

NOVE OBLIKE DRUŽBENIH ODNOSOV IN ŠOLA

**DARKO
ŠTRAJN**

**Darko Štrajn je
docent filozofije
in raziskovalec
na Pedagoškem
inštitutu,
Gerbičeva 62,
61000 Ljubljana.**

Eno od znanih, potrjenih in preizkušenih načel, ki naj bi določalo spreminjevalne posege v šolske sisteme, pravi, da nikakršne spremembe znotraj šolskega sistema ne bodo uspešne, če ne bodo usklajene z družbenimi spremembami. Med drugimi je to načelo, podprto z argumenti lastne uspešne in neuspešne prakse, zelo poudaril Torsten Husen¹, nesporno prva svetovna avtoriteta za vprašanja šolskih reform. Samo to načelo se nam kajpak lahko zdi povsem logično, kar v svoji abstraktni izreki gotovo tudi je. Toda če pomislimo na to, kaj ta iz prakse novodobnih planiranj šolskih sistemov abstrahirana resnica predpostavlja in če hočemo iz tega načela izvesti kakršnakoli pravila bodisi za pedagoško delo v šoli bodisi za odločanje o obsegu vlaganj v izobraževanje ali nemara za institucionalizacijo različnih interesov vpliva na šolanje itn., se znajdemo v hudih zagatah. Kajti vprašanje, pri katerem se nam zelo zatakne, zadeva sam pojem **družbena sprememba**. Že na osnovni pomenoslovni ravni se nam kaže problem polne določitve pojma, kaj pa šele, ko se znajdemo v labirintu množice političnih interesov, ki si vsak zase po svoje interpretirajo spremembe v družbi in v skladu z lastno zainteresirano interpretacijo iščejo svojo uveljavitev.

Če skušamo problem bolje osvetliti, moramo v njem videti tudi filozofsko razsežnost. Sami izvajalci ugotovitev o družbenih spremembah so hkrati v poziciji subjekta spremembe in njenega objekta in s tem izpostavljajo razcep glede na hipotetično predpostavljeno nekdanjo predstavo o enotnem univerzalnem subjektu, katerega funkcija naj bi bilo obvladovanje tistega, kar naj bi bilo družba. Za našo rabo v tem članku si morda lahko dovolimo poenostavljeno povzeti spoznanje post-strukturalizma v njegovi kritični refleksiji filozofske tradicije. Če je namreč predstava o Subjektu z veliko začetnico – gospodarju nad naravo in akterju družbenega reda – nekakšna samoumevna paradigma več stoletnega obdobja prevlade ideologije humanizma, pa se nam razpad tega Subjekta, z njegovo filozofsko izrekljivo predstavo o samem sebi vred, med drugim tudi ob **razpadu velike teleologije o poslanstvu človeka**, v malodane otipljivi obliki pokaže prav na območju vzgoje in izobraževanja ter mesta te dejavnosti v mreži družbenega.

Kriza izobraževanja ali družbena kriza

Kadar se znajdemo v stanju, s kakršnim smo nemara soočeni prav zdaj, ko je veliko govorjenja o povsem novem nastajajočem modelu (ali modelih) družbe na eni strani in ko poslušamo tarnanje o izgubljenih vrednotah na drugi strani, se je treba ozreti v preteklost, da bi morda iz interpretacije minulega dojeli, kaj se nam dogaja zdaj. Morda se nam samo zdi, da je bila nekoč vloga šole v družbi določena bolj enoznačno, da je bila manj problematična, bolj samoumevna, da je bilo, preprosto rečeno, njeno poslanstvo glede vzgoje (oz. socializacije) mladih rodov nasploh znano in splošno sprejeto, da je skratka družba – eno izmed navidezno pomensko konkretnih pojmovnih nadomestil za abstraktni (kantovski ali hegelovski) pojem subjekta – vedela, zakaj potrebuje šolo. Pravim, da se nam "morda samo zdi", kajti ta malodane mitološki dozdevek je zlepljen iz neke temeljne samogotovosti v diskurzu filozofov in pedagoških mislecev ter dejstva, da tisto, kar so si v minulem stoletju (ali stoletju in pol) predstavljali kot družbo, ni bilo tako dramatično odvisno od izobraževanja, kot je današnji, sicer zelo spremenjeni pojem družbe. Morda bi lahko rekli, da gre za pojem, ki že ob vsaki omembi sproži nezavednega označevalca, ki se nanaša na spreminjanje. Ne glede na to, v kolikšni meri je večja statičnost družbe (in s tem njene ga pojmovanja) bodisi stvar retrospektivnega pogleda bodisi zgodovinsko preverljivo dejstvo, je gotovo, da predstava o njeni dinamični spremenljivosti in spreminjanju obvladuje odnos teorije izobraževanja in dejanskega stanja. Ilustracijo te ugotovitve ponuja že omenjeni T. Husen v uvodu k rekapitulaciji reformnih izkušenj na Švedskem:

"...družbe, v katerih živijo prebivalci visoko industrializiranih dežel – predvsem Zahodne Evrope in ZDA – so označene s takšno mero rasti in premene, ki je neznana iz poprejšnje zgodovine. V nekaj kratkih desetletjih so se življenjske razmere tako temeljito spremenile, da jim človek le težka sledi. Prilagajanje družbi v spreminjanju je v vzgoji in izobraževanju izredno težavno in sicer zato, ker se življenjske razmere za veliko ljudi, četudi so že odrasli, povsem opazno spremenijo, vzgoja pa je močno institucionalizirana in označena z razmerami, ki so vladale v neki povsem drugi družbi"

Husen in Boalt 1968, 27.

Ne bi mogli reči, da ideje zgodnejših pedagoških mislecev niso preživele obdobja svoje nastalosti oz. da jih reinterpretacije niso ohranile vsaj v poglavitnih principih. Prav tako tudi ne bi mogli reči, da se vzgojno-izobraževalna praksa ni vsaj do neke mere približala idealu dostopnosti vzgojno-izobraževalnega sistema vsem. Vrsti razsvetljenskih filozofov (in hkrati pedagoških mislecev), Rousseauju, Condorcetu, Pestalozziju in Fichteju (če omenimo le izrazitejše) je namreč skupna ideja o pomembnosti vzgoje in izobraževanja, ki naj bi vsakemu posamezniku omogočila kar najvišji razvoj njegovih dispozicij. Tudi v liberalističnih političnih teorijah je ta zamisel blažila značilno zagato v njih, ki se je kazala v napetosti med deklariranjem demokratičnih načel in strahom pred množicami. Razsvetljensko prepričanje v moč vzgoje in izobraževanja, da pripomoreta k boljši družbi in s tem k realizaciji moralnih in političnih načel porajajoče se meščanske družbe, je podpiralo – sicer ekonomsko utemeljeno – uvajanje splošne šolske obveznosti. Le-ta je vsaj v t.i. civiliziranem svetu prinesla najprej univerzalno pismenost, kasneje pa se je vse bolj zviševala izobrazbena raven prebivalstva. Toda zlasti v letih intenzivnejšega raziskovanja šolstva v šestdesetih in sedemdesetih letih je prišlo do izraza vprašanje o soodvisnosti med nadarjenostjo učencev in njihovo uspešnostjo v izobraževanju. Ko je bilo vprašanje zastav-

ljeno kot vprašanje socialne mobilnosti, se je kljub variabilnim podatkom vendarle izkazalo, da drugi dejavniki mimo in poleg šolskega (zlasti socialni, kraj bivanja ipd.) veliko izraziteje učinkujejo na vzpon učencev na določeno izobraževalno stopnjo, kot pa njihova nadarjenost, kar npr. kaže obsežna empirična evidenca v že citiranem delu (Husen in Boalt 1968, 231-253). Na drugi strani pa tudi izobrazbena kvalifikacija sama na sebi ni pomenila ustrezne podlage npr. v poklicni promociji:

"Čeprav je evidenca več kot omejena, se zdi verjetno, da ne glede na pomembnost z izobrazbo pridobljenih kvalifikacij za vstop v službo njihovo pomembnost v procesu promocije najverjetneje zasenčijo drugi dejavniki."

Reid 1968, 266

Če pustimo ob strani vse razsežne spremembe v samih zasnovah vzgoje in izobraževanja, vplive številnih spoznanj v psihologiji, sociologiji, lingvistiki ipd., ki so učinkovala na preoblikovanje področja pedagogike (predvsem v kontinentalni evropski kulturi) v interdisciplinarno področje z mnogimi specializacijami, pa je gotovo tudi to, da se je razblinila "izvirna" samoumevnost in razvidnost samega pojmovanja vzgoje in izobraževanja. Ali natančneje: če se je kdaj zdelo, da je mogoče nekakšno nevprašljivo soglasje (to, da bi kdaj zares obstajalo, je, kot smo že ugotovili, kvečjemu mit) o vlogi šole v družbi, o tem, kako, zakaj in kaj šola vzgaja in izobražuje, pa vsaj v obdobju "eksplozije izobraževanja" (torej v šestdesetih letih 20. stoletja) težave glede oblikovanja tega soglasja postajajo eno s t.i. krizo izobraževanja. Če naj nekoliko pojasnimo, za kaj sploh gre pri soglasju o šolstvu, je namreč odločilnega pomena dejstvo, da je **šolstvo javna zadeva**. Sploh je skupaj z vzponom urbane industrijske družbe in vedno kompleksnejšimi oblikami njenega upravljanja vedno bolj postajalo predmet intenzivnega javnega interesa (tudi privatno šolstvo – še zlasti osnovno in srednje – je z regulativnimi intervencijami države vpotegnjeno v sfero javnosti). Soglasje, ki ga potemtakem na koncu mora odsevati ali se vsaj mora nanj nanašati politično odločanje, je procesualno glede na to, da smo soočeni z nenehnim javnim dialogom o šolstvu. V ta javni dialog se vključujejo tako starši kot učitelji, tako gospodarstveniki kot politiki, tako laiki kot znanstveniki itd. "Zares, jasno je, da je na področju izobraževanja več samozvanih ekspertov kot nemara na kateremkoli drugem področju" (Reid 1986, 21). Interes široke javnosti za vprašanja šolstva, ki je opazno začel naraščati prav v šestdesetih letih, med drugim odsevajo tudi mediji, saj danes skoraj ni pomembnejšega dnevnika, ki ne bi imel priloge ali posebnih strani, posvečenih problemom izobraževanja. Razloge za to, da šolstvo zavzema tako pomemben del interesa javnosti, seveda lahko iščemo prav v družbenih spremembah, ki vključujejo spremembo funkcije družine in spremembo njene forme, v zadnjem času pa bi lahko ugibali tudi o tem, da končno tudi stalno poudarjanje pomena znanja le učinkuje. Seveda pa se dilematičnost šolske problematike izraža tudi v globljih in občutljivejših navzkrižjih v zvezi z "enostranostmi" učno-vzgojnih procesov, ki jih zrcalijo očitki o pretirani faktografski naravnosti kurikulumov, o preobremenjevanju učencev, o zanemarjanju vzgojnih vidikov, o prehudi ali premajhni kompetitivnosti itd. Svojevrstni refleks na to tudi ponavljajočo se debato predstavljajo vse številnejše alternativne šole, ki običajno prakticirajo pouk na podlagi doktrin, ki bodisi izhajajo iz kritike "običajne" šole ali pa to kritiko izrekajo kot utemeljitev svoje upravičenosti. (Govorimo npr. o Waldorfskih šolah, modelu aktivne pedagogike Marie Montesorri ali npr. o radikalnem poskusu "svobodne šole", kakršen je šola Summerhill.)

Vključenost različnih dejavnikov v "reševanje" vprašanj šolstva sicer nikjer ni pripomogla k temu, da bi res našli povsem zadovoljive odgovore, niti ni ustvarila soglasja,

toda prispevala je k temu, da se je vprašanje šole vse bolj povezovalo z vprašanjem demokracije. Šola, tj. zdaj visokošolski, zdaj srednješolski... segment sistema vzgoje in izobraževanja, se je vse bolj kazala kot predmet materialnega interesa različnih, neredko nasprotujočih si družbenih skupin, pri čemer ni nobena izstopala po izraziti premoči nad drugimi. Šolska problematika se je tako premaknila k središču družbenih dogajanj in prav glede na šolo se je vse bolj jasno kazala spremenjena strukturiranost družbe, pri čemer je temelj te spremembe prav gotovo sociološko ugotovljivo dejstvo večinskosti srednjega sloja, ki jo je ustvarila država blaginje.

V večini zahodno-evropskih držav so je na ravni celotnega šolskega sistema in hkrati z reševanjem strukturne ekonomske krize (nemara vendarle neprimerljivo s prejšnjimi zgodovinskimi razdobji) začelo dogajati, da so se na področje šolstva usmerili zelo bogati viri. T. Husen je to dejstvo ugotovil na primeru štirih nedvomno reprezentativnih dežel (Švedska, Velika Britanija, ZDA in Nemčija), v katerih se je to povečanje močno odrazilo tudi v financiranju raziskovanja vzgoje in izobraževanja:

"Zlata leta raziskovanja vzgoje in izobraževanja v štirih proučevanih deželah so nastopila v šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih. Menili so, da bo sistematično ter izdatno financirano raziskovanje izobraževanja zmoglo to, kar je v industriji: povečano učinkovitost in produktivnost. Pričakovanja glede tega, kaj je mogoče doseči, so bila visoka tako pri raziskovalcih kot pri nosilcih odločitev (policy-makers)"

Husen 1984, 5.

