

PAVEL ZGAGA

VIVAT ACADE- MIA

O akademizaciji učiteljskega izobraževanja



VIVAT ACADEMIA!

O akademizaciji učiteljskega izobraževanja

Pavel Zgaga

Ljubljana 2026

VIVAT ACADEMIA!

O akademizaciji učiteljskega izobraževanja

Avtor dr. Pavel Zgaga

Zbirka PAIDEIA – SYNGRAFÉAS (2. knjiga)

Recenzenta ddr. Barica Marentič Požarnik,
dr. Edvard Protner

Slovenski jezikovni pregled dr. Tomaž Petek

Izdala in založila Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Za založnika dr. Karmen Pižorn, dekanja

Oblikovanje naslovnice Roman Ražman

Oblikovanje in priprava Igor Cerar

Dosegljivo na (URL) <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/248>

1. elektronska izdaja

Publikacija je brezplačna.

Ljubljana, februar 2026

Za to izdajo je bilo besedilo prve tiskane izdaje (2025) pregledano, popravljeno in dopolnjeno.

Izdajo knjige je finančno podprla Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

Knjiga je nastala v okviru programske skupine Sistemski vidiki strategij edukacije in spodbujanje socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju (P5-0126), ki jo financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS).



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva – Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution – ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

.....

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 264933891
ISBN 978-961-253-349-6 (PDF)

.....

KAZALO VSEBINE

Uvod	1
Prolog (1991)	11
1. poglavje	
K analizi procesa akademizacije učiteljskega izobraževanja: pristop, omejitve in zgodovinsko ozadje (1908–1941)	23
1.1 Pristop in omejitve	25
1.2 Diferenciacija in hierarhizacija v sistemu učiteljskega izobraževanja	30
1.3 Dragotin Lončar o »akademični izobrazbi vsega učiteljstva«	33
1.4 Razprave o 'akademični izobrazbi vsega učiteljstva' v medvojnem obdobju	39
1.5 Vprašanje 'akademične izobrazbe vsega učiteljstva' ob koncu medvojnega obdobja	61
2. poglavje	
Od višje pedagoške šole do dveh pedagoških akademij (1947–1964)	69
2.1 Šolstvo v povojnem obdobju in ustanovitev Višje pedagoške šole v Ljubljani	71
2.2 Petdeseta leta in zvezna šolska reforma	87
2.3 Kritika obstoječega učiteljskega izobraževanja in zamisel o pedagoških akademijah	98
2.4 'Temeljna načelna vprašanja' učiteljskega izobraževanja	119
2.5 Ustanovitev Pedagoške akademije v Mariboru in preoblikovanje VPŠ v Pedagoško akademijo v Ljubljani	141
3. poglavje	
Od pedagoških akademij do pedagoških fakultet (1965–1994)	163
3.1 Velika pričakovanja – in veliki problemi	165
3.2 Od ekstenzivnosti k intenzivnosti visokošolskega sistema	181
3.3 Pedagoški akademiji postaneta članici univerz	196
3.4 Reforma usmerjenega izobraževanja pedagoških delavcev	217
3.5 Konceptualizacija usmerjenega izobraževanja in njegova kritika	233
3.6 Osemdeseta leta in reforma usmerjenega izobraževanja	253

3.7	Druga polovica osemdesetih in 'reforma reforme'	271
3.8	Vse učiteljsko izobraževanje na visokošolski ravni	293
3.9	Akademiji postaneta fakulteti	324
3.10	Meandri akademizacije učiteljskega izobraževanja (1990–2010)	341
4. poglavje		
Misliti akademizacijo učiteljskega izobraževanja		375
4.1	Akademizacija in akademski pomik	377
4.2	Akademski pomik v učiteljskem izobraževanju	391
4.3	V razburkanih valovih akademskega morja	422
4.4	Sklep	452
Epilog (2025)		479
Seznam kratic		485
Seznam tabel		487
Kdo je kdo		489
Bibliografija		503
Indeks		527

UVOD

Vse do diplome in še par tednov po tem prelomnem dnevu nisem prav nikoli resno pomislil, da bi bil pedagoški poklic nekaj, čemur bi se lahko vseživljenjsko zavezal. Prej nasprotno. A tako je z zarečenim kruhom. Na to pot sem zavil bolj ali manj po naključju: med prostimi delovnimi mesti, ki so se svežim diplomantom takrat kar ponujala, se mi je 'vsaj za zdaj' dozdevalo učiteljstvo še najbolj sprejemljivo, saj je predvsem z dozdevno dolgimi počitnicami ponujalo lepe možnosti, da se lotim podiplomskega študija, za katerega kake boljše variante ni bilo. V dveh letih dela na srednji šoli sem učiteljstvo spoznal s svetlih in temnih strani, prvič pa sem se tudi zavedel, da ga je mogoče kritično reflektirati tudi z nekaterih izmed tistih perspektiv, v katere sem se sicer poglobljal med študijem na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Bilo je na začetku druge polovice sedemdesetih let, ko se je pripravljala reforma usmerjenega izobraževanja.

Potem me je nekega dne poiskala Neda Pagon, takratna prodekanja na Pedagoški akademiji, in me povabila, da se preselim k njim na izpraznjeno delovno mesto predavatelja za predmet Filozofija z etiko. Stavba Stiškega dvorca v stari Ljubljani je ob mojem prvem obisku delovala mračnjaško, duh na hodnikih in v kabinetih je bil povsem drugačen od tistega, ki sem ga med študijem vsrkaval na Filozofski fakulteti, pa vendar sem poskusil in se kar hitro tako zapredel v pedagoške mreže, da se nisem nikoli več izvlekel iz njih. Zdaj sem spoznal učiteljstvo še s tretje strani, tj. strani učiteljskega izobraževanja kot takrat še višješolske, a le deset let pozneje tudi že visokošolske dejavnosti. Ob tem ni bilo za mojo nadaljnjo pot nič manj pomembno soočanje s takratnimi širšimi ter vse bolj razburljivimi družbenimi in političnimi procesi, v katerih sem si nabiral še drugačne izkušnje. Uvajanje usmerjenega izobraževanja je vodilo v civilnodružbeno kritiko in odpor, to pa je krepilo zavest o tem, da je izobraževanje ne le mogoče, ampak tudi treba kritično reflektirati na teoretskem horizontu. Z ene strani se je s tem odpiralo obsežno vprašanje o izobraževalni politiki ter razmerju med močjo in znanjem, tema torej, ki je takrat privlačila del zlasti mlajšega izobraženstva, z druge strani pa neprimerno bolj specifično vprašanje o izobrazbeni in statusni fragmentiranosti učiteljstva, hierarhično razgrajenega na nižjo, srednjo in na višjo kategorijo, kar pa je zanimalo le redko koga. Ta razgrajenost je bistveno temeljila na merilu formalnih stopenj izobrazbe, ki so je bile posamezne kategorije učiteljstva deležne, pri čemer so bile možnosti vertikalne mobilnosti vsaj za nižjo kategorijo

močno omejene. Prvo, široko, s političnimi koncepcijami in procesi zaznamovano ter drugo, ožje in specifično vprašanje sta v približno enaki meri začeli privlačiti mojo pozornost in potrebo po teoretski refleksiji. Tako je ostalo vsa naslednja leta. Vključeval sem se in sodeloval pri spremembah, ki jih je na teh horizontih prinašal čas, vmes pa so nastajali tudi prvi pisni prispevki, ki sta jih porodila študij in refleksija, dokler ni veliko let pozneje dozorela zamisel, da jih dopolnim in povežem v celoto, kar zdaj poskušam s tem delom.

Danes je skoraj samo po sebi razumljivo, da se kvalifikacijo za učiteljski ali vzgojiteljski poklic na kateri koli stopnji vzgojno-izobraževalnega sistema prisluži na univerzi, in sicer na eni izmed njenih fakultet. V desetletju po začetku moje pedagoške kariere pa to še ni bilo tako. Na vertikalni od začetka osnovne do konca srednje šole uveljavljeno razlikovanje med razrednimi in predmetnimi učitelji ter profesorji (v rabi so bili le izrazi v moškem spolu) je prinašalo tudi razlike v plačilu, napredovanju, statusu in še v čem. Ob takšnem razlikovanju se mi je začela odpirati vrsta vprašanj, ne nazadnje vprašanja o specifični neenakosti, ki sem jih, potem ko sem se z njimi začel praktično in teoretično nekoliko resneje ukvarjati, v nekem intervjuju formuliral z retoričnim vprašanjem: *Ali mora imeti otroški zdravnik fakulteto?* (Zgaga, 1991a).¹ Na ravni praktičnih prizadevanj se mi je to vprašanje zastavilo v času, ko so potekala prizadevanja, da se zagotovi visokošolsko izobrazbo za vse učiteljice in učitelje na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema. Na teoretični ravni pa je bilo navezano na vprašanje o labirintih, v katere se zapleta *homo academicus*, o katerem je nekaj let prej Pierre Bourdieu (1984) objavil sijajno knjigo,² vsaj na moji delovni mizi pa ga je še potencirala takratna razprava o razsvetljenstvu, ki je med drugim zaznamovala tudi dvestoletnico francoske revolucije, to je razpravo o civilizacijskem in kulturnem prelomu, ki je temeljito zaznamoval tudi celotno izobraževalno sfero. Spis Immanuela Kanta o *sporu fakultet* (Kant, 1987b; 2006, str. 133–236), ki le na prvi pogled nima nobene neposredne povezave s sodobnim stanjem akademskega sveta, mi je v takratni situaciji služil kot eno prvih teoretskih ozadij, na katerem bi bilo mogoče na novo premisliti tudi nekatere zadrege in protislovja učiteljskega izobraževanja, potem ko se znajde v okviru univerze (Zgaga, 1988). Ampak to je bil v tem pogledu šele začetek.

1 Ta intervju je spodaj ponatisnjen in uporabljen kot *prolog* k naši razpravi.

2 To delo je bilo skoraj tri desetletja pozneje prevedeno in objavljeno tudi pri nas (Bourdieu, 2012). Med drugim mi je pomagalo razumeti, »da je položaj v univerzitetnem prostoru, kot ga lahko definiramo z *izključno univerzitetnimi kriteriji in lastnostmi*, tesno povezan s 'političnimi' stališči. Opazno je namreč, da v prostoru, ki je konstruiran na samih univerzitetnih lastnostih, bližine in oddaljenosti tesno ustrezajo 'političnim' podobnostim in nasprotovanjem«, npr. »v sporih maja leta 1968 in pozneje« (ibid., str. 136).

O učiteljskem izobraževanju je bilo pri nas do takrat in pozneje že veliko napisanega in po tem pisanju sem vseskozi tudi posegal. Obenem pa sem ugotavljal, da je zelo malo ali skoraj nič napisanega o tistih vidikih, ki so privlačili mojo pozornost. Razprave in publikacije so se navadno osredotočale na načine in metode kakovostnega poučevanja ter podobne vidike izobraževanja učiteljic in učiteljev, ki so nedvomno pomembne, nekaj je bilo napisanega tudi o zgodovini tega izobraževanja, zelo malo ali skoraj nič pa o učiteljskem izobraževanju s perspektive študij visokega šolstva in akademske kulture, pa tudi ob upoštevanju analiz političnega konteksta, v katerem je skozi čas doživljalo svoje progresivne premike in regresivne zastoje. Prevladujoči pristopi so bili do zdaj torej tisti, ki se osredotočajo na procese izobraževanja, oblikovanja in usposabljanja bodočih učiteljskih in vzgojiteljskih generacij, torej procesi, pri katerih so ključne pedagoške, didaktične in psihološke paradigme. Glede teh prevladujočih struj v razpravah in pisanju o učiteljskem izobraževanju sem se lahko označil le za zainteresiranega laika; sam pa sem se glede na svoje disciplinarne korenine v filozofiji in sociologiji obravnave učiteljskega izobraževanja loteval iz neke druge, pri nas dejansko do zdaj še neobdelane smeri.

Moje zanimanje so že v študentskih letih med drugim privlačila vprašanja o znanju in vednosti, vednosti in moči, znanju in politiki, od tod pa je zanimanje – spodbujeno predvsem z udeležbo v takratnem študentskem gibanju – prešlo tudi k vprašanju o univerzi in visokem šolstvu na splošno, kar je potem zaznamovalo osrednji del mojega poznejšega raziskovanja. Da sem na neki točki to zanimanje povezal s problematiko učiteljskega izobraževanja, je prišlo tako rekoč kar samo po sebi, vendar pa do tega gotovo ne bi prišlo, če se ne bi priključil Pedagoški akademiji v Ljubljani prav v tistem obdobju, ko se je radikalizirala in nekaj let pozneje tudi realizirala zahteva po njenem preoblikovanju v visokošolsko ustanovo, v fakulteto. To je zgodba, ki je z moje perspektive popisana na straneh te knjige. Ni pa to na teh straneh edina zgodba.

Ob tem, ko sem osebno doživljal ta temeljni premik v sferi t. i. začetnega učiteljskega izobraževanja, sem postopoma, pravzaprav po kapljicah, v naslednjih letih dojemal, da je imela naša zahteva iz osemdesetih let dolgo predzgodovino. Dolgo je trajalo, da se mi je predstava o tem nekoliko izpopolnila. Šele ko se človeku začne dozdevati, da sam postaja del zgodovine, se za zgodovino začne temeljiteje zanimati. Pred tem je pozornost namenjena predvsem sedanjosti in prihodnosti, preteklost pa je videti prej ovira kot izhodišče ali celo spodbuda. Več let je že, odkar je ta knjiga začela zares nastajati; seveda so bile za njene temelje delno uporabljene tudi ugotovitve iz

nekaterih že objavljenih besedil ali pa stari zapiski iz osebnega arhiva. A večino predora je bilo treba skopati povsem na novo. Ko me je obdobje pandemije ustalilo ob delovni mizi in naklonilo več časa za takšno delo, sem prvič lahko zares sistematično in temeljito začel brskati po nakopičenem gradivu. To je kmalu pripeljalo do osuplosti nad tem, kako dolgo je pravzaprav trajalo od v našem prostoru (vsaj meni znane) prve jasne formulacije zahteve po *učiteljski fakulteti* (1908) do dejanskega oblikovanja takšnih fakultet (1986–1991). Pot do prve slovenske univerze (Benedetič, 1999) je bila naporna in tlakovana z veliko ovirami, vendar pa tudi pot do prvih dveh pedagoških fakultet ni bila veliko lažja, sploh pa ni bila nič krajša. Ta dejansko stoletje trajajoči proces me je začel vse bolj zanimati v historični in teoretski perspektivi; nanj je ta knjiga tudi primarno osredotočena.

Že od vsega začetka svojega nastajanja pa za svoj osrednji cilj ni imela le popisovanja stvarne zgodovine tega procesa. Preveriti in zarisati traso ob kilometrskih kamnih, mimo katerih je potekal, je bilo seveda nujno, a pomemben del interesa je bil ob tem naravnani še nekam drugam: na analizo *argumentacij* in *konceptualizacij* učiteljskega izobraževanja kot visokošolskega študija, torej na specifično razsežnost *zgodovine idej*, ali še bolje, na *genealogijo akademizacije učiteljskega izobraževanja*, ki sledi pristopom takšnih študij, kakršne so se začele vse širše uveljavljati od sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ko je enega prvih korakov v to smer storil Michel Foucault (1984 [1975]). Zato četrto poglavje te knjige ni samo rekapitulacija prejšnjih treh, ki obravnavajo tisto stoletno traso, ampak poskuša skicirati teoretski okvir, v katerem je to traso mogoče *misliti in interpretirati*. Na ta okvir se – vsaj med vrsticami ali pa v opombah pod črto – naslanjam že v prejšnjih treh poglavjih, ki zasledujejo vijugasto pot konceptualizacij akademizacije učiteljskega izobraževanja in poskusov njihove realizacije ali zavrnitve. Ključna pozornost je pri tem namenjena dvema kontekstualnima dejavnikoma: razumevanju premen vlog in funkcij univerze ter visokega šolstva sploh, pa tudi povezovanju procesov, ki potekajo v akademskem svetu, s širšimi družbenimi in političnimi procesi, kakršni so vedno obdajali in pljuskali ob zidove akademskih stolpov. Poglobljanje v to snov je vse bolj potrjevalo, kako močno so ustanove učiteljskega izobraževanja stisnjene v primež med realnostjo družbenih in političnih zahtev na eni ter strukturami tistih moči, ki so značilne za akademske ustanove, na drugi strani. Stisnjene so torej med 'zunanje' zahteve, ki se zrcalijo v pričakovanjih družbenega okolja in političnih ustanov, ter med 'notranje' zahteve in pričakovanja častitljivih akademskih ustanov. Kot je zapisal moj dobri kolega Roger Dale (2014, str. 33): »Položaj učiteljskega izobraževanja je zaznamovan z Janusovim obrazom, ki gleda hkrati v univerzo in ven,

v šolski svet.« Ne le v šolski, ampak še v širši svet, bi k temu lahko dodal.

