

Damijan Štefanc

Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije

Povzetek: V razpravi obravnavamo paradigmatške premike na področju vzgoje in izobraževanja, ki jih je mogoče povezati z vse večjim vplivom neoliberalizma in z njim povezanih družbeno-ekonomskih procesov in pojavov. Dokazujemo tezo, da se neoliberalna logika na področju vzgoje in izobraževanja med drugim manifestira v verovanju, da je treba, če naj šola učinkovito dosega svoje cilje, temeljito rekonceptualizirati tako strukturo in vsebino kurikula kot tudi model organizacije in upravljanja šol. Na kurikularni ravni je tako treba zagotoviti, da bodo učenci kot prihodnji delavci in ponudniki svojih »storitev« na trgu dela pridobili ustrezno znanje, spretnosti in osebnostne značilnosti, ki bodo neposredno v funkciji delovnih potreb, na ravni *organizacije in upravljanja* šol pa je treba implementirati tržne mehanizme, predvsem vzpostaviti sistem financiranja, ki bo šole prisilil v kar se da racionalno alokacijo sredstev in konkurenčnost na vzgojno-izobraževalnem trgu.

V zadnjem delu razprave pokažemo, da se opisana neoliberalna logika, sledeč političnemu diskurzu, ki se vzpostavlja v evropskem političnem prostoru, neposredno vpisuje v procese prenavljanja osnovnošolskih učnih načrtov, prepoznati pa jo je mogoče tudi v revidiranih ciljnih osnovnošolskega izobraževanja, kot jih v 2. členu opredeljuje Zakon o osnovni šoli.

Ključne besede: izobraževanje, neoliberalizem, splošna izobrazba, znanje, ključne kompetence, šolska zakonodaja, Evropska unija.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Damijan Štefanc, asistent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: damijan@stefanc.net

Uvod

Neoliberalnim tendencam na področju izobraževanja lahko sledimo tako v mednarodnem kot tudi v slovenskem prostoru. Vsaj v delu mednarodne in domače strokovne javnosti imamo tudi načelno soglasje, da je, gledano z makrosocialne perspektive, neoliberalizem v pomembni meri inspiriral in artikularil paradigmatični preobrat v razumevanju družbene vloge in funkcij (zlasti) splošnega izobraževanja. Vsaj v celinskem evropskem prostoru pomeni to bistveni odmik od (neo)humanistično razumljene splošne izobrazbe in med drugim odpira prostor utilitarnim idejam in konceptom, ki so v tem prostoru prisotni vsaj od 18. stoletja, vendar v splošnem izobraževanju niso prevladovali.

Zapisano tezo bomo dokazovali na empirični, mikrosocialni ravni: opirajoč se na referenčne in skrbno izbrane avtorje, je namreč razmeroma preprosto utemeljevati, da se šolska politika, pedagoška stroka in posledično tudi javna percepcija izobraževanja vse bolj podrejajo neoliberalnim idejam, zahtevneje pa je pokazati, kako se te izražajo ali krepijo v konkretnih, partikularnih ukrepih šolske politike, sistemskih spremembah, reformnih posegih in navsezadnje tudi v specifični artikulaciji teoretskih pedagoških konceptov, ki v določenem obdobju na določen način prešijejo pedagoški prostor in določajo pomene v pedagoškem diskurzu. Njihova medsebojna razmerja, način interakcije, zlasti pa sinergijski učinki, ki jih zaradi protislovne in ambivalentne narave proizvajajo daljše časovno obdobje, specifično prešijejo pedagoški in šolskopolitični diskurz.

V nadaljevanju razprave bomo vzpostavili teoretski in interpretativni okvir za analizo izbranih sistemskih sprememb in ukrepov. Opredelili bomo ključne poteze neoliberalizma, nato pa podrobneje analizirali nekatere implikacije, ki jih neoliberalna logika proizvaja v polju vzgoje in izobraževanja.

Temeljne poteze neoliberalizma in njihovo vpisovanje v polje vzgoje in izobraževanja

Čeprav vzpon neoliberalizma in z njim povezane družbeno-ekonomske procese in pojave navadno povežujemo zlasti z dogodki na mednarodnem prizorišču v prvi polovici sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ni mogoče spregledati, da so njegovi teoretski temelji nastajali že mnogo prej. Kot ugotavljata Thorsen in Lie (2006), naj bi se sam izraz »neoliberalizem« prvič pojavil v polemичnem članku francoskega ekonomista Charlesa Gidea leta 1898¹, ko naj bi ta nakazal prihodnjo rabo tega pojma kot oznake za vrnitev h »klasičnim« oz. »liberalnim« ekonomskim teorijam Adama Smitha in njegovih privržencev. Prvo vidnejše delo, ki je eksplicitno obravnavalo neoliberalizem, je sicer nastalo šele dobrega pol stoletja pozneje: Jacques Cros je leta 1950 v svoji disertaciji z naslovom Neoliberalizem in revizija liberalizma znanstveno artikuliral in zagovarjal tezo o neoliberalizmu kot politični ideologiji, ki naj bi bila zlasti izid prizadevanj za ponovno oživitev klasičnega ekonomskega liberalizma in naj bi se vzpostavila kot alternativa tedaj prevladujoči Keynesovi intervencionistični ekonomski paradigmi (prim. prav tam, str. 11 ff). Kljub kritikam, ki jih je bila deležna ekonomska politika državnega intervencionizma, je vse do gospodarske krize v sedemdesetih letih tako med ekonomisti kot med političnimi filozofi prevladovala naklonjenost Keynesovemu konceptu države blaginje. Svoj kratki zgodovinski pregled neoliberalizma začinja S. George z besedami, da v prvih letih po koncu druge svetovne vojne številnih idej, ki so pozneje postale del prevladujoče neoliberalne logike, preprosto ne bi jemali resno:

»Vsaj v zahodnih državah so bili v tistem času vsi keynesianci socialni demokrati, socialno-krščanski demokrati ali neke vrste senca marksistov. Ideja, da bi morale biti večje socialne in politične odločitve prepuščene trgu; ideja, da bi morala država prostovoljno zmanjšati svojo vlogo v gospodarstvu, da bi bilo treba korporacijam dati popolno svobodo, omejiti sindikate in državljanom zagotoviti prej manj kot več socialne zaščite – takšne ideje so bile izrazito tuje duhu tedanjega časa.« (George 1999, 2. odst.)²

Ne le da se je v naslednjih nekaj desetletjih neoliberalizem kot ekonomska in politična paradigma bistveno okrepil, svoja načela mu je uspelo uveljaviti kot edina možna, kot »naravno« nujnost: akronim TINA, eden od sloganov britanske neoliberalne politike, ki jo je v osemdesetih letih poosebljala M. Thatcher, navsezadnje pomeni prav to – da namreč takšni ekonomski (in z njo povezani socialni) politiki *ni alternative* (There Is No Alternative) (Mittelman 2004; Ramos 2006). Če v nadaljevanju zgolj informativno povzamemo ključne pote-

¹ Gre za članek z naslovom *Has Co-Operation Introduced a New Principle into Economics?*, ki je bil l. 1898 objavljen v 32. številki revije *The Economic Journal*, v katerem je Gide za »neoliberalnega« označil italijanskega ekonomista Maffea Pantaleoneja.

² Citirano delo je objavljeno kot datoteka html na internetni strani (prim. George 1999), zato navedba strani ni mogoča. Zaradi preglednosti in preverljivosti tovrstnih navedb na tem mestu in tudi v nadaljevanju citate namesto s številko strani opremljamo z zaporedno številko odstavka, katerega del so.

ze neoliberalne ekonomske in politične logike, ki se med drugim vpisuje tudi v izobraževanje, velja posebej izpostaviti predvsem dva med seboj prepletena vidika: ekonomskega in socialno-političnega. Kot *ekonomska doktrina*³ neoliberalizem problematizira zlasti politiko državnega intervencionizma v delovanje