Ob koncu sedemdesetih je že bilo jasno, da so pričakovanja izneverjena, kar je sicer prispevalo k zaustavljanju rasti vlaganj v raziskovanje in celo k redukciji sredstev. Vendar pa, kot v nadaljevanju ugotavlja T. Husen, šolsko področje karakterizira še naprej znatna vloga raziskovanja, ki sodi k širšemu področju družboslovja. Toda to raziskovanje je vpeto v razmerje "dveh kultur" (Husen 1986, 11-27) družboslovno in kulturo političnega odločanja (policy-making). Usmeritve raziskovanja v veliki meri določajo politične spremembe, tj. ministrstva za šolstvo naslavljajo na raziskovalce zahteve, ki mejijo na nemogoče, npr.: kako doseči večji učinek z manjšimi sredstvi, kako izboljšati kakovost znanja ob hkratnem zmanjšanju delovne obremenitve učencev...? Vsekakor pa politično motivirane težnje raziskovanju odreja-jo smeri in tematike, ne oziraje se na metodološko izvedljivost, kar samo raziskovanje praviloma sooča s komaj razrešljivimi dilemami. Na drugi strani pa jasne zahteve nosilcev političnih odločitev terjajo "prave" odgovore na navzkrižne zahteve javnosti. Le-te se izražajo v vse bolj avtonimiziranih družbenih skupinah: študentskih organizacijah, učiteljskih sindikatih, starševskih zvezah, lobbyjih strokovnjakov in gospodarskih grupacij, atomiziranih, lokaliziranih, a v seštevku vendar vplivnih oblikah civilno-družbenih gibanj ipd. Vse večja javna navzočnost teh dejavnikov, ki izvira iz začetka sedemdesetih let, je prispevala k veliki dinamiki **nenehnega reformiranja** (ali prenove, prilagajanja) **šole, ki je malodane postalo oblika njenega obstoja**. Vse to dogajanje je vodilo v sferi prakse upravljanja šolskega sistema do nekakšne uzakonitve vzpostavljanja minimalnih in nestabilnih soglasij o šoli, ki utemeljujejo precejšnjo **legitimnost institucionalizirane sorazmerne avtonomije šole**. Če do neke mere odštejemo privatne šole (v različnih državah so tudi tu zelo različne tradicije), ta avtonomija zadeva predvsem oblike kurikuluma, manj pa njegove vsebine, vendar tudi ob naraščajočem deležu t.i. neodvisnih šol, vse bolj postaja vzorec šolske institucije samouprava, participacija staršev, in možnost izbire.

"Vloga vlade v vzgoji in izobraževanju in narava njene odgovornosti se v vsej Evropi, čeprav ne povsod z enako naglico, spreminja iz vloge kontrolorja in upravljalca v 'omogočevalca', čigar dolžnost je poskrbeti za sredstva in

logistično podporo za močno raznolik vzorec samoupravnih vzgojno-izobraževalnih ustanov, v katerih si učitelji, starši in lokalna skupnost delijo določeno mero nadzora in vpliva"

Mason 1992, 3.

Razlogi, ki so temu botrovali, so vsekakor kompleksni, med njimi pa niso na zadnjem mestu tudi interesi upravljalških struktur in gospodarskih dejavnikov, ki vse bolj potrebujejo večji in bolj kakovosten "output" iz šol spričo dejstva znanstvenotehnične revolucije. Zdi se, da je bila t.i. "študentska revolucija 68" po svojem strukturnem učinku predpriprava na to inherentno "revolucijo". Protiavtoritarni naboj študentske revolucije je v procesu, ki ji je sledil, vplival na to, da je prišlo vsaj do delne izravnosti v odnosu subordinacije, ki je bil značilen za mesto šole nasproti institucijam, ki reprezentirajo družbo.² S takšno subordinacijo imamo opraviti, ko

"... ima neka družbena institucija malo avtonomije za notranje določanje svojega delovanja zaradi odvisnosti od druge. Treba je poudariti, da je subordinacija lastnost odnosov med institucijami in ni značilnost kateregakoli dela družbe"

Archer 1984, 23.

Pomembno je, da sta bila vzgoja in izobraževanje vedno podrejeni družabnik v tem razmerju, spričo praviloma popolne odvisnosti od pritoka sredstev iz druge institucije... Institucije, o katerih govori Archerjeva, so v najpogostejši "pojavnih oblikah" na eni strani država in na drugi javno šolstvo. Izobraževanje ima velike potrebe po finančnih in fizičnih virih za svoje delovanje in je zato ranljivo glede na vir vzdrževanja. Zgodovinsko se zdi, da obstaja vgrajena kratkoročna asimetrija med odvisnostjo izobraževalnih dejavnosti od virov in med odvisnostjo tistih, ki jih prispevajo, od izobraževalnih storitev. Zadostna ilustracija te trditve je vsakokratno ravnanje držav v proračunski ali morda tudi splošni gospodarski krizi, ko pride do uvedbe varčevanja v javnem sektorju. Kratko malo torej dejavnosti druge institucije (države) lahko shajajo brez novih izobraževalnih outputov daljši čas, kot izobraževanje lahko shaja brez virov. Seveda je ta sklep treba jemati z veliko mero zadržanosti, kajti ni si več mogoče predstavljati države, ki bi kar nehala financirati šolstvo. Prikrasjanja šolstva se običajno kažejo npr. v relativni neatraktivnosti učiteljskih plač, kar povzroča odlive iz učiteljskega v druge poklice, v reduciranju "nadstandardne" izobraževalne ponudbe, v spodbujanju univerz k iskanju privatnih virov ipd.

Temeljni vzrok neravnotežja v razmerju med izobraževanjem in njegovimi "vzdrževalci" se je prevajal v razlike v moči, ki jih je odsevalo pomanjkanje izobraževalne avtonomije. Čeprav ne bi mogli trditi, da je zares prišlo do obrata v tem razmerju subordinacije, pa je jasno, da se je vsaj spremenilo razmerje glede odvisnosti institucij, ki reprezentirajo družbo (šolskih ministrstev), od outputa vzgojno-izobraževalnega sistema. Problematika, ki se s tem odpira, je vsekakor izredno kompleksna in zahteva novo teoretizacijo oz. konceptualizacijo vprašanja mesta vzgoje in izobraževanja v družbi. Če skušamo samo shematično nakazati smer možnega razmišljanja, lahko rečemo, da smo priča kumulativnemu učinku dosedanjih družbenih sprememb (za to poanto so odločilna gibanja v visoko razvitih državah), rasti in prilagajanja izobraževalnih sistemov. Izobraževanje je v kontekstu oblikovanja informacijske družbe, preoblikovanja ekonomije z daljnosežnimi posledicami itd. dobilo pomembno mesto kot "strateško" področje. Toda hkrati sta dinamika in kompleksnost družbenih sprememb začrtali mejo učinkovitosti načrtovanih modelov v dolgoročnem pogledu. To se preprosto najbolj jasno kaže v problematiki poklicev, saj je glede na relativno dolge izobraževalne cikle skoraj nemogoče predvideti potrebe

na koncu izobraževalnega ciklusa. Gotovo je vsaj to, da potrebe ne bodo enake kot v nekem trenutku, ko se povpraševanje po določenih poklicih obrača k izobraževalnim ustanovam s svojimi zahtevami. Tako teoretsko kot praktično nezadostni odgovor, ki ponuja pravzaprav permanentno izobraževanje in splošnejšo inicialno izobrazbo, ki naj bi omogočala večkratno specializacijo in spremembo poklica, pa je, kot kaže, vendarle še vedno najboljši odgovor.

