raziskovalne naloge 'Strokovne službe v centrih usmerjenega izobraževanja', ki je potekala v 80.letih na Pedagoškem inštitutu. V njej avtor razmišlja o poteh naših treh povojnih šolskih reform in o ideji centrov izobraževanja in tako oblikuje celovito študijo o šolskih reformah s pedagoškega vidika. Nekatera aktualna vprašanja, ki se jih loti, so: kaj so naše tri šolske reforme želele doseči in česa niso dosegle, kdo so glavni 'krivci' za zmago pragmatističnih in voluntarističnih pogledov na reformo: zakaj se je zadnja, tj. tretja šolska reforma, imenovana tudi reforma srednjega usmerjenega izobraževanja, sprevrgla v svoje nasprotje. V navedenem delu želi avtor zasnovati teorijo o mestu in vlogi centrov usmerjenega izobraževanja v našem šolskem sistemu na osnovi analize dokumentov, razprav, člankov itd., ki so v tesni zvezi z našim šolskoreformnim gibanjem po vojni.

Reforma srednjega usmerjenega izobraževanja se je začela krhati v svoji celoti pod vplivom proizvodnjsko pragmatične in industrijsko-tehnokratske usmeritve ter kulturniško meščanske odzivnosti. To je negiralo posamezne revolucionarne novosti: med njimi tudi postavko o izobraževalnih centrih oz. o centrih usmerjenega izobraževanja.

Resolucija kot temeljna družbeno-politična listina o preobrazbi¹ vsebuje vrsto sestavin, ki jih nismo poznali iz zasnov prejšnjih dveh šolskih reform. Le-te so še vedno spodbuda za razvoj teorije in prakse vzgoje in izobraževanja. Podlaga nove reforme je namreč v vsebinskem smislu enotnost izobraževanja in dela oz. usmeritvenost in politehničnost: v funkcionalnem pa permanentnost, prehodnost in samoupravnost. Gre za povezovanje šol z (združenim) delom in življenjem. Odločilno vlogo pri tem povezovanju imajo prav centri usmerjenega izobraževanja. Njihova glavna naloga je povezovati šole z njihovimi izobraževalno področnimi in sistemsko-stopenjskimi delokrogi. Izobraževalnih centrov ne smemo zamenjavati z 'vzgojnoizobraževalnimi

¹ Resolucija o nalogah ZKJ v socialistični samoupravni preobrazbi vzgoje in izobraževanja. Deseti kongres ZKJ, Dokumenti, Komunist, Ljubljana, 1974.

zavodi', ki predstavljajo vzporedne integracijske organizacije različnih vzgojno-izobraževalnih ustanov, in s šolskimi centri, ki so bili ustanovljeni iz tehnokratskih pobud v 70. letih in so v bistvu ostali, kot avtor poudarja, vzgojno-izobraževalne ustanove v okviru klasičnega šolskega sistema. Eden glavnih ciljev dela F. Pedička je prav polemika proti splošno sprejeti identifikaciji centrov usmerjenega izobraževanja s šolskimi centri ali kar s šolo. To napačno istenje ni popularno samo v Sloveniji, ampak tudi v drugih republikah in pokrajinah. Pri šolskih centrih gre samo za srednjestopenjsko povezovanje, pri centrih vzgoje in izobraževanja pa za (ne-šolske) organizacije srednjega, višjega in visokega izobraževanja. Iz tega izvede avtor zaključek, da je treba razlikovati med šolskim sistemom kot institucijo, ki daje potrdila za poklicne usposobitve, ter sistemom vzgoje in izobraževanja kot funkcionalne strukture, ki skrbi za socialno pravičnost in enakost v vzgoji in izobraževanju. Izobraževalni centri so delovne organizacije, ki povezujejo izobraževanje na različnih stopnjah.

