

BENO  
ARNEJČIČ

## MED AVTONOMIJO IN KOLEKTIVOM. POSAMEZNIK IN UPRAVLJANJE LASTNEGA ZNANJA

ČLOVEKOVA MISEL, USMERJENA V HREPENENJE IN ISKANJE NOVEGA ZNANJA, JE SVOBODNA IN SAMO KOT TAKA PRIPRAVLJENA NA SPREJEMANJE NOVEGA, NOVE VEDNOSTI. TODA HREPENENJE ZA POGUM V UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU NI DOVOLJ, KAJTI, KOT PRAVI JACQUES RANCIÈRE: »SVOBODA SE VZAME, PRIDOBI IN SE IZGUBI ZGOLJ S TRUDOM VSAKEGA POSAMEZNIKA.« (RANCIÈRE 2005) ZA UČENJE STA POTREBNI VOLJA IN ZUNANJA VZPODBUDA STARŠEV, UČITELJEV IN VZORNIKOV. »UČENJE JE MORALNI NAPREDEK, KER POMENI ASKETIZEM, ZMANJŠUJE NAŠ EGOIZEM IN POVEČUJE NAŠO KONCEPCIJO RESNICE, ZAGOTAVLJA GLOBOKO SUBTILNO IN MODRO VIZIJO SVETA.«<sup>1</sup> V DRUŽBI SE VSE POGOSTEJE POJAVLJA VPRAŠANJE, KAKO MOTIVIRATI POSAMEZNIKA, DA BO OHRANIL AVTONOMIJO IN SAMOZAVEST ZA UČENJE IN UPRAVLJANJE Z LASTNIM ZNANJEM. ŠE POSEBEJ JE TO POMEMBNO DANES, KO VZNIKAJO VEDNO NOVA IN BOLJ UPORABNA ZNANJA. ZNANJE IN VEDNOST POSTAJATA ZA POSAMEZNIKA VSE BOLJ OSVOBAJAJOČA, LE DA SE INDIVIDUALNO IN KOLEKTIVNO TEGA PREMALO ZAVEDAMO.

V prispevku bom najprej pojasnil temeljne pojme: različne vidike avtonomije v šolskem prostoru ter pojma množičnega šolanja in vseživljenjskosti učenja. Nato bom razložil, kakšen odnos ima posameznik do učenja in lastnega znanja. V osrednjem poglavju bom nanizal premise in kritično razmišljal o resničnem ali samo navideznem zatonu šolanja v kontekstu Programa EU Izobraževanje in usposabljanje 2010. Navidezen zaton množičnega šolanja zamenjuje naraščajoča in drugačna kolektivnost v šolanju, ki jo bom razložil s tremi lastnostmi: poenostavitve v vzgojno-izobraževalnem diskurzu, prelaganje vse večjega bremena za učenje in izobraževanja s kolektivnih ustanov na pleča posameznika ter vse bolj razpršeno upravljanje množičnega šolanja z domnevnim odvrčanjem šolanja od političnega diskurza. Prispevek bom sklenil z refleksijo na razmislek Antonia Novoe, ki je navedeni program EU poimenoval dežnik oziroma orodje za politično intervencijo na polju izobraževanja v državah članicah.

<sup>1</sup> Iris Murdoch, citirala Simone Weil: Palmer Joy A. (2004), *Fifty Mayor Thinkers on Education, From Confucius to Dewey*, Routledge, London.

## I. STRUKTURA IN METODA

### 1.2 OPREDELITEV PROBLEMA

V prispevku poskušam pojasniti, kako posameznik upravlja z lastnim znanjem, ko se znajde v precepu med avtonomnim, svobodnim učenjem in izobraževanjem ter množičnim – kolektivnim izobraževanjem.

### 1.3 METODA IN CILJ

Cilj prispevka je osvetliti aktualne dileme šolajočega se posameznika, ki se srečuje z novimi ali zgolj prenovljenimi zamislivi nadnacionalne (EU) in nacionalne izobraževalne politike. V analizi sem uporabil prirejen metodološki pristop: metodo pretežno funkcionalne analize<sup>2</sup> ter kvalitativno analizo posameznih virov in primerov.

## 2. AVTONOMIJA, MNOŽIČNOST IZOBRAŽEVANJA, VSEŽIVLJENJSKO UČENJE – OPREDELITEV RAZMERJA MED NAVEDENIMI IN SRODNI MI POJMI

### 2.1 AVTONOMIJA POSAMEZNIKA IN SISTEMA (INSTITUCIJE IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA)

#### 2.1.1 AVTONOMIJA POSAMEZNIKA V ODNOSU DO ŠOLANJA

V diskurzu razpetosti posameznika med pripadnostjo šolskemu kolektivu in drugim kolektivom v ustanovah izobraževanja in usposabljanja ter njegovim avtonomnim učenjem in delovanjem najprej opredeljujem temeljna pojma avtonomija<sup>3</sup> in avtonomnost državljana in državljanke v odnosu do šolanja v institucijah izobraževanja in usposabljanja. V diskurzu o avtonomiji najprej ločujem med individualno avtonomijo in avtonomijo skupine ter kolektiva.