Koordinate prilagajanja univerze

Problemi univerzitetnega izobraževanja (skupaj z njim pa problemi izobraževanja nasploh) so se med drugim pokazali ob študentskih revoltih konec šestdesetih in v začetku sedemdesetih let. Strukturno pogojenost teh problemov, utemeljenost in njihov globlji kontekst pa je razbralo družboslovje, razvito iz novih paradigem. Ščasoma so se ti problemi pokazali kot problemi ustvarjanja znanja v spreminjajočih se družbenih okvirih. Šlo je skratka za dokaj konfliktno odgovore na vprašanja o tem, koliko ljudi izobraževati na najvišji ravni, kakšno izobrazbo jim nuditi, in slednjič, za problem svobode posameznika glede na birokratsko definirane družbene potrebe po izobraževanju. Vsaj v začetku zaostrenih polemik je predvsem v Evropi h konfliktu ni zaostrenosti prispevala teorija razrednega boja, ki je v izobraževanju videla polje ideološkega spopada, v socialnih kazalnikih pa simptome družbene nepravčnosti. Konflikt najmanj dveh širokih teženj reforme univerze, ki ju je Habermas zajel s pojmom **tehnokratska in humanistična reforma** (Habermas 1969), sicer ni bil nemudoma rešen, toda osemdeseta leta so pritrdila zagovornikom humanistične reforme, torej zagovornikom čimbolj odprtega pristopa v izobraževalni sistem, demokratizacije učno-vzgojnih procesov ipd., saj se je izkazalo, da v danem trenutku sami "tehnokrati" niso dojeli pomena znanja per se v nastajajoči tehnologizirani in poznanstvenjeni paradigmi družbenosti. Toda to ne pomeni, da "tehnokrati in birokrati" niso uveljavili vsaj nekaterih elementov zamišljene reforme, ki naj bi po Habermasu pripeljali k visoki šoli kot "najvišji poklicni šoli" (Habermas 1969, 59). Izid je bil (v Nemčiji) pravzaprav kompromis, v okviru katerega se je ohranila določena stopnja akademske avtonomije, hkrati pa je država implementirala omejitve vpisa.

Leta študentskih nemirov so označila razprave o reformi univerze tudi v Sloveniji. Na takrat edini slovenski univerzi v Ljubljani so se razprave o njeni vlogi pravzaprav gibale v podobnih razponih kot v vrsti držav Zahodne Evrope. V pomembnem delu je šlo za vprašanja notranje organizacije univerze, njenih metod dela, participacije študentov v upravljanju in v raziskovalnem delu, za predloge uvajanja interdisciplinarnih študijev ipd. V drugem delu je šlo za naslavljanje zahtev na "družbo" glede avtonomije univerze, njenih materialnih problemov, prenizkega števila pedagoških kadrov in urejenosti šolstva nasploh, ki naj bi "negativno selekcioniralo" socialno podprivilegirane sloje. Ti motivi so se ponavljali v vrsti dokumentov študentskega gibanja, objavljenih tudi v zborniku študentsko gibanje 1968-72 (Zgaga 1982). Impulz k spremembam na univerzi je sicer prinesel nekaj novosti glede sodelovanja študentskih predstavnikov v (samo)upravljanju in mestoma prispeval k diverzifikaciji oblik študijskega procesa, vendar pa je bil zaustavljen s političnimi spremembami, ki so v družbi nasploh prinesle utrditev partijske oblasti, na univerzi pa reorganizacijo v skladu z Zakonom o združenem delu. Lahko bi rekli, da se je tako tudi na slovenski Univerzi, ki je potem postala ena od dveh univerz, vse izteklo v nekakšen kompromis med relativno avtonomijo univerze in (tudi zunanjo) politično kontrolo. Vsa vprašanja modernizacije univerze, torej tudi prilagoditve družbenim spremembam, se zaradi skoraj dvajsetletne hibernacije odpirajo na novo. Glede na naravo globokih sprememb, povezanih z opustitvijo soci-alističnega sistema in osa-

mosvojitvijo Slovenije, pa je gotovo, da se ta vprašanja zdaj postavljajo v razširjeni obliki. Medtem ko se na eni strani povezujejo z znanstveno in tehnološko tekmovalnostjo na nacionalni ravni, se na drugi strani spet zaostrujejo "notranji" problemi kakovosti študija, pedagoškega kadra ipd. Kljub idejam o konkurenci na področju visokega šolstva je nerealistično računati na skorajšnji nastanek privatnih ali kakšnih drugih univerz. Verjetno je torej, da bosta obe univerzi ohranili status nacionalnih, pretežno od države financiranih institucij. Toda naj bo kakorkoli že, čeprav ni nikakršnega enoznačnega "modela" univerze, ki bi ga bilo mogoče preprosto "uvoziti", se slovenska univerza lahko po zaslugi tujih izkušenj v obdobju nastajanja informacijske družbe izmakne čistim "tehnokratskim" pritiskom, ki so povzročali preglavice univerzam v Zahodni Evropi. Še zlasti glede na to, da že prodira ideja o ustanavljanju višjih in visokih poklicnih šol, se univerza lahko opredeli za tisto, kar Habermas, ponavljajoč za Jaspersom, imenuje "znanstveni etos" (Habermas 1968, 52). To pomeni, da za vrhovni kriterij svojega delovanja postavi ustvarjanje vednosti. To seveda samo na sebi ne rešuje vprašanj, kot so tista o "najprimernejšem modelu", njenem finančnem statusu, razmerjih z ekonomijo, o rahljanju ali krepitvi hierarhije, o njeni odprtosti za zunanje sodelavce, o učnih metodah itd., vendar pa lahko vsa ta vprašanja postavi v odvisnost od znanstvenih kriterijev in v zvezi s tem od univerzitetne avtonomije.

Razpad enotnosti ideologije

"Postindustrijska" družba se vse bolj kristalizira kot družba okrepljenega izobraževanja. Toda drugo vprašanje je, ali je to še nedvomno dejstvo ali utopija, četudi bi bila realna predpostavka, da gospodarski in politični dejavniki dovolj široko razumejo pomen te premise. Morda lahko rečemo, da so povečana vlaganja v izobraževanje – tako v sektorju, za katerega praviloma skrbi država, kot tudi v sektorju, predvsem izobraževanja odraslih, kjer se uveljavljajo propulzivne gospodarske veje na eni strani in hkrati narašča obseg t.i. zunaj-funkcionalnega izobraževanja na drugi strani – pač odgovor na znatne spremembe v družbeni reprodukciji. Pri tem je vse to izobraževanje izpostavljeno tudi nerealno visokim pričakovanjem, glede na njegove zmožnosti reševanja in blažitve kvalitativno novih socialnih problemov, porojenih iz nepredvidljivih strukturnih sprememb v vrsti družbenih sfer, začeni s proizvodnimi tehnologijami, osrednjim mestom informacijskih agregatov in s tem rasti ekonomske moči na nekoč marginalnih področjih dejavnosti t.i. terciarja, denimo kulture, medijev, mode ipd.

