

Družbene spremembe in šola

Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) je 2001 objavila študijo z naslovom *What Schools for The Future*. V študiji se ukvarjajo z vprašanjem, kateri družbeni procesi pomembno vplivajo na oblikovanje šolske politike. Našteli so naslednje:

- generacijska vprašanja, starajoča se družba;
- spol in družina;
- znanje, tehnologija in delo;
- življenjski stil, neenakost;
- geopolitični dejavniki - globalno, lokalno, internacionalno.

V študiji povzemajo ugotovitve Ariesa (1973), ki je opozarjal, da je opredelitev mladine, mladostništva vezana na konkretno družbo, na kar pogosto pozabljamo. Prav šola predstavlja tisto institucijo, v katero se otrok najprej vključi in kjer se seznani s širšimi družbenimi zahtevami. Za sodobno družbo je po ugotovitvah iz navedene študije značilno vse bolj zgodnje vključevanje v ustanove (vrtce in šole). S tem je povezana "izguba svobode, ki jo vključevanje v obvezno šolanje prinaša" (OECD 2001: 14). Sodobna družba se razlikuje tudi po tem, da se čas šolanja vse bolj podaljšuje in s tem odlaga vstop v svet dela oziroma svet odraslih. Nekateri to obdobje poimenujejo "podaljšana adolescence". V študiji OECD iz leta 2000 ugotavljajo, da se je samo v zadnjem desetletju (torej od 1990 do 2000) za dve leti podaljšala doba, ko mladi vstopajo v svet dela. Zdi se, da postajajo ločnice med časom šolanja in vstopom v svet dela vse bolj določene. Po drugi strani mladostniki kot samostojni subjekti, potrošniki vse bolj zgodaj vstopajo na trg. Prout (2000) ugotavlja, da je razkorak med podaljšanim nadzorom javnih institucij

nad mladostniki (podaljševanje obveznega šolanja) in privatno sfero, kjer so mladostniki vse bolj zgodaj samostojni in avtonomni (potrošniki), vse večji.

Večina evropskih držav se sooča z dejstvom upadanja natalitete, kar ima za posledico upadanje števila učencev, najprej na stopnji obveznega šolstva, potem pa na vseh drugih stopnjah. Za izvajanje šolskega procesa je zato potrebno manjše število učiteljev, kar ima za posledico počasnejše menjavanje učiteljskih generacij. Študija OECD (2001) prav tako poudarja, da je za oblikovanje šolskih politik pomembno staranje prebivalstva in zmanjševanje obsega aktivne populacije. Študija ocenjuje, da bo v vseh evropskih družbah že leta 2030 naveden proces povzročil nepopravljive posledice.

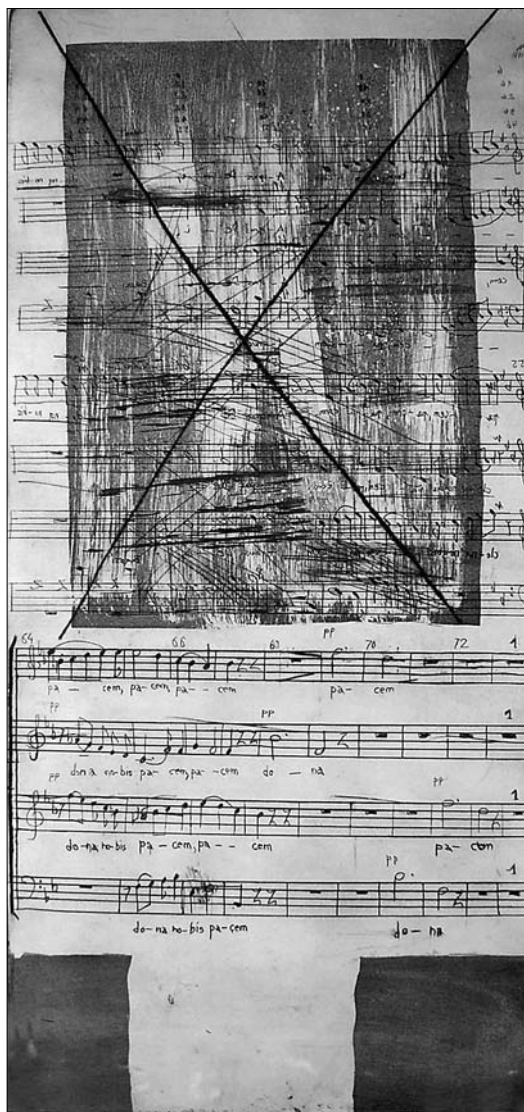
Za sodobne generacije naj ne bi bil značilen radikalizem, kakršen je označeval generacije v šestdesetih letih dvajsetega stoletja. Predvsem pa naj bi bil značilen povsem drugačen odnos do znanja, drugačni miselni procesi - znanje mora biti pripravljeno za takojšnjo uporabo, brez želje po raziskovanju. Tako naravnost v študiji (OECD 2001: 19) poimenujejo "generacija Nintendo".