³ V svoji interpretaciji razvoja dogodkov, ki so vodili k prevladi neoliberalnega ekonomskega modela, se Davies, Gottsche in Bansel (2006) vračajo vse do prvih desetletij 20. stoletja; kot ugotavljajo, naj bi do velike gospodarske krize, s katero so se Združene države Amerike (in z njo velik del preostalega sveta) soočale od borznega zloma 29. oktobra 1929, prevladovalo klasično liberalno ekonomsko pojmovanje, po katerem so gospodarski padci in vzponi del običajnih ekonomskih ciklov. Obdobju recesije naj bi tako po pričakovanih sledil ustrezen odziv gospodarstva (krčenje stroškov delovne sile, zamrzitev ali nižanje dohodkov ipd.), kar je sprožilo ponovno gospodarsko rast in revitalizacijo trga. Problem krize v tridesetih letih je bil, če močno poenostavimo, da je ta logika odpovedala: po borznem zlomu je gospodarstvu spodletel ponoven vzpon in ekonomska recesija se je tako poglabljala, da je privedla do t. i. obdobja »velike depresije« (Davies, Gottsche in Bansel 2006, str. 308–309). Rešitev te krize, ki jo je predlagal Keynes, je predvidevala bistveno večji nadzor – pa tudi odgovornost – države nad gospodarstvom: »Z zakonodajo, fiskalno politiko, fiksnimi menjalnimi tečaji, omejitvami na področju trgovanja itn. je država – in ne več podjetja ali trg – prevzela odgovornost za uravnavanje in stabilizacijo ekonomije ter za krmarjenje države skozi gospodarske vzpone in padce,« piše Cleaver (v prav tam). To je torej logika, ki je ob koncu prve polovice 20. stoletja prevladala nad klasično ekonomsko paradigmo in v kateri so se med drugo svetovno vojno in po njej oblikovali ekonomske dogovori (npr. Bretton Woods) in se ustanovljale institucije za podporo tej politiki (Svetovna trgovinska organizacija, Mednarodni denarni sklad), kar je keynesianskem sistemu omogočilo realizacijo in stabilnost t. i. države blaginje. Vzpostavil se je, kot piše Ó Riain (2000), mednarodno institucionaliziran niz razmerij med državo, trgom in družbo, kar je ustvarilo »sistem razmeroma stabilnih nacionalnih ekonomij, organiziranih v mednarodni liberalni ureditvi« (prav tam, str. 188). Toda podobno, kot je klasična ekonomija v tridesetih letih naletela na okoliščine, ki so privedle do njene substitucije s keynesianstvom, se je tudi slednje soočilo z dogodki, na katere se, po mnenju, ki je tedaj prevladalo, ni uspelo ustrezno odzvati. Številni avtorji navajajo, da je vzpon neoliberalizma kot ekonomske doktrine tesno povezan z embargom na izvoz nafte, ki so ga leta 1973 zaradi izraelsko-arabskega konflikta razglasile članice združenja OAPEC (Organization of Arab Petroleum Exporting Countries) in je ekonomsko prizadel Združene države Amerike ter večino preostalih zahodnih držav (George 1999; Albo 2002; Brenner in Theodore 2002; Olssen in Peters 2005). Posledice naftne krize so konec sedemdesetih in v začetku osemdesetih let dosegle najvišjo točko v splošnogospodarski recesiji, ki se je izražala v višji stopnji inflacije, manjši produktivnosti (in zaostajanjem le-te za rastjo plač), južnoameriški dolžniški krizi ter manjši dobičkonosnosti masovne industrijske proizvodnje (Brenner in Theodore 2002, str. 350). Opisane okoliščine so do tedaj bolj kot ne priprta vrata na široko odprle neoliberalnemu diskurzu in politiki, ki sta jo v tistem času opazno poseblyala ameriški predsednik Reagan in britanska predsednica vlade M. Thatcher. »V tem na novo vzpostavljenem redu so velika podjetja znova dobila premoč, dohodki in pogoji zaposlenih so se omejili in globalni trg je prevladal nad vladnimi odločitvami. Vladanje ni bilo več dejavnost zgolj vlade, pač pa je postalo tudi domena kvazivladnih teles, kot sta denimo Svetovna trgovinska organizacija (WTO) in Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), ter z zasebnimi sredstvi financiranih korporativnih teles /.../.« (Davies, Gottsche in Bansel 2006, str. 309) Ob razpadu sistema Bretton Woods na začetku sedemdesetih let je sledila tudi neoliberalna preobrazba njegovih institucij: Svetovne trgovinske organizacije, Mednarodnega denarnega sklada, Svetovne banke – te so se, kot pišeta Brenner in Theodore, »preoblikovale v agense transnacionalnega neoliberalizma in so bile mobilizirane, da v tretjem svetu skozi različne strukturnoprilagoditvene programe in fiskalne omejitve poskrbijo za institucionalizacijo širjenja prevlade trga in njegovega poenotenja.« (2002, str. 350). Razvite države so že sredi osemdesetih let večinoma povsele neoliberalno ekonomsko politiko in z njo uglasene rešitve promovirale v manj razvitih oz. državah v razvoju. Neoliberalni monetarni pristop je tako s tendencami k manjši državni regulaciji ekonomije in večjim poudarkom na stabilnosti ekonomske politike v veliki meri zamenjal bolj keynesiansko orientirane cilje, kot so polna zaposlenost in zmanjševanje skrajne revščine (Thorsen in Lie 2006, str. 8).

mehanizmov svobodnega trga. Shaikh (2005) v svoji razpravi poudarja, da je trg v neoliberalni ekonomski logiki razumljen izrazito samozadostno, kot optimalna in povsem samoregulativna socialna struktura: »Predpostavka je, da bi trgi, kolikor bi jim bilo dovoljeno, da delujejo brez omejitev, optimalno služili vsem ekonomskim potrebam, učinkovito uporabljali vse ekonomske resurse in samodejno ustvarjali polno zaposlenost za vse ljudi, ki si resnično želijo delati.« (Prav tam, str. 41) Konsekvence te logike so jasne: vloga države je zagotoviti optimalne pogoje (zlasti ustrezno pravno regulativo) za čim bolj neovirano uveljavljanje načel svobodnega trga, kot sta denimo konkurenčnost in stroškovna racionalizacija, kar je mogoče doseči z ukrepi, kot so privatizacija državnih podjetij, omejevanje moči sindikatov, odpiranje domačih trgov tujemu kapitalu in podobno (prav tam, str. 42).

Opisana ekonomska logika neoliberalizma seveda učinke proizvaja tudi na ravni socialne politike, med drugim tudi s koncepti, kakršen je denimo »novi javni menedžment« (*New Public Management*), ki promovira vodenje socialne politike v skladu z načeli delovanja trga. Kot piše Olssen (2000), gre za prizadevanja, da bi socialna politika in politika izobraževanja postali integralni del »na trgu temelječe podjetniške družbe«, ki dojema svoje državljanke predvsem kot porabnike – ne le materialnih dobrin, pač pa vseh dobrin in storitev, tudi tistih, ki jih navadno razumemo kot javne (šolstvo, zdravstvo, preskrba z življenjsko pomembnimi naravnimi dobrinami, kot je denimo voda, ipd.) in za zagotavljanje katerih naj bi bila odgovorna država. Prav na tej točki se kaže ena od ključnih distinkcij med idejami socialno orientiranega liberalizma, kot jih lahko zasledimo pri nekaterih klasičnih liberalnih avtorjih, in radikalno tržno orientiranim neoliberalizmom. Mastnak tako v eni od svojih razprav pokaže, da je za razumevanje Smithovega teoretskega sistema ključno prav njegovo stališče, »da se 'sistem naravne svobode' sicer vzpostavlja sam, kolikor ima vsak posameznik popolno prostost slediti lastnemu interesu na svoj lasten način ter s svojo delavnostjo in kapitalom tekmovati z delavnostjo in kapitalom katerega koli drugega posameznika ali 'reda ljudi' – vendar le, če ne krši 'zakonov pravičnosti'.« (Mastnak 1998, str. 240–242) Svobodni trg bo po Smithu zares svoboden, kolikor bo vanj vpisana logika socialne pravičnosti in politične svobode, kar seveda predpostavlja, v nasprotju z neoliberalnimi predstavami, da država v tržna razmerja smiselno posega in jih regulira. »Samoregulativnost *commercial society* kot sfere privatne ekonomske dejavnosti, ki jo sektorsko alokira neomejena konkurenca, je, če nič drugega, relativna. Pričakovati, da bi kdaj obstajal sistem popolne svobodne trgovine, je za pisca *Wealth of Nations* absurdno in utopično,« poudarja Mastnak (prav tam, str. 242). Podobno ugotavlja tudi Olssen, ko analizira ideje Benthama, za katerega je, kot pravi, mogoče dejati, da je »tlakoval pot vse bolj intervencionistični vlogi države. /.../ Po eni strani se je zavzemal za ekonomsko načelo, po katerem ima vsak posameznik pravico, da sledi svojim lastnim koristim. Po drugi strani je, kar zadeva politično sfero, poudarjal pravico in dolžnost države, da zagotovi največjo srečo največjega števila ljudi.« (Olssen 2000, str. 485)

Ob tem se v nadaljevanju odpirata dve ključni vprašanji: *prvič*, kakšne učinke opisana neoliberalna ekonomska doktrina in neoliberalno razumevanje

socialne politike proizvajata na področju vzgoje in izobraževanja; in *drugič*, kako se v neoliberalno logiko na področju izobraževanja vpisujejo in jo legitimirajo specifične pedagoške teoretske pozicije, ki v zadnjih desetletjih pridobivajo prevladujoč položaj v mednarodnem in slovenskem prostoru.