Toda za šolstvo še posebej pomembni vidik sprememb zadeva **ideologijo**. Razpadanju njene enotnosti v razmerju s spreminjanjem stopnje vpliva posameznih družbenih skupin ter transformacij samih teh skupin je t.i. padec komunizma zadal samo še končni udarec s tem, da je odpadel zunanji homogenizirajoči vpliv na politično izraženi del ideologije. Sicer pa so enotnost ideološkega polja že prej od znotraj razžrla nova družbena gibanja, spremenjeni življenjski stili in množična kultura informacijske družbe. O tem manifestnem učinku bi lahko govorili pravzaprav na obeh straneh nekdanje železne zaves. Vendar pa je jasno, da družbenih sprememb, kakršne so se zgodile v nekdanjih socialističnih državah, ne moremo enačiti s pojmi o spreminjanju družbe, kakršni so se oblikovali na Zahodu v obdobju od šestdesetih let naprej. Medtem ko na Zahodu lahko vendarle govorimo o evolutivnem procesu, kakršen je bil mogoč npr. v skladu s Parsonsovo formulo diferenciacijske in adaptacijske sposobnosti liberalno-demokratske družbe, pa družbene spremembe na Vzhodu – kljub prejšnjim medlim poskusom adaptacije in dvomljivim reformam – označuje preskok, razpad kohezivnosti ideologije in z njim povezano trganje

družbenih vezi. Težave, ki jih imajo vse bivše socialistične družbe z implementacijo liberalne demokracije in tržnega gospodarstva, presegajo vsakršne napovedi in uhajajo (teoretski) konceptualizaciji.

Bolj zaželen kot dejanska materialna plat družbenih sprememb na poti v že prepoznano informacijsko družbo je v teh družbah prav gotovo pomemben zaviralni dejavnik tudi na področju spreminjanja šolskega sistema. Med drugim naloge na tem področju preprosto niso dovolj razpoznane v svoji prioritetni, če ne govorimo o tem, da gmotna revščina dokaj onemogoča potrebno povečanje vlaganj v to sfero.

Hkrati je opazen razpad enotnosti ideologije kot sublimnega veziva družbe, s tem pa v "nedokončanem" procesu institucionalizacije demokracije prihaja do konfliktnega razsrediščenja glede na mesta, kjer se sploh oblikujejo funkcionalne predstave družbe. Le-ta družbenim slojem in posameznikom odredajo njihovo "družbeno" vlogo, dajejo smisel njihovim dejavnostim, jim kot "družbeno nezavedno" oblikujejo aspiracije in reakcije, ohranjajo vrednote in prav s svojo imaginarnostjo omogočajo komuniciranje z "realnostjo". Vse to pa zadeva šolo v njeni najboljčutljivejši razsežnosti, v njeni kontinuiteti, kar prizadene stabilnost šole, ki je za njo "življenjsko pomembna". Ni čudno, da že skozi ves proces izginjanja enotne ideologije in hkratnega "reformiranja" šolstva prihaja v ospredje vprašanje "kvalitete" njegovega delovanja. Naj ta pojem v nanosu na šolo razumemo kakorkoli že, nedvomno zadeva celo lestvico vsega, kar šola v družbi sploh počne. Kot smo že pokazali, nova oblika družbenega, sestoječa iz razdrobljenega družbenega vpliva, razpršenih oblik socialnih konfliktov, učinkovanja osamosvojenih sfer in subjektov, dinamične nestabilnosti poklicev..., če ne govorimo že o učinkih pospešenega kopičenja znanja, postavlja šolstvo, ki se vendarle ne more kar odreči svoji institucionalni tradiciji, pred vrsto zahtev, ki so večkrat raje nerealne, kakor da bi bile vsaj zmerne.

V tem pogledu t.i. razvite demokracije prav tako nimajo modelov, ki bi jih bilo mogoče enostavno posnemati, ne da bi pri tem prizadeli nacionalno šolsko tradicijo. Politične avtoritete na čelu državnih aparatov, ki imajo nalogo odločati o ključnih spreminjevalnih posegih v šolstvo, še zdaleč ne spominjajo na nekdanja suverena in avtoritativna ministrstva, ki so nad šolstvom vzdrževala brezprizivno kontrolo. Nasprotno, prav sama ministrstva za šolstvo so nenehno izpostavljena ognjevitim pritiskom, naj že vendar kaj storijo, pri čemer omahujejo med popuščanjem svojemu političnemu zaledju, sklepanjem kompromisov z učitelji in pogosto celo konfrontacijami z učenci. Prvi simptomi takšnega položaja ministrstev za šolstvo so bili vidni že konec šestdesetih let – kot je poročal tedanji minister in kasnejši profesor C. E. Beeby, ki ga citirata Ross in Mählick:

"Philp pravi..., da se je nemogoče pogovarjati o kakovosti šolskega sistema, ne da bi vedeli za njegove cilje, ki morajo pravzaprav temeljiti na ciljeh, ki si jih je zastavila družba. Nihče ne more ugovarjati tej Philpovi teoriji, toda kje naj se potem najdem kot upravljalec? Z veseljem bi smotre sistema zasnov-al na družbenih ciljeh, toda kdo mi bo povedal, kaj le-ti so? Družba, kakršno poznam kot politik v demokratični deželi, je pošast z glavo hidre, ki govori mnogo jezikov"

Ross in Mählick 1990, 5-6.

Navedena slikovita ilustracija torej priča o težavah, ki so jih družbene spremembe prinesle na prehodu, ki ga na splošno opisujejo kot transformacijo iz industrijske družbe v postindustrijsko ali informacijsko družbo, s pojmi torej, ki nam nemara ustvarjajo iluzijo, da razumemo to, kar se nam dogaja, a vendarle še kar služijo sporazumevanju. Kar iz tega sledi, je pač to, da je jasno soglasje o namenih in ciljeh šole

težko dosegljivo, če ni sploh nedosegljivo. Čeprav takšno stanje nujno vodi v avtonomizacijo šole ter institucionalizacijo pluralnega vpliva na njo, recimo v obliki socialnega državištva, kajti poskusi avtoritativnih "sekanj gordijskih vozlov" sprožajo hude upore, pa je to le zasilna rešitev za šolo, ki je bila doslej navajena ravnati po pozitivnih pravilih, v skladu z ustaljenimi konvencijami ter normami in nemara še po bolj ali manj dobrodošlih napotkih pedagoških strokovnjakov. Prav taka relativno rigidna šola je bila, kot še predobro vemo, značilna za nekdanje socialistične družbe.