Za organizacijo šole je še posebej pomembno, da sodobne generacije ne sprejemajo več tradicionalnih organizacijskih modelov, avtoritet, discipline. Putman (2000) ugotavlja, da so sodobne generacije mnogo manj naklonjene prostovoljnemu delu in so mnogo bolj individualistične. Za sodobnega človeka je značilna individualna razlaga potreb vrednot in načrtov. Osebna izkušnja se vrednoti v smislu potrošniške miselnosti daj-dam, ki je postala osnovna miselna shema povpreč-

nega človeka. Zasebno in družbeno življenje se razume apolitično. Individualna identiteta ima tako prednost pred družbeno. Trenutni položaj in potrebe posameznika imajo vso prednost pred skupnim dobrim.

Za sodobne družbe naj bi bil značilen tudi spremenjen položaj žensk. Podobno je ugotavljal tudi Therborn (1995) v študiji, ki jo je z namenom, da analizirajo tiste spremembe

v sodobni družbi, ki vplivajo na spremenjeno vlogo šole, izdelal za skandinavske države. Spremenjena vloga žensk v družbi vpliva na starost žensk, ko rodijo prvega otroka, kot tudi na število otrok, ki jih imajo. Povprečna starost žensk, ko rodijo prvega otroka, se je v evropskih državah v zadnjem desetletju povečala za 5 let, število rojstev pa v povprečju zmanjšalo za 9 % (OECD 2001: 22).



Andreja Muha: Mir, 2002, mešana tehnika, 50 x 70 cm.

Povečalo se je število zaposlenih žensk in hkrati podaljšal delovni čas za oba starša. Študija opozarja, da bo morala šola prevzeti drugačno socializacijsko vlogo. Vse več je enostarševskih družin, ki so bolj kot dvostarševske družine socialno ranljive (dohodek na družinskega člana je praviloma nižji).

Študija OECD poudarja, da sodobne družbe radi označujemo kot na znanju temelječe družbe. David (1996) npr. opozarja, da je za dvajseto in še bolj za enaindvajseto stoletje značilno intenzivno naraščanje znanja ter da so najbolj intenzivni sektorji v gospodarstvu ravno tisti, ki temeljijo na znanju. Številne spremembe in hitra rast znanja zato zahtevajo oblikovanje stalno učeče se družbe - torej razvijanje tistih sposobnosti posameznika, ki vodijo k sposobnosti za stalno učenje. Še več. Hitra rast znanja problematizira določene vrste znanja (samo sposobnost nizanja podatkovnega znanja) v primerjavi s sposobnostjo pridobivanja in oblikovanja novega znanja. Šolske politike zato poudarjajo, da ne gre več za vprašanje poznavanja velikega števila informacij, temveč tudi za vprašanje, kako so učenci pripravljeni nova znanja pridobivati, jih sprejemati, kako so sposobni pridobljene informacije predelovati.