Za obravnavo teh vprašanj sem se naslanjal na postopek *uporabe in montaže diskurzov*, kakršnim lahko sledimo v akademskih, strokovnih in političnih besedilih ter v dokumentih danega obdobja, zato moje besedilo zaznamuje veliko dobesednih citatov, saj tem diskurzom lahko dovolj natančno sledimo le po taki poti. Tak pristop ima še neko značilnost, ki je nikakor ne gre tajiti. V skoraj sto let trajajoči proces konceptualizacij učiteljskega izobraževanja sem vstopal na dva načina. Njegovo zgodnejše obdobje sem si lahko razsvetljeval le s premagovanjem neznanja, tj. s pomočjo študija dokumentov in različnih objavljenih zapisov. Poznejše obdobje, zlasti tisto po letu 1980, pa je tesno prepleteno z mojim lastnim doživljanjem teh procesov pa tudi z aktivnim sodelovanjem v njih. Ob vsem spoštovanju do tistega, čemur se v znanostih reče *objektivnost*, bi bilo čisto sprenevedanje, če se ne bi zavedali *neizbrisljive subjektivnosti*, ki v ustreznem odmerku pri raziskovanju ni ovira, ampak je lahko le dodatna spodbuda. Britanski zgodovinar Timothy Garton Ash je v svoji študiji represivne politične kulture v nekdanji Vzhodni Nemčiji, o kateri je imel zelo osebno izkušnjo, na nekem mestu zapisal, da je »začel razmišljati o [...] drugi poti do preučevanja bližnje preteklosti, o raziskovanju zgodovine z raziskovanjem samega sebe«, in dodal, kako »vabljivo je odkrivati, kolikšen del svojega lastnega življenja sem pozabil sam« (Ash, 1999, str. 227 in 247). Te besede sem ob pisanju te knjige večkrat podoživel.

Rekonstrukcija procesov, pri kateri je sodelovalo obujanje spomina, pa v vsem bistvenem vendarle sloni na obširni dokumentaciji. Lahko bi rekel, da sem z razpoložljivimi gradivi preverjal spomin pa tudi zapolnjeval očitne praznine – vključno s spregledi – v njem. Ta gradiva so zelo raznolika in se raztezajo v razponu od akademskih člankov in knjig prek bolj ali manj poglobljenih načrtov, strateških dokumentov in političnih razprav pa vse do različnih komentarjev, časopisnih novic in obrobni pripomb. Večina tega gradiva je v slovenščini, seveda pa je za pretežni del prejšnjega stoletja relevantno tudi gradivo v srbskem oziroma hrvaškem jeziku. Ob tem se je ponekod – sploh pa v četrtem poglavju – izkazalo za posebej relevantno poseganje po gradivih v tujih jezikih. Dodati je treba, da se raznorodnost tega gradiva še potencira, če upoštevamo, da se je sama forma objavljajanja iz desetletja v desetletje precej spreminjala. Način, kako danes pišemo akademske članke ali strateške dokumente, je dejansko neprimerljiv s tistim izpred petdesetih, kaj šele devetdesetih let prejšnjega stoletja.

Vse to je bilo treba upoštevati pri pisanju te knjige. Ena izmed težav je bila terminologija ključnih ali najpogostejše uporabljanih

izrazov. Tu se je bilo večkrat treba odločiti za določeno poenotenje, to pa je korak, pri katerem se arbitrarnosti ni mogoče povsem izogniti. Prva ključna beseda v tej knjigi je seveda *učiteljsko izobraževanje*. Pri tem se ponujajo tudi drugačne rešitve, npr. izobraževanje ali pa celo usposabljanje učiteljic in učiteljev. Konceptualni in obenem terminološki premik od *usposabljanja k izobraževanju* smo naredili že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko se je pripravljalo – lahko bi to ubesedili tako – prehod od višješolskega 'usposabljanja' k visokošolskemu 'izobraževanju'. Ta prehod je uveljavljen tudi v drugih jezikih, npr. v razlikovanju med *teacher training* (ki se še vedno ohranja zlasti v nekaterih političnih diskurzih) in *teacher education* (ki je pogostejši v akademskih diskurzih). Tisto, kar me je vodilo k uporabi izraza *učiteljsko izobraževanje*, je predvsem vidik sistema oziroma strukture, ob tem pa tudi potreba, da poudarim horizont vsega *učiteljstva kot poklicne skupnosti* (s potencialno profesionalno identiteto) v primerjavi z *individualnim horizontom* posamezne učiteljice ali posameznega učitelja, ki si individualno prizadeva pridobiti, razširiti ali poglobiti svojo izobrazbo in usposobljenost (tj. 'izobraževanje učiteljev'). Naj na tem mestu še pojasnim, da izraza učiteljica oziroma učitelj v tem besedilu navadno uporabljam kot generična izraza, s katerima označujemo kogar koli, ki deluje v vzgojno-izobraževalnem sistemu in ki se je za to tudi ustrezno izobraževal oziroma usposabljal, ne glede na to, v katerem delu vertikale oziroma na katerem ožjem predmetnem, svetovalnem ali podpornem področju sistema deluje.

Ob pisanju tega dela se je odpirala še dolga vrsta drugih terminoloških vprašanj. Eno med njimi je razlikovanje med (učiteljskim) *poklicem* in (učiteljsko) *profesijo*. Tudi tu je treba upoštevati večplastnost jezika, toda z naslonitvijo na teoretske razprave, na katere se navezujem na nekaterih mestih te knjige, je akademizacija učiteljskega poklica proces, ki prinaša možnost izoblikovanja učiteljske profesije. Vse do konca osemdesetih let je obstajala ostra ločnica med razrednim (RU) in predmetnim (PU) *učiteljem* ('veščinarjem') na eni strani in *profesorjem* ('strokovnjakom') na drugi. Ta se je v formalnem pogledu kazala v jasno razlikovanih strokovnih naslovih, zapisanih v diplomskih listinah. Čeprav v tem delu sledim predvsem temu, kar se je dogajalo z izobraževanjem 'RU' in 'PU', pa fokus mojega dela ni na 'učiteljih' kot razlikovanih od 'profesorjev', ampak na celokupnosti učiteljskega izobraževanja. V sto letih, ki jih obravnavam, so 'učitelji' postali 'profesorji'; še več, na začetku tega stoletja so postali 'magistri profesorji'. Zanimiv razvoj, ne le terminološki, ampak tudi statusni – več kot vreden premisleka.

Eno izmed nadaljnjih terminoloških zagat prinaša tudi naše razlikovanje med pojmom *znanost* in *stroka* (zadnji je včasih tudi

nadomestek za *profesijo*): celo v istem akademskem diskurzu se prvi pojem lahko v enem primeru pojavlja kot nasproten ali pa celo nadrejen drugemu (npr. doktorat ali 'stari' magisterij je v pravni terminologiji opredeljen kot *znanstveni* naslov, 'navadna' visokošolska diploma pa kot *strokovni* naslov), v drugem pa je stroka le (pod)varianta znanosti oziroma neke njene specifične akademske discipline (npr. uporaba pojma 'stroka' kot področja, na katerem nekdo pedagoško ali/in raziskovalno deluje). Podobne večpomenskosti, ki lahko vodijo v dvoumnosti, se pojavijo tudi pri uporabi pojma 'pedagog' (tu ga zapisujemo le v moški obliki, kar je bila prevladujoča praksa tudi v vseh drugih primerih še vse do kakih dvajset ali trideset let nazaj): s tem se lahko razume nekoga, ki je dokončal študij na posebnem oddelku Filozofske fakultete, lahko pa tudi nekoga, ki je dokončal pedagoško, torej učiteljsko smer študija (oziroma poučuje v neki šoli), ne nazadnje pa lahko spada tudi v kategorijo visokošolskih učiteljev kot 'pedagogov' (pogosto brez vsake t. i. pedagoške izobrazbe), razlikovanih od 'čistih raziskovalcev' (takšno uporabo tega izraza sem največkrat zasledil med kolegi z naravoslovnih in s tehniških fakultet, čeprav ni omejena samo nanje).

Nič manj zadrege ni z uporabo za našo razpravo tako ključnih pojmov, kot so: *izobraževanje*, *vzgoja*, *vzgoja in izobraževanje*, *edukacija* itn., še zlasti takrat, ko ne nastopajo le v domačem, ampak tudi v tujih kontekstih. Pri terminoloških problemih se je treba zavedati, da se s prevodi lahko zgodi izguba konteksta, s tem pa pride tudi do nerazumevanja uporabljenega koncepta. Pojmi nimajo enega samega pomena, sploh pa med njimi ne gre iskati 'edino pravega' pomena. Pojmi so historični in kulturni konstrukti; temeljijo na različnih epistemologijah, zato so njihovi pomeni odvisni od tega, kako so *konceptualizirani*, tj. na kakšno argumentacijsko osnovo so položeni. Čeprav je lahko nekemu pojmu pripisani pomen nekomu videti sporen ali celo povsem nesmiseln, se je treba zavedati, da ne izbiramo med 'pravi' in 'napačnim' pomenom, ampak moramo biti osredotočeni na konceptualizacije, tj. na načine, kako ta pojem, ta koncept nekdo *misli*. Npr., angleški *education* je mogoče v slovenščino *prevesti* na več načinov: kot izobraževanje, kot vzgojo, kot vzgojo in izobraževanje, ne nazadnje tudi kot vedo ali skupek ved, ki se ukvarjajo s tem področjem (pa vendar to ni nujno pedagogika: ta je kontinentalni in ne britanski koncept), celo kot predmet, ki se pojavlja v nekaterih študijskih programih. V takih primerih uporaba določenega pojma primarno ni namenjena temu, da bi bil pojem razumljiv *nam*, ampak temu, da bi *mi* razumeli *mišljenje tistega*, ki je pojem nekoč in nekje uporabil. Ker je kontekst torej pomembnejši od teksta (besede), kontekst pa je odločilen tudi pri konceptualizaciji kot konstruiranju

specifičnega pomena, tj. pri specifičnem razumevanju danega problema, ki ga zapopademo v konceptu, se je pri uporabi pojmov pa tudi pri njihovem prevajanju treba posluževati različnih rešitev – takšnih, ki – vsaj po mojem mnenju – kar najbolje ohranijo kontekst in konceptualizacijo, ki tiči za tekstom, za besedo.

Med pisanjem sem na takšne ali drugačne terminološke zadrege naletel večkrat, a tukaj vseh ne gre popisovati; kadar se mi je zdelo potrebno, sem to storil v samem besedilu. Kadar dobesečno citiram razpoložljive slovenske prevode, seveda ohranjam v njih uporabljene rešitve, razen v redkih primerih, ko odstopanje pojasnim v opombi; kadar sem za prevod poskrbel sam, pa dodajam v primerih, ko je interpretacija zahtevnejša, v oklepajih tudi v izvirniku uporabljene tuje izraze.

Raznorodno gradivo, ki sem ga uporabljal pri nastajanju te knjige in je časovno raztegnjeno na sto let, prav tako pa tudi na različne zemljepisne in kulturne prostore, mi je zastavilo tudi nekaj vprašanj glede tega, kako ga v besedilu navajati. Ne le raznorodnost gradiva, ampak tudi interdisciplinarni pristop in obravnava teme sta me prepričala, da odstopim od doslednih zahtev in obrazcev, ki jih današnjemu akademskemu pisanju zapoveduje ta ali oni način citiranja oziroma bibliografskega navajanja. Pojem *discipline* sem tako ali tako vedno razumel nekoliko drugače od prevladujočih definicij: ne kot discipline, ki zavezuje k konformističnemu upoštevanju večinske norme znotraj nekega akademskega 'plemena' (ta, za koga mogoče preveč provokativen izraz pojasnujem v četrtem poglavju), ampak kot disciplino, ki vključuje predvsem zavezanost predmetu preučevanja ter upoštevanje specifične narave in zahtev tega predmeta. Bibliografija je razdeljena na dva dela: v prvem so vsa tista dela, ki bi jih lahko vključili v kategorijo monografij in člankov (po času in kraju njihovega nastanka pa se njihove oblike lahko kar precej razlikujejo), v drugem pa vsi tisti dokumenti, ki jih lahko vključimo v kategorijo strateških načrtov oziroma političnega odločanja.³ Na vse te bibliografske enote se sklicujem na uveljavljen način z navedbami v oklepajih med samim besedilom. Ob teh virih je še dolga vrsta kratkih časopisnih notic, največkrat brez podpisa, pa tudi različnih arhivskih dokumentov (večinoma iz mojega osebnega arhiva), ki so velikokrat fragmentarni in pri katerih sem, če je bilo mogoče, nekatere podatke (npr. čas nastanka) poskušal rekonstruirati sam. Takšnega gradiva nisem vključil v bibliografijo, ampak ga sproti navajam v opombah pod črto.

3 Za razmerje med *policy* in *politics*, če se izrazimo v današnji *lingua franca*, katerega prevod v naš jezik lahko povzroči nekaj dvoumnosti, navadno uporabljam razlikovanje med *strategijo* (javnimi politikami) in *politiko*. Prva je pogosto naslonjena na delovanje akademskih oziroma raziskovalnih ustanov, druga pa je v domeni odločanja političnih teles (gl. Fink - Hafner, Lajh, 2002).

Opomb pod črto se je nabralo res veliko; sledijo že omenjenemu načelu, da je kontekst pomembnejši od teksta, vendar pa konteksta ni mogoče vedno vgraditi v besedilo samo, ne da bi to poslabšalo njegovo berljivost. Naj še dodam, da v besedilu uporabljam dve vrsti narekovajev: eno, ki dosledno dokumentira dobesedne citate iz gradiva (to je tisti z znakoma » in «), in drugo, 'enojni narekovaj', s katerim zaznamujem izraze, ki se uporabljajo kot metafore ali pa se pojavljajo v specifičnih diskurzih, s katerimi se sam nujno ne identificiram. Enojne narekovaje uporabljam tudi znotraj citatov, in sicer tam, kjer so narekovaji postavljeni v izvirniku. Nekateri specifični izrazi, ki so se uveljavili v določenih kontekstih ali diskurzih, so zapisani tudi v *ležečem tisku*; ta način pisave pa uporabljam tudi tam, kjer moje besedilo terja poudarke. V *ležečem tisku* so zapisani tudi vsi izrazi v tujih jezikih. Ko gre za dobesedne citate, jih seveda tudi zapisujem dobesedno, tj. vključno s pravopisnimi ali/in slovničnimi napakami. Le v redkih primerih, ko je povsem očitno, da gre za 'tiskarske škrate', sem citirano besedilo zapisal v popravljeni obliki; če se mi je zdelo zaradi razumevanja navedka potrebno, sem na to tudi posebej opozoril.

Bibliografija priča, da je bilo za to delo uporabljeno obsežno gradivo. Nikakor ne mislim, da sem to gradivo res izčrpal; daleč od tega. Vsako takšno delo se sreča z veliko omejitvami. Zato bi prej veljalo reči, da sem poskušal napraviti korak, ki bo mogoče lahko pomagal ali spodbujal še druge, nove korake, kdor koli in kadar koli jih bo že naredil. Tema je neizmerno široka; nikakor ni izčrpana.

Končno, tega dela ne bi bilo brez podpore veliko ljudi. Dragoceni so mi bili drobne informacije in opozorila na nove vire, resni pogovori o temi in tudi povsem preproste kolegialne spodbude. Če bi začel naštevati imena, bi hitro koga izpustil, zato se na tem mestu kolektivno zahvaljujem vsem skupaj. Posebno zahvalo pa bi rad namenil knjižničarkam v knjižnici Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ki so mi s svojim ažurnim in kakovostnim delom veliko pomagale pri iskanju in pridobivanju virov.

Ta knjiga temelji na več let trajajočem delu v okviru programske skupine *Sistemiški vidiki strategij edukacije in spodbujanje socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju* (P5-0126), ki jo financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS). Tudi njen izid je pomembno podprla ta agencija s sklepom o sofinanciranju znanstvene monografije.

PROLOG (1991)

Pogovor Naših razgledov⁴

Ali mora otroški zdravnik imeti fakulteto?

Dr. Pavel Zgaga s Pedagoške akademije v Ljubljani utemeljuje univerzitetno izobraževanje učiteljev

Razgledi: Spoštovani doktor Zgaga, od božiča [1990] ste predsednik sveta ustanove (ali zavoda, kakor nekateri predlagajo novo ali pravo poimenovanje), o kateri (katerem) se sliši in se je tudi že zapisalo, da ji (ali mu) grozi ukinitiv. Ali so takšne novice o Pedagoški akademiji v Ljubljani natolcevanje ali gre za kaj več?