»Svoboda se vzame, se pridobi in se izgubi zgolj s trudom vsakega posameznika.« S to mislijo Jacques Rancière (2005) opredeli jedro razumevanja avtonomije v šolskem prostoru. Avtonomija posameznika v šoli v praktičnem smislu pomeni razvoj določenih spretnosti, razvoj ključnih kompetenc (zmožnosti), vseživljenjskega učenja in priložnosti. Z zaposljivostjo posameznik osmisli svoje aktivno življenje v skupnosti in v družbi, postane sam gospodar

<sup>2</sup> Analiza se pri tem pojavlja kot proces miselnega razčlenjevanja raziskovalnega dogodka ali pojava na njegove sestavne dele (elemente, značilnosti ali nasprotja) in njegovega preučevanja, da bi odkrili njihovo bistvo. S pomočjo funkcionalne analize odkrivamo medsebojne odnose in odvisnosti med dejavniki ali deli pojava (...).« (A. Žabkar, 2005, Marsova dediščina, FDV, Ljubljana)

<sup>3</sup> »Avtonomija, -e ž. (i) (...); knjiž. neodvisnost, samostojnost: SSKJ, (ASP32, elektronska izdaja);« »avtonomen/-mna/-o (gr. autonomos iz avtonomos zakon) samostojen, samoupraven, neodvisen in delujoč z lastno zakonodajo; fig. neodvisen.« (M. Tavzes (ur.) Slovar tujk (2002), stran 93)

svoje usode in življenja: avtonomen, svoboden in bolj samozavesten. Z zaposljivostjo po koncu formalnega izobraževanja učenje poguma za izobraževanje dobi svoj smisel, tudi tako, da je posameznik prepričan, da izobraževanja ni konec, temveč se v vsakdanjem življenju in pri delu nadaljuje na drugačen, bolj sproščen način. Avtonomen, pogumen in z znanjem opremljen posameznik se bolj zaveda svoje svobode, ki mu omogoča obrambo pred nezaželenimi vplivi tistih, ki si domišljajo, da lahko gospodarijo nad njegovo usodo, življenjem in dejavnostjo.

Individualna avtonomija v odnosu do učenja in šolanja pomeni sodelovanje, svobodno in sproščeno delovanje posameznika v kolektivnih institucijah. Posameznik je vpet v normativno vedenje kolektiva, pri čemer je ključno, da ohranja meje osebne svobode, ki jih avtoriteta ali skupina ne more in ne sme prekoračiti. To pomeni tudi, da strokovnjak argumentirano razlaga svojo resnico v skupini enakopravnih razlagalcev in poslušalcev. Posameznik, ki je avtonomen v razmišljanju in v svojem delovanju, je tudi bolj ustvarjalen. Takšna osebnost okrepi ustvarjalno klimo skupine. Osebna avtonomija posamezniku odpre duha, ga naredi ustvarjalnega, ga razbremeni negotovosti in strahu. Le avtonomen in svoboden posameznik je lahko vpet v mrežo sodelovanja z drugimi posamezniki v kolektivu. To pomeni, da avtonomija ne more biti popolnoma uresničena brez pozitivnega skupinskega ozračja.

### 2.1.2 AVTONOMIJA SISTEMA (INSTITUCIJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA)

Zaradi družbenih sprememb (globalizacija, individuacija, informatizacija in tako dalje) postajajo šolski sistemi vse bolj kompleksni in s tem vse težje vodljivi iz enega centra. To spoznanje ni novo, ampak se je o tem začelo razmišljati že pred dvajsetimi leti. Zato je veliko družbenih sistemov na prehodu v večjo decentralizacijo.<sup>4</sup> Decentralizacija v šolskem prostoru pa pomeni tudi večjo avtonomijo posameznika – učenca kot tudi učitelja. Posamezniku sta priznani avtonomnost in odgovornost, ki pa postajata v pre-

<sup>4</sup>Centralizacija in decentralizacija sta mehanizma, s katerima se spreminja sistem upravljanja šolstva. Pojma centralizacija (iz enega centra vodena in upravljana politika vzgoje in izobraževanja ter procesi, ki izhajajo iz nje) in decentralizacija razumemo v kontekstu šole ter vzgoje in izobraževanja kot izraz nujnih družbenih sprememb v sistemu upravljanja šolstva (upravljanje šolskih sistemov ter raven sprejemanja odločitev). Oba pojma pa nastopata v medsebojni odvisnosti in povezanosti z drugimi pojmi, kot so regionalizacija slovenskega prostora (ali regionalizacija pomeni tudi prenos odgovornosti o posameznih šolskih vprašanjih na regije, je eden od kriterijev kakovostne šole). Pojma centralizacija in decentralizacija v kontekstu šole pa odpirata razmerja med razumevanjem šole kot institucije in šole kot državnega aparata ter kot sistema. Po tej logiki naj bi bila večja decentralizacija kriterij za ovrednotenje njegove demokratičnosti (kriterij politične demokracije) (M. Resman, 1999, str. 23). Temeljni premislek in dvom o centralno vodenem šolstvu je postal intenziven konec prejšnjega stoletja. Pedagogi, sociologi in drugi strokovnjaki v Franciji, Nemčiji, Avstriji, na Norveškem in drugod so začeli dvomiti v uspešnost tradicionalnih šolskih struktur in procesov (t. i. dvom o »educational decision-making«) (več: Pocsh/Alttrichter, 1993 in Wakounig, 1999, str. 63).