Neoliberalne poteze v splošnem izobraževanju

Na vprašanje, kako je mogoče neposredno zaznati manifestacijo neoliberalnih teženj v izobraževanju, ni mogoče odgovoriti preprosto: eden od avtorjev, za katerega se zdi, da je razmeroma zgoščeno nanizal ključne poteze neoliberalno orientirane šole, je Levine (2001) s svojim kratkim zapisom, naslovljenim *Novi kurikulum za novo dobo* (angl. *A new curriculum for a new era*). Svoj razmislek začne s simptomatično tezo: »Današnja hitro spreminjajoča se družba pritiska na šole in njihove voditelje, toda hkrati pomeni tudi priložnost za spremembo. /.../ Naše šole so bile namreč ustvarjene za industrijsko, ne pa za informacijsko ekonomijo.« (Levine 2001, str. 35) Gre za izhodiščno tezo, ki je bistvena za razumevanje obravnavanih paradigmatičnih premikov, namreč da mora šola skrbeti zlasti za takšno izobraževanje, ki bo trgu dela zagotavljalo ustrezen dotok »človeškega kapitala« za svoje optimalno ekonomsko delovanje. V skladu s tem je šola predvsem institucija, ki skrbi za reprodukcijo učinkovite delovne sile, posamezniki, ki prihajajo iz nje, pa morajo biti sposobni učinkovitega delovanja v prid akumulacije kapitala. Tudi po mnenju nekaterih teoretikov OECD-ja je tako vselej bilo:

»Šole so bile v svoji tradicionalni obliki zasnovane po zgledu tovarn. Z razredi, ločenimi po starosti, in otroki, ki so sledili učnim uram od enega do drugega šolskega zvonca, so šole v industrijski dobi več kot 150 let učinkovito socializirale mlade za vstop v svet dela.« (Hargreaves 1999, str. 46)

In zato je razumljivo, da tako tudi vselej bo:

»Svet dela se radikalno spreminja, saj se tradicionalna industrijska družba bliža koncu, na njeno mesto pa stopa 'družba znanja', ki generira drugačne tipe in vzorce dela. Ena od funkcij šole je, da mlade – posredno ali neposredno – pripravi na delovno življenje. /.../ Zato so spremembe na področju dela /.../ izjemno relevantne, tudi kar zadeva funkcije in značilnosti šol.« (Prav tam, str. 45–46)

Intenca je jasna: neoliberalna kritika izobraževanja predpostavlja, da današnja šola ne zadovoljuje optimalno potreb trga delovne sile, in v tem, kot da nekako »zaostaja« za družbenimi spremembami, ki naj bi jim sicer prej ves čas ustrezno sledila.

Kakšne so torej konsekvence teh zastavkov v prostoru vzgoje in izobraževanja? Neoliberalna zahteva ni zgolj ta, da bi morala biti šola po svoji funkciji vselej podrejena pričakovanjem in potrebam trga dela. Četudi je to izhodiščna in kot taka tudi ključna, nosilna ideja, ki jo privzame, neoliberalizem ob tej zahtevi postavlja še eno: šola mora to svojo funkcijo realizirati v skladu z

natančno določeno organizacijsko, upravljavsko, pa tudi pedagoško logiko. Kot v enem od svojih dokumentov zapiše OECD: »Nekaterim očitnim razlikam navkljub tako podjetja kot šole delujejo v okviru kulture znanja, organizacijskih praks in uporabe osebja. To so področja, kjer bi izobraževalci lahko identificirali pristope, ki so se uveljavili zunaj sfere izobraževanja in bi lahko pripomogli k učinkovitejšim reformam in upravljanju v izobraževanju samem.« (OECD 1998, str. 31–32)

Na delu je torej verovanje, da je treba – zato da bo šola sploh lahko učinkovito dosegala svoje cilje – temeljito rekonceptualizirati obe ravni, ki vzpostavljata sistem izobraževanja:

- 1) na kurikularni ravni, torej kar zadeva *strukturo in vsebino kurikula*, je treba zagotoviti, da bodo učenci kot prihodnji delavci in ponudniki svojih »storitev« na trgu dela pridobili ustrezno znanje, spretnosti in osebnostne značilnosti, ki bodo neposredno v funkciji delovnih potreb – če je le mogoče, ne trenutnih, marveč prihodnjih, torej potreb, ki bodo aktualne čez nekaj let, ko bodo učenci v resnici vstopili na trg dela;
- 2) če naj to dosežemo, pa je na ravni *organizacije in upravljanja* šol treba implementirati tržne mehanizme, predvsem vzpostaviti sistem financiranja, ki bo šole prisilil v kar se da racionalno alokacijo sredstev in konkurenčnost na vzgojno-izobraževalnem trgu.

Obe opisani zahtevi, skupaj z njunimi učinki in posledicami in v kombinaciji s prevladujočim pedagoškim teoretskim diskurzom, ki ju podpira in legitimira, proizvedeta partikularno neoliberalno razumevanje izobraževanja, ki prešije prostor vzgoje in izobraževanja v celoti in v njem naddoloča pomene posameznih konceptov.

Vplivi neoliberalne logike na organizacijo in upravljanje izobraževanja

Kot smo deloma že pokazali, je v skladu z neoliberalno doktrino treba tudi dejavnosti, ki sodijo v sfero javnega in uresničujejo javni interes ter kot take predstavljajo *javno dobro*, podrediti mehanizmom in logiki, po kateri deluje svobodni trg. Šola je, podobno kot tudi druge javne institucije, skozi neoliberalno optiko dojeta kot podjetje, ki mora s ponudbo svojih storitev zadovoljevati povpraševanje, kakršno se artikulira na trgu. Neposredna posledica te predpostavke je uveljavljanje znanja kot *zasebne dobrine*, za katero sta zainteresirana dva tipa povpraševalcev: na eni strani so v vlogi le-teh posamezniki, udeleženci izobraževanja, ki jim pridobivanje znanja z izobraževanjem pomeni vlaganje v njihov »človeški kapital« (ki ga bodo, ko bo dovolj akumuliran, tudi sami ponudili drugim povpraševalcem na trgu dela); po drugi strani pa so »odjemalci« izobraževalnih storitev institucije, ki od šole pričakujejo ustrezno usposobljeno, »zaposljivo« delovno silo. Zato se, kot zapiše Kodelja, »'uporabnost' vsakega posameznika in 'kompetitivnost' podjetij /.../ v tej perspektivi kažeta kot imperativa, v skladu s katerima bi morali reformirati vse vzgojno-izobraževalne sisteme« (Kodelja 2005, str. 325).

Če naj bo izobraževanje v tej konkurenčni igri uspešno, mora nujno privzeti pravila, po katerih poteka igra med konkurenčnimi akterji na trgu. Za vzgojno-izobraževalne institucije pomeni to dvoje: večji poudarek zasebnim pobudam v izobraževanju in upravljanje vzgojno-izobraževalnih institucij po logiki upravljanja podjetij. Kot ugotavlja Levine, se zasebna iniciativa na tem področju vse bolj krepi: »/.../ zasebni sektor vlaga v izobraževanje kot nikoli doslej, v veri, da je to naslednji posel, za kakršnega se je izkazalo že zdravstvo: industrija z nizko produktivnostjo, visokimi stroški, slabim upravljanjem, šibko uporabo tehnologije, in potemtakem potrebna prenove s strani zasebnega sektorja« (Levine 2001, str. 35).

Na šolah se uveljavljanje te logike in pritisk konkurenčnosti manifestira v vse večjih težnjah po racionalizaciji stroškov: ne le da jih k stroškovni racionalnosti sili sama tržna konkurenca, vse bolj se krepijo tudi pritiski po zmanjševanju javne porabe, namenjene izobraževanju. Ker je logično, da se prizadevanja po čim nižjih upravljaljskih stroških in hkrati čim boljši kakovosti izobraževalnih storitev prej ali slej medsebojno izključujejo, se to kaže v iskanju dodatnih sredstev na trgu, kar neizogibno vodi v komercializacijo šolskega prostora, časa in kurikularnih vsebin; o tem poleg Lavala (2005) v svojih številnih razpravah piše Molnar (prim. denimo Molnar 2003; Molnar in Reaves 2001; Molnar in Boninger 2007).

Opisana implementacija neoliberalne logike v splošno izobraževanje se lahko sicer navzven prikazuje kot možnost udejanjanja posameznikove svobodne izbire med številnimi različnimi izobraževalnimi ponudbami, toda problem je prej ali slej v tem, da je cena splošnega izobraževanja, organiziranega po načelih svobodnega trga, plačana s temeljno človekovo pravico, da država vsakemu posamezniku zagotovi kakovostno splošno izobrazbo. Povedano drugače, tržna dinamika ponudbe in povpraševanja je smiselna samo, kolikor imajo starši pravico do izbire med različnimi šolami, toda prav ta možnost izbire – ki je potemtakem nujno izbira med *različno kakovostnimi šolami* – predpostavlja vsaj del populacije, ki bo iz različnih razlogov (med katerimi ima nedvomno pomembno vlogo socialno-ekonomski status) deležna bistveno slabših izobraževalnih možnosti kot druge. Podobno ugotavlja tudi P. Munn, ko zapiše, da »je že na teoretični ravni jasno, da morajo biti za delovanje trga na voljo različni standardi, sicer nima pravica do izbire nobenega smisla« (Munn 1993, str. 7). Toda če so »na voljo različni standardi«, potem nimamo več opraviti z izobraževanjem po načelu enakih možnosti, niti z izobraževanjem kot temeljno človekovo pravico, pač pa z izobraževanjem, ki ni nič manj zasebna dobrina kot katera koli druga, ki ima na trgu svojo ceno. Še posebno je to problematično, če gre za obvezno splošno (v našem prostoru je to osnovnošolsko) izobraževanje, ki je ena od temeljnih človekovih pravic in mora zato njeno uresničevanje zagotavljati država, in to po drugačni logiki, kot je tista, po kateri deluje svobodno tržno gospodarstvo. Tu se pojmovanje splošnega izobraževanja, v katerega je vpisana neoliberalna logika, v pomembnih točkah odmika od razumevanja, kakršnega lahko zasledimo pri nekaterih klasičnih liberalnih avtorjih, kot sta denimo Adam Smith in John Stuart Mill. Smith tako v svoji znani razpravi o *blaginji narodov* eksplicitno našteje tri *dolžnosti države*: njena prva dolžnost je, da družbo kot