Spremembe na področju znanja se seveda odražajo tudi v številnih tehnoloških spremembah in pri spreminjanju narave dela. V teh procesih postaja človeški dejavnik glavna konkurenčna prednost. Tako se transfer tehnologij odvija vse bolj kot prenos znanja "iz glave v glavo" ali pa potuje skupaj z nosilcem znanja oziroma proizvoda. Nove tehnologije uvajajo nove načine izražanja, komunikacije in uresničevanja. Oblikujejo naše vsakdanje življenje, spreminjajo vrednote in smisel skupne izkušnje, tradicionalni načini vedenja postanejo nepraktični. Nove tehnologije dajejo nove možnosti razvoja, socialne rasti in nove kulture, ki ne zaupa zgolj v znanstveno racionalnost, ampak v operativ-

no, učinkovito, produktivno in racionalno tehnologijo. Vpliv tehnologije tako sega na vsa področja človekovega delovanja. Nove tehnologije vplivajo na padec ali vzpon posamezne industrijske panoge ter na spremembe v vrsti in naravi dela. Hkrati s pojavom vse večje zamenljivosti delovne sile se oblikuje ozek segment določenih delovnih mest, ki so vse bolj zahtevna in kjer mora posameznik dokazati veliko mero samostojnosti in kompetentnosti. Študija OECD (2001) opozarja na vse večji problem bifurkacije dela.

Sporočilo študije je med drugim tudi, da klasične oblike šolanja in usposabljanja za delo ne zadoščajo več. Praktično ne moremo več pričakovati, da bo nekdo vse svoje življenje opravljal samo en poklic, zato se je nujno usposablјati za hitro prilagajanje novim zahtevam trga dela. Še več; zaposlenost in nezaposlenost sta vse bolj konstanti v življenju posameznika in se nenehoma prepletata. Menjavanje obdobja zaposlitve in brezposelnosti očitno postaja del vsakdanjega življenja vseh. Tako stanje povečuje občutek negotovosti.

Eno izmed pomembnih vprašanj današnjega časa je prav zato vprašanje zaposlenosti in prostega časa. Če smo še pred kratkim verjeli, da bo razvoj tehnologije povečeval prosti čas, študija OECD (1995) ugotavlja, da tisti, ki so zaposleni, delajo čedalje več, še posebej, če se hočejo v hudi konkurenci, ki vlada na trgu delovne sile, obdržati. Problem zapolnitve (preživljanja) prostega časa pa postaja vse bolj značilen samo za določene družbene skupine: upokoјence in brezposelne.

Vprašanje zaposljivosti se odraža v povečevanju zahtev po višji stopnji izobrazbe. Študija OECD tako ugotavlja, da odstotek populacije v evropskih državah (stare od 25 do 64 let), ki ima končano srednjo šolo, znaša že 62 %. V študiji poudarjajo tudi, da je odstotek mladih s končano visokošolsko izobrazbo v državah kot npr. Kanada, Japon-

ska in Finska narasel že na več kot 30 % v letu 2001. Vključenost generacije, ki bi lahko bila vključena v srednješolsko izobraževanje, je v zadnjih petih letih v razvitih evropskih državah že čez 90 %.

Študija opozarja še na spremenjene življenjske stile prebivalcev razvitih držav Evrope. Poudarjajo predvsem nagnjenost k potrošništvu in premajhno informiranost o dejavniki trajnostnega razvoja. Cilj novodobnih nosilcev kapitala je, da bi se človek spremenil v porabnika, ki veliko in kvalitetno troši. Zato mora čim več slišati o niansah okusov, da se njegove potrebe razširijo; čim manj pa naj bi razumel to, kam ga to vodi in zakaj to dela.