Zgaga: Tisto o ukinitvi je lahko le hudo natolcevanje. Takšne in drugačne govorice se ne širijo samo o učiteljskem izobraževanju, temveč tudi o služenju vojske, novem denarju ... Sam sem prepričan, da se je treba govoricam postavljati po robu z javno artikulacijo dejanske problematike. To je mogoče početi tudi na simbolni ravni: pred nedavnim je naš znanstveno-pedagoški svet sprejel pobudo o preimenovanju Pedagoške akademije v Pedagoško fakulteto. Tudi v tem je treba videti nekakšno 'ukinitiv'.

Razgledi: Toliko bolje za stvar, mislim za področje in temo, ki ju je v zadnji lanski številki Naših razgledov že obdeloval dr. Vinko Skalar,⁵ za stopnje in raven izobraževanja, usposabljanja učiteljev.

Zgaga: Preobrazba izobraževanja učiteljev, ki smo se je v Sloveniji ambivalentno lotevali v preteklem desetletju, prihaja na začetku sedanjega najverjetneje v novo odločilno obdobje, ko bo ob vseh sicer odprtih konceptualnih vprašanjih porinjeno še v tesen med aktualnimi tektonskimi političnimi premiki na eni ter z njimi povezano vratolomno ekvilibristiko univerzitetnega prostora na drugi strani. Pri tem pa problematika – rečeno z morbidno oznako preteklosti – 'kadrovske šole' (ljubljska Pedagoška akademija in mariborska Pedagoška fakulteta), ki so bile šele pred nedavnim v vsem obsegu vključene v visokošolski študij, nekoliko odstopa od problemov na tradicionalnih članicah Univerze. Če bi šlo le za znana vprašanja, za

⁴ Objavljeno v *Naših razgledih*, 25. januar 1991, str. 48 in 39. – Pogovor je pripravil Štefan Kališnik.

⁵ Gl. Skalar, V. (1990). Učitelji iz "kadetnic" ali z univerze? Razmišljanje o koncipiranju izobraževanja učiteljev v prihodnje. *Naši razgledi*, 21. december 1990, str. 702.

relativno pragmatično in v tej meri samorazumljivo prilagoditev univerzitetne avtonomije novemu 'duhu časa' in 'novi družbeni ureditvi', potem bi zadostovalo poiskati med temi članicami dovolj dober zgled preživetja in mu slediti. Ker pa je izobraževanje učiteljev povsem realen in specifičen proces, ki bi mu vrh vsega končno vendar že lahko prisodili neko zgodovinsko evolutivnost, se ga je treba lotiti tej specifičnosti primerno.

Razgledi: V dosedanjih razpravah o šoli in učiteljih je bilo že ničlikokrat rečeno, da potrebuje sodobna družba ob koncu dvajsetega stoletja strokovno in pedagoško izobraženega, ustvarjalnega učitelja – intelektualca.

Zgaga: Videti je, kakor da je že bil dosežen konsenz o tem, da učitelj ne more biti le goli rutinski posrednik v modernih znanstvenih pogonih proizvedenega znanja ali pa le nadzornik generacij, ki še niso vključene v delovni proces. Biti mora, tako je bilo že tolikokrat slišati, usposobljen tako za strokovno kot za didaktično obvladovanje učnega procesa pa tudi za suvereno orientacijo v socialnem prostoru, v katerem deluje, oz. za obvladovanje celotnega polja šolskega, to je za kritično refleksijo svojega mesta in svoje dejavnosti v njem. Če teh ciljev ne jemljemo zgolj kot leporečje, ki bi v svojem bistvu merilo na nekaj povsem drugega in hudo pragmatičnega, jih je mōči realizirati le tako, da priznavamo izobraževanju učiteljev visokošolski, univerzitetni status – z vsemi njegovimi značilnostmi: od strokovne zahtevnosti znanstvenega, pedagoškega in študijskega dela preko ustvarjalne avtonomije do akademske svobode.

Razgledi: Zakaj se po vašem mnenju zdaj spet načenjata način in sistem izobraževanja učiteljev?

Zgaga: S sklicevanjem na 'splošno družbenopolitično situacijo', če uporabim zastarel, a vsem še vedno razumljiv besednjak, tega gotovo ni mogoče pojasniti. Sem moramo šteti še vrsto dejavnikov, ki so nastopili v samem procesu konceptualnega spreminjanja izobraževanja učiteljev v zadnjih nekaj letih. Zgodovinsko dejstvo bo ostalo, da je do odločitve za splošno štiriletno izobraževanje vseh učiteljev (oz. drugih strokovnjakov v vzgoji) prišlo še v začetku osemdesetih let. Tu ne bom podrobno ugotavljal, katera konstelacija sil in kateri smotri so vodili k temu, da je bila sprejeta prav ta odločitev. Glede na to, da je šolstvo tedaj dejansko igralo vlogo pooblaščenega in privilegirane ideološkega aparata države, se danes seveda zdi utemeljeno podvomiti, da bi v časih najhujših ofenziv usmerjenega izobraževanja oblast

za svojim pristankom k podaljšanemu študiju učiteljev, kot ga razumemo zdaj, ne držala debele fige. Vendar pa se pri takih pomislekih ne kaže prepustiti amneziji, zaradi katere bi prezrli, da je imel prav upor zoper projekt usmerjenega izobraževanja konstitutivni pomen za redefiniranje mnogih točk novejšega političnega in kulturnega razvoja pri nas.

Razgledi: Mislim, da na to opozarja tudi mag. Slavko Gaber v zborniku 'Verouk v šole?!',⁶ ki je izšel pred kakimi tremi tedni ...

Zgaga: Res je. Ob sicer drugačni problematiki tam ugotavlja, 'da prav v dejstvu, da je reforma šolstva stekla pred reformo političnega sistema, leži razlog za trenutno nelagodje, ki ga oblasti ustvarja šolstvo'. Osemdeseta leta so bila med drugim tudi čas, ko spor med šolskimi 'reformatorji' in 'protireformatorji' ni le odpiral prvovrstnih političnih tem, temveč je – očitno vse bolj mimo volje 'reformatorskih' šolskih oblasti z začetka osemdesetih – vsaj kot svoj stranski produkt sprožal čisto konceptualna vprašanja in premisleke šole ter tako 'vmešal stroko v ideologijo'. Seveda je bil za kaj takega že skrajni čas. Tudi zato se nam danes lahko zdi, da je bilo leta 1987, ko se je na Pedagoški akademiji v Ljubljani vpisala prva visokošolska generacija študentov – ne glede na to, kaj vse je do take odločitve pripeljalo, in ne glede na take ali drugačne dvome ali pomisleke do institucije ter ne glede na mnoge in včasih neprijetne zaplete programske, izvedbene oz. organizacijske, kadrovske ipd. narave –, storjeno nadvse pomembno dejanje. V tem so tudi nekateri dodatni razlogi za nadaljevanje razprave o izobraževanju učiteljev.

Razgledi: Katere dodatne razloge bi potegnili v ospredje?

Zgaga: Jeseni je Pedagoška akademija vpisala v IV. letnik prvo generacijo študentov in tako tudi *de facto* postala najmlajša visokošolska članica ljubljanske Univerze. V zadnjih štirih letih prehojena pot se tako sama po sebi ponuja v ponovni premislek. Ob korekturah dosedanjega visokošolskega programa pa se kot integralno vprašanje koncepta študija zdaj že zastavlja področje podiplomskega izobraževanja. O nadvse živahnem obdobju zadnjih štirih študijskih let zgovorno pričajo nekateri statistični podatki. Na Pedagoški akademiji je imelo ob začetku visokošolskega študija (1987) le osem učiteljev doktorat znanosti, danes pa 25. Ob pregledu habilitacijskih nazivov so leta 1987 daleč prevladovali višji predavatelji (46 jih je imelo ta specifičen

6 Gl. Gaber, S., in Kodelja, Z. (1990). *Verouk v šole?! Šolsko polje 4*. Ljubljana in Škofja Loka: Krt in Zamorc.

višješolski naziv). Poleg njih je bilo vsega 9 docentov in po en redni oz. izredni profesor. Po štirih letih je slika povsem obrnjena: ob dveh rednih in osmih izrednih profesorjih ter 22 docentih dela še vrsta asistentov, ki niso bili značilnost nekdanje višješolske ustanove, kategorija višjih predavateljev pa izginja. S temi premiki se je močno spremenila tudi starostna struktura učiteljev in sodelavcev. Njihova povprečna starost je leta 1987 znašala 50,3 leta, štiri leta pozneje, ob izteku leta 1990, pa 46,6 leta. Poleg tega, da je Pedagoška akademija postala najmlajša visokošolska članica Univerze, se je v zadnjem času med vsemi verjetno tudi daleč najbolj pomladila.

Razgledi: Število učiteljev z doktorati na PA govori o znanstvenem delu, ki ga nasploh tako poudarjajo.

Zgaga: Na nekdanji višješolski Pedagoški akademiji je bilo znanstveno delo učiteljev tako rekoč njihova osebna zadeva, skoraj hobi. Razlog, ki je bistveno pogojeval takšno stanje, je bil v veliki meri dovolj znan način razdeljevanja 'raziskovalnega dinarja'. Če niste imeli tradicionalnega raziskovalnega središča, niste imeli raziskovalnih referenc; če niste imeli referenc, se niste mogli (in se še ne morete) potegovati za sredstva, s katerimi bi takšna središča razvijali. Brez ustrezne podpore in v bistveno slabših pogojih kot drugod se je na PA – iz dosedanjega volonterstva – pred nedavnim razvil tudi interni raziskovalni inštitut.

Razgledi: Vsaj načelno bi moralo veljati, da je bolj izobraženega človeka težje zvijati in privijati. (Praktično smo videli, da so tudi doktorji znanosti vneto peli predpisane politične litanije; znanost ne zleze vedno tudi v hrbtnico.)

Zgaga: Vsekakor. Vendar pa: ali bi mar morali akademikom *prepo-vedovati* hipokrizijo kot čisto človeško značilnost? Takih primerov je bilo v zgodovini gotovo neprimerno več (in bodo še) kot kakega sokratovskega vztrajanja pri Resnici, ki je očarajoče, a izjemno. Mislim, da je bolj kot ta 'psihologija' tu pomembno vprašanje statusa vednosti, znanja, želje po njem. Poglejte: štiriletni visokošolski študij je nesporno močno dvignil samozavest (bodočih) učiteljev, včasih do stopnje kritičnosti, ki je komu tudi neprijetna, kar pa je toliko večji dokaz za uspeh. Mnogi sedanji študentje povedo, da bi ob predpostavki dvoletnega študija pač izbrali študij drugje, na fakultetah. Na drugi strani obstaja močan interes učiteljev z že doseženo višjo izobrazbo, da si kot izredni študentje (ob vidnih študijskih rezultatih!) sedaj pridobivajo visoko izobrazbo. Kot resen znanilec novega

in drugačnega razpoloženja v slovenskih zbornicah se pojavlja tudi pravi val inovacij; občasno ugotavljanje strokovno nezadostno utemeljenih novitet ni razlog, s katerim bi učitelje znova pehali v dolgoletno inertnost, temveč dodatni dokaz v prid poglobljanja strokovnosti njihovega dela.

Razgledi: Ne moreva mimo sistema ali sistemov izobraževanja učiteljev.
 Zgaga: Na Slovenskem se učitelji že tradicionalno izobražujejo na več in različnih institucijah. Dolgo časa je pač veljalo, da se osnovnošolski učitelji izobražujejo manj, srednješolski pa dalj časa, čeprav so se v praksi v šolskih zbornicah že vsa leta srečevali učitelji z diplomami različnih rangov in kvalitet. Reforma, ob kateri sta Pedagoška akademija v Ljubljani in Pedagoška fakulteta v Mariboru postali visokošolski instituciji, pa je spočela tudi vrsto razlik med dotlej paralelnima slovenskima ustanovama. Ljubljanska PA je namreč z letom 1987 izgubila nekaj samostojnih študijskih smeri (npr. slovenski jezik, zgodovino, geografijo, glasbo ipd.; ta področja je prevzela Filozofska fakulteta oz. Akademija za glasbo), kar se na mariborski PF ni zgodilo. Nasprotno, mariborska Univerza je tedaj morda dočakala prve znanilce svoje eventualne filozofske fakultete. Po drugi strani pa se na ljubljanski PA ta čas intenzivno razvijajo nekatere discipline, ki jih mariborska PF ne vključuje (socialna pedagogika, defektologija). Prištejmo k temu, da študij nekaterih specifičnih pedagoških smeri že vsa leta poteka še na drugih fakultetah. Pri tem včasih slišimo, da tod ob poudarjeni *stroki* marginalizirajo pedagoško formiranje diplomantov. Kaj bi za slovenski visokošolski prostor nasploh pomenila ponovna redukcija pedagoškega izobraževanja, postane ob tem dovolj očitno.

Razgledi: Zdi se mi, da še nisva zarezala v bistveno vprašanje, morda ustrezneje: v bistvo zadeve.

Zgaga: Hvala za spodbudo. Temeljno dilemo bi tedaj definiral tako: ali prilagoditi koncept izobraževanja učiteljev najpočasnejšemu členu kompozicije in ga temu ustrezno programsko uravnotežiti oz. izenačiti – ali pa, izhajajoč iz razpoložljivih intelektualnih potenc, nadaljevati z začeto univerzitetno strategijo izobraževanja učiteljev na Slovenskem.

Prvega dela alternative ne znam razumeti drugače kot velik korak nazaj in kot pristajanje na izključno in skrajno *pragmatične* razloge ponovnega reformiranja učiteljskega izobraževanja: denar, administrativno poenotenje, nadzor, vpetost v mehanizme oblasti ... Vsaka nova reforma te vrste bi v izobraževanje učiteljev ob starih ranah zasekala na novo, pustila bi nove travme in nove dualizme. Če predpostavimo,

da bi izobraževanje vsaj enega dela učiteljev (npr. za razredni pouk) po taki reformi potekalo zunaj univerze in v okvirih nekakšne višje strokovne šole, bi se sedanja Pedagoška akademija kaj hitro znašla v nehvaležni vlogi igralniškega žetona. Z njim bi lahko šle npr. nekatere fakultete v pogajanja s šolskimi oblastmi (kot verjetnim tutorjem višjih strokovnih šol), da bi dosegle vsaj en del tistega, kar leta 1987 ni bilo mogoče. Z naporu izoblikovan zbor učiteljev in sodelavcev bi pričel razpadati, težko razvito specifično raziskovalno delo kot osnova njegovega pedagoškega dela bi s tem zamrlo, odločitev za študij bi znova obremenjevali predsodki o 'lahkem študiju' in 'hitri poti do kruha'. Te mračne slike ne želim risati naprej.

Razgledi: Marveč?

Zgaga: Ostaja seveda drugi del alternative. Neustrezno razvite raziskovalne in pedagoške osnove na posameznih disciplinarnih področjih pač niso in ne morejo biti zadosten razlog za 'degradiranje' nekega študija; nasprotno – so dovolj resen razlog, da se znanstveni razvoj na teh področjih ravno *omogoči*, zlasti še, če je kdo na njih celo pripravljen *delati*. Če nekatere matične institucije na Slovenskem za pomoč niso zainteresirane, bo na razpolago tujina. Brez obstoja specifične visokošolske (z raziskovalnim in pedagoškim delom utemeljene) ustanove ter brez določene skupne strategije univerzitetnih članic namreč zapostavljena disciplinarna področja ne morejo računati na boljše čase. Mladi strokovnjaki se tedaj neradi odločajo za vseživljenjsko delo na takih področjih, brez številčnosti in konkurence pa se v njih razširjajo le inercija, rigidnost in nekreativnost. Če odtegnete še formalno preostalo avtonomijo in jo nadomestite z zaščito neposredne državne birokracije, ste področje zanesljivo zatolkli za daljše obdobje.

Razgledi: Več razlogov je torej, ki govorijo v prid konceptu univerzitetnega in ne 'poklicnega' izobraževanja učiteljev. Bi jih poskusili strniti v nekaj poglavitnih točk oziroma, ker imate gotovo oblikovane, bi jih navedli?

Zgaga: Prvo vidim v *enaki zahtevnosti študija in diplom*. Omenil sem že, da so v zadnjih desetletjih v osnovnih šolah učili oz. še učijo drug ob drugem tako diplomanti posebnih ustanov učiteljskega izobraževanja (z različnimi koncepti in različnim trajanjem študija) kot tudi diplomanti različnih fakultet oz. umetniških akademij. Ob tem, ko so se na specifičnih disciplinarnih področjih bodoči učitelji že ves čas šolali na *fakultetah*, so drugi ostajali le pri *višji* (dvoletni) izobrazbi.