celoto z vojaško močjo varuje pred nasiljem in vdorom drugih neodvisnih družb (Smith 2005 [1776], str. 564); druga dolžnost države je, da vzpostavi mehanizme pravičnosti, ki varujejo vsakega člana družbe pred nasiljem ali zatiranjem katerega koli drugega člana le-te (prav tam, str. 579). Tretja in zadnja dolžnost, ki je v kontekstu naše razprave tudi najbolj bistvena, pa je vzpostaviti in vzdrževati »tiste javne institucije in javna dela, ki so, četudi prinašajo velike prednosti družbi kot celoti, takšne narave, da njihov dobiček nikoli ne more povrniti stroškov nobenemu posamezniku ali manjši skupini posameznikov, zaradi česar od njih ni mogoče pričakovati, da bi jih sami vzpostavljali ali vzdrževali« (prav tam, str. 590). Med javnimi institucijami, ki jih Smith v tem kontekstu posebej omenja, so tudi »institucije za poučevanje« (*institutions for instruction*). Razdeli jih na dve vrsti: tiste za vzgojo in izobraževanje mladine in tiste za poučevanje ljudi vseh starosti (prav tam). Glede na obdobje, v katerem je omenjeno delo nastalo – izšlo je leta 1776 oz. dobro desetletje pred francosko revolucijo – seveda ne preseneča, da Smith o izobraževanju in izobrazbi ne govori kot o temeljni človekovi pravici. V tem kontekstu je pomembnejše dejstvo, da eden od prvih mislecev liberalizma ne verjame, da bi morala tržna logika, torej logika menjave in dobička, obvladovati vsa področja družbenega življenja, pač pa nasprotno, je nekatere dejavnosti eksplicitno izvzel iz te logike, med njimi tudi »institucije za poučevanje«, saj je dolžnost države, da vsakemu posamezniku zagotovi kakovostno splošno izobrazbo in znanje.

Podobno stališče je zaslediti tudi pri drugem klasičnem liberalnem avtorju, J. S. Millu, ki v zadnjem delu svoje razprave o načelih politične ekonomije spregovori tudi o ključnih omejitvah ekonomske politike *laissez-faire* in v tem kontekstu med drugim zapiše:

»Neizobraženi ne morejo kompetentno presojati izobraževanja. Tisti, ki bi jih bilo najbolj treba narediti modrejše in boljše, si tega navadno najmanj želijo, in tudi če bi si želeli, s svojo lučjo ne bi bili zmožni najti poti do tega. V prostovoljnem sistemu (izobraževanja, op. a.) se bo nenehno dogajalo, da ob nezaželenosti cilja tudi sredstvo ne bo zagotovljeno oz. s posamezniki, ki imajo, četudi terjajo izboljšanje, nepopolno ali v celoti napačno predstavo o tem, kar si želijo, bo tudi ponudba, ki jo bo spodbudilo takšno povpraševanje na trgu, vse kaj drugega kot takšna, kakršna je v resnici zaželena. Vsaka dobronamerna in strpna civilizirana vlada si lahko brez prevzetnosti misli, da poseduje ali bi morala imeti stopnjo kultiviranosti, ki je nad povprečjem skupnosti, ki jo vodi, in bi torej morala biti zmožna ponuditi ljudem boljšo izobrazbo in boljši pouk, kot bi ga večina od njih sama od sebe zahtevala. Izobraževanje je potemtakem ena od stvari, za katero je v načelu dopustno, da jo ljudem zagotovi vlada. To je eden od primerov, s katerim je mogoče utemeljiti, da načela nevmešavanja države ni mogoče razširiti na vsa področja.« (Mill 1848, pogl. XI, § 8)

Pojmovanje izobraževanja, ki sledi neoliberalni logiki, se tako v ključnih potezah odmika od argumentacij, kakršne lahko zasledimo pri Smithu in Millu, ki ob siceršnjem zavzemanju za uveljavljanje načel svobodnega trga jasno poudarita, da je zagotavljanje splošne izobrazbe dolžnost države. Pri tem, kot smo dejali, ne gre zgolj za sistemsko reorganizacijo, ki bi zadevala samo področje vo-

denja in upravljanja: veliko daljnosežnejše in za kakovost splošnega izobrazbenega standarda v družbi usodnejše so implikacije neoliberalne logike na kurikularnem področju, torej ko gre za težnje po reviziji kurikularnih vsebin, učnih ciljev in pedagoško-didaktičnih strategij, ki specifično prešijejo prostor vzgoje in izobraževanja.

Učinki neoliberalnih teženj na ravni vsebine in strukture kurikula

Ko govorimo o vsebinskih kurikularnih rešitvah, ki zajemajo zlasti problematiko kurikularnih ciljev in vsebin⁴, se zdi, da je mogoče neoliberalne poteze na tem področju prepoznati zlasti v težnjah po rekonceptualizaciji splošnega izobraževanja in splošnoizobrazevalnega znanja. S tem so povezana zlasti mednarodna politična in institucionalna prizadevanja za substitucijo splošnoizobrazevalnega znanja s konceptom (ključnih) kompetenc (predvsem prizadevanja političnih in interesnih združenj, kot so OECD, Evropska unija, Svetovna banka, Svetovna trgovinska organizacija, RSA ipd.).

Ideja splošne izobrazbe kot svobodne izobrazbe od antike do neohumanizma

Začetki ideje o tem, kar danes v zahodni kulturi poznamo pod pojmom splošna izobrazba, segajo v čas antične Grčije; eden prvih mislecev, ki je artikuliral idejo svobodne izobrazbe, je bil Aristotel: v VIII. knjigi Politike opredeli izobraževanje kot stvar javnega interesa, ki bi morala biti regulirana z zakonodajo: kolikor ima namreč skupnost en cilj, bi morale biti tudi izobraževanje vseh posameznikov skladno s tem ciljem in enako za vse, zato, pravi Aristotel, bi morale biti javno: »ne tako kot zdaj, ko vsak sam poučuje svoje otroke, kot se njemu zdi najbolje; usposabljanje v stvareh, ki so v skupnem interesu, bi morale biti enako za vse« (Politika, VIII.1., 1337 a). Toda kakšna naj bi bila ta izobrazba, kaj naj bi vsebovala in kakšnim načelom naj bi bila zavezana? Aristotel navaja, da se kot področja izobraževanja navadno štejejo branje in pisanje, gimnastične vaje, glasba in risanje. Pouku glasbe v nadaljevanju VIII. knjige nameni večino obravnave, sicer pa poudarja zlasti pomen izobrazbe za kakovost prostega časa, to je tistega časa, ko je človek prost delovnih obveznosti in v polnem pomenu uživa lastno svobodo. Zato je izobrazba, ki prispeva h kakovosti preživljanja prostega časa, svobodna izobrazba; da bi bila zares takšna, pa mora zadostiti dvema pogojema: prvič, znanje, ki ga učenci pridobivajo, ne sme biti vulgarno, takšen pa je po Aristotelovi definiciji »vsak posel, umetnost ali znanost, ki naredi telo, dušo ali um svobodnega človeka manj sposobnega za prakticanje vrline« (prav tam, VIII.2., 1337 b). In drugič, človek se mora izobraževati zaradi sebe samega, za doseganje svoje odličnosti; če poteka zaradi drugih, takšna izobrazba ni več svobodna, pač pa je »služabniška in servilna«, torej nesvobodna (prim. prav tam).

⁴ Ob tem je nujno omeniti vsaj še s kompleksno področje t. i. prikritega kurikula, ki se ga v tej razpravi – prav zato, ker bi to zahtevalo obširnejšo obravnavo – namenoma ne bomo lotevali.

Kot piše Ozvald (2002), je Grkom »osnovna obrazba«, ki je bila prvotno »gimnastično-muzična«, pomenila sredstvo za »vežbanje npravstvenosti«, predvsem »državlanskega mišljenja ali etosa«, v »intelektualistični dobi grške kulture [pa] ji je sledila še tretja oblika 'osnovne' obrazbe: racionalna ali šolska obrazba« (prav tam, str. 127). Šlo je torej za izobrazbo, ki je obsegala, kot zapiše Ozvald, »vse tisto znanje, ki si ga je moral osvojiti vsak svobodni Grk, ako je hotel veljati za izobraženega«, vanjo pa je sodilo sedem panog: gramatika, retorika, dialektika (filozofija), aritmetika, geometrija, glasba in astronomija (prav tam, str. 128–129). Čeprav so to znanje v antični Grčiji poimenovali z izrazom »enkýklios paideía« in je bil pozneje v sodobne jezike transkribiran kot »enciklopedija«, ga ne gre razumeti v kasnejšem pojmovanju enciklopedičnega, torej vseobsegajočega, univerzalnega znanja, pač pa kot znanje, ki je pomenilo temelj splošni izobrazbi, torej tisti, ki naj bi človeku omogočala razvoj svobodnega duha in ga tako pripravljala na življenje, ne da bi ga vnaprej omejevala na kakršno koli poklicno specializacijo (prim. Kodelja 2004, str. 36).