Zdaj pa smo soočeni z nenehnimi idejami "prilagoditve" šolskega sistema v celoti družbenim spremembam, ki so se nedvomno zgodile, a si jih na vsakem koncu razlagajo drugače, zahtevam "zaveznih in odgovornih staršev" po "boljšem" in diferenciranem odnosu do njihovih otrok, s kritikami posameznih interesnih skupin na račun učinka izobraževanja in ne nazadnje z bolj ali manj konservativnim tarnanjem nad propadom vrednot – tudi v šoli. Sem in tja si v tej kakofoniji vseh mogočih samogotovih mnenj in zahtev na račun šole kakšen povišani ton izborijo še učitelji in raziskovalci šolstva, a vse se zdi, da samo zato, da bi kot končni krivci za to, "da je šola vse narobe", priklicali nase proteste javnosti in politične pritiske. Posebej zagatno je pri tem vprašanje, ki mu v našem jeziku enoznačno pravimo vzgoja.

Pluralizem, vzgoja, tolerantnost...

Gotovo je, da si v demokratični družbi težko predstavljamo nadaljevanje šole iz "prejšnje družbe", ki je temeljila na monistični paradigmi, pri čemer tu pustimo ob strani problem kontingentnosti same takšne sodbe, ki pa jo vendar lahko identificiramo kot "operativno" predpostavko. Kot lahko razberemo iz zadnjega globalnega Unescovega poročila (World Education Report 1993, 48-73), so "nove demokracije" ravno na področju šolstva nemudoma pohitele s spremembami. Vsaj formalno so uvedle vse najpomembnejše zahteve iz pomembnejših Unescovih konvencij in podobnih dokumentov Sveta Evrope, ki zadevajo svobodo izbire šole in pravice otrok in staršev ter hkrati zavarovale brezplačnost obveznega izobraževanja. Dokaj hitro so tudi prilagodile tiste dele kurikulumov, ki so bili v prejšnjem režimu opredeljeni z najbolj izraženo ideologiziranostjo. Čeprav so bile te spremembe površne in same na sebi ne predstavljajo obsežnejše šolske reforme, jih vseeno ne kaže podcenjevati, vsaj ne kot pohvalnega prvega koraka v demokracijo na šolskem področju. Na drugi strani pa tudi ne kaže podcenjevati do neke mere ugotovljenega dejstva, da po izobraževalni plati "socialistične šole" niso bile povsem inferiorne v primerjavi z zahodnimi.

Toda če se ozremo tudi po sedanjih slovenskih razmerah, moramo reči, da smo glede na prilagoditev šole družbenim spremembam vendarle bolj del problema kot rešitve. Spoznanja, ki jih pogosto navaja že citirani T. Husen v soglasju s številnimi drugimi eksperti, ki so se kdaj srečali z večjo ali manjšo šolsko reformo, so očitno aksiomatična. Gre namreč za to, da ima šola kot institucija svojo inercijo in vsak poskus hitre spremembe kljub dobrim namenom praviloma povzroči škodo njenemu delovanju. Preplet političnih in socialnih napetosti, zmedenih učinkov razpada ideologije, nejasnosti pravnih razmerij itd. vsekakor otežuje proces odločanja o spremembah v šolstvu, še zlasti tudi zato, ker teh sprememb ni mogoče uveljavljati zgolj v skladu s programom najmočnejše politične stranke, ampak se morajo skladati s težko ugotovljivim **občim interesom**. Kar zadeva spekter znanj, ki naj bi jih šola posredovala, stvari niti niso tako zelo problematične, saj gre na večini področij za dileme glede najustreznejših metod pouka, obsega posameznih predmetov na določenih stopnjah izobraževanja, za nestrinjanja o pomembnosti posameznih predmetov itd., vse to pa se kljub težavnosti posameznih problemov vendarle zdi

rešljivo s strokovnimi dogovori. Hkrati je z vključevanjem Slovenije v mednarodne primerjalne študije znanja mogoče ugotavljati ravni učinkov izobraževanja in natančno določiti standarde znanja.³

Najbolj simptomatično pa se neuskladjivost različnih zahtev na račun šolstva kaže prav v protislovnostih diskurza o njegovem **vzgojnem poslanstvu**, za katerimi kajpak lahko slutimo nasprotja ideološke in politične narave. Že v "prejšnjem režimu" sprožena dolgotrajna polemika proti vzgojnemu principu kot prevladujočemu principu šolstva, ki je še posebej prizadel družboslovne discipline z omejitvijo le-teh na pouk samoupravljanja in marksizma, kot kaže, ni preprečila ponovnega množenja zahtev po vzgoji v šoli: le da je tokrat vir teh zahtev treba iskati v drugačnem tipu konservativizma, kot je "boljševistični". Ne govorim samo o nič kaj pluralističnih zahtevah po vzgoji v duhu krščanskega etosa, ampak o vseh mogočih "humanističnih" konceptih, o poudarjanju vzgajanja osebnosti, ki da naj bi bilo v prejšnjem režimu odsotno itn. Neredko je v teh zahtevah mogoče videti nostalgijo za takšno šolo, kakršna naj bi obstajala v neki mistificirani preteklosti, ali preprosto tudi stisko spričo zamajane socialne gotovosti in relativizacije morale. V teh bolj ali manj iracionalnih klicih k vzgoji zazveni ideološka poanta stopnjevanje nacionalne zavesti, ki nalaga šoli proizvodnjo "pravih Slovencev".⁴

Noben pojem vzgoje ne more biti nevtralen. Potencirano poudarjanje vzgoje, kot da bi le-ta lahko bila nevtralna, pa še opozarja na to, da gre za zasnovo, ki se mora **v liberalni demokraciji relativizirati**. Sam pojem vzgoja je paradoksen in se lahko zaplete v posebne aporije, če hoče samega sebe proglasiti za demokratičnega. Vzemi-mo preprost zgled, da bi podprli navedene trditve. Denimo, da učitelj prepričuje učenca, da mora postati samostojna osebnost, kajti le takšne osebnosti bodo v demokraciji ustrezno idealu zaželeni. In učitelj bo učencu sugeriral pravilo, da naj nikoli ne ravna po od zunaj predpisanih pravilih, ampak vselej po lastnem premisleku. Če ta nauk dosledno interpretiramo (tj. če upoštevamo, da sam izrečeni imperativ ni izvzet iz svoje zahteve), sledi, da imamo opraviti s pravilom, ki ga učenec, če ga bo dobesedno dojel, ne bo upošteval in bo ravnal samostojno tako, da bo brez razmisleka upošteval zunanja pravila. Torej bo samostojen, če ne bo samostojen in ne bo samostojen, če bo samostojen.