Nekaj podobnega je bilo videti v samih konceptih programov, po katerih so se bodoči učitelji šolali. Ob tem, ko je za fakultetno izobražene učitelje – profesorje veljalo, da se njihov dodiplomski študijski proces v razmerju do njihovih kolegov, *diplomiranih strokovnjakov* v principu razlikuje le za nekaj ur pedagogike in psihologije (pogosto izvedene bolj iz nuje preživetja kot pa na osnovi premišljenih in domišljenih konceptov), naj bi bilo za 'samó-učitelje' z višješolsko diplomó menda dovolj, če disciplino obvladajo na nivoju svojih bodočih (naj)boljših učencev, zato pa naj bi prekosili svoje akademsko oblikovane kolege v 'praktičnem' obvladovanju množstva čisto tehničnih 'vzgojnih prijemov'. Znotraj ekonomije izobraževanja jim je pač pripadla nehvaležna vloga 'surovinske baze', ki od nekdanj zahteva le 'enostavno delo': pripraviti tvar za sofisticirane postopke privilegirane predelovalne industrije. Toda v čem naj bi bilo na primer resno strokovno delo, vezano ob problem, ki mu rečemo 'vzgoja sedemletnega otroka', strokovno kaj manj zahtevno od ukvarjanja s problemom, ki mu pravimo 'vzgoja petnajstletnega otroka'? Kakšne konsekvence bi sledile, če bi – po analogiji – na področju medicinskega izobraževanja regulirali različno trajanje študija glede na starostno dobo pacientov? Morda te, da se zdravstveno oskrbo bolj 'splača' investirati v tridesetletnike kot v šestdesetletnike?!

Razgledi: Pozitivna alternativa temu?

Zgaga: Kot pozitivna alternativa takšnim – in do karikature potenciranim – trendom se nakazuje le koherenten in sodoben koncept izobraževanja učiteljev, ki ne bo več stranski produkt 'stroke', pa tudi ne rezervat *strokovno podcenjevanih* 'prosvetarjev'. Ta koncept bi moral izključevati podrejenost 'disciplinarni diktaturi', tj. položaju, ko je izobraževanje učiteljev v disciplinarno-znanstveni sinekuri nastajajoč stranski produkt, moral pa bi se zavarovati tudi pred ponovnim padcem v format 'kadrovske šole' ('kadetnice', kot je v vaši zadnji lanski številki to zadevo imenoval dr. Vinko Skalar), ki učiteljevo kompetentnost reducira z *akademske* na *poklicno*. Taka redukcija namreč nujno uvede politične in ideološke regulative, ki intelektualnoustvarjalne posege nadomeščajo z golim instrumentalizmom.

Razgledi: Kolikor ste mi prejle zarisali tvarino, mislim, da sva izmed 'nekaj poglavitnih točk' obdelala šele eno.

Zgaga: Druga izhaja prav iz doslej povedanega: gre za to, da je tu potrebno *samostojno visokošolsko središče z lastno znanstveno osnovo*. Če se strinjamo v tem, da je delo različnih učiteljev v principu

strokovno enako zahtevno in terja enako zahteven študij ter diplomu istega ranga, je bistven argument za njihovo univerzitetno izobraževanje že podan. Res je sicer, da so v svetu vidne tudi rešitve, ki ločujejo akademskost univerzitetnega izobraževanja od množičnosti in poklicnosti višjega in visokega izobraževanja, kamor bi morda kdo hotel prištevati tudi učiteljsko izobraževanje. Vendar bi se na tem področju kot konsekvence tedaj ohranjal prej karikirani dualizem učiteljev – moralizatorjev in profesorjev – učenjakov. V posebnostih slovenskega kulturnega prostora z razvitim, a maloštevilčnim intelektualnim potencialom, ki ga ni moč poljubno cepiti, bi lahko po drugi strani vsesplošno vztrajanje pri taki delitvi sicer okrepilo nekatera tradicionalna znanstvena središča, zlasti tedaj, ko se kot temeljni argument uporablja mahanje s prazno mošnjo. Zato pa bi bile ob takem razmišljanju na novo nastajajoče smeri ali pa institucije brez daljše znanstvene tradicije lahko odrinjene daleč pod že doseženo raven. Na Slovenskem ne moremo zahtevati tako razvite mreže izobraževanja, kot obstaja pri t. i. 'velikih narodih', zato potrebne konkurenčnosti na tem področju ne bomo mogli zagotavljati s številnostjo institucij, marveč s postavljanjem strogih kriterijev, po katerih se v svojem znanju lahko *kvalitativno* primerjamo s svetom.

Razgledi: Nemara naju to napeljuje tudi v 'vprašanja dvovalentnih fakultet'?

Zgaga: Seveda bo tudi v prihodnje izobraževanje učiteljev deloma potekalo na fakultetah, ki ne usposabljaajo samo za pedagoške poklice. Zlasti tam, kjer ni videti potreb po večjem številu diplomantov, ali pa tam, kjer zahteva njihov študij posebno raziskovalno ali laboratorijsko osnovo, že zaradi racionalizacije ni smiselno izločati učiteljskega izobraževanja iz doslej ustaljenih oblik. Zato pa je treba v univerzitetnem okviru toliko bolj nujno *razviti specifično visokošolsko središče*, ki bi (bodočim) učiteljem poleg identifikacije s 'stroko' zagotovilo tudi prostor za identifikacijo s 'pedagoškim poslanstvom', če si smem dovoliti tudi malo sentimentalnosti. Po ocenah iz prakse celo diplomanti pedagoške smeri kake stroke temu kriteriju največkrat ne ustrezajo, vendar pa manjka po mojem mnenju niti slučajno ni moč nadoknaditi kar z 'več' t. i. pedagoško-psihološke izobrazbe. V tej točki se razlikujem od večinskega mnenja kolegov pedagogov. Mehanično spajanje 'stroke' in 'pedagogike', ki ga opazujem že leta, ni nikamor pripeljalo. Takšno spajanje je morda možno ob nekaterih veščinah, ne pa kot koncept z ambicijami koherentne znanosti. Nasproti 'stroki' pa mi gre za to, da konceptualno uveljavimo razliko med študijem stroke X, ki vodi v razvojni laboratorij ali v industrijo,

ter tistim študijem discipline X, ki vodi v šolo. Vprašanja šole in šolskega polja nasploh niso privilegirana vprašanja *pedagogike* ali sploh kakšne ene in pooblaščne discipline, pa čeprav 'stroke'. Ta vprašanja tvorijo polje, v katerem se discipline srečujejo na tako rekoč najlepši način. Dolga leta obljublano medfakultetno in meddisciplinarno sodelovanje ima morda prav tu svoja najbolj realna tla. Zato pa ta tla ne morejo biti stvar naključja niti ne morejo biti zgolj aritmetično ugotovljeno 'težišče' po prostoru razmetanih disciplin. Ko discipline namreč vstopijo v ta skupni prostor, morajo razločno spregovoriti o problemih, ki ostajajo sicer na obrobju ali pa sploh niso izgovorjeni.

Razgledi: Vaše 'specifično visokošolsko središče' kljub razlagi ni čisto do kraja jasno ...

Zgaga: Samostojno visokošolsko središče, ki se ne ukvarja *tudi* s formiranjem učiteljev, ampak je to njegov bistveni namen, ne more nastopati zgolj kot dvorana, ki bi gostila po drugih fakultetah proizvedeno znanje. Preprosto zato, ker je specifična smer, v katero naj bo razvito, preveč pomembna, da bi njegovo 'aplikacijo' prepuščali golemu naključju. Raziskovalno delo take ustanove ni – nekoristno ali manj kvalitetno – podvajanje projektov, kakršni potekajo npr. na Pedagoškem inštitutu ali Filozofski fakulteti, temveč je (je to mar sploh treba dopovedovati?) prvi pogoj za realizacijo koncepta, kot sem ga bil nakazal prej. Poleg tega pa se takšno središče s svojim v specifično smer razvitim znanstvenim in umetniškim delom ter meddisciplinarnim sodelovanjem ne izčrpa že kar z administrativno ugotovljenimi realizacijami. Nič manj pomemben ne more biti njegov 'skriti kurikulum', namreč tisti administrativno nikoli izračunljiv vpliv, ki ga ustanova z lastnim akademskim življenjem pušča na svojih diplomantih. Tu, ne pa pri pedagogiki, kaže iskati mehanizme pedagoške identifikacije študentov.

Razgledi: Izpostavite, prosim, vsaj še eno, rekla bova tretjo 'poglavitno točko'.

Zgaga: *Last, not least: šola in vprašanje demokracije.* Nikakor ne gre za to, da bi z načenjanjem tega razmerja poskušal na elegantno prikrit način namigniti na politično lojalnost 'v pogojih nove družbene ureditve', kar postaja že vsesplošna moda. Šola je – in to čisto odkrito – eno izmed konstitutivnih vprašanj demokracij. Od tega, kako vsakokratna politična oblast definira svoje posege v polje šolskega, je odvisno formiranje cele vrste specifičnih razmerij: od tistih, v katerih se dotikata stroka (znanost) in ideologija (ideologije), pa do onih, v

katerih se merita skupno državljanstvo in posebna družbena uvrščanja (*država – šola – civilna družba*). Na tem mestu se kompleksnosti teh vprašanj ne bom loteval, ker so v analitičnem pogledu pač stvar drugih razprav. To pa seveda ne pomeni, da imajo v tu obravnavani problematiki obrobni značaj. Nasprotno: v prenekaterem pogledu so sestavni element konceptualnih vprašanj izobraževanja sploh in še zlasti izobraževanja učiteljev. Eden od teh vidikov ...

Razgledi: Spoštovani doktor Zgaga, nekaj ste rekli o politični lojalnosti do nove družbene ureditve, kar da postaja že vsesplošna moda. Mor-da vas nisem dobro razumel; če sem vas pa, bi vam oporekal in dejal, da ne postaja moda, marveč ostaja, pri čemer ljudje seveda prevračajo kozolce.

Zgaga: Mislim, da govoriva v načelu o enem in istem. Na nedavni okrogli mizi ob izidu zbornika 'Verouk v šole?!' smo slišali oceno, da se pri nas odnos do *vernosti* v zadnjih mesecih ni v ničemer bistveno spremenil. Tej oceni sem se pridružil s pripombo: seveda je tako – in sicer zato, ker se je ta čas toliko močneje spremenil odnos do *pravo-vernosti*. O razmerju biča in hrbta pa smo brali že pri Cankarju ...

Razgledi: Oprostite, pretrgal sem vam stavek pri 'edem od teh vidikov'.

Zgaga: Torej, eden od teh vidikov seveda vključuje razmerje med javno (osnovno) šolo, zakonodajalcem oz. izvršilno oblastjo ter načinom oblikovanja učitelja za to šolo. Da je *javna šola* stvar *republike*, ni dvoma. Da pa ta opredelitev s seboj še ne potegne konsekvence, da piše šolske programe bodisi poslanec bodisi minister, je menda tudi gotovo. Demokracija – če to je – je *forma*; ne regulira naukov, temveč družbena razmerja. To počne tudi s tem, ko potrjuje, financira itd. šolske programe: celo mnogo temeljiteje kot z zasovraženim ideološkim vtikanjem v 'modre nauke' (Kant) same.

Razgledi: Je tedaj tako razumljena demokracija tudi zdravilo za nasprotja med političnimi oblastmi in akademsko resnico?

Zgaga: Dovolite, da vprašanje preformuliram v naslednjo obliko: mar obstaja možnost nerešljive kolizije med tem, kar bo neki določen parlament potrdil in kar bo neka določena oblast financirala, ter postopanjem neke institucije z zagotovljeno akademsko svobodo? Četudi bi bila to ustanova, ki izobražuje učitelje (to je strokovnjake, za katere je država vedno posebej zainteresirana), bi se v svojem materialnem obsegu pač morala prilagoditi danosti. V nobenem primeru pa

danosti ne bi smela prilagajati 'modrih naukov'. Od te zadeve je na neki način vitalno odvisna demokracija kot taka: obstaja možnost, da oblast – takoj ko ji ne gre več za samo *formo* – izgubi svojo (zaželeno) razsvetljenost, kot racionalen projekt preprosto izgine. Kako gre stvar potlej, to poznamo. In prav zato, ker je šola od francoske revolucije sem velikanska skušnjava vseh političnih diskurzov, je treba tudi šolanje učiteljev usmeriti k univerzitetni avtonomiji. Kam pa?!

1. poglavje

K analizi procesa akademizacije učiteljskega izobraževanja: pristop, omejitve in zgodovinsko ozadje (1908–1941)

1.1 Pristop in omejitve

Učiteljsko izobraževanje je tako neizmerno široka tema, da bi zanj lahko zmanjkalo papirja, če bi se je lotili res celovito. Zato je prav, da pojasnjevanje našega pristopa k tej problematiki začnemo z omejitvami, ki smo si jih morali neizogibno zastaviti na straneh te knjige, zlasti v njenem prvem delu. Te teme se lotevamo v zgodovinski in jo nadaljujemo v problemski perspektivi. Toda ko gre za obravnavo snovi v zgodovinski perspektivi, se ne spoprijemamo le z vprašanji, ki jih navadno naslavlja zgodovinska veda, h kateri se s svojimi kvalifikacijami ne morem prištevati, čeprav sem njen nadvse zainteresiran sledilec. Eden izmed pristopov k snovi v tej perspektivi je tisti, ki bi ga lahko označili s pojmi, kot so: *genealogija konceptov, zgodovina idej, strateških zamisli o učiteljskem izobraževanju*,⁷ pa tudi o edukacijskih politikah na splošno, brez katerih je nemogoče transparentno prikazati, kako in zakaj se v danih družbenih kontekstih in ob danih dilemah uresničijo določene forme učiteljskega izobraževanja kot specifičnega podsistema, ki je osrednji predmet premišljanj v tej knjigi. To je torej – kot je le mogoče na kratko predstavljen – temeljni pristop, fokus tega pisanja. V njem pa je obenem zajeta tudi njegova prva omejitev.

Tudi druga omejitev je konceptualna. Če bi bil naš glavni podarek namenjen zgodovinopisni perspektivi, se ne bi mogli izogniti pogledu daleč nazaj ne le do spoštljivih tradicij učiteljišč, ampak še globlje v preteklost. Problemska perspektiva, ki zaznamuje to delo, pa se osredotoča na procese, ki so pripeljali do tega, da se je *učiteljska šola* – šele v drugi polovici dvajsetega stoletja – preobrazila do te mere, da je najprej postala višja šola, nato 'akademija' in končno fakulteta, organski člen univerze, torej. Gotovo je, da je razvoj učiteljskega izobraževanja mogoče – in treba – preučevati tudi s perspektive ožje pedagoške vede, a k tej se sam ne morem prištevati, čeprav sem njen zainteresiran sledilec, poleg tega pa je bil ta vidik, zlasti za nekoliko bolj oddaljena obdobja, že precej dobro obdelan (gl. npr. Schmidt 1988a–c; Strmčnik, 1970; Protner, 2000; Protner et al., 2012). Tu se torej omejujemo na neko posebno problemsko perspektivo, za katero je videti, da v dozdašnji literaturi ostaja slepa pega: *obravnava učiteljskega izobraževanja s perspektive študij o visokem šolstvu* kot interdisciplinarnega raziskovalnega polja, ki je zaznamovalo večji del mojih siceršnjih raziskovalnih prizadevanj.

Tretja omejitev, ki sledi iz prejšnjih dveh, je *kronološka*: analiza

7 V sodobni lingua franca bi uporabili izraz *policy ideas* oziroma *teacher education policy*, ki pa bi v našem prevodu lahko postal dvoumen, saj obe angleški besedi – *policy* in tudi *politics* – prevajamo z izrazom 'političen'.

akademizacije učiteljskega izobraževanja je omejena na eni strani z letnico 1947, ko je bila v Sloveniji ustanovljena prva ustanova na terciarni stopnji, namenjena izključno učiteljskemu izobraževanju, na drugi strani pa z obdobjem okoli leta 2000, ko se je pri nas na institucionalni ravni dokončno izoblikovala struktura učiteljskega izobraževanja, kot v glavnem še vedno obstaja: tri pedagoške fakultete na treh slovenskih javnih univerzah, ki izvajajo študijske programe na vseh treh stopnjah študija, ob njih pa še vrsta 'nepedagoških' fakultet z delnim poslanstvom na področju učiteljskega izobraževanja. Seveda se znotraj tega časovnega okvira pregled konceptualnega in institucionalnega razvoja tega področja ne izčrpa. Tu so najprej starejše obravnave ideje o 'akademičnem' izobraževanju učiteljstva, ki jim lahko tudi pri nas sledimo vse tja na začetek dvajsetega stoletja (če ne še globlje v preteklost), a se jim bomo pregledno posvetili le v nadaljevanju tega poglavja.⁸ Obdobje od konca druge svetovne vojne do osamosvojitve Republike Slovenije je obdobje postopnega in dolgotrajnega *procesa akademizacije* učiteljskega izobraževanja, to je obdobje od ustanovitve prve višje pedagoške šole do prvih pedagoških fakultet; obravnavali ga bomo v drugem in tretjem poglavju. Od drugega mejnika, ki je postavljen na prelom tisočletij, sta do danes pretekli že več kot dve desetletji, ki se jim v analizi podrobneje ne bomo posebej posvečali, povsem ignorirali pa jih tudi ne bomo. Z iztekom dvajsetega in začetkom enaindvajsetega stoletja se je razumevanje učiteljskega izobraževanja kot univerzitetnega študija pri nas dokončno konsolidiralo, obenem pa se je iz ožjih nacionalnih okvirov odprlo v evropski in mednarodni prostor. To je mejnik, pri katerem bomo obravnavo v časovni perspektivi zaustavili, obenem pa zastavili problemsko, četrto poglavje, v katerem bomo k akademizaciji učiteljskega izobraževanja pristopili s teoretske perspektive.