Obstoječe oblike centrov usmerjenega izobraževanja so: 1. strokovno-področni - 'branžni' centri (glavna naloga je izobraževanje za delo in iz dela), 2. industrijsko-andragoški (glavna naloga je izobraževanje ob delu), 3. šolsko regionalni (glavna naloga je izobraževanje za delo in v delu), 4. delavske univerze (glavna naloga je izobraževanje ob delu in v delu). Pregled listin nam pokaže, da se pojmovanje centrov usmerjenega izobraževanja nenehno spreminja, kar kaže na dejstvo, da so odprto vprašanje vzgoje in izobraževanja. Po delovni hipotezi avtorja so ti centri neobhodni pogoj za organizacijsko in vzgojno-izobraževalno realizacijo usmerjenega izobraževanja. Prve zamisli o centrih izobraževanja je možno najti že v zamislih prve in druge šolske reforme, predvsem pa v reformi strokovnega šolstva.

Ko avtor analizira zgodovino naših povojnih reform, ugotavlja, da nobena reformna ideja ni omejena samo na tisto razvojno stopnjo, v kateri se začne realizirati, ampak korenini že v prejšnji in se idejno in sistemsko, organizacijsko in operativno dograjuje v okviru naslednje stopnje. V tem se kaže zakonitost zgodovinskega razvoja. Vendar pa ni nujno, da bi bila vsaka naslednja stopnja reforme obenem višja reformna stopnja kot ključ za razumevanje prejšnjih (v našem primeru prve in druge reforme!). Avtor v konceptu rekonstrukcije dogajanja sledi pogledu iz sedanjosti v preteklost, tako da začne z opisom zamisli tretje reforme in se vrača k prvi in drugi reformi, vendar obenem tudi išče anticipacijo prihodnosti v preteklosti, kar je razvidno prav na ideji centrov. Kaj naj bi centri usmerjenega izobraževanja predstavljali v prihodnje, ni razvidno iz današnje podobe njihove reducirane realizacije, ampak iz celotne povojne zgodovine teorije ter prakse vzgoje in izobraževanja. Avtor je pokazal, da so nas partikularistični interesi pri spreminjevalni vnemi hitrega zavračanja starega privedli do postavljanja novih revolucionarnih zamisli v stare okvire. Šele tretja reforma je bila deklarativno zasnovana celovito, kar pa še ne pomeni, da se je tudi celovito uresničila. Zato ji je manjkala predvsem ustrezna pedagoška teorija. Pedagogika se je pogosto raje ukvarjala s samo seboj kot pa s problemi reforme. Trenutke svojega zamujenega udejanjanja se ni samokritično premislila, kar skuša avtor s svojim zapisom nadoknaditi. Ene in druge razloge za reformne pomanjkljivosti išče avtor tudi v pedagoški stroki in v celotni molčeči kulturni klimi in ne samo v politiki, kot smo bili doslej vajeni. Prvi reformni korak je potekal pri nas že v letih 1945-47. Šlo je za preusmeritev vzgoje in izobraževanja na novo družbeno-idejno in novo pedagoško-idejno pot socialistične družbe. Po dobrih 40. letih smo se postopno nehali zgledovati po sovjetski pedagogiki in

začeli ubirati lastno pot v teorijo in prakso vzgoje in izobraževanja. Za prvo obdobje, v katerem gre za preusmeritve, snovanja in pripravljajna, je značilen razvoj, ki je vse bolj vodil k reformiranju osnovne šole. Ideje o združevanju šol in oblikovanju centrov še ni bilo. Nastavki, ki napovedujejo to zamisel, so: poudarek na socialistični razsežnosti šolstva, celotenje in povezovanje stopenj šolskega sistema: prehodnost in fleksibilnost ter kontinuiranost šolanja: zahteva po tesnejšem povezovanju šole z gibanji gospodarstva in razvojem demokratizacije. Prvo reformno obdobje zadeva osnovno šolo v obdobju 1955-60, tako kot imenujemo prizadevanje za reformo srednje šole (strokovnega šolstva in gimnazije) 'druga' šolska reforma. Prva reforma je usmerjena predvsem v oblikovanje obvezne osnovne šole.