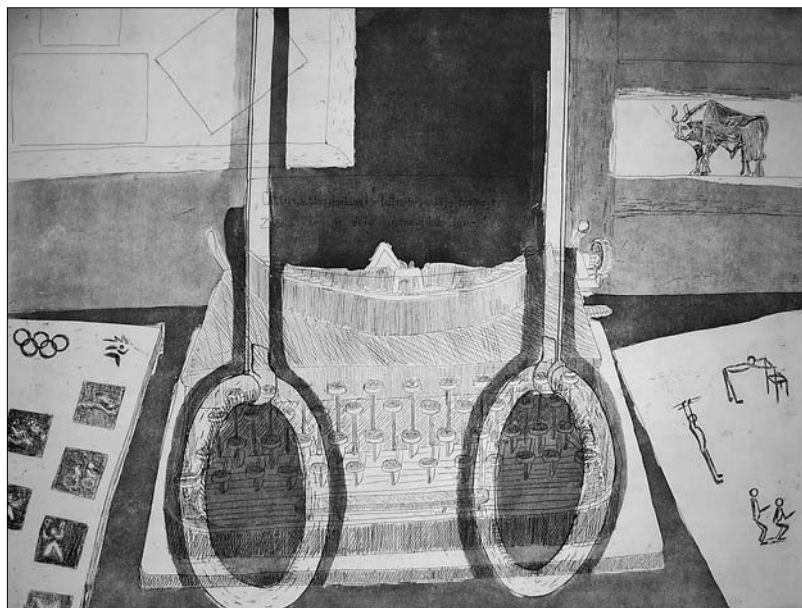
Kljub večji vključenosti mladih v izobraževanje študija (OECD 2001: 42) opozarja, da prepad med razvitimi in nerazvitimi evropskimi državami glede na dostopnost izobraževanja narašča. Dostopnost do izobraževanja se ne odraža samo v možnosti izobraževanja - temveč v dostopnosti do nekaterih smeri izobraževanja. Vzpostavljajo se t. i. elitne smeri študija ipd.

Vplivi nekaterih družbenih procesov, kot npr. globalizacije, internacionalizacije, na šolsko politiko so protislovni. Po eni strani se povečuje potreba po multikulturalizmu - po drugi pa zahteve po bolj poudarjeni nacionalni identiteti. Mednarodna komisija za izobraževanje pri Unescu meni, da na vse to izrazito vpliva dejstvo, da ima peščica držav skoraj monopol v kulturni industriji. Te države širijo svoje proizvode po vsem svetu, kar močno prispeva k rušenju kulturne raznolikosti, to pa lahko povzroča občutek razlastitve in izgubo samobitnosti. Podobno ugotavlja tudi Halsaz (1996). Odprtost evropske družbe, po Halzasovem (1996) mnenju, v več pogledih vpliva na šolo. Po eni strani se zdi, da odpira posamezniku precejšnjo svobodo, da mu odpira nove možnosti, po drugi strani pa mu nalaga tudi precejšnjo odgovornost. Sposo-

ben mora biti lastne refleksije, oblikovanja kritičnega odnosa do družbenih procesov, odprt mora biti za druge kulture in se hkrati zavedati lastne identitete ipd. V tem okviru je moč razumeti tudi zahtevo po poudarjenem multikulturalizmu in multilingvizmu, saj naj bi sodobna evropska šola usposobila učence za reševanje problemov v multikulturalnem svetu. Odprtost družb naj bi se izražala tudi z dostopnostjo informacij. Z odprtostjo informacij se povečuje dostopnost spoznanj, različnih razvojnih paradig, kultur in vrednot. Posameznik je tako soočen s pluralnostjo, ki jo mora znati sam osmisлити. Halzasova analiza "odprtosti sodobne družbe" in procesov individualizacije posebej ne opozarja na problem večje kompleksnosti in manjše transparentnosti družbenih procesov, ki včasih še bolj kot v preteklosti omejujejo svobodo posameznika.