Naslednja omejitev, če to sploh lahko imenujemo omejitev, je

8 Krajše, a pomembno obdobje dvajsetega stoletja puščamo ob strani: obdobje 1941–1945. Stane Terčak (1958, str. 207) navaja nekaj zanimivih podatkov iz dopisa Oddelka za šolstvo pri Predsedstvu SNOS, datiranega s 7. oktobrom 1944: »Na vsej osvobojeni slovenski zemlji deluje več kot 450 šol z okoli 800 učnimi močmi, polovica je kvalificiranih, drugo je pomožno ali nadomestno učiteljstvo. [...] Na Štajerskem je doslej 36 kvalificiranih in 6 nadomestnih učnih moči.« Iz »skrbí, da se prvenstveno zamaše vrzeli v partizanskih šolah in takoj po osvoboditvi, je oddelek za šolstvo dal pobudo za organizacijo pedagoških tečajev po posameznih pokrajinah« (ibid., str. 208). Podrobneje o teh tečajih gl. Pavlič in Smolej (1981, str. 88–100). *Partizansko šolstvo* je fenomen, vreden občudovanja – in nadaljnega raziskovanja (seveda ne v okviru tega dela). Ob pregledu relevantne literature pa se dozdeva, da je zanj v primerjavi z drugimi velikimi temami iz medvojnega kulturnega življenja do zdaj obstajalo le precej obrobno raziskovalno zanimanje. Medvojne razmere gotovo niso bile take, da bi spodbujale kake resnejše razprave o nosilni temi te knjige, vendar pa ne bi bilo presenečenje, če bi v arhivih kdaj našli poleg organizacije pedagoških tečajev tudi sledi kakega bolj ambicioznega, 'utopičnega' razglabljanja o 'prihodnji ureditvi' učiteljskega izobraževanja na neki 'višji' stopnji. To hipotezo bi bilo torej treba preveriti, kar pa znotraj teh platnic ni bilo mogoče.

sistemske, statusne in klasifikacijske narave. Zakaj uporabljamo prav pojem *učiteljsko izobraževanje*, je bilo pojasnjeno že v uvodu, tukaj pa je treba opozoriti še na *fragmentacijo* učiteljstva in učiteljskega izobraževanja, ki med drugim otežuje tudi premišljanje njegove konceptualne genealogije. Če učiteljstvo obravnavamo v luči formalnih stopenj izobrazbe, ki so se zahtevale (ali pa se zahtevajo še danes) za opravljanje pedagoških poklicev, enotna opredelitev vsega učiteljstva oziroma učiteljske profesije razpade.⁹ Podobno kot na zdravstvenih področjih obstaja tradicionalna razlika med 'doktorjem' in 'sestro' (tudi 'sestre' so si v novejšem obdobju izborile popoln visokošolski študij), so na področju pedagoških poklicev obstajale razlike med npr. 'vzgojiteljico' v vrtcu, 'učiteljico' v osnovni šoli in 'profesorjem' na gimnaziji; univerzitetne profesorje – in šele v novejšem obdobju bolj zastopane univerzitetne profesorice – pa se ob tej členitvi navedno kar izključi iz tovrstne obravnave.¹⁰ Ne glede na vse to v tem delu načelno obravnavamo vse učiteljstvo kot sorazmerno enotno poklicno skupino, vsaj z nekim najmanjšim skupnim imenovalcem, čeprav se še kako dobro zavedamo njene dejanske fragmentacije in o njej na ustreznih mestih tudi spregovorimo.

Če pustimo ob strani tradicionalno *gimnazijo*, še pred nekaj desetletji elitni in maloštevilni del izobraževalnega sistema, v kateri je bila za poučevanje že od nekdaj zahtevana univerzitetna diploma, je bil pretežni del ne tako kratke zgodovine učiteljskega izobraževanja pri nas povezan z učiteljišči, že od časov habsburške monarhije naprej, po letu 1968 pa nekaj časa s *pedagoškimi gimnazijami*. Te ustanove so dajale srednjo stopnjo izobrazbe, ki je skoraj do konca dvajsetega stoletja (še) zadoščala za redno zaposlitev v osnovnem šolstvu. Posebne ustanove, ki bi na terciarni ravni dajale kvalifikacijo za poučevanje v osnovni šoli, imajo pri nas precej krajšo zgodovino. O njih je danes mogoče v različnih virih najti veliko splošnih podatkov, zato tu povzemam le ključne korake v njihovem razvoju: *prvemu obdobju* z Višjo pedagoško šolo v Ljubljani (VPŠ, 1947–1964) kot prvo in edino nacionalno ustanovo te vrste je sledilo *drugo obdobje* z dvema pedagoškima akademijama, v Mariboru (ustanovitev pod tem imenom, 1961) in Ljubljani (preimenovanje VPŠ, 1964). Obe ustanovi sta izvajali dveletne višješolske programe. To obdobje traja do leta 1986 (v Mariboru) oziroma 1987 (v Ljubljani), ko se začne *tretje obdobje*, ki

9 Protner et al. (2012, str. 85) opozarjajo na »zgodovinski dualizem tega poklica [...], ki se vzpostavi v drugi polovici 18. stoletja, se dokončno utrdi v 19. stoletju in je v bolj ali manj izraziti obliki prisoten še danes«.

10 Prištevanje univerzitetnega učiteljstva med učiteljstvo v širšem pomenu besede pri nas v zadnjih desetletjih še najbolj potrjujejo vsakoletne podelitve državnih 'šolskih nagrad', ko se na odru razvrstijo vse kategorije tega kompleksnega poklicnega polja po vsej vertikalni – od vrtca do doktorskega študija.

ga zaznamuje prehod na štiriletne visokošolske študijske programe (z nekaj let poznejšo zakonodajno reformo poimenovane za univerzitetne programe), pa tudi preimenovanje obeh pedagoških akademij v pedagoški fakulteti. Fakulteti sta si do začetka devetdesetih let tudi že pridobili akreditacijo za magistrski in doktorski študij, sprva sicer na precej omejenem področju. Podrobneje bomo ta tri obdobja analizirali v drugem in tretjem poglavju.

Od tod naprej je bilo še veliko drugih sprememb. Tako je bila leta 2003 iz nekdanjega dislociranega oddelka Pedagoške akademije oziroma fakultete v Ljubljani ustanovljena še tretja Pedagoška fakulteta, tj. v Kopru, ena izmed ustanovnih članic Univerze na Primorskem. Na drugem koncu Slovenije pa se je Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru leta 2006 preoblikovala v tri nove fakultete (Pedagoško fakulteto, Filozofsko fakulteto ter Fakulteto za naravoslovje in matematiko). Vse te in druge spremembe niso bistveno posegle v najpomembnejšo značilnost, uveljavljeno že v drugi polovici osemdesetih let: začetni študij *vseh* bodočih učiteljic in učiteljev je postal *visokošolski, univerzitetni* študij, kar je končno odprlo tudi možnosti za njihov neposredni dostop do magistrskega in doktorskega študija; ta se je utrdil in razširil s t. i. bolonjsko reformo po letu 2010. Primerjalno gledano, je bil prehod na visokošolski študij v Sloveniji izveden sorazmerno zgodaj: tudi med takratnimi državami za zahodnimi mejami je bilo namreč kar nekaj zamudnic (gl. Buchberger et al., 2001, str. 102–106), skoraj v celoti pa to drži za države, ki so nastale po letu 1990 na tleh nekdanje Jugoslavije (Protner et al., 2012, str. 94).

Ob teh prehodih velja še enkrat spomniti, da je skozi vse to dolgo obdobje kvalifikacijo za *poučevanje v gimnaziji* (oziroma na višji sekundarni stopnji) zagotavljal univerzitetni študij na različnih fakultetah, med katerimi je bilo le na redkih poleg *disciplinarne, predmetne* razsežnosti vsaj nekaj posluha tudi za pedagoško razsežnost študija. Za poučevanje tistega dela mladine, ki je po osnovni šoli nadaljeval na poklicnih šolah, sistematična skrb za učiteljsko izobraževanje navadno ni bila zastavljena kot pomembno vprašanje; če je bilo izobraževanje za ta del učiteljstva ponekod že identificirano kot problem, pa kot problem ni bilo dovolj resno sprejeto na politične dnevne rede in ustrezno obravnavano. Postopno sistemsko, statusno in klasifikacijsko poenotenje učiteljskega izobraževanja proti koncu druge polovice dvajsetega stoletja je torej nadvse pomemben mejnik; njegovemu konceptualiziranju in uresničevanju se bomo posvetili v nadaljevanju.

Zgodovinska in problemska perspektiva se v tej knjigi torej prepletata; naloga *misliti učiteljsko izobraževanje* terja, da ga mislimo v danih okoliščinah, te pa obsegajo njegove konceptualizacije

(paradigmatske, pedagoške, predmetnospecifične, organizacijske, politične, zdravorazumske idr.) pa tudi materialne pogoje. Pri takšnem pristopu gre torej za premišljanje učiteljskega izobraževanja v danih zgodovinskih in kulturnih pogojih, predvčerajšnjih, včerajšnjih ali današnjih – seveda z mislijo na prihodnje. Gre torej tudi za to, da učiteljsko izobraževanje na posameznih časovnih horizontih teoretiziramo, *prenesemo v misli*, če si dovolimo na ta način parafrazirati znano mesto pri Heglu (1998, str. 58). Teh povezav se je zavedalo že veliko poprejšnjih raziskovalcev, ki so se že lotevali podobnih nalog, in prišli do nekaterih pomembnih sklepov, ki jih tudi naše raziskovanje ni moglo spregledati. Tako je Vlado Schmidt v svojem epohalnem delu o zgodovini šolstva na Slovenskem zapisal: »Raven učiteljskega izobraževanja se je vselej skladala z njihovim gmotnim položajem. Dokler so učitelja slabo vzdrževali starši s šolnino in bero, ni bilo mogoče glede njegove usposobljenosti kaj več zahtevati kakor tri ali štiri dokončane razrede osnovne šole in pedagoški tečaj ter temu ustrezno kvaliteto pouka« (Schmidt, 1988c, str. 230).

Schmidt je imel pri tem v mislih časovno že zelo oddaljeno fazo formiranja učiteljskega izobraževanja. Med vidnimi tujimi avtorji, ki so raziskovali to zgodnjo fazo premen šolskih koncepcij in šolske realnosti, nekaj podobnega ugotavljata tudi pri nas že pred dobrimi tridesetimi leti prevedena François Fouret in Jacques Ozouf. Osredotočila sta se na obdobje med francoskim *ancien regime in revolucijo 1789*: učiteljsko službeno mesto je »bedno, precej negotovo in privlači le malo kandidatov. Navsezadnje je to doba, ko se republikanskim talentom ponujajo bolj zapeljive in obetavne možnosti v vojski in upravi: šolski učitelj prav gotovo ni najlepši cvet novih družbenih plasti« (Fouret in Ozouf, 1990, str. 130).

Ta *ne najlepši cvet*, ki od svojega razsvetljenskega nastanka naprej očitno nima posebne sreče ne z zemeljskimi in ne z atmosferskimi okoliščinami, je cvetel v neugodnem vremenu še v veliko poznejših obdobjih, kot kaže, vključno z zdajšnjim. To 'cvetenje' v spremenljivih, a večinoma neugodnih pogojih bomo spremljali na straneh, ki sledijo; pozorni ne bomo le na konceptualizacije, na ideje o tem, kako povzdigniti in izboljšati učiteljsko izobraževanje, ampak tudi na *čas*, iz katerega so se te ideje porajale.¹¹ Preden se osredotočimo na trende in procese akademizacije učiteljskega izobraževanja po letu 1945, pa bomo v nadaljevanju tega poglavja vsaj na kratko poskusili orisati miselno dediščino, to je razvoj idej o učiteljskem izobraževanju na višji ali visokošolski ravni v prvi polovici dvajsetega stoletja,

11 Le strinjamo se lahko s Protnerjem (2000, str. 28), ki je ob nekem specifičnem primeru zapisal, da so »podobno kot v vsej novoveški zgodovini [...] politične okoliščine in interesi vplivali na reformo šole (in s tem na podobo izobraževanja učiteljev) močnejše kot pa pedagoška teorija«.

ki je pomembno vplivala na to, kar se je na tem področju dogajalo po koncu druge svetovne vojne.

1.2 Diferenciacija in hierarhizacija v sistemu učiteljskega izobraževanja

O dialektiki razsvetljenstva, vključno z njegovimi paradoksi, je bilo že veliko napisanega. Eden izmed teh paradoksov je opazen v razliki med *radikalnim upanjem glede izobraževanja za vse*¹² (za kar pa je potrebno številčno in močno učiteljstvo) ter – na drugi strani – *diferenciacijo, fragmentacijo in hierarhizacijo v vrstah učiteljstva*, ko se razsvetljski izobraževalni program začne izvajati v praksi. Bolj kot se je s splošno šolsko obveznostjo poglobljala zahteva po demokratizaciji znanja, najprej še v monarhiji in nato v meščanski republiki, opaznejše in strožje so postajale meje med posameznimi kategorijami na novo nastajajočega učiteljstva. V grobem bi lahko ločili 'višje' in 'nižje' učiteljske stanove. *Višji* navadno koreninijo v šolskih tradicijah pred francosko revolucijo (protestantskih in protireformacijskih pa tudi še starejših, npr. humanističnih); ti ne skrivajo svojega elitističnega značaja, na izobrazbeni vertikali pa navadno zavzemajo tisti odsek, ki ga danes največkrat zaznamujemo kot splošnoizobraževalno srednjo šolo. Tudi sledi *nižjih* učiteljskih stanov lahko zasledimo v predrevolucijski tradiciji, v polnem obsegu pa jih je ustvarila šele razsvetljska zahteva po splošni šolski obveznosti, ki pa vsem otrokom ne le na začetku, ampak tudi v poznejših obdobjih nikakor ni mogla – ali uspela – zagotoviti na isti ravni izobraženih učiteljev in učiteljic ter iste ali vsaj podobne ravni pouka.