Že prva reforma je izpostavila problem privilegiranosti gimnazije. Tudi šole tretje stopnje naj se tesneje povežejo z delovno prakso. F. Pediček opozarja, da je velika prednost reforme iz leta 1958 v tem, da je pedagoško obdelala vprašanje šolske vzgoje, ki so ga zanemarjale reforme pred njo in po njej vse do danes. Šola naj ne bi bila več zavod za pouk, ampak zavod za vsestransko vzgojo mladine. Razlog za poudarek na vzgojni vlogi šole, ki se udejanja s pomočjo službe šolskega svetovanja in poklicnega usmerjanja, je v tem, da šola načelno preneha biti državna in postane družbena ustanova. Vzgojna vloga šole je povezana s podružbljanjem šole in z odpiranjem v ožje in širše okolje (vključno z družino). Že v tistem obdobju so bile idejne osnove takšne, kakršne poznamo v bolj razčlenjeni obliki tudi danes. Prvi dve reformi sta bili paricalni. Šele zadnja, ki jo je prav zaradi zakasnelega dejavnika naše revolucionarne zavesti najteže realizirati, je zamišljena celovito, ker zadeva vse tri stopnje šolanja. Osnovni vzgojni smoter, zaradi katerega je potrebna enostnost vzgojno-izobraževalnega sistema, je osvobajanje človeka. Ta enotnost oz. komprehenzivnost je potrebna na ravni osnovne šole in usmerjenega izobraževanja.

F. Pediček opozarja, da se nobena reforma ne more udejaniti v praksi brez razvijanja pedagoške teorije. Le-ta pa je bila v letu 1960 v samoobrambnem položaju dokazovanja svoje edino prave poti. Po tezah V. Schmidta je reformni načrt oblikovan brez ustrezne metodologije šolske reforme. Toda tudi pedagogika se ni reformirala hkrati z reformiranjem šole in ni razlikovala med metodologijo raziskovanja šolske reforme in metodologijo pedagoškega raziskovanja. Avtor ugotavlja, da je naša pedagogika na zahteve utemeljevanja post festum običajno reagirala odklonilno. Politika je svoje reformske zamisli postavljala direktno v prakso brez posvetovanja s pedagoško znanostjo. Pri tem je bila delna izjema samo prva reforma. Vprašanje pa je, ali je pedagogika ravnala pravilno s stališča razvoja vzgoje in izobraževanja.

Reforma gimnazij je sicer relativno samostojen proces, vendar je povezan z reformo osnovnega in visokega šolstva. Gimnazije so bile ocenjene kot nosilke razredne diferenciacije in kot elitne šole, ki ustvarjajo dualizem šol. Tako gimnazija postane šola, ki je enaka med enakimi, ker je šola za delo in za nadaljno izobraževanje. Bila je postavljena "v službo svojega družbenega in produkcijskega okolja". Avtor ugotavlja, da se je pedagoška znanost v času reforme gimnazij ukvarjala z drugimi problemi (razen vprašanja mature).

Reforma strokovnega šolstva je temeljila na parcializaciji industrijskega dela, kar je razvidno iz vrst teh šol, njihovih programov, predmetnikov, učnih načrtov itd. Tretja reforma se je zato morala ponovno spopasti s strokovnim šolstvom in ga revolucionirati v celoti in ne več samo reformirati. Ker se pa razdrobljeno delo danes vedno bolj