Vse navedene spremembe vplivajo na nadaljnji razvoj šole. V študiji *What Schools for the Future* so raziskovalci razvili šest možnih scenarijev oziroma smeri razvoja sodobne šole. Poudarjajo, da bo vsak od modelov moral temeljiti na precejšnji fleksibilnosti.

Navedena študija opozarja na nekatera pomembna vprašanja, do katerih se mora opredeliti vsaka šolska politika, vendar hkrati pozablja, da šola nikoli ni bila samo odsev družbenih procesov. V študiji *The Rise of The Modern Educational System* (1989) so Muller in drugi avtorji opozorili, da razvoja šolskih sistemov nikoli ni mogoče razložiti samo z družbenim kontekstom. Poudarjajo, da je na razvoj srednješolskih sistemov v Nemčiji, Franciji in Veliki Britaniji zagotovo vplival razvoj industrializacije, vendar tudi dejavniki znotraj šole. Argumentirajo tezo, da so na razvoj množičnega izobraževanja vsaj toliko kot družbene razmere (kompleksnost sodobne družbe, potrebe trga delovne sile ...) vplivala stališča učiteljev. Učitelji so s svojo zavezanostjo v moč znanja preprosto spodbujali



Andreja Muha: *Hitreje, višje, močnejše* - prof. Drago Ulaga, 2001, mešana tehnika, 100 x 70 cm.

učence, da nadaljujejo s šolanjem. Podobno je stališče Kielbarda (1998), ki utemeljuje, da so učitelji tisti, ki so znanje privzdignili na piedestal vrednote, in hkrati so učitelji tisti, ki so želeli učence zaščititi (v obdobju zgodnje industrializacije) pred prezgodnjim vključevanjem v svet dela. Zgodnje vključevanje v svet dela je bilo nezaželeno tudi zato, ker so bila dela v tem obdobju mnogo bolj težaka in nevarna.

Obdobja oblikovanja politike vzgoje in izobraževanja

Številni raziskovalci, kot npr. Torres, Whitty, Demain, Dale ipd., so obdobja oblikovanja šolskih politik prikazovali različno. Prikaz, ki sledi v nadaljevanju, upošteva predvsem delitev, ki izpostavlja spremenjeno razmerje med državo in šolo. Ena od možnih členitev bi tako lahko bila:

- sistemizacija šole - država organizator sistema izobraževanja;
- birokratizacija šole - država blaginje;

- marketizacija šole/šola kot podjetje - umik države pri zagotavljanju izobraževanja kot občega dobrega;
- regulacija šole - evalvativna država.

Ringer in Mueller poudarjata, da je za začetek dvajsetega stoletja značilna sistemizacija in segmentacija sistema izobraževanja. Predmetno-razredna organizacija se trdno zasedra kot najbolj ustrezen model organizacije šole. Država nastopa v vlogi organizatorja vsaj obveznega dela izobraževanja. Šola postane pomemben in javno organiziran sistem družbenega razvoja.

Drugo obdobje Aasen (2003) opredeljuje kot darilo skandinavskih držav ostalemu svetu. Gre za razvoj šolskega sistema v okviru države blaginje. Šola je razumljena kot javno dobro, šolska obveznost se podaljšuje. Poudarjena je vloga šole za oblikovanje družbene kohezije. Aasen hkrati poudarja, da ima šola v tem obdobju monopol nad znanjem. Razumljena je kot nevtralni izvajalec uslug, ki jo vodijo plemeniti cilji, saj je

po naravi institucija, ki je dobra. Znanje se zdi neodvisno od konteksta, učitelj pa kot prerok, ki ga štipendira država. Za to obdobje je značilno, da država zagotavlja velik javni sektor, ki se vse bolj (po naravi stvari same) birokratizira, centralizira, uvaja standardizirane rešitve ipd.