Razlogi za neuspešnost razsvetljskega 'naskoka na nebo', ki se je pokazala, ko se je srečalo z realnostjo 'trde zemlje', so bili

12 Med različnimi argumentacijami te zahteve je ena, ki v naši perspektivi še posebej privlači pozornost. Nicolas de Condorcet, francoski razsvetljski filozof in matematik, je o svojih upih v »prihodnji napredek človeškega duha« pisal v skrivališču le nekaj mesecev pred svojo nasilno smrtjo (1794) naslednje vrstice: »Izpostavili bomo, da bi bilo za uresničitev naših upov koristno, če bi v vseh deželah uvedli bolj vsesplošno izobrazbo in tako večjemu številu ljudi dali osnovno znanje, ki bi v njih lahko prebudilo zanimanje za določeno vrsto študija, obenem pa jim olajšalo nadaljnje učenje; da bi si lahko obetali še več, če bi splošne razmere dovoljevale, da bi se takšnim opraviлом posvečalo več posameznikov, kajti tudi v najbolj izobraženih deželah je komaj vsak petdeseti nadarjenec tudi deležen izobrazbe, ki je potrebna za razvoj njegovega daru.« In še: »K elementom napredka človeškega duha, ki so najpomembnejši za vsesplošno srečo, moramo dodati še popolno odpravo tistih predsodkov, ki so vzpostavili neenakopravnost med spoloma«, tako da bo »izobraževanje vsesplošno dostopno – bodisi zato, ker bi bila oba spola deležna izobraževanja v bolj enaki meri, bodisi zato, ker brez pomoči njihovih mater izobraževanje ne more biti dostopno niti vsem moškim« (de Condorcet 2016, str. 183–184 in 190). V teh mislih je že zajeta paradigma obveznega osnovnega šolstva za vse, ob tem pa tudi vsaj nekatere dileme, ki so se z njeno realizacijo odprle, vključno s položajem vseh tistih, ki so to šolstvo sprejeli kot svoje poklicno poslanstvo.

ekonomski (šolski sistem, ki zaobjame vso mlado populacijo, je za državni proračun stroškovno izjemno zahtevna postavka, razpoložljivi in kakovostni človeški viri za njegovo vzpostavitev pa so vedno omejeni in nezadostni, itn.) in ideološki (npr. interesi cerkve ali države, političnih strank pa tudi prevladujoča kultura, javno mnenje itn.). Ne da bi podrobneje vstopali v analizo tega kompleksnega fenomena, naj na tem mestu poudarimo, da sta *demokratizacija* in z njo *masifikacija izobraževanja*, torej proces, ki se je začel z dobo razsvetljenstva, pripeljali do formiranja dveh količinsko in kakovostno zelo različnih kategorij učiteljstva, ki ju bomo tu za zdaj poenostavljeno imenovali *gimnazijska* in *ljudskošolska*. Prva je številčno ožja, a močnejša; druga je množična, a šibkejša. Prva je še iz predrazsvetljenskih časov ohranjala – in v novih razmerah meščanske družbe razširjala – normo, da je učiteljski (pravzaprav profesorski) poklic *akademski* poklic, da torej zahteva šolanje na univerzi. Pri drugi, mlajši in obenem veliko številčnejši, takšne norme zaradi že omenjenih materialnih razlogov ni bilo mogoče uveljaviti, vsaj na sistemski ravni ne; na specifične načine je bilo to mogoče uveljaviti le tako, da se je znotraj te kategorije izvedla dodatna diferenciacija (npr. 'boljše' *meščanske* in 'slabše' *ljudske, podeželske* šole itn.).

Diferenciacija in hierarhizacija v vrstah učiteljstva, ki sta – ne nazadnje – povezani z normativnim urejanjem sistema učiteljskega izobraževanja, sta svoje pojavne oblike sicer zgodovinsko spreminjali, v svojem bistvu pa sta se ohranili do današnjih dni. 'Višje učiteljstvo' je vseskozi prihajalo z univerz (čeprav so se tudi te vseskozi spreminjale), 'nižje učiteljstvo' pa je le postopoma in ob premagovanju velikih ovir prehajalo od sprva tako rekoč nikakršne resne izobrazbene priprave do današnjega položaja, ko se je z *akademizacijo* oziroma s *pouniverzitetanjem* učiteljskega izobraževanja vsaj formalno izenačilo z 'višjim' učiteljstvom in so se mu v načelu odprle možnosti za napredovanje do najvišjih akademskih stopenj.

Ko Vlado Schmidt (1988a, str. 210–211) piše o pedagoških tečajih pri normalkah, ustanovljenih po *Splošni šolski naredbi* (1774), ki so postali glavni izvir učiteljstva za nastajajoče osnovne šole na ozemlju habsburške monarhije, zgovorno pokaže, da ne le v francoski republiki, ampak tudi v habsburški monarhiji šolski učitelj prav gotovo ni najlepši cvet na cvetočem polju razsvetljenskega duha časa: »Najmanj, kar je bilo potrebno [pri rekrutaciji učiteljskih kandidatov] in kar je že zadoščalo, je bila pismenost, znanje branja in pisanja, čeprav le za silo. Kaj več pač ni bilo mogoče zahtevati od cerkvenikov, organistov in kočarjev, saj je še takih učiteljev primanjkovalo.« Diferenciacija v vrstah ljudskošolskega učiteljstva se je nadaljevala tudi v poznejših obdobjih: v prvi polovici devetnajstega stoletja je bila opazna

»precejšnja razlika med učiteljem trivialke in učiteljem glavne šole. Zadnji so veljali za deželne uslužbence« in imeli temu primerno višje dohodke (Schmidt, 1988b, str. 152). Šele liberalna šolska zakonodaja s konca šestdesetih let devetnajstega stoletja je pripeljala do resnejših premikov; predvsem je prodrlo hotenje »usposobiti učitelje za večjo intelektualno neodvisnost od duhovščine. Glede na to je zahteval šolski zakon štiriletno moško učiteljišče«, ki je »bilo vse kaj drugega kakor tedanji kvečjemu dvoletni pedagoški tečaji«, toda »kaj več Avstro-Ogrska na tem področju vse do svojega razpada ni dosegla« (Schmidt, 1988c, str. 231). Na horizontu, ki ga zasledujemo tu, je še posebej pomembna Schmidtova ugotovitev, da po tej zakonodajni spremembi ni bilo več »podedovane razlike med trivialko in glavno šolo«. Zdaj je obstajala »samo« osnovna šola, s tem pa je izginilo zlasti za slovensko podeželsko šolo škodljivo razlikovanje med dvema kategorijama učiteljske izobrazbe. Zakon je »namesto tega zahteval ne le višjo [tj. štiriletno učiteljišče], ampak tudi *enotno izobrazbo osnovnošolskega učitelja*« (ibid., str. 232).

Najbolj groba diferenciacija in fragmentacija v (zgodnjem) sistemu učiteljskega izobraževanja za področje osnovne šole je s tem izginila, toda razlikovanje med 'višjim' in 'nižjim' učiteljstvom, ki ga je formalno utemeljilo razlikovanje v stopnji izobrazbe, se je ohranilo zlasti v razmerju med *ljudskošolskim* in *gimnazijskim učiteljstvom*. To razliko je mogoče opisati tudi kot razliko med *akademskim* in *neakademskim* poklicem, v pretežnem delu dvajsetega stoletja tudi kot razliko med (tradicionalno, elitno) *visokošolsko, univerzitetno* in (s težavami na novo izborjeno in zapostavljeno) *višješolsko diplomno*. Gre za diferenciacijo, ki ni značilna samo za učiteljstvo, ampak tudi za druge poklice: opaziti jo je mogoče pri razlikovanju med *doktorji* medicine in medicinskimi *sestrami* (celo med *doktorji* samimi)¹³ ali pa med pravniki in upravnimi delavci itn. V teh dihotomijah se povsod srečujemo z vprašanjem *upravičenosti oziroma pravice do stopnje izobrazbe*, s hierarhičnimi razmerji med enimi in drugimi, ne nazadnje pa tudi z mejami, ki jih univerzitetni zidovi postavljajo med 'akademsko zahtevne' in 'akademsko nezahtevne' poklice. Toda prav demokratizacija in masifikacija izobraževanja, zelo postopen proces, ki ga spremljamo zadnji dve stoletji, sta v novejšem času pripeljali do razkrajanja teh zidov. Težko bi rekli, da je s tem proces danes prispel do srečnega konca, a o tem kaj več pozneje, zlasti v četrtem poglavju.

13 »Znatno je k nepriljubljenosti poklica družinskega zdravnika prispevalo tudi več generacij učiteljev na medicinskih fakultetah, ki pred študenti niso prikrivali podcenjevanja kolegov v zdravstvenih domovih.« – Dušan Keber, Kako in kdaj so pacienti izgubili zdravnike, *Mladina*, št. 47, 25. november 2022, str. 34.

1.3 Dragotin Lončar o »akademični izobrazbi vsega učiteljstva«

Postopno – a obenem precej omejeno – preseganje takšnega razlikovanja v polju učiteljskega izobraževanja so tudi v našem zgodovinskem prostoru, navezanem predvsem na nemško govoreči kulturni prostor, prinesle zamisli o *višji pedagoški šoli*, *pedagoški akademiji* ali kaki drugi podobni ustanovi. Ta proces se je začel že ob koncu devetnajstega stoletja,¹⁴ ko so se na eni strani v kontekstu političnih nasprotij med *klerikalci* in *liberalci* v okviru takratne monarhije, na drugi strani pa ob novih teoretskih pedagoških snovanjih (Protner, 2000) pojavile tudi zahteve po petletnem učiteljišču pa o pravici učiteljišnikov do nadaljevanja študija na univerzi itn. Takšna prizadevanja so se v zadnjih letih monarhije še intenzivirala. Strmčnik (1970, str. 399, 410) poroča o načrtu za reformo učiteljišč, ki ga je leta 1918, torej tik pred razpadom monarhije, avstrijska vlada predložila parlamentu. Na ta načrt so se odzvala tudi takratna stanovska društva v okviru monarhije, med drugimi tudi naša. V to razpravo je takrat odločno posegel Pavel Flere z vrsto »izpreminjevalnih predlogov«, med katerimi velja iz naše perspektive omeniti predvsem dve zahtevi: »b) Učiteljišče mora biti kot izha[j]ališče vse narodne izobrazbe poglobljeno in razširjeno kot šestletna 'narodna srednja šola' istovredna z višjimi razredi ostalih srednjih šol« in »č) Ljudskošolskemu učiteljstvu se mora v svrhu njegove nadaljn[j]e izobrazbe dovoliti pristop na vseučilišče, kamor se preloži tudi izobraževanje meščanskošolskega učiteljstva.« V amandmajih, ki sledijo načelnim zahtevam, najdemo še dva zanimiva poudarka, naravnana v smeri akademizacije učiteljstva: za nadaljnjo izobrazbo ljudsko- in meščanskošolskih učiteljev naj bi služile »a) pedagoške akademije in pedagoški vseučiliški seminarji kot učni in raziskovalni zavodi za človeški telesni in duševni razvoj; b) obisk drugih visokih šol, katerih predavanja in seminarji se po potrebi razširijo s primernimi dopolnitvami pedagoških vseučiliških oddelkov [...] z ozirom na splošno in stanovsko učiteljsko izobrazbo« (Flere, 1918).

14 Prav gotovo je, da bi lahko iskali še starejše zamisli te vrste, predvsem tiste, ki so prihajale iz nemško govorečega prostora. Edvard Protner (2000, str. 19) opozarja na Ernsta Christiana Trappa (1745–1818), nosilca prve stolice za pedagogiko na Univerzi v Halleju, ki je obravnaval tudi izobraževanje bodočih učiteljev na univerzi, pri čemer je »učiteljski poklic razumel kot intelektualni poklic, ki mu široka izobrazba zagotavlja tudi poklicno avtonomijo«. Ko gre za naš prostor, Barica Marentič Požarnik (1983, str. 483) omenja, »da je Blaž Kumerdej [1738–1805] že okoli leta 1800 predlagal nič več in nič manj kakor fakultetno izobrazbo za osnovnošolske učitelje«. Tu se sicer v te najstarejše zamisli ne bomo poglobljali (čeprav bi bilo v kakem drugem kontekstu to lahko zelo zanimivo): prvič zato, ker bi s tem pretirano širili horizont te študije, drugič zato, ker šele z modernim, humboldtovskim konceptom univerze, ki se v našem širšem okolju uveljavi v drugi polovici devetnajstega stoletja, 'fakultetna izobrazba za vse učitelje', kot jo razumemo v sodobnosti, začne postajati konceptualno mogoča.

Seveda je bilo za dejanske spremembe prepozno, saj je monarhija že razpadala, vendar pa je bilo veliko idej iz tistih let prevzetih med argumentacije, ki jih je učiteljstvo v svojih akcijah nadaljevalo tudi po nastanku Kraljevine Jugoslavije. Z njenim nastankom so se dotedanje razprave o reformi šolskega sistema nadaljevale v povsem novem kontekstu. Toda bolj ali manj je ostalo le pri razpravah; sistem sam je ostal še desetletje po koncu prve svetovne vojne v glavnem nedotaknjen.¹⁵ Za nas najpomembnejši dosežek je bila zato predvsem ustanovitev Univerze v Ljubljani (1919), ki je bila za naslednjih petdeset let edina nosilka izobraževanja učiteljstva za gimnazije in tehniške srednje šole. Na drugi strani so večletne razprave o izobraževanju ljudskošolskega učiteljstva šele leta 1929 pripeljale do Zakona o učiteljskih, ki je uzakonil *petletno učiteljsiše*.¹⁶ Že takoj po koncu prve svetovne vojne pa je slovensko učiteljstvo dejansko dobilo – sicer v drugih *banovinah*, zunaj svojega ozemlja in le za omejeno število svojih kandidatov in kandidatke – priložnost za nadaljevanje študija na dveh novih *višjih pedagoških šolah*: v Zagrebu in Beogradu. Protner et al. (2012, str. 90–91) povzemajo ključne spremembe učiteljskega izobraževanja v tem obdobju tako:

»Večja sistemska sprememba se je v času med obema vojnama zgodila na ravni izobraževanja predmetnih učiteljev nižje sekundarne stopnje šolanja (*meščanske šole* – v to kategorijo ne sodijo gimnazijski učitelji – ti so se še naprej tradicionalno izobraževali na univerzi). Leta 1920 sta bili z državno uredbo uzakonjeni Višji pedagoški šoli v Zagrebu [ustanovljena že leta 1919, torej že pred uredbo] in Beogradu (ta je delo začela leta 1924). Ob izobraževanju učiteljev nižje sekundarne stopnje (dveletni študij) je program vključeval (v ločenih oddelkih) izobraževanje učiteljev na učiteljskih (triletni študij, po letu 1926 štiriletni), izobraževanje šolskih nadzornikov in (samo v Beogradu) izobraževanje učiteljev otrok s posebnimi potrebami [...]. Obe šoli predstavljata zametek prehoda na višjo raven izobraževanja učiteljev, ki se je zgodil po drugi svetovni vojni.«

Razprave o predlogu za ustanovitev višjih pedagoških šol in/ali pedagoških akademij, ki so se razvnele v obdobju po drugi svetovni vojni in so le postopoma vodile k dejanskemu prehodu s srednješolske ravni izobraževanja (učiteljsiše) na višješolsko, so bile na različne

15 »Okvirna načela glede izobraževanja učiteljev, ki jih je nakazala *Šolska novela* [1883], je konkretiziral *Spremenjeni organizacijski statut za učiteljsiše* iz leta 1886. Vsi našti predpisi so bili temeljni zakonski akti, ki so z manjšimi popravki in dopolnili veljali do razpada Avstro-Ogrske, na Slovenskem pa vse do leta 1929« (Protner, 2000, str. 28).

16 Ob tem so se pojavljale tudi razprave o izobraževanju učiteljev na univerzitetni oz. višješolski ravni (prim. Protner et al., 2012, str. 90).

načine pogojene s predvojnimi in še starejšimi idejnimi tradicijami, zato se jim velja na tem mestu nekoliko bolj posvetiti. Te so bile v različnih delih nove *federacije* v veliko vidikih tudi izjemno različne; deloma so koreninile v dveh desetletjih medvojne Kraljevine Jugoslavije, deloma pa na še starejših in še bolj divergentnih tradicijah, ki so bile pogojene z razlikami med družbeno ureditvijo in življenjem v avstro-ogrskem oziroma otomanskem imperiju.

V teh razpravah, ki so v Sloveniji precej glasno vzniknile v letih 1954 in 1955 in se jim bomo pozneje, v drugem poglavju podrobneje posvetili, je bil nekajkrat omenjen dr. Dragotin Lončar kot tisti, ki se je pri nas že na začetku dvajsetega stoletja pionirsko zavzel za *akademično izobrazbo vsega učiteljstva* (gl. npr. Vrtačnik in Šavli, 1955, str. 145; Cvetko, 1955, str. 187; Strmčnik, 1970, str. 400). Mogoče je bilo to omenjanje povezano tudi s tem, da je Lončar prav v tistem času umrl. Takšno vidno omembo si je nedvomno zaslužil. Pol stoletja prej, leta 1908, je v *Učiteljskem tovarišu* ('glasilu avstrijskega jugoslovanskega učiteljstva') v več nadaljevanjih objavil razpravo pod naslovom *O šolski reformi*,¹⁷ ki med drugim vključuje tudi njegovo argumentacijo v prid visokošolske izobrazbe učiteljstva. Ko zasledujemo razvoj idej o *akademski izobrazbi vsega učiteljstva* pri nas, moramo torej poseči ne le v medvojno obdobje, ampak že v obdobje pred prvo svetovno vojno. Lončar pri tem ni bil edini,¹⁸ gotovo pa je bil zelo temeljit. Pri tem ne gre spregledati, da se je ta generacija izobraževala v tesnem stiku z intelektualno progresivnimi nemškimi (vključno s habsburškimi) kulturnimi krogi, od koder je prihajalo tudi veliko idej, ki so jih zastopali naši avtorji.