pletelih družbenih odnosih nemogoči brez ustreznega znanja, brez zmožnosti za osmišljanje bivanja. Decentralizacija pomeni tudi večjo stopnjo avtonomije šol in učiteljev, izboljšanje kakovosti, učinkovitosti in uspešnosti šol. Prav tako pomeni razvijanje novih idej, ki so povezane s poučevanjem. Avtonomija slovenskega sistema izobraževanja in usposabljanja naj bi pomenila upravljalško avtonomnost ob hkratnih oblikah preverjanja kakovosti njegovega delovanja. Če bosta izobraževalni in šolski sistem postala avtonomna, se bo šola lažje odzivala na potrebe svojega okolja. Obenem pa bo omogočala demokratično soudeležbo državljanek in državljanov v sistemu soodločanja in povečevala avtonomijo in strokovno odgovornosti šol in učiteljev. Kje pa so meje avtonomije izobraževalnega sistema? Resman se sklicuje na Gutmanna, ko zapiše: »Preveč avtonomije in prevelika pooblastila regionalnim šolskim organom in telesom vodijo v 'oholost', na drugi strani pa premalo avtonomije vodi v 'okostenelost' šolstva.« (M. Resman 1999, str. 17)

Množičnost šolanja je v današnjem času, ko je »znanje postalo orožje v boju za existenco« (Barle 2007, str. 53)<sup>5</sup>, postavljena pred številne in nove izzive. Na eni strani imamo učenca, posameznika v kolektivu ali množici, ki hoče osvojiti univerzalno znanje, ki mu ga posredujejo učitelji, ob tem pa s seboj v šolo prinaša tudi neformalno, lokalno, eksperimentalno vsakdanje znanje (Young, Müller 2007, str. 175; povzeto po Barle 2007). Množično šolanje ne more več preseči diskontinuitete med formalnim in vsakdanjim znanjem. To naj bi bil tudi eden od razlogov za vse večji in globlji prepad med demokratičnimi, univerzalnimi cilji množičnega (kolektivnega) šolanja ter vse večjim številom osipnikov, ki predčasno zapuščajo šolo (Barle 2007, str. 56). Obenem pa naj množičnemu šolanju ne bi uspelo uresničiti ciljev socialne pravičnosti in enakopravnosti niti dovolj izpolniti naraščajočih zahtev globaliziranega trga oziroma delovne sile po povečanju standardov znanja (prav tam).<sup>6</sup> Množičnost šolanja pomeni tudi kolektivno delovanje posameznika in njegovo rešitev pred osebno in strokovno ter drugimi vrstami osamljenosti. Šolski kolektivi so trdno zasedrani v zavesti naših učiteljic, učiteljev in drugih poučevalcev. Predstavljajo simbol povezanosti, vzajemnega učenja in izmenjave znanja, pretoka ustvarjalne energije, neke vrste profesionalno povezanost učiteljev in poučevalcev, ustvarjanje pozitivne klime. Posameznik (učitelj, učenec, starši) je nenehno v dvomu glede tega, koliko naj se preda skupinskemu vplivu in delovanju, koliko oseb-

<sup>5</sup> Povzeto po Lammu.

<sup>6</sup> Young, Müller (2007, str. 175): Truth and truthfulness in the sociology of educational Knowledge, »«: Theory and Research in Education, vol 5, no. 2: 143–153.

ne svobode naj nameni za svoje ustvarjalno skupinsko delovanje. Učitelj bi moral biti popolnoma avtonomen v skupini (timski povezanosti), v kateri svoje delovanje podredi normam skupinskega vedenja in delovanja, toda ohrani profesionalno naravnost in svobodomiselnost. Šolski kolektiv je v navedenem pomenu skupina, v kateri se tudi učitelji vzajemno učijo. Ali učitelji naučijo učence učiti se, je vprašanje, ki se navezuje na naslednje: »Kako se učijo učitelji – to pa je eno od ključnih vprašanj v diskurzu o izobraževanju učiteljev. Izobraževanje učiteljev je v sodobnem svetu zapleteno in raznoliko, polno nasprotij.« (B. Marentič Požarnik 2007)

Vseživljenjsko učenje (VŽU) združuje vse vrste učenja in poučevanja in naj bi trajalo vse življenje, od zibelke do groba, na vseh stopnjah izobraževanja. Gre za skupno učenje tako posameznikov kot učenje v organizaciji.<sup>7</sup> »Izraz je tesno povezan s posebno rabo termina 'usposabljanje', ki se je pojavil v sedemdesetih letih 20. stoletja. Leta 1996 ga je prevzel OECD, ko postane leitmotiv dominantnega diskurza. V humanistični perspektivi bi VŽU lahko pomenilo napredovanje pri širjenju najbolj obsežnih znanj na kar največ ljudi.« (C. Laval 2006)<sup>8</sup>

### 3. UPRAVLJANJE Z LASTNIM ZNANJEM IN ODNOS DO UČENJA

Posameznik svoje želje, potrebe pa tudi zahteve po znanju, vednosti in učenju uresničuje v intimi svoje zavesti ali pa kolektivno, v zavetju skupine, z njeno večjo ali manjšo podporo. Šola in šolanje kot konkretizacija ali uresničevanje sistema vzgoje in izobraževanja ostajata v sodobni družbi kljub nekaterim uveljavljenim demokratičnim standardom in zagotovljeni kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa organiziran ideološki aparat države,<sup>9</sup> pa tudi institucija nadzorovanja in pedagogiziranja<sup>10</sup> posameznika. V sodobni demokratični družbi je znotraj izobraževanja in usposabljanja vse manj

<sup>7</sup> Memorandum o vseživljenjskosti učenja, 2000.