Četudi ne »enciklopedično«, pa so, kot ugotavlja Hirst (1974), že v antični Grčiji prav znanje razumeli kot enega od konstitutivnih elementov, ki vzpostavlja splošno izobrazbo. Ne le zaradi predpostavke, da je kakršno koli izobraževanje mogoče zgolj z usvajanjem znanja, pač pa tudi zaradi pomena, ki ga ima znanje za um, in zaradi razmerja med znanjem in realnostjo: »Usvajanje znanja zadovoljuje in izpolnjuje um, ki tako dosega svoj lastni cilj. Zasedovati znanje tako pomeni zasedovati dobro uma in je potemtakem bistven element dobrega življenja. /.../ Človek je več od golega uma, toda um je njegova bistvena razločevalna značilnost in znanje je tisto, ki pravilno usmerja njegovo življenje.« (Hirst 1974, str. 246–247) Avtor posebej opozarja, kar smo tudi sami že poudarili, namreč da znanje ni mišljeno le kot »zbirke informacij«, pač pa gre za »kompleksne poti razumevanja človekovega izkustva«, ki ga je mogoče objektivno opredeliti (tj. ni zgolj subjektivno) in je zato vsakomur dostopno z učenjem (prav tam, str. 253) – in, bi lahko dodali, tudi s poučevanjem. V skladu tem, trdi Hirst, je mogoče proces splošnega izobraževanja razumeti preprosto kot proces posredovanja in usvajanja znanja, ki ga je moč utemeljiti s tremi argumenti: prvič, takšno izobraževanje temelji na resnici (angl. truth), ne pa na negotovih stališčih, mnenjih, verovanju ali zgolj trenutno aktualnih vrednotah. Drugič, ker je znanje samo po sebi človekova vrlina, po kateri se človek bistveno razlikuje od drugih bitij, je splošna izobrazba zanj vrednota, saj izpolnjuje njegov um – in kot taka ta vrednota nima ničesar skupnega z utilitarnimi ali poklicnimi cilji. In tretjič, ker je znanje pomembno določilo dobrega življenja v celoti, je splošna izobrazba, ki na njem temelji, bistvena za človekovo razumevanje, kakšno naj bi bilo tako njegovo zasebno pa tudi življenje v družbi (prav tam, str. 247). Z drugimi besedami, antični koncept svobodne izobrazbe temelji na predpostavki, da bo ta človekovemu umu omogočila delovanje v skladu z lastno naravo, njegovemu razumu, da se bo obvaroval pred napakami in čutnimi prevarami, ter da bo njegovo ravnanje pravilno. Program grške splošne izobrazbe so pozneje, kot pišeta Ozvald (2002, str. 129) in Kodelja (2004, str. 37), prevzeli Rimljani kot septem artes liberales, tj. sedem svobodnih umetnosti, nato pa pod istim imenom še

srednji vek, ko je sedem disciplin, razdeljenih na trivij in kvadrivij, sestavljalo študijski program srednjeveške univerze kot pripravo na študij prava, medicine ali teologije.

Čeprav se torej ideje, ki pomenijo prve konceptualizacije tistega, kar danes v zahodni civilizaciji pojmuje kot splošno izobrazbo, pojavljajo že vsaj od antike, Medveš (1987) poudarja, da se »splošnost« kot osrednji problem teorije o izobraževanju prvokrat v zgodovini pojavi v neohumanizmu, ko se »ideja o splošni izobrazbi prvič razvije na najširših vsebinskih in teoretskih utemeljitvah« in ko neohumanizem »poleg celovite teoretske utemeljitve izdela tudi možnosti za njeno uresničitev v praksi, saj postaja s Humboldtovim konceptom elementarne šole, gimnazije in univerze splošna izobrazba sestavni del realne zgodovine šolstva. Neohumanizem gotovo implicitno in eksplicitno teži k restavraciji antičnega izobrazbenega ideala, toda v tej težnji je prisotna tudi celotna novoveška pozitivna tradicija, povezana z demokratizacijo izobraževanja.« (Medveš 1987, str. 48) Osrednji koncept neohumanističnih vzgojno-izobraževalnih prizadevanj je nedvomno *Bildung*: številne interpretacije tega koncepta (Lüth 2000; Klafki 2000; Reichenbach 2003; pri nas Medveš 1987) poudarjajo njegovo kompleksnost, zaradi česar pojma *Bildung* ni niti mogoče niti ga ni smiselno neposredno prevajati v druge jezike, obenem pa se praviloma oprejo na sicer fragmentarno, toda zato nič manj teoretsko vplivno Humboldtovo razpravo *Theorie der Bildung des Menschen*, ki je nastala v poznem 18. stoletju, najverjetneje med letoma 1793 in 1794. Za Humboldta (2000 [1793/1794]) je temeljni namen, tako rekoč najvišji smoter vzgoje in izobraževanja (*Bildung*) razvoj človekovih »notranjih moči«, njegovih intelektualnih (kognitivnih) potencialov ter moči moralnega in estetskega presojanja, to pa se lahko udejanja le v interakciji človeka z *zunanjim svetom*, torej v interakciji med subjektivnim in objektivnim.

Neoliberalna rekonceptualizacija vsebine in funkcij splošnega izobraževanja

Uveljavljanje neoliberalnih teženj v vzgoji in izobraževanju posledično v mednarodni in domači prostor vnaša rešitve, ki pojmovanje splošnega izobraževanja vse bolj odmikajo od prej opisanih predpostavk. Spreminjanje izobrazbe iz temeljne človekove pravice v tržno blago, šole pa v organizacijo za zagotavljanje storitev in dobrin, ki jih terja trg dela, med drugim pomeni revizijo znanja, katerega posredovanje je v takšni šoli legitimno. Kot pokaže Laval (2005), zavzame v neoliberalno orientiranem izobraževanju prevladujoče mesto utilitaristično pojmovanje znanja, ki mora biti, če naj bo legitimno, najprej predvsem koristno. Ali drugače, legitimno je zgolj takšno in tolikšno znanje, kakršno ima trenutno na trgu dela najvišjo vrednost. Celoten koncept splošne izobrazbe s tega vidika podleže temeljiti reviziji: ob vzpostavljanju vrednostne polarizacije med (za učinkovito zadovoljevanje potreb trga dela) uporabnim in neuporabnim (in zatorej nelegitimnim) znanjem se široko pojmovano splošnoizobraževalno znanje začne umikati funkcionalno naravnanim ključnim *kompetencam*; te kot ideološki konstrukt po eni strani delujejo kot totalna formula, ki zaradi svoje pomenske izpraznjenosti in nedorečenosti v sebi združuje vsoto vseh zaželenih

pedagoških učinkov, hkrati pa se vzpostavijo kot alternativa širokemu naboru vednosti in znanja, ki v neoliberalnem pogledu obveljajo za nepotrebni, neuporabni in kot taki – nezaželeni (obširneje o tem v Štefanc 2006; 2007 a; 2007 b).

Vsaj deloma imamo pri tem opraviti s protislovjem: po eni strani je očitno, da intenca opisanih procesov rekonceptualizacije splošnega izobraževanja ni v spreminjanju splošnoizobraževalne šole v poklicno, pač pa nasprotno, ohraniti splošnoizobraževalno šolo, toda redefinirati njeno organizacijo in kurikulum, tako da privzame *logiko poklicnega*. Ena od ključnih predpostavk tega procesa je, da »tradicionalni« šoli, ki temelji na usvajanju in posredovanju znanja, prav zaradi svoje zagledanosti v preteklost in »vsebinske rigidnosti« na tej točki spodleti: ker je orientirana transmissijsko in ker od učencev pričakuje, da bodo čas in energijo porabljali za učenje in reprodukcijo znanja, ki domnevno nima ekonomske vrednosti in zaposlitvenega potenciala, je potrebno, kot zapiše Levine, »ne popraviti, na novo izumiti šole, ki bodo nujno služile – ne industrijski, pač pa informacijski družbi« (2001, str. 35).

Kot lahko spremljamo že dobro desetletje, se je v mednarodnem prostoru – in nič manj tudi v slovenskem – utrdilo verovanje, da je mogoče ta cilj na kurikularni ravni doseči z implementacijo koncepta ključnih kompetenc v programe (obveznega) splošnega izobraževanja. Ob tem se seveda zastavlja vprašanje, ali takšni šoli, katere temeljna substanca ni več splošnoizobraževalno *znanje* (ob Hirstovi predpostavki, ki smo jo obdelali prej, da je prav znanje eden od konstitutivnih elementov, ki vzpostavljajo splošno izobrazbo), pač pa na mesto tega znanja postavlja koncept (ključne) kompetence, ki deluje prav kot *alternativa konceptu znanja* (in zatorej kot *ne-znanje*), ne bo dvakrat spodletelo: najprej kot splošnoizobraževalni šoli, ki pravzaprav brez svojega konstitutivnega elementa to več ni, hkrati pa tudi kot »poklicni« šoli, kar nikoli niti ni želela postati, kljub težnjam, da bi učence opremila s funkcionalnim »zaposljivim« znanjem, spretnostmi in osebnostnimi lastnostmi.