Za tretje obdobje je značilen utilitaristični egoizem. Gre za koncept, ki ga je od sredine osemdesetih let dvajsetega stoletja proučevalo že več analitikov (Whitty, Power, Ball itd.), v slovenskem prostoru pa je postal "slaven" z Lavalovo knjigo *Šola ni podjetje* (2005). Šola je razumljena kot pomemben proizvodni dejavnik, ki poseduje kognitivni know-how za povečanje učinkovitosti človeškega kapitala. V taki šoli je posameznik razumljen kot individuum, ki nenehno preračunava svoja dejanja in vstopa v družbene odnose predvsem na podlagi povsem egoističnih interesov. Oblikujejo se različne poti, izbire za dosego cilja. Z različnimi izbirami se šola vse bolj spreminja v supermarket, kjer nikogar ne zanimajo pogoji za nakup dobrine. Izobraževanje vse bolj postaja stvar vsakega posameznika. Država se tako vse bolj umika iz polja zagotavljanja javnega dobrega, saj nima interesa vlagati v "dinozavre", kot je šola, še posebej ker zagotavljanje javnega šolanja zahteva vse večje denarne vložke. Država vse bolj spreminja področje delovanja - namesto da bi zagotavljala sistem vzgoje in izobraževanja, se umika na področje nadzora nad znanjem. Področje delovanja države je tako vse bolj subtilno in prikrito. Prav zato nekatere javne šole vidijo kot mesto stalne nevarnosti (glej npr. Apple), saj država ni več razumljena kot garant javnega dobrega, temveč kot institucija, ki prepušča skrb za šolanje posameznikom, vzame pa si pravico odločanja in definiranja uradnega znanja. Določene družbene skupine tako uradno znanje razumejo kot vir stalne nevarnosti za svoje otroke. Sem sodijo predvsem vsebine, kot so spol-

na vzgoja, odnos do telesa, odnos med spoloma, evolucija.

Četrto obdobje je označeno z oslabitvijo simbolne vrednosti šolskih spričeval ter šole kot institucije za posredovanje in legitimiranje znanja. Koncept znanja se spreminja, v ospredju so razprave o kompetencah in vseživljenjskem učenju. Prav koncept kompetenc in koncept vseživljenjskega učenja spodbujata razmišljanje o kontekstu, o času in prostoru, v katerem postanejo določene ideje zanimive. Če je odlika koncepta kompetenc povezanost pridobljenega znanja z možnostjo uporabe naučenega, potem gotovo ni moč trditi, da je ta ideja nova. Še več. Najbrž ni mogoče najti obdobja, kjer znanje (pa naj bo še tako ločeno od dnevne rutine, takojšnje uporabnosti) ne bi imelo svoje "uporabne vrednosti", če ne povsem konkretno, pa vsaj za oblikovanje duha. Kako je torej mogoče, da je bilo treba vpeljevati nov termin, s katerim naj se poudari uporabnost znanja, in zakaj je to postalo tako pomembno ravno sedaj? Je mogoče razmišljati o tem, da je država v tem obdobju prevzela predvsem vlogo evaluatorja, ki preverja, ali so standardi, ki jih je postavila, doseženi, ali so javna sredstva maksimalno izkoriščena? Evalvativna vloga države bolj kot kdaj koli prej postavlja v ospredje vprašanje, kdo si lahko v imenu države vzame in prilasti vlogo evaluatorja, nadzornika, torej tistega, ki postavlja standarde in merila. Povsem podobno je vprašanje v zvezi s konceptom vseživljenjskega učenja. Je ta koncept odraz družbe, kjer je poudarjena minljivost družbenih položajev, kjer je v imenu t. i. fleksibilne specializacije posameznik izpostavljen nenehni negotovosti? Skorajda ni verjeti, da je koncept vseživljenjskega učenja, ki je bil prvič izpostavljen v sedemdesetih letih, šele sedaj dobro razumljen. Večja verjetnost je, da je šele sedaj mogoče dobro (zlo)rabiti posledice navedenega koncepta. Nekateri sociologi (Aasen, Ize-