<sup>8</sup> »OECD: učenje za življenje mora ustrezati več ciljem: favorizirati mora osebni razcvet, obogatiti mora, denimo, prosti čas (še posebej v pokoju), okrepiti demokratične vrednote; spodbujati kolektivno življenje; vzdrževati družbeno trdnost ter favorizirati inovacije, produktivnost in gospodarsko rast.« (C. Laval, 2006, str. 67)

<sup>9</sup> Althusser, sklicujoč se na marksistično teorijo državnih aparatov, opozarja na pomen razločevanja med ideološkimi aparati države (šola, politični sistem, množični mediji, delovno okolje, cerkev itn.) in represivnimi državnimi aparati (vlada, upravni sistem države, vojska, policija, sodišča, zapori). Represivno v tem kontekstu pomeni, da državni aparat deluje na temelju prisile, ki ima lahko tudi nefizično naravo in deluje kot psihični pritisk na posameznika (Althusser, L., 1977, *Ideologie und Ideologische Staatsapparate, Positionen 3, VSA*).

<sup>10</sup> Pojem pedagogizacija uporablja Cristian Laval in ga razlaga kot razširitev pedagoškega odnosa v šoli: »Mar nismo prišli do tega, da se učimo vse življenje, kar je posledje uradno sprejeta formula, ki pove, kako se je razširil pedagoški odnos?« (C. Laval, 2006, 18)

konkretnih kolektivnih obveznosti in praks, ki bi jih zapovedovala ali nadzorovala država. Več pa je različnih zamisli, priporočil in pričakovanj, ki jih pred posameznika postavljajo nadnacionalne institucije (komisija EU, OECD in druge). Posamezniku se postavljajo retorična vprašanja: Kolikšna je moja pravica za vmešavanje v vednost drugega posameznika? Kako daleč v zavest (v intimni svet misli, stališč, prepričanj pa tudi vrednot) imamo pravico in dolžnost »vstopiti« (kot učitelji, poučevalci, starši ...) v »iskreni« ali manj iskreni nameri po vzgajanju in učenju posameznika? Ali s preveliko vnemo po standardizaciji znanja in vedenja ne slabšamo njegove humanistične in duhovne razsežnosti?

Znova aktualen in prenovljen koncept vseživljenjskega učenja (VŽU)<sup>11</sup> se bo moral z več zavzetosti spoprijeti s tveganjem, ki ga je Christian Laval poimenoval »oblikovanje človeškega bitja s pedagoškim delovanjem« (C. Laval 2005, str. 66). V individualnem in kolektivnem sprejemanju ter izbiranju vednosti in znanja bi morali biti kot posamezniki in skupine dovolj modri, da drugemu posamezniku s svojim poučevanjem ne vsiljujemo (nezavedno ali pa zgolj iz navade) lastnih miselnih in pogosto »uniformiranih« zamisli o tem, kaj je zanj dobro in kaj ne, kaj je prav in kaj ne. Tudi zato moramo biti pozorni na pomen kakovosti znanja, ne pa samo na posredovano količino le-tega. Posameznika je treba usposobiti za trg dela, toda usposabljanje ne sme biti preveč enosmerno in rutinizirano. Posameznik ima pravico imeti možnost, da v paleti vsebin izbira tiste, ki so izraz njegovih želja in potreb po znanju. Misel posameznika je enkratna in neponovljiva ter svobodna. Tudi zato o koristnosti in primernosti znanja v njegovem imenu in v imenu njegovih motivov za učenje ne more odločati nihče drug kakor on sam. Drugi (posameznik, skupina, institucija) bi morali ponuditi več možnosti za učenje, izobraževanje in usposabljanje. Pri širjenju najboljše znanja na kar največ ljudi (VŽU) Laval opozarja na tveganje: »VŽU se imenuje osrednja ideja nove šolske paradigme, ki je navidez 'zapeljiva in pravična': učimo se ves čas svojega obstoja, za kar je domnevno treba priskrbeti stalno učenje, ki omogoča izpopolnjevanja, ponavljanja in ponovne študije.« Christian Laval konceptu v nadaljevanju očita ambivalentnost: »V njem je veliko demokratičnih perspektiv, koncept pa je utilitarističen: prizadevanje za znanje se zahteva zaradi osebnih interesov in produktivne učinkovitosti.« (C. Laval 2005 str. 68) Laval Evropski komisiji in OECD pri koncipiranju vseživljenjskega učenja očita vnaprej določeno predstavo o tem, kakšna naj bi bila šolska kultura, in namero, da se na to kulturo vpliva, kadarkoli se ponudi priložnost. Pripominja, da