Navkljub opisanim dilemam gredo šolskopolitična prizadevanja v Evropski uniji vztrajno v smer promocije koncepta ključnih kompetenc. Eden od ključnih dokumentov, na podlagi katerega so se intenzivirali razmisleki o nujnosti večje prilagodljivosti izobraževanja potrebam tržnega gospodarstva, je bila leta 2000 sprejeta *Lizbonska strategija*. V tej je Evropski Svet opredelil področja in ukrepe, ki naj bi v Evropski uniji okrepili zaposlovanje, ekonomske reforme in socialno kohezivnost v »na znanju temelječem gospodarstvu«. Eno od področij, ki naj bi pri doseganju tega cilja imelo pomembno vlogo, je izobraževanje: v 25. točki strategija navaja, da se morajo sistemi izobraževanja in usposabljanja v Evropi »prilagoditi tako zahtevam, ki jih postavlja družba znanja, kot tudi potrebam boljše in bolj kakovostne ravni zaposlovanja« (Lizbonska strategija 2000, tč. 25). Že v naslednji točki Evropski svet države članice in druge institucije Evropske unije poziva, da v ta namen sprejmejo vrsto ukrepov, med katerimi je tudi vzpostavitev posebnega evropskega okvira: ta naj bi »opredelil nove osnovne spretnosti, ki naj bi jih zagotavljalo vseživljenjsko učenje: spretnosti ravnanja z informacijsko tehnologijo, tuji jeziki, tehnološka kultura, podjetništvo in socialne spretnosti« (prav tam, tč. 26). Dobro leto po sprejetju Lizbonske strategije je

v okviru Evropske komisije začela delovati posebna ekspertna delovna skupina, ki je v letu dni pripravila predlog osmih ključnih kompetenc⁵, ki naj bi postale sestavni del splošnoizobraževalnih kurikularnih rešitev v nacionalnih evropskih šolskih sistemih. Poimenovali so jih (The Key Competencies ... 2002):

- 1) komunikacija v maternem jeziku,
- 2) komunikacija v tujih jezikih,
- 3) informacijsko-komunikacijska tehnologija,
- 4) matematična pismenost ter matematične, naravoslovne in tehnične kompetence,
- 5) medosebne in državljanske kompetence,
- 6) učenje učenja,
- 7) splošna kultura in
- 8) podjetništvo.

Seznam je nekoliko širši od naštetih spretnosti v Lizbonski strategiji, na vsebinski ravni pa se od njih ne razlikuje bistveno. Avtorji dokumenta ob tem jasno opredelijo, kako je treba omenjene ključne kompetence razumeti: »Ključne kompetence predstavljajo prenosljiv, multifunkcionalen paket znanja, spretnosti in navad, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za svojo osebno izpolnitev/razvoj, vključenost in zaposljivost. Razviti bi jih morali do zaključka obveznega šolanja ali usposabljanja, delovati pa bi morale kot temelj vseživljenjskega učenja.« (Prav tam, str. 4) Opredelitev je treba brati tako, kot je zapisana: ne govori o splošnoizobraževalnem znanju, ampak o ključnih kompetencah, znanje pa v tem kontekstu nastopa kot kompetenci podrejen koncept, legitimno je zgolj, kolikor je *prenosljivo* in (*multi*)*funkcionalno*, enako pa seveda velja za spretnosti in navade. Ta poudarek je pomemben, ker bistveno določa tudi kompetence, ki morda na prvi pogled nimajo eksplicitne funkcionalne konotacije, denimo »državljske kompetence« ali »splošna kultura«. Sicer glede tega tudi struktura dokumenta ne pušča dvomov: za vsako od navedenih kompetenc je poleg njene vsebinske opredelitve navedeno, kako je v funkciji »osebne izpolnitve« (*personal fulfilment*)

⁵ Ena od prvih strateških odločitev omenjene delovne skupine je bila prav zamenjava koncepta *osnovnih spretnosti* (angl. *basic skills*), s katerim je operirala Lizbonska strategija, s konceptom *ključnih kompetenc*; svojo odločitev so utemeljili s štirimi argumenti: (1) pojem »spretnosti« naj bi bilo v drugih evropskih jezikih (torej ne angleškem) težko razločiti od pojma »kompetence«; (2) koncept kompetence naj bi, za razliko od spretnosti, vključeval tudi posameznikova stališča in navade; (3) pojem *osnovnih spretnosti* naj bi preveč konotiral z izrazito omejenim naborom bralnih, pisalnih in matematičnih spretnosti, pojem *ključnih kompetenc* pa naj bi bil bolj dinamičen in brez tovrstnih konotacij; in (4) osnovne spretnosti naj bi preveč spominjale na »spretnosti za preživetje« (The Key Competencies ... 2002, str. 3). Zamenjava koncepta torej ni bila naključna, zato bi bilo temu vprašanju smiselno nameniti več pozornosti, zgolj mimogrede pa bi veljalo opozoriti na dvoje: prvič, zdi se, da je odločitev za koncept kompetence prevladala, ker je njegov ideološki potencial mnogo večji kot pri konceptu (osnovnih) spretnosti (podrobneje smo tezo o konceptu kompetence kot ideološki formuli v polju izobraževanja obdelali v Štefanc 2006); in drugič, zamenjava spretnosti s kompetencami je odprla možnost prehoda od koncepta, ki ga določajo predvsem objektivni parametri, h konceptu, ki ga je mogoče interpretirati izrazito subjektivno in individualizirano. Če je namreč spretnost nekaj, kar se bolj ali manj enako manifestira ne glede na njenega nosilca (posameznika), je kompetenca nujno individualizirana, vsaj kolikor so njen integralni del tudi izrazito subjektivni parametri, denimo osebne lastnosti, navade, stališča ipd.

in »zaposljivosti«. Ključno kompetenco »splošna kultura« tako avtorji definirajo kot »presojanje ustvarjalnega izražanja idej, zamisli, občutij ali stališč, kot se manifestirajo skozi različne medije, vključujoč glasbo, literaturo, umetnost in šport« (prav tam, str. 25). Za to naj ne bi bilo potrebno veliko znanja, saj dokument, kar zadeva ta integralni del kompetence, našteje zgolj dvoje (prav tam): (1) osnovno poznavanje (angl. *basic knowledge*) določenih manifestacij umetnosti in kulture; in (2) osnovno poznavanje načinov in vzorcev delovanja vsakega od medijev in njihovega zgodovinskega razvoja. Vse skupaj je seveda v funkciji zaposljivosti, ali kot kompetenco »splošna kultura« v tem pogledu utemeljijo avtorji: »Mnogi poklici vse bolj temeljijo na komunikaciji, kjer je dobra splošna kultura uporabna, ko gre za ustvarjanje povezav z drugimi ljudmi.« (Prav tam)

Enaki logiki sledijo tudi opisi drugih ključnih kompetenc, ki se še toliko lažje vpišejo v novo konceptualizacijo splošnega izobraževanja, denimo »podjetništvo«, katerega promocija in razvoj z njim povezanega znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti naj bi prav tako postala ena od temeljnih preokupacij obveznega splošnega izobraževanja.

Omenili smo, da opisane težnje v evropskem prostoru vplivajo tudi na spreminjanje kurikularnih rešitev v Sloveniji. V zadnjih letih smo bili priča temeljiti rekonceptualizaciji temeljnih kurikularnih dokumentov in reviziji zakonsko opredeljenih ciljev osnovnošolskega izobraževanja⁶, pri čemer je mogoče z analizo nekaterih dostopnih gradiv pokazati, da opravljene spremembe tako rekoč v celoti sledijo predstavljeni evropski šolskopolični agendi.

Tako je posebna delovna skupina v okviru Ministrstva za šolstvo in šport v začetku leta 2006 pripravila dokument z naslovom Konceptualne spremembe osnovne šole: cilji in strateške opredelitve (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006), v katerem so avtorice Komisiji za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli predlagale spremembe zakonsko opredeljenih ciljev osnovnošolskega izobraževanja. V utemeljitvi svojega predloga se neposredno navežejo na Lizbonsko strategijo in na njeni podlagi oblikovane ključne kompetence, pri čemer zapišejo: »V procesu snovanja konceptualnih sprememb je potrebno in smiselno dopolniti cilje osnovne šole s poudarki, ki izhajajo tako iz nacionalnih strateških dokumentov kot iz razvojnih ciljev Evropske skupnosti in posebej še iz Lizbonske strategije in ključnih kompetenc za vseživljenjsko izobraževanje. Pri tem se bo treba odločiti, katere teh sprememb so tako temeljne, da bi jih bilo treba zakonsko opredeliti (s spremembo zakona o osnovni šoli), katere pa naj bi bile osnova kurikularnim in sistemskim spremembam osnovne šole.« (Prav tam, str. 1) Leta 2007 je bil nato (poleg drugih) spremenjen 2. člen Zakona o osnovni šoli, v katerem so cilji osnovnošolskega izobraževanja tudi v resnici bolj revidirani, spremembe pa kažejo, da se je vanje vpisala logika lizbonske strategije⁷ in na njej temelječih dokumentov, ki so nastali v prej omenjeni

⁶ Temeljite prenove je bilo deležno tudi poklicno izobraževanje; ker smo pričujočo razpravo omejili na področje splošnega izobraževanja, dogajanja v polju poklicnega ne bomo obravnavali.