povezuje in združuje, mora iti tudi v strokovnem izobraževanju za izobraževanje za določene sklope poklicnega dela. Kot je znano, gre za premik težišča od strokovno-specialnih k splošnim znanjem. Pri tretji reformi, ki je samoupravno zasnovana, gre za usmerjanje (orientacijo) in ne več za izbiranje ali selekcijo kadrov za določeno zoženo poklicno delo (poklicni profil). Tudi političnim je po mnenju avtorja razumljiv v tem kontekstu in ne le kot posledica razvoja znanosti in tehnike. Na dlani je, da se delo ne more osvobajati, če je vezano na ozek poklicni profil. Termin 'center' se v drugi reformi rabi le v šolsko-institucionalnem smislu, ne pa v funkcionalno-integralnem. Novi proizvodni procesi terjajo uveljavitev principov demokratičnosti, fleksibilnosti, usmerjenosti v delo in socialno nerazlikovanje. Te principe je izpostavila 'druga reforma'. Njena zasluga je dosledno uporabljanje sintagme 'srednje izobraževanje', s čimer je izpostavljen njegov funkcionalni vidik. Tudi po pretresanju ideje o eksperimentalnem uvajanju in preverjanju novega sistema ima druga reforma prednost pred tretjo. Njena slaba stran pa je v tem, da posamezni vzgojni ukrepi niso med seboj celovito povezani. Strokovna razdrobljenost izobraževanja je terjala naslednjo, 'tretjo reformo' (drugo na srednješolski stopnji). Programska usmerjenost funkcionalnega izobraževanja se kaže v odprtosti za stalen razvoj znanosti in tehnike ter za spreminjanje vsebin programov po tem razvoju. To nadalje tudi pomeni nastajanje novih povezav med znanostjo, izobraževanjem in delom. Ker vzgoja in izobraževanje nista več samozadostna, ampak sta povezana s potrebami gospodarstva, je potrebna ekonomija izobraževanja. Avtor postavlja tezo, da naše povojne reforme niso nastale zaradi novih tendenc (hiter razvoj znanosti in tehnike, potreb po izobraženih kadrih), ki se uvajajo v šole, ampak zaradi šole same, ki teh tendenc takšna, kakršna je, ne more prenesti. Odtod izhajajo težnje po deskolarizaciji, deinstitucionalizaciji, podružbljanju, demokratiziranju in integriranju šole. Ideja o centrih skuša dati šoli življenjskost, funkcionalnost in učinkovitost. Ta idejna zasnova centrov pa se je po avtorju morala umakniti tehnokratski redukciji centrov na šolske centre. Funkcionalnost centrov terja drugačno organizacijsko strukturo in kulturo, ki je pa še nismo razvili, ker se še vedno nahajamo v mehanicistični paradigmi tudi na organizacijskem področju. Kolikor manj inoviramo delo, toliko manj lahko realiziramo idejno zasnovo šolske reforme celovito. Avtorjevo kritiko deviacij v realizaciji ideje o centrih je potrebno razumeti v tem duhu.

Po obdobju druge šolske reforme (1961-1970) sledi po avtorju obdobje priprav na tretjo reformo (1971-1973) in analiza ideje in realizacije centrov usmerjenega izobraževanja. V Resoluciji X. kongresa ZKJ je avtor v nekaterih točkah spoznal antropološko zasnovanost vzgoje in izobraževanja: 1. sproščanje človekovih ustvarjalnih sil, 2. zmanjšanje razlik med fizičnim in umskim delom, 3. osebni razvoj je postavljen pred razvoj samoupravnih odnosov in družbene reprodukcije. Če se je v realizacijo teh načel vtihotapil tehnokratizem, birokratizem itd., je to bilo mogoče zato, ker so se skušala realizirati ta načela v drugačnih pogojih, kot je bilo predvideno. V pogojih odtujenega dela so nastale deformacije, ker do predvidenih povezav npr. izobraževanja z delom ni moglo priti. Tako ni jasen odgovor na dilemo, kako doseči integracijo vzgoje in izobraževanja z delom: ali z uvedbo dela v vzgojo in izobraževanje-šole, ali s šolami v okviru dela oz. proizvodnje v tovarnah. Po modelu šol v tovarnah so centri usmerjenega izobraževanja samo organi združenega dela, po drugem modelu pa gre za kakovostno nove organizacije vzgoje in izobraževanja, ki ji ne odgovarja znani šolsko organizacijski okvir. Za oblikovanje besedila novega zakona o

usmerjenem izobraževanju je potrebno vedeti, da centrov ne smemo zožiti niti na šolske organizacije niti na organizacije združenega dela. Celovita zamisel reforme terja drugačno mrežo organizacije vzgoje in izobraževanja.

Za nekatere je tretja reforma "reanimacija" druge, ki je nismo znali udejaniti, ampak smo jo v Sloveniji metodološko-kritično zavrnili. F. Pediček ugotavlja, da je naša sedanja celovito zamišljena reforma v izhodišču reforma strokovnega izobraževanja. Na osnovi te ugotovitve se vprašuje, ali je prav, da iz enega podsistema spreminjamo celoten vzgojno-izobraževalni sistem. Ali je celotno izobraževanje strokovno-proizvajalno usmerjeno? Avtor meni, da je izobraževanje deskriptivno-funkcionalno že proizvodno zasnovano, ne pa tudi organizacijsko-operativno. Težave pri tem je možno videti iz poskusa oblikovanja skupne srednje šole oz. SVIO. SVIO naj bi bil večznanstven in ne le politehničen ali večstrokoven. Avtor meni, da je obstoj centrov usmerjenega izobraževanja neobhodni pogoj za udejanjanje reforme, ker je udejanjanje predvideno v njihovih organizacijskih okvirjih.