<sup>11</sup> Koncept se v Sloveniji uveljavlja zlasti s Strategijo vseživljenjskega učenja, ki je nastala v sklopu uresničevanja programa Evropske unije (EU) Izobraževanje in usposabljanje 2010. <http://www.mss.gov.si/>

kakovost in količina nista pomembni, saj so ta znanja precej nekoristna in moteča (prav tam). Kljub upravičenosti nekaterih kritik pa Laval prezre aktualen poudarek programa Komisije EU Izobraževanje in usposabljanje 2010, v katerem je zamisel VŽU njegovo jedro. VŽU ponuja posamezniku priložnost za izbiro, da prestopi slabo povezanost med znanjem, ustvarjalnostjo in uveljavitvijo v poklicu. Ravno na tem mestu program poudarja večjo kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa. Strinjam pa se z Lavalovo trditvijo, da ne moremo usmerjati učenja v pomenu: uči se samo tiste vsebine, ki ti bodo v življenju koristile. Učimo se namreč zaradi svoje motivacije, vedoželjnosti, želje in potrebe po iskanju novega, še neodkritega, ne pa izključno za koristi, ki bi jih v življenju lahko imeli zaradi učenja. Vseživljenjsko učenje bi v vsej celovitosti moralo postajati vzajemno, temeljiti bi moralo zgolj na posameznikovem svobodnem pretoku misli, idej in motivov, ki ga vodijo in usmerjajo k vednosti do tiste meje, da lahko sam izbira.

#### 4. RESNIČEN ALI NAVIDEZEN ZATON MNOŽIČNEGA ŠOLANJA

Zdi se, kot da je klasično množičnost šolanja, ki je nastajala od 19. stoletja naprej, zamenjal novi kolektivizem v šolskem prostoru. Osrednja točka diskusije in refleksije, ki ga opredeljuje, je znova obujeni koncept vseživljenjskega učenja, ki ima svoje prednosti in tveganja. Novi kolektivizem je inherentno navzoč pri izvajanju koncepta VŽU v dobrem in v slabem pomenu besede. Koncept se izvaja v okviru Program EU Izobraževanje in usposabljanje 2010 in pomeni usklajeno uresničevanje ciljev Lizbonske strategije ter zajema vse vidike VŽU.<sup>12</sup>

Pojem novi kolektivizem razgalijo naslednje značilnosti, o katerih so v svojih teoretičnih konceptih razmišljali Apple (2007), Novoa (2007), Lima (2007). Prva od značilnosti kolektivnega vedenja so poenostavitve ... Množice namreč ljubijo preprostost: gesla, besede, kratke koncepte. Apple opozarja na nevarnost poenostavitev v vzgojno-izobraževalnem diskurzu. Njegovo opozorilo je usmerje-

<sup>12</sup> Program predstavlja zamisel, kako vsebinsko povezati in združiti »grozde« ali osrednje teme programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 (modernizacija visokošolskega izobraževanja, učitelji in proučevalci, boljša izraba virov, dostopnost in socialna vključenost, matematika, znanost in tehnologija, ključne kompetence, priznavanje dosežkov učencev in informacijsko-komunikacijska tehnologija). Program Izobraževanje in usposabljanje 2010 je nastal na podlagi Memoranduma Komisije Evropske unije o vseživljenjskem učenju kot prvega dokumenta, ki je povezal učinkovitost sistema vzgoje in izobraževanja v Evropski uniji, in pod vplivom lizbonskih sklepov in poznejših usmeritev Evropskega sveta (Stockholm 2001, Barcelona 2002). Odgovornost za učenje in posredovanje znanja za izobraževanje je v rokah nacionalne države. Nadnacionalne institucije (Komisija EU, OECD ...) posredujejo nacionalnim državam v zvezi z izobraževanjem in usposabljanjem svoja priporočila. Nacionalne države imajo po načelu subsidiarnosti pravico, da koncepte in priporočila EU sprejmejo ali zavrnejo. V obeh primerih pa oblikujejo evropski šolski prostor.

no predvsem na strokovne skupnosti. »Edina varovalka pred poenostavljenim razumevanjem področja vzgoje in izobraževanja je stalno preizpraševanje,<sup>13</sup> nič ne more postati očitno samo po sebi.« (Barle 2007, str. 51) Navedeno je primerljivo z mislimi velikega filozofa sporazumevanja Hansa-Georga Gadamerja (2001): »Ne bodimo zadovoljni le z informacijami. Informacija je le nekaj, o čemer je treba razmišljati. Mladostnikom je treba buditi radovednost.« Naslednja značilnost novega kolektivismu v sodobnem šolanju je občutek individualne krivde za izobraževanje posameznika. Sodobna država s konceptom vseživljenjskosti učenja prenaša odgovornost na posameznika, ki naj bi bil popolnoma odgovoren za svojo izobraževalno pot (Novoa 2007). Država kot kolektivna politična tvorba s svojimi ustanovami za izobraževanje in šolanje tudi naraščajočo brezposelnost problematizira kot individualni problem posameznika v kolektivu (državljanke in državljana). Vprašanje zaposljivosti v obdobju naraščajoče množične nezaposlenosti je del diskurza, ki ga kolektivno vzpodbujajo množični mediji ter diskurzi strokovnjakov s pomočjo primerjav izobraževalnih politik in impregniranimi na svetovnem izobraževalnem prizorišču. Ne moremo se znebiti občutka, da je posameznik nasproti moči in volji kolektiva nemočen. Nastalo zagato naj bi rešil tako, da bi se izobraževal od zibelke do groba. Postavlja pa se nam vprašanje, kakšna je kolektivna odgovornost državnih ustanov, ki posamezniku ponujajo in zagotavljajo pogoje za šolanje. Razpršenost je naslednji element kolektivnega vedenja posameznika v šolanju, ki ga izpostavlja Novoa (2007), ko pravi: »Različnost strategij, kazalnikov, ciljnih vrednosti, vzajemnih pregledov, strokovnih mrež indikatorjev izvajanja ciljev je mobilizirana z namenom, da odvrne razpravo od političnih vprašanj in jo približa razpršenemu upravljanju množičnega šolanja. Standardi mišljenja in kazalniki so predstavljeni kot nevtralni, dogovorni, opredeljeni na primerih dobre prakse. Očitno gre za množično iluzijo ali privid nečesa, kar bi si na področju izvajanja vzgoje in izobraževanja želeli, pa ne moremo doseči.« V nasprotnem primeru Novoa ne bi postavil ključnega vprašanja, ki naj bi debato vrnilo v kritično razmišljanje o kakovosti izobraževanja in se glasi: »Kdo označuje ali vrednoti kazalnike?« (”Who marks the bench?”) (Novoa 2007, str. 148) Gre za temeljno metodološko vprašanje in globalni diskurz o razmerju med politiko in metodo. Novoa nadaljuje, da