⁷ Tega ne pokaže le pregled sprememb, ki jih je bil deležen 2. člen Zakona o osnovni šoli, pač pa so predlagatelji novele zakona to tudi sami eksplicitno zapisali v utemeljitvi svojega predloga, kjer

in drugih delovnih skupinah v okviru programa Izobraževanje in usposabljanje 2010.

Celostna primerjava obeh dikcij (pred in po noveliranju) 2. člena Zakona o osnovni šoli tako pokaže (glej preglednico 1), da so se v spremenjene cilje maldane v celoti vpisale prej naštete ključne kompetence, z izjemo kompetence »učenje učenja«⁸. Ker je bilo nekatere od teh moč prepoznati v že dosedanjih ciljnih, jih ni bilo treba bistveno spreminjati: kompetenca »komunikacija v maternem jeziku« je (bila) denimo vpisana v cilj pod zaporedno številko 3, »medosebne in državljanske kompetence« je mogoče interpretirati kot integralni del ciljev pod številkami 5, 6 in 7, kompetenco »splošna kultura« pa kot sestavni del cilja pod številko 12.

Kar zadeva ključno kompetenco »komunikacija v tujih jezikih«, so predlagatelji sprememb, kot kaže, presodili, da prejšnja dikcija cilja (»seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov« pod zaporedno številko 11) ne ustreza intenci te kompetence, zato so zapis preoblikovali v »razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih«. Prav ta sprememba je eden od simptomov, ki jasno kaže na konceptualni premik v razumevanju osnovnošolskega izobraževanja, v tem primeru na področju pouka tujih jezikov: cilj le-tega ni več *seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov*, pač pa postaja intenca tega pouka izrazito funkcionalistična, njegov cilj je *razvijanje sposobnosti sporazumevanja*. Mimogrede, podobna logika je pri nas prevladala pri načrtovanju kurikularnih rešitev na področju tujih jezikov tudi v strokovnem izobraževanju, kjer je na podlagi evropskega referenčnega okvira za poučevanje tujih jezikov – izhajajoč iz preproste predpostavke, da so »jezikovne kompetence« vselej iste, ne glede na različna kulturnozgodovinska ozadja različnih jezikov – pripravljen za vse tuje jezike en sam učni načrt (prim. Medveš 2008).

	<i>Zakon o osnovni šoli, 2. člen (1996)</i>	<i>Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2. člen (2007)</i>
1	– zagotavljanje splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu	– zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu
2	– spodbujanje skladnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika	– spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti

med drugim preberemo, da sprememba zakona med drugim prinaša uskladitev s »strateškimi dokumenti Republike Slovenije ob upoštevanju usmeritve Lizbonske strategije, ki govori o nalogi Evrope, da postane najbolj konkurenčno, dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, zmožno trajnostnega razvoja z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo družbeno povezanostjo.« (Izhodišča in podlage ... 2007, str. 7)

⁸ Čeprav so avtorice dokumenta o konceptualnih spremembah (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006, str. 9) predlagale, da bi se v ZOsn zapisal tudi cilj »razvoj pozitivnega stališča do znanja in učenja ter zmožnosti samostojnega učenja (učenje učenja)«, je bila, kot kaže, v nadaljnjem postopku sprejeta odločitev, da zapis tega cilja ne sodi v zakon.

3	– razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku	– razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku
4	– spodbujanje zavesti o posameznikovi integriteti	[cilja v spremenjenem 2. členu ZOsn ni več]
5	– razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi	– razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljske odgovornosti
6	– vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije	– vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije
7	– vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi	– vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin
8	– doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja in pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja	– doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja – pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje
9	– pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja	– razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja
10	– razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije	[cilja v spremenjenem 2. členu ZOsn ni več]
11	– seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov	– razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih
12	– razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje	– razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih

13	– omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja	– omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, z razvojem njegove pozitivne samopodobe vred
14	– oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja	– vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij
15		– razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju
16		– razvijanje podjetnosti kot osebostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca

Preglednica 1: Primerjava ciljev osnovnošolskega izobraževanja, kot jih v 2. členu navajata Zakon o osnovni šoli (1996) in Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOSn-F; 2007).

Opomba: Zaradi preglednosti primerjave vrstni red ciljev v preglednici ni enak tistemu v 2. členu ZOsn.

Iz preglednice je tudi razvidno, da sta bila dva cilja v novelo zakona vpisana povsem na novo: (1) razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju ter (2) razvijanje podjetnosti kot osebostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca. Prvi cilj se več kot očitno vsebinsko ujema s ključnima kompetencama »informacijsko-komunikacijska tehnologija« in »matematična pismenost ter matematične, naravoslovne in tehnične kompetence«, drugi cilj pa s ključno kompetenco »podjetništvo«.

In končno, omeniti velja še spremembi ciljev pod zaporednima številčkama 8 in 9: v obeh so predlagatelji *znanje* nadomestili z drugačnima dikcijama – tako je »pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja« postalo »pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot /.../«, medtem ko se je cilj »pridobivanje splošnih in uporabnih znanj /.../« preoblikoval v »razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov«. Opisane spremembe v zapisu ciljev osnovnošolskega izobraževanja tako jasno kažejo na simbolno marginalizacijo (splošnoizobraževalnega) znanja: čeprav so predlagatelji dodatno okrepili zapis prvega cilja, ki pravi, da osnovna šola zagotavlja »kakovostno splošno izobrazbo« prav s spremembami ciljev v nadaljevanju sporočajo, da ima znanje v tem procesu vse obrobnejšo vlogo.

Opisanih procesov, ki vnašajo bistvene spremembe v pravnoformalni prostor, ne gre podcenjevati. Prvič zato, ker so pravnoformalne spremembe pogosto formalni odsev konceptualnih premikov, ki se dogajajo ne le v političnem, pač pa tudi v strokovnem diskurzu, drugič pa zato, ker imajo formalne zakonske

spremembe izvršilno moč: kurikularno načrtovanje, zlasti na nacionalni ravni (denimo priprava osnovnošolskih učnih načrtov), preprosto ne more zaobiti zakonsko predpisanih ciljev osnovnošolskega izobraževanja; ko pa so ti implementirani v nacionalne kurikularne dokumente, jih je treba upoštevati tako pri kurikularnem načrtovanju na institucionalni ravni (denimo pri pripravi letnega delovnega načrta šole) kot pri individualnem (učiteljevem) načrtovanju pouka.

Da je tako, smo lahko v prvi polovici letošnjega leta spremljali ob procesu, ki so ga na Ministrstvu za šolstvo in šport ter v Zavodu RS za šolstvo poimenovali »posodabljanje« osnovnošolskih učnih načrtov, čeprav je bila v resnici opravljena njihova temeljita prenova in rekonceptualizacija – in to natančno v skladu s kompetenčno orientacijo, za katero smo pokazali, da se je v evropskem političnem prostoru uveljavila kot konceptualni okvir, ki naj bi omogočil večje prilagajanje splošnega izobraževanja gospodarskim potrebam. V prenovljenih osnovnošolskih učnih načrtih so tako namesto jasno zapisanih standardov znanj navedeni zgolj t. i. »pričakovani dosežki«, pri oblikovanju katerih so morali avtorji v skladu z danimi smernicami slediti bolj političnim kot strokovnim podlagam. Eno od navodil, ki se je nanašalo na oblikovanje pričakovanih dosežkov, je bilo namreč v tem smislu dovolj eksplicitno: »V pričakovane dosežke vključiti tudi kompetence. Izhajamo iz ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje: Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije z dne 18. 12. 2006, Uradni list EU št. 394/10.« (Smernice, načela in cilji ... 2007, str. 14) Problem seveda ni zgolj v dejstvu, da je prenova kurikularnih dokumentov očitno vse preveč potekala na način nekritične implementacije evropskega političnega diskurza in ob odsotnosti temeljite strokovne refleksije, veliko usodnejši problem je lahko dolgoročno slabšanje in nazadovanje, ko gre za doseganje kakovostnega izobrazbenega standarda. Ali kot opozarja M. Kovač Šebart:

»Implementacija ključnih kompetenc kot splošnih ciljev izobraževanja v različne izobraževalne programe sama po sebi ni sporna, problem pa seveda nastane v trenutku, ko takšne splošno opredeljene 'ključne kompetence' skozi koncept 'pričakovanih rezultatov' pričnejo nadomeščati standarde znanja. Ključnih kompetenc namreč največkrat ni mogoče izražati v operativni in enoznačno preverljivi obliki: po eni strani bi to vodilo v povsem behavioristične opise vedenjskih vzorcev, ki so daleč od deklariranih ciljev kompetenčnega pristopa, po drugi strani pa obstaja nevarnost izgube izobrazbenega standarda, ki je bil v dosedanjih učnih načrtih transparentno zagotovljen vsem učencem in dijakom v posameznih programih.« (Kovač Šebart 2008, str. 3)

Sklep

Če smo v prispevku, ki smo ga objavili pred dobrim letom dni (Štefanc 2007 a), še ugotavljali, da »obstaja intenca dopolniti cilje osnovnošolskega izobraževanja, tako da bi se vanje vpisal neoliberalni diskurz kompetenc« (prav tam, str. 101), lahko v tej razpravi ugotovimo, da smo bili v razmeroma kratkem času priča ne le temeljiti reviziji omenjenih ciljev v noveliranem zakonu,

pač je bil ob tem narejen še korak dlje s celostno prenovo in rekonceptualizacijo osnovnošolskih učnih načrtov. Četudi morda to ni bila eksplicitna intenca avtorjev, ki so sodelovali pri oblikovanju prenovljenih ciljev in učnih načrtov, je v opisanih procesih nedvomno mogoče prepoznati poteze, ki smo jih v širšem kontekstu pripisali neoliberalnim težnjam na področju vzgoje in izobraževanja. Zato se zdi, da so konceptualne in sistemske rešitve, katerih uveljavljanje in implementacijo lahko spremljamo tudi v našem prostoru, lahko razlog za zaskrbljenost, še toliko bolj, kolikor so posledica nekritičnega privzemanja neoliberalno orientiranega evropskega političnega diskurza, ki ga, ko gre za izobraževanje, vzdržujejo in legitimirajo tudi specifični pedagoški koncepti in teorije.

Literatura

- Albo, G. (2002). Neoliberalism, the State and the Left. V: *Monthly Review*, 54, št. 1, str. 46–55.
- Aristotel (1960). *Politika*. Beograd: Kultura.
- Brenner, N. in Theodore, N. (2002). Cities and the geographies of 'actually existing neoliberalism'. V: *Antipode*, 34, št. 3, str. 349–379.
- Davies, B., Gottsche, M. in Bansel, P. (2006). The Rise and Fall of the Neo-liberal University. V: *European Journal of Education*, 41, št. 2, str. 305–319.
- George, S. (1999). A Short History of Neoliberalism. Dostopno na: <http://www.globalpolicy.org/globaliz/econ/histneol.htm> (3. 9. 2008).
- Hargreaves, D. H. (1999). Schools and the Future: the Key Role of Innovation, in: *Innovating schools*. Paris: OECD, str. 45–57.
- Hirst, P. H. (1998/1974). Liberal Education and the Nature of Knowledge. V: Hirst, P. H. in White, P. (1998). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*, vol. I. London/New York: Routledge, str. 246–266.
- Humboldt, W. von (2000/1793). *Theory of Bildung*. V: Wesbury, I. idr. (ur.). *Teaching as a reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah/New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, str. 57–61.
- Izhodišča in podlage za pripravo predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, osnutek Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli in obrazložitve osnutka zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2007 a). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Klafki, W. (2000). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. V: Wesbury, I. idr. (2000). *Teaching as a reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah/New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, str. 85–107.
- Kodelja, Z. (2004). O pojmu splošne izobrazbe. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 36–42.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja (spremna beseda). V: Laval, C., *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kovač Šebart, M. (2008). Ne vedo, kaj spreminjajo!. V: *Šolski razgledi*, 59, št. 6, str. 3.

- Laval, Ch. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Levine, A. (2001). A new curriculum for a new era. V: *Curriculum Administrator*, 37, št. 6, str. 35–37.
- Lizbonska strategija (2000). Bruselj: Evropska komisija.
- Luth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung. V: *Journal of curriculum studies*, let. 30, št. 1, str. 43–59.
- Mastnak, T. (1998). De docta Ignoranta ali kako misliti liberalizem. V: Rosanvallon, P. (1998). *Ekonomski liberalizem*. Ljubljana: *Studia Humanitatis*, str. 215–244.
- Medveš, Z. (1987). Odnos med splošno in strokovno izobrazbo v razvoju šolskih sistemov. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Medveš, Z. (2008). Globalizacija in slovensko šolstvo. V: *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 1, str. 6–24.
- Mill, J. S. (1848). *Principles of Political Economy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mittelman, J. H. (2004). A globalização alternativa. V: Gómez, J. M. idr. (ur.). *América Latina y el (des)orden global neoliberal. Hegemonía, contrahegemonía, perspectivas*. Buenos Aires: Clacso, str. 29–43.
- Molnar, A. (2003). Cashing In On the Classroom. V: *Educational Leadership*, 61, št. 3, str. 79–84. Molnar, A. in Boninger, F. (2007). Adrift: Schools in a total marketing environment. The tenth annual report on schoolhouse commercialism trends: 2006–2007. Tempe: Arizona State University, Commercialism in Education Research Unit.
- Molnar, A. in Reaves, J. A. (2001). Buy Me! Buy Me! V: *Educational Leadership*, 59, št. 2, str. 122–135.
- Munn, P. (ur.) (1993). *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?* London/New York: Routledge.
- O'Riain, S. (2000). States and Markets in An Era of Globalisation. V: *Annual Review of Sociology*, 26, str. 187–213.
- OECD (1998). *Making the Curriculum Work*. Paris: OECD.
- Olssen, M. (2000). Ethical liberalism, education and the 'New Right'. V: *Journal of Educational Policy*, 15, št. 5, 481–508.
- Olssen, M. in Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. V: *Journal of Education Policy*, 20, št. 3, str. 313–345.
- Ozvald, K. (2002). *Zgodovina pedagoške kulture v antični dobi*. Ljubljana: Jutro.
- Piciga, D., Marentič Požarnik, B. in Zevnik, M. (2006). *Konceptualne spremembe osnovne šole: cilji in strateške opredelitve (gradivo za Komisijo za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli z dne 6. januarja 2006)*. Neobjavljeno gradivo.
- Ramos, J. (2006). Toward a Politics of Possibility: Charting Shifts in Utopian Imagination through the World Social Forum Process. V: *Journal of Futures Studies*, 11, št. 2, str. 1–14.
- Reichenbach, R. (2003). Beyond Sovereignty: The twofold subversion of Bildung. V: *Educational Philosophy and Theory*, 35, št. 2, str. 201–209.

- Shaikh, A. (2005). The economic mythology of neoliberalism. V: Saad-Filho, A. (ur.). *Neoliberalism: A Critical Reader*. London: Pluto Press, str. 41–49.
- Smith, A. (2005/1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Štefanc, D. (2006). Koncept kompetenc v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme = The concept of competence in education: definitions, approaches, dilemmas. V: *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 66–85 in 68–88.
- Štefanc, D. (2007 a). Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. V: *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 82–106.
- Štefanc, D. (2007 b). Description and explanation of the concept of competence: brief review of different theoretical approaches. V: Kožuh, B. idr. (ur.). *New paradigms and methods in educational and social research*. Los Angeles: University of California [etc.], str. 239–256.
- The Key Competencies in a Knowledge-Based Economy: A first step towards selection, definition and description. Bruxelles: European Commission.
- Thorsen, D. E. in Lie, A. (2006). *What is Neoliberalism?* Oslo: Department of Political Science, University of Oslo.
- Zakon o osnovni šoli (1996). Ljubljana: Uradni list RS, št. 12/1996.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (2007). Ljubljana: Uradni list RS, št. 102/2007.

ŠTEFANC, Damijan

NEO-LIBERAL IDEAS IN THE PROCESSES OF RECONCEPTUALISING COMPULSORY GENERAL EDUCATION: CERTAIN THEORETICAL MOVES AND PRACTICAL IMPLICATIONS

Abstract: The treatise discusses paradigmatic shifts in the education field that can be connected with the growing influence of neo-liberalism and the related socio-economic processes and phenomena. It provides arguments in favour of the thesis that the neo-liberal logic in the education field, among other things, manifests itself in the belief that it is necessary for the school to efficiently achieve its goal to thoroughly reconceptualise both the structure and the contents of the curriculum as well as the model of school organisation and management. At the curricular level, it is thus necessary to ensure that students as future workers and providers of their 'services' in the labour market gain the appropriate knowledge, skills and personal characteristics, directly reflecting labour needs; while at the level of school organisation and management it is necessary to implement market mechanisms, primarily to establish a financing system, forcing schools to allocate funds as efficiently as possible and to be competitive in the education market.

The last part of the treatise shows that the described neo-liberal logic, following the political discourse that is establishing itself in the European political arena, has directly entered into the processes of reforming Slovenian primary school plans and can also be identified in the audited goals of primary school education as defined in Article 2 of the Primary School Act.

Keywords: education, neo-liberalism, general education, knowledge, key competencies, school legislation, European Union.