V evropskem prostoru, ki je predvsem v svojih urbanih okoljih soočen z rastjo netolerance, rasizma ipd. med drugim tudi v delu mladinske subkulture, pri čemer je gotovo značilno, da so ti pojavi opaznejši na območju nekdanje Nemške demokratične republike (kjer so bili pripadniki sedanjih neonacističnih skupin deležni še prave socialistične vzgoje!), se nujno zastavlja vprašanje o močnem vplivu šole na vrednote učencev. Odgovor, ki se oblikuje pa ne pomeni vprašanja k nikakršni klasični vzgojiteljski doktrini z omejenim repertoarjem vrednot in vzgojnih smotrov, ki naj bi bili doseženi z njihovim posredovanjem. Odgovor naj bi namreč vseboval multikulturalni vidik, človekove pravice in načelo tolerantnosti. Posredovanje teh vzgojnih vsebin pa naj bi potekalo z metodo diskusije, vajami v mirnem reševanju sporov in organiziranju otroških kolektivov na demokratičnih principih.⁵ Že na prvi pogled je kajpak očitno, da gre v primerjavi z nekdanjo izraziteje ideološko podprto vzgojo, zasnovano na vzpostavljanju poslušnosti, bolj za pragmatično in časovno zabeleženo obliko vzgoje, pri čemer njeni zastopniki poudarjajo njeno nujno prepletenost s procesom posredovanja znanja. To hkrati pomeni, da se vzgojitelj, razen na povsem začetni ravni, odpoveduje kakršnemukoli "vcepljanju" vrednot, ampak jih raje daje v diskusijo in pred očmi mu ne lebdi nikakršna vsestransko razvita osebnost ali kakšna bornirana predstava o človeku. Namesto tega se "vzgojno" delo v šoli opira na študije o npr. politični socializaciji, vplivu medijev na percepcijo učencev ipd.

V Sloveniji se danes – podobno kot v vrsti drugih bivših socialističnih držav –

problem prilagoditve šole družbenim spremembam (še posebno osnovne) prikazuje predvsem kot problem njenega vzgojnega poslanstva v javni državni šoli, za katero je jasno, da bo tudi v dolgoročnem pogledu ostala prevladujoča oblika šole. Da skozi vprašanje vzgoje prihajajo v ospredje ideološki obrazci, je mogoče sklepati že iz dejstva, da zgovorniki (tu seveda ne gre za nikakršno znanstveno ali strokovno raven) različnih konceptov vztrajajo na svojih zahtevah, kot da bi šlo za obče sprejemljive obrazce. Tako npr. zagovorniki posebnega "pouka o religiji" opirajo svoje zahteve na dejstvo, da "smo Slovenci del katoliške civilizacije", torej bi ta pouk moral biti v državni javni šoli, ne pa samo kot posebna ponudba npr. ustrezne nedržavne šole. Toda ideološko ozadje (če seveda razumemo ideologijo v širšem, recimo, mannheimovskem smislu) se ne kaže samo v takšnih celo politično obarvanih sporih. Določene vizije šole uravnava tudi "predmoderna" monistična predstava o resnici, ki da jo vzgojno-izobraževalni proces po svojih najboljših močeh posreduje učencem. V razpravi o koncepciji osnovne šole je kar nekaj diskusije sprožila dihotomna shema, v okviru katere je bil v imenu "humane" ali koncepcije "ukrojene po učenčevi meri" izpostavljen kritiki t.i. industrijski ali tehnični model šole, ki da nasproti emocionalni poudarja samo intelektualno in "storilnostno" plat, nasproti vzgoji osebnosti favorizira samo znanje itd. (Piciga 1992, VI). Če malo pomislimo, nam je takoj jasno, da takega modela, zasnovanega na takšnih predpostavkah, sploh ni, obstaja pa seveda prepričanje, da šola pač mora posredovati določeno količino znanja, če ne, je tudi njeno "vzgojno" oz. osebnostno formativno poslanstvo zaman.

Če pravkar obravnavana navzkrižja, ki kajpak transcendirajo možne, a seveda nikoli absolutne znanstvene rešitve, ali vsaj recimo znanstvene paradigme, pogledamo v luči razmerja demokracija – šola, se izkaže, da se "mlada demokracija" naslavlja na šolo v obliki množice izključujočih se zahtev. Če sicer res ne obstaja enoten in edini model šole v demokraciji, pa je gotovo vsaj to, da šola v demokraciji ne nudi lažnih jamstev za končni "proizvod", npr. v obliki "vsestransko razvite osebnosti". Edina rešitev, ki je mogoča, je pravzaprav v tem, da "obidemo" problem, da se skratka ne pustimo ujeti v past ideoloških vzorcev. Kopičenje novih spoznanj v vseh znanostih, informacijska zasičenost sodobnih družb, oblikovanje novih pravnih razmerij v sferi civilne družbe in v njenem odnosu do države, vrednostni pluralizem razdrobljene družbene strukture, v kateri se večina ustvarja v zavezništvih več manjšin, in drugi znaki novih oblik družbenega najbrž onemogočajo povratek k povsem stabilni in od zunaj trdno definirani šoli, ki daje učencem znanje in veščine za "vse življenje". Rešitev je torej v institucionalizaciji demokratične oblike, ki socialnim družabnikom (staršem, učiteljem, lokalnim dejavnikom itd. v odvisnosti od stopnje in namena šole) "vsili" dialog, v katerem se izključujoča stališča morajo ujeti v strinjanju o legitimnosti pluralnosti in tolerance med nasprotujočimi si stališči in pogledi.

Seveda ta rešitev, recimo v obliki institucionaliziranih svetov šol, konsultativnih organov tudi na splošnejši ravni (npr. odbora za poklicno šolstvo, sestavljenega iz reprezentantov delodajalcev, učiteljev, strokovnjakov in države) še vedno ne rešujejo vprašanja splošno sprejemljivega modela vzgoje in izobraževanja. Problem "novega modela" celotnega sistema pa se zastavlja spričo družbenih sprememb, o naravi katerih pa si tudi nihče ni docela na jasnem. Vprašanje "modela" šolstva, ki je lahko bolj ali manj selektiven, kompetitiven, segregacijski ali karkoli vmes, je seveda ključno. Bistveno je, kako "model" deluje, ne pa, kako je deklariran. Danes skoraj ni dežele, kjer bi priznali, da izobraževanje ni vsem dostopno, svobodno itd., toda skoraj nikjer niso rešeni učinkov segregacije, deprivilegiranja, favoriziranja na socialni podlagi ipd., kar običajno potrjujejo (ne ravno pogoste) študije, ki se nanašajo na korelacije med socialnim izvorom učencev in njihovimi izobraževalnimi dosežki. Zelo verjetno je, da k takim učinkom pripomorejo mehanizmi izobraževanja, ki so kajpak deklarirani kot

strokovno utemeljeni in kot dejavniki kvalitete. Ali je za take učinke kriv samo "model" šolanja ali pa gre za neobvladljive zunajšolske dejavnike, je seveda posebno vprašanje. V tem pogledu se prav tako srečujemo z vrsto navzkrižij, ki so dostikrat rešljiva samo politično, kajti t.i. stroka lahko samo predoči prednosti in slabosti posameznih modelov in v skrajnem primeru še opozori na njihovo uskladjivost z nacionalno šolsko tradicijo in sociološko ugotovljivimi danostmi.