<sup>13</sup> Kot koordinator delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje na sestankih koordinatorjev v Bruslju zaznavam odsotnost preizpraševanja. Določeni pojmi in koncepti vzgoje in izobraževanja, ki jih EK uporablja kot delovno gradivo na sejah skupine, so poenostavljeni iz vsebine dokumentov, ki jih publicira OECD, bodisi da gre za korektno citiranje konceptov pojmov ali pa opredeljevanje zamisli. Pri uradnikih bi morali razviti občutek za večje preizpraševanje v smislu kritično-reflektirati in »razumeti področje vzgoje in izobraževanja kot aktiven dejavnik družbenega in posameznikovega razvoja«. (Apple, M. W: The State and the politics of knowledge. New York: Routledge Falmer, povzeto po Andreja Barle, 2007, str. 52)



odsotnost odgovorov na slednje vprašanje pomeni začetek mistifikacije pravih problemov na področju vzgoje in izobraževanja, odsotnost, ki pospešuje retoriko depolitizacije in povečuje neizogibnost v evropskih zadevah. Vseživljenjsko učenje in odgovornost posameznika v kolektivu naj bi po mnenju predstavnikov Evropske komisije (tako Novoa) rešila koncept države blaginje ali evropski socialni model. Toda, ali res? Državljan, ki bi nenehno obnavljal svoje vedenje in znanje, bi se lahko hitreje zaposlil in s tem utrdil svoj družbeni položaj. Gre za negacijo odgovornosti (kolektivne odgovornosti države: opomba Beno Arnejčič) na politični ravni in odprtje novih odnosov med posameznikom, kolektivom in pomenom dela (Novoa 2007).

Naslednjo značilnost novega kolektivismu v šolanju izpostavi Lima (2004), ki poudarja pomen množičnega šolanja, formalno organizacijo šole, tailoristični model ter nenehno vzpostavljanje nadzora (Barle 2007, str. 103). Podobno trdi brazilski sociolog Tragtenberg (2002, v: Barle 2007, str. 103), ko pravi, da šola postaja sredstvo nadzora dominacije in mehanizem za dokumentiranje posameznika. Posameznik se v novem kolektivismu šolanja ne znajde, je ujetnik pričakovanj staršev in zahtev sistema po večji zaposljivosti, mobilnosti, primerljivosti (tako Novoa 2006) in tekmovalnosti. Pretirana tekmovalnost v šolskem prostoru uničuje solidarnost v majhnih razrednih skupnostih, povečuje brezbržnost in vsakega od nas naredi bolj osamljenega. Novi kolektivismu v šolanju »proizvaja« vse bolj osamljene in anonimne, v sebičnost in tekmovalnost naravnane posameznike.

Evropski koncepti na ravni priporočil spreminjajo naše zaznavanje in pojmovanje spleta znanja, učenja in celotnega šolanja. Posamezniku se dozdeva, da je vse bolj svoboden, dejansko pa je vse bolj odvisen od institucij (nacionalnih in nadnacionalnih). Njegovo odvisnost lahko omili aktivno delovanje v skupini, ki krepi ustvarjalnost, je kakovostno, medsebojno povezuje in združuje ter posamezniku obenem omogoča strokovno avtonomijo. Vstopanje v kolektive (nacionalne in evropske ustanove izobraževanja in usposabljanja) od posameznika zahteva odgovornost, pravice, solidarnost, vzajemno učenje.<sup>14</sup> Pojem je poleg koncepta vseživljenjskosti učenja postavljen na vidno mesto v razpravah strokovnjakov Evropske unije, OECD ter v nacionalnih institucijah izobraževanja in usposabljanja.

<sup>14</sup> »Vzajemno učenje naj bi vzpodbudilo razvoj nacionalnih politik izobraževanja in usposabljanja vseh držav, ki sodelujejo v programu Izobraževanje in usposabljanje 2010 (CEDEFOP, Solun, 4. maj 2006, Study Visits/GKO, C/VE2006/34/ETCG Agenda Item 3). Vzajemno učenje naj bi pripeljalo implementacijo izobraževalne politike bližje nacionalnim potrebam in razmeram. Zaradi tega zamisel vzajemnega učenja (tudi aktivnosti vzajemnega učenja: »Peer Learning Activities«) deluje po načelu odprte metode koordinacije (seminarji, konference, tematska in strokovna omrežja, študije in raziskave, ekspertne skupine, podpora od Cedefopa, ETF-a in Eurydica) v okviru Lizbonske strategije.