Lončar v svoji razpravi obravnava ožje vprašanje o izobraževanju učiteljstva v okviru precej širšega in kompleksnega vprašanja šolske reforme *kot celote* (ki pa mu tu zaradi kompleksnosti, ki presega naše okvire, ne moremo slediti).¹⁹ K svojemu vprašanju torej ne pristopa s perspektive diferenciacije in fragmentacije, o čemer smo pisali zgoraj, vendar se tem vprašanjem tudi ne izogne. »Šolstvo je ena veriga, držeča od najnižje do najvišje stopnje«, ena od težav pa je, da se učiteljstvo »ne zaveda enotnosti šolstva«. Lončarjev »ideal je

17 *Učiteljski tovariš*, 31. januar, 7., 14., 21. in 28. februar, 6. in 20. marec 1908. – Naknadno je bila razprava ponatisnjena kot celota v posebni publikaciji (Lončar, 1908). Tu bomo kot vir navajali to integralno izdajo.

18 Med zagovorniki temeljitejšje učiteljske izobrazbe je bil že v času monarhije tudi Henrik Schreiner ali pa Gustav Šilih, na katera kot promotorja ideje o pedagoški fakulteti npr. opozarja prvi jubilejni zbornik Pedagoške akademije v Mariboru (Zgonik, 1970, str. 5). O Schreinerju, Šilihu in o drugih, ki so bili vključeni v te razprave, gl. tudi Protner, 2000 in 2002.

19 Ne gre za obravnavo vprašanj šolske reforme v kakem ožjem, tehničnem pomenu. Lončar svoje poglede utemeljuje na liberalni socialni in politični filozofiji tistega časa (s čimer izpričuje svojo široko razgledanost in izobrazbo), na njej pa razvija načela svoje filozofije edukacije in pedagogike. Osebnost, ki bi zaslužila podrobnejšo obravnavo.

svobodna šola«, ki vključuje »svobodo učitelja«, kar bi bilo mogoče med drugim doseči »z višjo, akademično izobrazbo učiteljstva« oziroma »s tem, da postanejo učitelji pedagoško neodvisni«, a tudi »neodvisni, svobodni državljani«, ki jim je zagotovljeno »brezskrbno gospodarsko, gmotno stanje« (Lončar, 1908, str. 3–5). Vsekakor nadvse pomembne ideje, ki koreninijo v liberalnem srednjeevropskem duhu devetnajstega stoletja in jim lahko sledimo nazaj do takšnih avtorjev, kot je bil Wilhelm von Humboldt.²⁰

Ko gre za učiteljstvo, Lončar jasno razlikuje med *ljudskoškimi* in *srednješkolskimi učitelji*. Tisto, kar v njegovem razpravljanju hitro opazimo, je, da razmerja med obema kategorijama ne obravnava hierarhično; še več, do srednješkolske kategorije, ki je tudi takrat že temeljila na *akademični izobrazbi*, je ponekod zelo kritičen. Jedro kritike se nanaša na »sistem strokovnih učiteljev« (tj. sistem, ki temelji na ozki, predmetni, disciplinarni izobrazbi učiteljstva), kot to sam imenuje. Ljudskoškolski učitelj poučuje »v svojem razredu skoro vse predmete. Na srednjih šolah se je pa namesto prejšnje uredbe razrednikov ali razrednih učiteljev²¹ uvedel sistem strokovnih učiteljev«, ki »ne vzgaja, marveč dresira. Kar eden zida, to morebiti drugi podira. [...] Zdi se, kakor bi bil učenec eksperiment, na katerem poizkušajo razni učitelji svoje metode ter dobre in slabe učinke svoje osebnosti« (ibid., str. 21–23). Na srednješkolski ravni problem pedagoških kompetenc učiteljstva, kot bi rekli danes, ni bil resno reflektiran.

»Sistem strokovnih učiteljev« je torej po Lončarjevem mnenju tisto, kar fragmentira sam pouk, iz tega pa »se razvije zagrizena enostranost, ki ni daleč od nevednosti. [...] Pravi strokovnjak je vendar tisti, ki pozna vse relacije svoje specialne vede do drugih; zato pa mora obvladati te znanosti in ne more obzidati svoje stroke s kitajskim zidom« (ibid., str. 24).

In v tem pogledu so ljudski učitelji pred srednješkolskimi, nadaljuje Lončar. »Marsikdo izmed nas, ki gleda morebiti postrani svojega tovariša iz ljudske šole, ne pomisli, da more imeti vesten, za svoje delo in izobrazbo vnet ljudskoškolski učitelj višjo splošno izobrazbo nego mi; zakaj on poučuje vse predmete in se ne more učencem izgovarjati na svoje strokovnjaštvo, da tega ali onega ne ve.« Toda v formalnem pogledu so imeli ljudski učitelji samo srednjo stopnjo izobrazbe, to pa

20 Wilhelm von Humboldt (1767–1835) je pri nas premalo znan avtor; če že, se ga povezuje s konceptualizacijo moderne univerze in univerzitetne avtonomije pa tudi z njegovimi pedagoškimi konceptijami. Ne gre pa pozabiti, da njegov življenjepis ob intelektualnem delu zaznamuje tudi krajše obdobje, v katerem je bil visok pruski uradnik, ki je začrtal izobraževalno reformo po vsej vertikali, vključno s koncipiranjem moderne, 'humboldtovske' univerze. Poleg tega se je uveljavil kot jezikoslovec in filozof pa tudi kot diplomat.

21 Tega izraza pri Lončarju nikakor ne gre izenačevati s pomenom, ki ga ima danes (poučevanje v nižjih razredih osnovne šole); prej gre za pomen, kakršnega ima npr. pojem *polihistor*.

je osrednja točka, zaradi katere Lončar zahteva celovito reformo učiteljskega izobraževanja. Takšna reforma nikakor ne bi smela zadevati le izobrazbe 'ljudskošolskega', ampak tudi izobrazbo 'srednješolskega učitelja'. »Enotna srednja šola« zahteva »iz didaktičskih in pedagoških razlogov popolno preustrojitev ne samo učnega načrta, marveč tudi učne metode. Namesto strokovnih učiteljev se zopet uvedo razredni učitelji, ki vzgajajo in uče svoje učence,« izpeljuje Lončar (ibid., str. 25). Z drugimi besedami, sistema učiteljskega izobraževanja za obe stopnji šolanja bi bilo treba približati in zmanjšati razlike.

V tej točki se ni več mogoče izogniti premisleku vloge, ki jo igrajo – ali naj bi jo igrala – pri učiteljskem izobraževanju »vseučilišča«: »Izobrazba in vzgoja razrednih učiteljev zahteva izpremembo v organizaciji vseučilišč. Vseučilišče ima namen gojiti znanstvo teoretično, obenem pa pripravljati za praktične poklice: za pravnike, zdravnike, učitelje. Sedanji ustroj vseučilišč ne ustreza obojnemu namenu: ali zanemarja eno ali drugo. Kako temu odpomoči?« (ibid., str. 40–41). Lončarjev odgovor je: »Modroslovna [tj. filozofska] fakulteta²² bodi središče vseučiliškemu študiju, ki naj goji teoretično vedo in naj bo na ta način podlaga ostalim fakultetam za praktično aplikacijo teoretične znanosti« (ibid., str. 41).

Filozofska fakulteta naj bo torej »središče«, poleg nje pa »naj se ustanove razne praktične fakultete, ki bi pripravljale za praktične poklice za pravnike, zdravnike, učitelje. Nas zanima tu fakulteta za učitelje.« Fakulteto, ki vzgaja srednješolske učitelje, »imenujemo sedaj modroslovno«, nadaljuje Lončar in meni, da ta izraz ni primeren: »Ta fakulteta bi se morala imenovati šolska ali učiteljska, ker bi bil njen namen vzgajati učiteljski naraščaj srednjih šol.« Poleg tega ima njen »učni načrt [...] to veliko napako, da ni sistematičen. Predavanja so glavno teoretiškega pomena brez ozira na to, da morajo pripravljati tudi že za učiteljski stan« (ibid., str. 42). Lončar predlaga reformo, s katero bi »modroslovna fakulteta« še naprej »podajala kandidatom učiteljskega stanu teoretično izobrazbo v tistih predmetih, ki bi jih obsegala enotna srednja šola«, »praktično svojo usposobljenost in izvežbanost pa bi si pridobivali na tako imenovani šolski ali učiteljski fakulteti, ki bi imela namen, da bi praktično uvajala in vzgajala za učiteljski stan. Glavna njena naloga bi bila torej pedagogika. Doslej se pri srednješolskem učitelju pedagogika, ki naj bi bila njegovo življenjsko opravilo, skoro čisto zanemarja. Tista kolokvija iz filozofije in pedagogike sta pesek v oči. Zato je treba, da se osnuje praktična, strokovna fakulteta, ki naj pripravlja za učiteljski stan. To

22 Lončarjevo razumevanje »vseučilišča« je strnjeno razvidno iz naslednjih vrstic: »V srednjem veku je bila bogoslovna fakulteta središče vseučiliščnemu študiju [...]. V novi dobi [...] ne spada več v organizacijo vseučilišča, ki ne more biti konfesionalnega značaja. [...] Tisto mesto, ki ga je imela nekdaj teologija, zavzema zdaj filozofija« (ibid., str. 41).

bi bila ravno šolska fakulteta« (ibid., str. 44). »Tu bi se morale vršiti praktične vaje in nastopi [...]. Tu bi bil govor o načelih vzgoje ali o filozofiji ter o metodiki in o didaktiki poučevanja obče in posameznih učnih predmetov posebej« (ibid., str. 48).

Toda tako reformirani študij in takšna nova *šolska fakulteta* bi bila še vedno namenjena le izobraževanju srednješolskega učiteljstva. »*Kaj pa je z ljudskomeščanskimi učitelji?*« (naš *poševni tisk*). Zdaj Lončar dokončno opredeli svojo vizijo o »višji, akademični izobrazbi« 'nižjega' učiteljstva, kar je za nas posebej zanimivo: »Zanje zahtevamo tudi višjo, akademično izobrazbo. Da bi i oni pohajali vseučilišče, to bi bilo mogoče le v tem slučaju, če bi imeli mnogo visokih šol, ker drugače bi bil tak naval, da bi bil vsak pouk popolnoma onemogočen. Na to pa skoro ni misliti, da bi se vseučilišča tako pomnožila, saj mi Slovenci nimamo niti enega. Ljudskomeščanskim učiteljem se omogoči akademična izobrazba, ako se dosedanje učiteljske pripravnice izpremene v učiteljske akademije – ali kakor bi se jih že imenovalo – z visokošolskim značajem« (ibid., str. 49). Podrobneje, »po dovršeni enotni srednji šoli bi vstopili kandidati za ljudskomeščanske učitelje v učiteljske akademije, kjer bi študirali recimo dve leti.²³ Učni načrt učiteljskih akademij bi bil podoben onemu šolske fakultete, seveda prikrojen za ljudskomeščansko šolo«, toda »ves ustroj učiteljskih akademij bi bil visokošolski. Učiteljstvo [na akademijah] bi bilo akademično izobraženo in si samo izbiralo vsakoletno svojega voditelja ali rektorja« (ibid., str. 50).

To je torej prva formulacija – ali vsaj ena najzgodnejših²⁴ – zahteve po *akademični izobrazbi vsega učiteljstva pri nas*. Zanimivo je, da so ključne točke te argumentacije v mnogočem precej podobne tistemu, kar je bilo sklenjenega pol stoletja pozneje: sistem učiteljskega izobraževanja ločuje med srednješolsko in osnovnošolsko stopnjo, trajanje študija za zadnjo je pol krajše, visokošolska kritična masa onemogoča resen 'akademični' študij za vse, organizacijsko (pedagoška) akademija ni del univerze itn.

Kar nekaj Lončarjevih poudarkov pa je tudi takih, ki v razpravah druge polovice petdesetih let dvajsetega stoletja ostanejo

23 Lončar se je zavedal pomena možnosti prehoda na 'šolsko fakulteto' in s tem v (popolni) univerzitetni študij: »Ako bi kdo izmed zmožnejših absolventov hotel pridobiti usposobljenost za srednješolskega učitelja, bi mu ne bilo treba drugega nego pohajati še vseučilišče, da si izpopolni svoje znanje, pri čemer bi moral glavno pričeti s teorijo in bi se mu tako študij okrajšal za par let, ker bi si pedagoško, praktično znanje osvojil izvečine že na učiteljski akademiji« (ibid., str. 50). – Dodajmo k temu, da je šele sredi druge polovice dvajsetega stoletja obstajala možnost prehoda s Pedagoške akademije na študij pedagogike na Filozofski fakulteti UL; o možnosti takšnega prehoda oziroma 'dokvalifikacije' za poučevanje v srednji šoli pa so potekale razprave šele v devetdesetih letih.

24 To obdobje gotovo zahteva nadaljnje raziskave, pri čemer bi bilo treba vključiti širši avstro-ogrski prostor.

obrobni ali pa v takratnem duhu časa umanjajo, npr.: »A ne samo od Cerkve, tudi od države je treba osvoboditi šolstvo in ga prepustiti posameznim narodom,²⁵ ker edino na ta način je mogoča narodna kultura. Od heteronomije prehajamo k avtonomiji, zato zahtevamo tudi kulturno in šolsko avtonomijo za vsak narod posebej« (ibid., str. 58). Nadalje po Lončarjevem mnenju »svobodna šola temelji na avtoriteti vede« (ibid., str. 61), kar predpostavlja »višjo, akademično izobrazbo« vsega učiteljstva. Še več, predpostavlja *pedagoško, učiteljsko avtonomijo*.²⁶ »V vseh pedagoškodidaktičskih vprašanjih imej prvo in zadnjo besedo učiteljstvo samo. Namesto jurista nastopaj pedagog! Kakor je sodnik v svojem poslovanju odgovoren le svoji vesti, s katero razlaga zakone in deli pravico: tako bodi učitelj neodvisen pri svojem delu, sam svoj gospod« (ibid., str. 58–59). Svoj esej Lončar končuje z besedami: »Akotudi nihče izmed nas, ki stremimo za tem ciljem, ne doživi popolnega uresničenja svojih upov, svojega hotenja in teženja: zavest imamo, da pripravljamo pot« (ibid., str. 62).

1.4 Razprava o 'akademični izobrazbi vsega učiteljstva' v medvojnem obdobju

Lončarju lahko samo pritrdimo, da je na začetku dvajsetega stoletja začel trasirati to pot, še sam pa verjetno ni pričakoval, kako dolga in vijugasta bo ter čez koliko zapletenih vprašanj in dilem bo v tem stoletju še vodila. Na kratko bomo zdaj poskušali povzeti predvsem po takratnem strokovnem tisku nekatere ključne poudarke iz razprav o dvigu izobrazbe za vse učiteljstvo v obdobju med obema vojnama, v katerem je bil dr. Lončar strokovno še vedno aktiven.

Začeti je treba kar v času, ko se je vonj po smodniku šele komaj porazgubil in ko se je »novorojena Jugoslavija« šele pripravljala, »da

25 Tu je mogoče kot idejno ozadje zaznati nekatere vidike razprave o pojmu *Bildung* pri nemških klasičnih filozofov in neohumanistih z začetka devetnajstega stoletja (oblikovanje avtonomnega subjekta v družbi s popolno enakostjo njenih članov, emancipacija izobraževanja od države in 'izgradnja naroda'), še zlasti pri J. G. Fichteju in W. von Humboldt (prim. Zgaga, 2025a, str. 24–27).

26 To vprašanje je v sicer spremenjenem političnem kontekstu znova prišlo na dan sredi dvajsetih let prejšnjega stoletja, še zlasti ob 'Celjski deklaraciji o depolitizaciji učiteljske stanovske organizacije' leta 1926, po kateri naj bi učiteljska organizacija združevala vse učitelje, ne glede na politična prepričanja (gl. Šuštar, 2009b). O tem je tik pred drugo svetovno vojno obujal spomine tudi eden izmed glavnih akterjev deklaracije Rudi Mencin: »Stanovsko politično gibanje slovenskega učiteljstva, ki je dobilo svoj najvidnejši izraz s sprejetjem 'Stanovske politične izjave' na veliki pokrajinski skupščini v Celju leta 1926, je bil upor slovenskega učiteljstva zoper šolsko politiko slovenskih političnih strank in zoper varuštvo stranke nad učiteljskim stanovskim združenjem, bil je poizkus duhovne osamosvojitve učiteljstva od tesne, neživljenjske politične miselnosti in poizkus rehabilitacije učiteljstva za politične grehe preteklosti« (Mencin, 1939, str. 6). – Vprašanje ne le učiteljske, ampak tudi akademske avtonomije je bilo v takšni odkriti obliki v povojni dobi pometeno pod preprogo.

bi si postavila svoj narodni dom«, zato pa je treba, da si »njegovi stavbarji [...] najprej začrtajo natančen načrt vsemu poslopju«, da pozneje ne bodo potrebne nenehne prezidave (Schreiner, 1919, str. 1). S temi besedami je Henrik Schreiner, eden naših najvidnejših pedagogov na prelomu iz devetnajstega v dvajseto stoletje, začel svojo razpravo, objavljeno v *Pedagoškem letopisu* takoj po koncu vojne, s katero je poskušal prispevati okvir za celovito prenovo izobraževalnega sistema v novi državi. V njej je mogoče razbrati vrsto idej, ki so zorele že v zadnjem obdobju avstro-ogrske monarhije. Tu ni potrebe, da bi se podrobneje zadrževali pri njegovi pedagoški misli – ne nazadnje, ta je bila pri nas že dobro obdelana (Protner, 2002) –, ampak se na kratko ozrimo le na njegovo obravnavo učiteljskega izobraževanja. Pred tem je vendarle treba poudariti, da se Schreiner zavzema za *enotno šolo* (podobno kot Lončar), ki je »takšen šolski ustroj vsega šolstva od najnižje ljudske do najvišje znanstvene šole, do vseučilišča, ki omogoča vsakemu državljanu, ne glede na njegove gmotne razmere, se povzpeti na lestvici izobraženosti tako visoko, kakor mu dovoljujejo njegove sposobnosti in njegova volja« (Schreiner, 1919, str. 63).