quendo ...) opozarjajo, da je koncept privlačen predvsem zato, ker je v okviru tega koncepta učenje razumljeno kot individualiziran proces, kjer se zanemarija njegova družbenost (Young 2004). Predvsem pa postaja skrb za učenje stalen problem posameznika, in ne države. Država zadrži pozicijo, ko ta znanja priznava ali pa tudi ne - konec koncev je dolžnost posameznika stalno prilagajanje negotovim razmeram. Whitty (2003), Ball (2004), Torres (2003) in drugi opozarjajo, da dolgoročno tovrstni koncepti nimajo prihodnosti. Oblikovati se bodo morale nove oblike družbene kohezije in ravno v tej točki naj bi šola dobila še kako pomembno mesto.

Perspektive

Na vprašanje, kakšna naj bo šola za 21. stoletje, so skušali odgovoriti v že navedeni študiji *What Schools for The Future*. Bistven poudarek je dan drugačni organizaciji šole kot ustanove, drugačni organizaciji vzgojno-izobraževalnega dela, drugačnemu pojmovanju znanja ter seveda drugačnemu načinu oblikovanja kurikula. Podobno poudarja tudi Michael F. D. Young v knjigi *The Curriculum of the Future* (1998: 69), saj ugotavlja, da je klasičen model izobraževanja zasnovan na industrijskem načinu masovne proizvodnje, za katero je značilna specializacija. Današnji način dela in proizvodnje zahteva drugačne načine specializacije. Nov način proizvodnje zahteva fleksibilno specializacijo, za katero je značilno, da poudarja pomen novih medpredmetnih znanj in veščin, sposobnost ustvarjalnega mišljenja ter sposobnost uporabe naučenega v različnih kontekstih (situacijah).

Young je prepričan (1998: 74), da navedeni procesi vplivajo na oblikovanje kuriklov za 21. stoletje, in sicer v smeri:

- naraščajoče fleksibilnosti - možnosti, da posameznik izbira različne poti do znanja, različne vrste znanja

- in hkrati naraščajoče koherentnosti - učenci morajo natančno vedeti, kaj morajo znati, in predvsem, kateri moduli vodijo k določenemu cilju.

Gre za kombinacijo med fleksibilnostjo in koherentnostjo.

Young (1998: 79) tako meni, da bi moral kurikulum prihodnosti temeljiti na naslednjih premisah:

- širina in fleksibilnost;
- povezanost temeljnih in specialističnih znanj - aplikativnih in akademskih;
- široka prehodnost in zasnovanost na kreditnem sistemu;
- jasna opredelitev globalnih ciljev kurikula.

Zdi se, da države, ki uspešno prenavljajo šolske sisteme, že upoštevajo navedene usmeritve. Za vse oblikovalce šolske politike je to obdobje izjemno zahtevno - praktično je treba rekonceptualizirati način pojmovanja in organiziranja vzgojno-izobraževalnega procesa, ga povezati z zahtevami sodobne družbe in hkrati ohraniti specifičnost naše družbe. Konkretno so pred nas postavljene številne naloge, predvsem pa:

- dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, spodbujanje samoevalvacije in spremljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih in šolah;
- spodbujanje avtonomije in odgovornosti vseh, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu (šol, učiteljev, učencev);
- razvijanje učinkovitejših načinov financiranja programov (kot npr. mofas);
- razvijanje instrumentov za vseživljenjsko učenje;
- razvijanje programov, ki prispevajo h krepitvi vzgojnih nalog šole;
- razvijanje različnih možnosti, oblik in poti za izobraževanje;
- razvijanje učinkovitejšega sistema vključevanja otrok v sistem vzgoje in izobraževanja (posebne potrebe, Romi ...).