Evropska unija nima skupno opredeljene politike znotraj vzgoje in izobraževanja, saj se struktura ter sistemi vzgoje in izobraževanja v državah članicah EU zelo razlikujejo. EU glede izobraževanja in usposabljanja postaja forum za izmenjavo idej in dobre prakse.<sup>15</sup> Novoa nam ponuja kritično analizo delovnega programa EK Izobraževanje in usposabljanje 2010, ki ga poimenuje dežnik za politično intervencijo Evropske unije na področju izobraževanja. Trdi, da je vseživljenjsko učenje v programu preveč poenostavljen koncept. Očitno razmišljanje ne bi smelo nadomestiti kritičnega raziskovanja in kritičnih študij v razpravah med strokovnjaki, javnimi uslužbenci pa tudi med znanstveniki. Nadaljuje s kritično analizo treh načinov mišljenja, ki vplivajo na oblikovanje politik izobraževanja v državah članicah Evropske unije. Na politiko vzgoje in izobraževanja v državah Evropske unije kolektivno in posamično vplivajo zaposljivost kot problem vsakega državljana, primerljivost kot nova oblika vladanja in mobilnost kot sredstvo za osmislitev evropskega državljana. Zaposljivost ne more biti samo individualni problem posameznika in tudi ne problem njegovega odnosa do znanja. Problem je bolj kompleksen, kot se nam zdi na prvi pogled, saj zajema vrsto drobnih dilem, na primer problem zaposljivosti in nadzora nad posameznikom, o čemer je že tekla razprava. Novoa nadaljuje aktualno diskusijo o tem, ali je treba delo prilagajati človeku ali človeka delu, o spoštovanju zaposlenih in zaupanju vanje, o vprašanju zdravja in prostega časa, vprašanju življenjskega sloga, ki je del prostega časa posameznika in ne stvar delodajalca, o psihičnem nasilju na delovnem mestu in tako dalje. O mobilnosti Novoa razmišlja kritično, češ da je to sredstvo za osmislitev evropskega državljana. Gre za veliko dilemo prihodnosti, ki je povezana s tem, kako se posameznik lahko poistoveti z nacionalno in nadnacionalno tvorbo in ali se bo poistovetil z njo. Predvsem pa sta v tem kontekstu ključna pojma državljanstvo in lojalnost.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> <http://www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c00003.htm>.

<sup>16</sup> Občutek in zavest državljana za skupno in javno dobro sta pogosto povezana z njegovim odnosom do pravic ter dolžnosti in sta vpeti v negotovo razmerje med državo in njenimi državljani. Državljeni z lojalnostjo do lastne države opredeljujejo razmerje med državo in njimi samimi. Državljan je pripadnik neke države, ki ji je zavezan z državljanstvom ter izpolnjevanjem dolžnosti in v kateri ima določene pravice ter svoboščine. Dolžnosti so lahko različne. Ponavadi jih poimenujemo državljanske, pa tudi patriotske dolžnosti. Količina bo stopnja lojalnosti državljana državi, je odvisno od tega, kako zaznava svoje civilne, politične, socialne in ekonomske pravice, ter od tega, kakšno je dejansko uresničevanje navedenih pravic in svoboščin državljana v neki državi. Čim večja je skladnost zakonske in politične ureditve (legalnost in legitimnost) v državi v voljo državljanov (B. Dekleva, 1987), tem večja je lojalnost državljanov do države in njenih ustanov. Vsebinsko pojma še najbolje opredeljuje ena novejših definicij državljanov izpod peresa Shina Chiba, ki razpravlja o pojmovanju ljubezni in politike, prijateljstva in državljanstva pri Hannah Arendt. Shin Chiba pravi, da so »državljeni ženske in moški, ki živijo na multiplih narodnih območjih znotraj ozemeljskih državnih meja in so obenem politični opazovalci in soudeleženci (...)*»*.

Evropski dokumenti poudarjajo zlasti tri ključne besede: povezo- vanje, sodelovanje in koordinacija. Nacionalne države uveljavljajo svojo politiko tako, da izvajajo novo zakonodajo in pripravljajo nove strateške dokumente. Program Izobraževanje in usposabljanje 2010 izhaja iz smernic v Lizbonski strategiji in se izvaja na način letnega poročanja. Poročilo pripravijo nacionalne države ter pomeni presek stanja na področju izobraževanja in usposabljanja. Komisija EU predlaga neodvisne strokovnjake, ki ovrednotijo nacionalno poročilo. Vsi strateški in programski postopki, vključno s poročanjem, so namenjeni izboljšanju kakovosti in učinkovitosti ter predstavljajo strateški del navedenega izobraževalnega programa. Novoa (2007) omenjenemu konceptu očita, da takrat, ko govori o grozdih izobraževanja, posveča premalo pozornosti humanističnim konceptom (domnevam, da gre za staro zgodbo o sporih med humanističnim in ekonomističnim pogledom na VŽU). Temeljne kompetence razdeli na tri področja: znanstvene, komunikacijske in tehnološke. Nadalje Novoa, sklicujoč se na Nellyja Stromquista, programu očita preveliko razpršenost v formuliranju idej odgovornosti, pristojnosti in nadzora kakovosti. Pravi, da gre za izključno anglo-ameriški konstrukt, ki šole in šolanje spreminja v čiste kopije romantičnega pogleda na zasebna podjetja (Novoa 2007, str. 147). Šola namreč ni podjetje, kot v svoji knjigi argumentira C. Laval: »Ekonomska logika v imenu pravzaprav praktične reprezentacije koristne vednosti in po zaslugi homogenih mentalnih kategorij denimo preide v šolsko logiko, in sicer zaradi pojma VŽU, ki je tesno povezan s pojmom učinkovitost in uspešnost, pa tudi s pojmom kompetenca.« (C. Laval 2006, str. 66)