Centre usmerjenega izobraževanja uvajajo dokumenti za tretjo reformo. Najzgodnejši obliki centrov sta bili kot odgovor na krizo šole kot institucije šolski in izobraževalni centri. Ti centri so se pojavljali kot organizacije 'nad šolami' kot združevanje šol v večje organizacije. Centri usmerjenega izobraževanja so večdimenzionalni kot: 1. 'anti-šole' (kadar mislimo na odpravljanje starih metodično-didaktičnih arhetipov), 2. samoupravne integracije združenega dela vzgoje in izobraževanja, 3. okvir za svobodno menjavo dela znotraj združenega dela med področjem materialne proizvodnje in družbenih dejavnosti ter področjem vzgoje in izobraževanja ter 4. nove družbene organizacije, ne pa klasične ustanove vzgoje in izobraževanja. Če katero od navedenih dimenzij zanemarimo, bistveno okrnimo reformo.

V tej kompleksni definiciji je podana tretja možnost nasproti enostranskima možnostima, ki ju odpira napačna dilema šolskih centrov ali centrov združenega dela. Center usmerjenega izobraževanja ima nasproti klasični šoli druge, širše funkcionalne dimenzije, ki niso samo poučevanje, ampak so interesne aktivnosti, informacijska in izdajateljska aktivnost itd. Mera zanj je posameznik v skupnosti. Centri obsegajo celotno vertikalno šol: osnovna šola, srednje izobraževanje, usmerjeno izobraževanje z visoko šolo. S črtanjem centrov usmerjenega izobraževanja smo omejili usmerjeno izobraževanje zgolj na izobraževanje za delo (formalno šolsko izobraževanje) in smo vrgli iz njegove vsebine preostali komponenti: delovno usposabljanje in strokovno izpopolnjevanje. Šolsko reformni duh se udejanja s spreminjanjem vsebin programov in šolske organizacije.

F. Pediček razume centre usmerjenega izobraževanja kot nove šole, ki so odgovor na krizo stare šole. Centri namreč niso "nedialektično" ločeni od dela, presegajo pa tudi samonamenskost in samozadostnost izobraževanja. Avtorju je bližja oznaka za centre antišola kot nova šola, ki se pojavlja pri nas kot aludacija na usmerjeno izobraževanje v ožjem smislu. Makrosistemsko pa so centri usmerjenega izobraževanja anti-šole, ker gre za vertikalno povezovanje srednjega, višjega in visokega izobraževanja na določeni programski osnovi. Centre je potrebno deskolarizirati in ekologizirati. Še vedno bolj vemo, kaj naj centri usmerjenega izobraževanja ne bi bili v smislu enostranskih rešitev, kot pa to, kaj naj bi bili. Enoznačnega odgovora na to vprašanje ni na organizacijsko-operativni ravni. Obstaja pa več interpretacij od povezave šol (kar je napačno) do novih

šol in anti-šol. S stališča zgodovinske perspektive lahko rečemo, da bodo centri izobraževanja še nadalje živodarili v takšnih ali drugačnih reduciranih oblikah, dokler se bo repetitivno delo pri nas pojavljalo kot centralna kategorija klasične industrijske družbe. Centri izobraževanja postanejo lahko nosilci revolucionarnih in ne samo reformnih sprememb samo tedaj, če bomo spodbujali ustvarjalno, inovativno delo in bodo v službi vstopanja v informacijsko družbo in njenega razvijanja.

V sklepu je mogoče reči, da je predstavljeno besedilo o Centrih izobraževanja eno prvih celovitih, zgodovinsko-kritičnih dokumentiranih gradiv o več kot 40-letnem poteku vzgoje in izobraževanja pri nas, zlasti z vidika razvojnih teženj in reformnih gibanj. In kot piše sam avtor, "eno prvih - četudi okvirnih študijsko analitičnih besedil o snovanju in gibanju naše pedagoške misli". V odprtosti tega dela je njegova aktualnost za naš današnji čas.