Opombe:

1. Čeprav je obravnava razmerja spreminjajoče se družbe in (spreminjajoče se) šole opazna malodane v vseh objavljenih Husenovih delih, jo je kot splošno pravilo (zapisano na začetku tega besedila) izrazil v časopisnem članku, ki ga žal ne morem citirati drugače kot po spominu. Članek je bil objavljen konec osemdesetih let v izobraževalni prilogi tedenskega časopisa *European*.
2. Pritrditev sem slišal na "lastna ušesa". V septembru l. 1990 sem namreč na enotedenskem obisku v Franciji, ki ga je sponzorirala francoska vlada za skupine tujih izvedencev, med drugim obiskal ustanovo za spodbujanje dodatnega izobraževanja zaposlenih, v kateri so odločujoči organ tvorili predstavniki delodajalcev, sindikatov in oblasti. Zanimivo je bilo, da je ravno predstavnik delodajalcev poudaril, da so dogajanja l. 68 sprožila drugačno razmišljanje o pomenu izobraževanja, o dostopnosti izobraževanja tudi tistim, ki so iz njega prezgodaj izpadli, ga zamudili ipd. Posledica tega novega razmišljanja je bila tudi specifična francoska regulativa, ki je za namene svobodnega (torej ne vezanega na poklic) permanentnega izobraževanja izoblikovala posebne institucije in fonde, ki se oblikujejo iz obveznega odstotka v masi mezd.
3. V Sloveniji smo na tem področju prek Pedagoškega inštituta že dodobra vključeni v takšne projekte v okviru IEA in ITS (dveh tudi tekmujočih asociacij, ki organizirata sinhrono udeležbo velikega števila držav v testih znanja predvsem na nižjih stopnjah šolanja). Ti testi (doslej smo sodelovali v preverjanju znanja iz matematike, naravoslovja, sposobnosti pisnega izražanja, geografije...) so že pokazali, da so vsaj na ravni osnovnega šolstva rezultati primerljivi s tistimi v visoko razvitih državah. Manj bleščeče znanje naših otrok pri matematiki "kompenzirajo" visoke uvrstitve npr. na področju pisnega artikuliranosti in geografije. Vsekakor je te rezultate v prihodnosti v povezavi z drugimi intervencijami v izobraževalni proces (od didaktičnih do sistemskih) mogoče uravnotežiti. Seveda pa na podlagi tujih izkušenj že lahko trdimo, da je konkretne izboljšave mogoče pričakovati šele v nekaj letih, in to samo v primeru, če bodo rezultati primerjav uporabljeni za odkrivanje vzrokov morebitnega nedoseganja svetovnih standardov znanja.
4. Tako je npr. pokojni Janez Svetina, ki se je zapisal v slovensko pedagoško zgodovino z vrsto pogošnih moralističnih spisov o šolstvu (npr. Svetina 1990), na enem od svojih razsvetljujočih predavanj menil, da se mora šola predvsem boriti proti barbarstvu v imenu visoke kulture kajpada. Za poglobitve fenomene tega "barbarstva" pa je razglasil rock-glasbo in seksualno razuzdanost. Seveda bi ta boj proti barbarstvu v šoli slovenski narod dvignil na raven etične kategorije!
5. Za izrekanje teh ugotovitev mi daje podlago udeležba na 7. evropski konferenci direktorjev pedagoških raziskovalnih inštitutov v organizaciji Sveta Evrope v Nitri na Slovaškem jeseni 1992 (zbornik posveta je že v tisku) o demokraciji in izobraževanju.

Reference:

- Archer, Margaret. 1984. *Social Origins of Educational Systems*. London, Beverly Hills, New Delhi: Sage Publications.
- Habermas, Jürgen. 1969. *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Husen, Torsten in Gunnar Boalt. 1968. *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Husen, Torsten. 1984. Issues and Their Background. V T. Husen in M. Kogan (ur.), *Educational Research and Policy: How do They Relate?*. Oxford, New York, Pariz, Frankfurt: Pergamon Press, 1-37.
- Mason, Peter. 1992. *Independent Education in Western Europe*. (ISIS document No 34.) London: ISIS.
- Piciga, Darja. 1992. Uvod. V *Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistem, procesi, rešitve. K novi koncepciji osnovne šole*. III-VIII. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Reid, Ivan. 1986. *Sociology of School and Education*. London: Fontana Press.
- Ross, Kenneth N. in Lars Mählck. 1990. *Planning the Quality of Education*. Paris, Haddington Hill Hall, Oxford: Unesco in Pergamon Press.
- Svetina, Janez. 1990. *Slovenska šola za novo tisočletje*. Radovljica: Didakta.
- Zgaga, Pavel, ur. 1982. *Študentsko gibanje 1968-72*. Ljubljana: Krt.
- World Education Report 1993*. Pariz: Unesco.

NEW FORMS OF SOCIAL RELATIONSHIP AND SCHOOLING

ABSTRACT

One defining principle of the transformation of educational systems affirms that no internal changes in schooling can be attained without being synchronized with the social changes. As this principle may seem transparent, we may find ourselves in trouble when confronted with a demand to define the notion of social change. Problems in the relationship between a changing society and its educational system are reflected in a range of difficulties in the formation of a general consensus concerning education, and a permanent crisis of education. The origins of the current public interest in education may be found in the late sixties and early seventies when "student revolutions" demonstrated the problem of imbalances between political and economic structures, and educational systems. The imbalance caused at least two opposed – technocratic and humanistic – concepts of university reform. The controversy ended up, at least in Germany, in a compromise. In the early seventies, the two universities in Slovenia were subject to similar demands to change, primarily by students. But most of the initiatives were silenced by a comprehensive political reform aimed at securing the socialist system at large. Universities survived in a state of compromise between scientific autonomy and external political control. The reform of university education was "hibernated" and dilemmas were postponed until the recent political and social changes. Changes in the West since the late sixties were more evolutionary than those in East and Central Europe, where change was immediate and radical. The educational system was among the first affected. This could have represented a bold step towards adaptating schooling to a new democratic system, but it left open, in fact, a range of questions about comprehensive educational reform. Democratic changes in Slovenia have been, in a good part, supported by demands to change the educational system. The demands that were formulated before the final change in the political system concentrated on the quality of education. But after the collapse of socialism and the achievement of national independence, new ideologies brought about an outspoken concern for moral education. In such a situation, the educational debate was flawed by controversies and confusions that could be solved only by a democratic institutionalization of a range of fragmented social interests (for example, parents, municipal administration, economic groups, teachers, etc.). There may yet evolve a new sense of tolerant dialogue within a framework of societal pluralism and differences, but it does not answer the fundamental question of a comprehensive educational "model".