## SKLEPNE UGOTOVITVE

Šola ne more biti podjetje s tržno logiko in zakonitostjo trga. Šola je prostor znanja, nove vednosti in ustanova, v kateri se posameznik uči, da lahko pogumno vstopi na trg dela. V interesu delodajalca je, da ne zaposluje »fachidiota«, temveč razgledanega posameznika ali morda ni tako? Vsakdo ima pravico, da se postavi za svoje pravice, tudi za pravico do znanja, in nihče nima pravice, da posamezniku jemlje pogum za učenje. Aktualno vprašanje vsem nam v razmislek se glasi: Koliko podjetja s pomočjo metod psihološkega vplivanja zaradi povečanja profita preprečujejo pravico delavcev do izobraževanja in usposabljanja?

Strah in prikrit avtoritarni nadzor blokirata našo motivacijo za učenje in ustvarjalno sprejemanje novega znanja. Zato so vsi kolektivni mehanizmi odkritega ali prikritega nadzora nad posameznikovimi mislimi in dejanji v nacionalnem ali/in evropskem šolskem prostoru

ru dolgoročno obsojeni na neuspeh. V Sloveniji moramo predvsem izboljšati odnos posameznika in skupin do znanja.

V kolektivni zavesti slovenske populacije je uveljavljeno prepričanje, da se izobraževanje konča s formalno doseženo stopnjo izobrazbe. Neformalne in priložnostne oblike izobraževanja so premalo uveljavljene. Vse to pomeni, da moramo promovirati vseživljenjsko učenje med ljudmi, in to ne glede na njihovo starost, spol ali stanovsko pripadnost. V celotni družbi, zlasti pa v kolektivni zavesti staršev in mlade populacije v Sloveniji, bi se moralo uveljaviti prepričanje, da se učenje in izobraževanje ne skleneta s koncem formalnega izobraževanja, ampak ju je mogoče nadaljevati z različnimi oblikami neformalnega in priložnostnega učenja. Predvsem pa je treba razviti strategije, modele in programe za učne pogume za izobraževanje in vstop posameznika na trg dela.

#### Literatura in viri:

Barle Andreja (2007), Družba znanja in vseživljenjsko učenje, Pedagoški inštitut, Ljubljana.

Beno Arnejčič (2005), Sodelovanje staršev s šolo, Primerjalna analiza šolskih sistemov Finske, ZRN in Velike Britanije, XIV. Strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev, Osnovno šolstvo, 14. – 16. novembra 2005, Šola za ravnatelje – povzetek – celotna analiza na voljo pri avtorju na Uradu za razvoj šolstva.

Demand – Sensitive Schooling? Evidence And Issues, Schooling for Tomorrow, OECD, (2006), CERI, ISBN-92-64-02840-4.

Laval, Christian (2005), Šola ni podjetje, Neoliberalni napad na javno šolstvo, Krt, Ljubljana.

Mag. Metoda Kolar in dr. Franc Cankar (2006), Šola in starši, koncept, zavod RS za šolstvo (interno gradivo)

Medveš, Zdenko (2006), Evropski izobraževalni prostor, revija Dvatisoč, 133–149, Ljubljana.

Metod Resman, Utemeljevanje, organizacija in naloge regionalnega šolstva, v« Sodobna Pedagogika, letnik 50, št 3. maj. Junij 1999 ( 8-26).

Mojca Peček, Novi trendi v sistemih upravljanja šolstva – decentralizacija, v« Sodobna Pedagogika, letnik 50, št 3. maj. Junij 1999 (26-40).

Palmer, Joy A. (2004), Fifty Mayor Thinkers on Education, From Confucius to Dewey, Routledge, London.

Peters, Michael, and Marshall, James (1996), Individualism and Community: Education and Social Policy in the Postmodern Condition, Falmer Press, London.

Požarnik Marentič, Barica, (2007), Kompetence učiteljev in kakovost izobraževanja, Predstavitve na strokovnem srečanju Državnega sveta , 19. 1. 2007.

Ranciere, Jacques, (2005), Nevedni učitelj, Pet lekcij o intelektualni emancipaciji, Prehodi, Ljubljana.

Vladimir Wakounig, Avstrijski šolski sistem med centralizacijo in decentralizacijo, v« Sodobna Pedagogika, letnik 50, št 3. maj. Junij 1999 (40-62).

Gadamer H. G. (2001), Resnica in metoda, Labirinti, Ljubljana.

Novoa Antonio (2007), The »right« education in Europe, When the obvious is not obvious! »v«: Theory and Research in Education, Sage Publications;

Dr. Beno Arnejčič je zaposlen na Ministrstvu za šolstvo in šport.

E-pošta: beno.arnejcic@gov.si