»Učiteljski izobrazbi« (in »preveljavi veljave učiteljskega stanu«) namenja Schreiner (ibid., str. 76–83) poseben, sklepni razdelek svoje razprave. Ker pripisuje učitelju osnovne šole »neizmerno, skoraj bi rekli neizvedljivo nalogo [...], mu je treba najprej višje izobrazbe. Sedanje učiteljišče nikakor ne zadostuje tem zahtevam niti v teoretskem niti v praktičnem oziru. Poglobljena in razširjena učiteljska izobrazba je prvi predpogoj vsakega kulturnega napredka. Od mnogih strani zahtevajo in med njimi niso najzadnji učitelji sami, vseučiliško izobrazbo učitelja« (ibid., 76–77). Toda takšna zahteva terja temeljit razmislek. Pri tem se Schreiner naslanja na nemškega filozofa in pedagoga Foersterja²⁷ ter njegovo nasprotovanje »stremljenju ljudskošolskega učiteljstva po vseučilišču«, češ da se s tem »odtuja ljudstvu«. Vseučilišče ima za nalogo, da goji znanosti, nadaljuje Schreiner, »ljudskošolski učitelj pa mora povsodi stopiti v neposredni stik z življenjem« (ibid., 79). Vseučilišče nudi teorijo, ne pa za učiteljstvo prepotrebne prakse. »Učiteljiščniku bi se vseučilišče ravnotako podajalo, kakor elektrotehniku, mehaniku, stavbeniku, glasbeniku itd. Vsaka teh strok zahteva posebno visoko šolo. Tudi učiteljiščnik jo hoče imeti, jo mora imeti, ki bo ravno tako visoka šola, kakor tehnika in različne trgovske, umetniške idr. akademije. Imenujmo jo: pedagoško akademijo« (ibid.). Ta naj bi bila dveletna. Da štiriletno učiteljišče ne zadostuje za potrebno učiteljsko izobrazbo v novi dobi, se je kot »priznana resnica« poudarjalo že pred prvo svetovno vojno, ko se je

27 Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966), nemški akademik, filozof (doktoriral je s tezo o Kantovi Kritiki čistega uma) in pedagog, pacifist in nasprotnik nacizma.

»soglasno zahtevalo razširjanje učiteljišč na šestletno dobo, kar je bil tako rekoč že sklenjen načrt in se ponekod že izvaja« (ibid., 80). Po zadnjem izpitu bi bil »učiteljiščnik« tako »usposobljen za učitelja na nižji in – na višji osnovni šoli« (ibid., str. 81). V nasprotju z 'izšolanim učiteljiščnikom' pa bi po Schreinerjevem mnenju »akademski profesorji« morali imeti »polno vseučiliško izobraženost«, vendar pa »poleg svoje znanstvene izobrazbe tudi dovolj pedagoškega znanja in praktične izurjenosti«, kar pa manjka »absolventom vseučilišča«, s tem pa tudi »večinoma srednješolskemu profesorju začetniku« (ibid., str. 82). Izobraževanje dveh razlikovanih kategorij učiteljstva naj torej teče po dveh razlikovanih poteh.

V primerjavi z Lončarjem lahko Schreinerjeve poglede ocenimo kot manj radikalne, deloma celo konservativne. Tudi Lončar ima sicer podobne kritične pomisleke o 'vseučiliščni' izobrazbi srednješolskega učiteljstva pa tudi o prevladujoči teoretski usmerjenosti 'vseučilišča', ki zanemarja druge, praktične vidike, ki jih ne terja samo učiteljski, ampak tudi elektrotehniški, strojniški idr. poklici. In prav v tej točki je Lončar radikalnejši – ali mogoče bolj vizionaren. Zgoraj smo brali, da naj bo filozofska fakulteta središče vseučiliščnemu študiju, ki naj goji teoretično vedo, vendar naj bo na ta način podlaga preostalim fakultetam za praktično aplikacijo teoretične znanosti. V stoletju, ki pa se je takrat šele začenjalo, sta se struktura in poslanstvo univerze postopoma tako temeljito spremenila, da je stara koncepcija o visokih šolah, ki delujejo povsem ločeno od univerze, postopoma postala anahrona. Visoke šole so pričele preraščati v fakultete.

Schreiner je kmalu po objavi te razprave umrl (1920), precej živahne razprave o potrebnem in nujnem dvigu učiteljske izobrazbe – in o njeni akademizaciji – pa so se v času 'prve' Jugoslavije nadaljevale. Te razprave, ki so jih hkrati spodbujale in omejevale takratne razmere,²⁸ je na kratko strnil Franc Strmčnik tako: »Po letu 1918 je slovensko učiteljstvo upalo, da mu bo nova država omogočila višjo strokovno izobrazbo. Na eni strani državna oblast spričo splošne gospodarske in kulturne zaostalosti ni bila naklonjena tem težnjam, na drugi strani pa niti prosvetni delavci niso bili enotni v tem, kako naj bi bilo urejeno pridobivanje višje strokovne izobrazbe« (Strmčnik, 1971, str. 94). Medvojne razprave in polemike je v novejšem obdobju

28 Večina takratnih diskutantov »je utemeljevala svoja stališča z neugodnimi obstoječimi družbenimi razmerami, s kritičnim stanjem učiteljskega poklica in s posledicami, ki bi jih povzročila korenita reforma učiteljskega izobraževanja. Označevali so jo za utopično predvsem zaradi silnega pomanjkanja učiteljstva v prvih povojnih letih. Leta 1924 je bilo v Jugoslaviji le 17.944 učiteljev, od tega skoro 10 % nekvalificiranih. Če bi tedaj želeli dvigniti število učiteljstva v Jugoslaviji na proporcionalni številčni nivo učiteljstva v Sloveniji (kjer ga je tudi primanjkovalo), bi bilo potrebnih novih 20.000 učiteljev. To stanje bi se s podaljševanjem učiteljskega izobraževanja še poslabšalo« (Strmčnik, 1971, str. 104).

precej temeljito obdelal tudi Edvard Protner, in sicer s perspektive različnih pedagoških teorij in konsekvenc, ki jih je mogoče iz njih izpeljati za vprašanja o učiteljskem izobraževanju (Protner, 2000), pa tudi v njihovi stvarni polemičnosti glede nastanka in vloge prvih dveh višjih pedagoških šol, institucionalne novosti v takratni Kraljevini Jugoslaviji (Protner, 2003). Ob upoštevanju nekaterih njegovih ugotovitev se bomo v nadaljevanju osredotočili predvsem na tiste javne nastope in polemične tone, dokumentirane v takratnem tisku, ki obravnavajo vprašanja in dileme, povezane z medvojnimi, do neke mere kontradiktornimi zahtevami po *akademizaciji učiteljskega izobraževanja*. Pri tem je bila posebej v ospredju razprava o višji pedagoški šoli kot veliki novosti na področju učiteljskega izobraževanja, ki je kot ideja prihajala iz tujine, zlasti iz nemškega prostora.

Tako zasledimo dve leti po koncu prve svetovne vojne v *Popotniku* kratko notico z naslovom *O visoki pedagoški šoli*.²⁹ Anonimni pisec (podpisan kot – è: morda kar Pavel Flerè, ki smo ga že omenili) poroča o »znamenjih«, ki »kažejo, da začenjamo razumevati, kje naj se prične temeljita narodova izobrazba«, v nadaljevanju pa povzema »osnovo za osnovanje višje pedagoške šole v Zagrebu«,³⁰ kot jo je sestavil »znani hrvaški šolski reformator Jure Turić«. Po njegovi konceptiji naj bi študij trajal od šest do osem semestrov, zadnja dva semestra za najuspešnejše slušatelje. Pogoj za vpis v študij bi bilo učiteljišče in nato še štiriletno uspešno poučevanje, najraje v vaški šoli. Študijski program bi obsegal pedagogiko in metodiko z didaktičnimi vajami, »zgodovino predmetov«, za poučevanje katerih se izobražujejo, pa tudi njihovo metodologijo, zgodovino filozofije, nauk o državi in gospodarstvu, zgodovino »naše kulture« itn. Po prvih treh letih bi slušatelji opravljali izpit za učitelja meščanske šole; tem naj bi bili diplomanti in diplomantke torej namenjeni. Pri vprašanju organizacije višje pedagoške šole pa anonimni avtor meni, da bi bila »organizacija vseučilišča [...] za priklopitev novih fakultet malo primerna, bile bi ji zavirajoči balast«, poleg tega pa se takšna šola »tudi ne smela vezati le na kraj, kjer vseučilišče že obstoja«. Omenjena je še »decentralizacija visokega šolstva«, vendar pa »mala mesteca, ki so komaj dobra za srednjo šolo, za kako višjo ne pridejo v poštev«. Profesorski zbor šola ne bi smela »obljuditi le z lastnimi profesorji«, ampak bi morala sodelovati z »vseučilišnimi strokovnjaki«. V teh besedah je povzeta intonacija o podobi novih višjih pedagoških šol, ki bi nadgrajevale učiteljišča (in bi bile torej v sodobni terminologiji pozicionirane na terciarno raven), vendar pa ne bi dosegale univerzitetnega

29 *Popotnik*, 41(4–6), junij 1920, str. 128–129, rubrika »Časopisne novice«.

30 Anonimni avtor takoj na začetku poudari, da mu »načrt« zagrebške šole sicer »ni znan« (ibid.). Svojega članka torej ni zasnoval na kakem uradnem dokumentu, ampak na Turićevih in očitno tudi lastnih idejah.

statusa, rezerviranega za študij 'teorije' in 'znanosti'. Toda zavzemanje za vzpostavitev novih višjih pedagoških šol, od katerih bi bila vsaj ena zaželena tudi na slovenskem ozemlju (vse do leta 1947 je ta želja ostala neizpolnjena), se je hitro srečalo s kritiko te zamisli in z nasprotovanjem pa tudi z bolj radikalnimi idejami o akademizaciji učiteljskega izobraževanja za vse vrste šol.

V naslednjih letnikih *Popotnika* se občasno nadaljuje razprava o višjih pedagoških šolah. Tako je v eni izmed poznejših številčk Pavel Flerè zastavil retorično vprašanje, »ali je višja pedagoška šola potrebna«. V članku poroča o velikih težavah, skozi katere se je prebijalo ustanavljanje (v kraljevini druge po vrsti) Višje pedagoške šole v Beogradu: uredba o šoli je bila sprejeta že avgusta 1920,³¹ profesorski zbor je bil imenovan februarja 1921, a brez poslopja in gmotnih sredstev; spomladi 1922 »je bilo rešeno tudi rektorsko vprašanje« in računalo se je, »da se otvori šola s početkom šol. leta 1923/24«. Takrat »pa je nastopilo odiozno vprašanje, ali more višja pedagoška šola odgovarjati smotru, zaradi katerega je ustanovljena, in ali je njen obstoj upravičen z gledišča prosvetnih interesov oziroma ali ne bi kazalo, da se nje ne naloge preneso na vseučilišče«. *Glavni Prosvetni Savet* je glede tega podal ministru mnenje, napisano *okruglo pa na čošak*, po katerem je »otvoritev višje pedagoške šole definitivno padla v vodo, kajti šola ni potrebna«, kot je ob referenci na 1. člen Uredbe resignirano sklenil Flerè. Še več, ob tem na svoj način pritrjuje, da takšna višja šola ni potrebna: »Ne potrebujemo tvornice za učiteljstvo na učiteljiščih, za šolske nadzornike in za učiteljstvo meščanskih šol; kar potrebujemo in nujno potrebujemo, to je višja pedagoška šola – ali naj se imenuje kakor hoče –, ki je namenjena *nadaljnji in razširjeni izobrazbi vsega osnovnošolskega učiteljstva*« (Flerè, 1923b, str. 192).

Zavzemanje za višjo pedagoško šolo za *vse osnovnošolsko učiteljstvo* v povojni Kraljevini Jugoslaviji je sicer v vrstah učiteljskih organizacij dobilo pritrditev in podporo, obenem pa se je na strani odločevalcev takoj srečalo z dvomi o njeni tako razširjeni vlogi pa tudi s taktiziranjem in z zavlačevanjem, ki je sicer po več pripetljajih pripeljalo do dveh višjih šol, a s precej omejenim oziroma specializiranim poslanstvom. V naslednjem poglavju bomo videli, da se je nekaj podobnega, čeprav v povsem drugačnih razmerah in z drugačnimi poudarki, dogajalo tudi po drugi svetovni vojni: radikalna pričakovanja o dvigu standardov izobraževanja za *vse učiteljstvo* so se prav tako spoprijela z dvomi in ovirami ter pripeljala do polovičnih rešitev.

31 Flerè pojasnjuje, da je bil po *Uredbi o višjih pedagoških šolah*, čl. 1, namen takšnih šol zelo ozek in je povsem izključeval široke vrste ljudskošolskega učiteljstva: »Za izobraževanje učiteljev in učiteljic na učiteljiščih, šolskih nadzornikov in učiteljev in učiteljic na meščanskih šolah se ustanovljajo v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev višje pedagoške šole.« – Kot vir Flerè navaja *Službene novine*, 1920, št. 194.

V novi skupni državi vprašanje kakovostnega dviga učiteljskega izobraževanja ni bilo omejeno le na posameznike z izpostavljenim strokovnim interesom. To dokazuje tudi drugi kongres Združenja jugoslovanskih učiteljev (UJU),³² ki je potekal v začetku avgusta 1923 v Ljubljani. Na njegov dnevni red je bilo postavljeno tudi to vprašanje, povezano s težavami pri nastajanju Višje pedagoške šole v Beogradu in reorganizaciji že obstoječe v Zagrebu pa tudi z reorganizacijo učiteljskih ter z možnostjo vpisa učiteljev in učiteljic na univerzo. Kongres je sprejel tri resolucije: o enotnosti osnovnega izobraževanja v državi, pravnih in materialnih zahtevah učiteljstva ter o višjem učiteljskem izobraževanju. V zadnji kongres »predstavi merodajnim dejavnikom zahtevo po minimalni izobrazbi učiteljev«, ki obsega »učiteljske ter tri ali štiri leta visoke pedagoške šole ali učiteljske akademije«, postavljene »v rang fakultet« in ki kandidatov ne usposablja le za meščanske šole, učiteljska, višje pedagoške šole in šolske inšpektorje, ampak tudi za učitelje osnovnih šol. Resolucija dodaja zahtevo, da statut te šole oziroma akademije sprejme minister »v dogovoru s strokovnjaki, ki jih bo določilo UJU«. Poleg tega naj se »Višja pedagoška šola v Zagrebu [...] takoj reorganizira v smislu te resolucije, taki šoli pa naj se takoj ustanovi v Beogradu in Ljubljani, po potrebi pa tudi v drugih večjih središčih naše države.«³³ Te, za tisti čas radikalne zahteve so po veliko težavah pripeljale le do rednega delovanja Višje pedagoške šole v Beogradu in Zagrebu ter do podaljšanja učiteljskega izobraževanja na pet let, v širšem pogledu pa so bile realizirane šele desetletja pozneje.

Resolucije je vodstvo UJU predstavilo takratnemu ministru prosvete Milošu Trifunoviću, ki je v svojem odgovoru podal nekaj prijaznih obljub, povedal pa je tudi, da bo Višja pedagoška šola ukinjena. Pri tem se je skliceval na »mnenje univerzitetnega sveta o sprejemu učiteljev na univerzo, ki je za učitelje negativno«, pa tudi »ločeno mnenje univerzitetnega profesorja g. Braneta Petronijevića, ki zahteva ustanovitev pedagoškega oddelka na univerzi in v nasprotju z mnenjem univerzitetnega sveta zahteva, da se na ta oddelek sprejemajo izključno samo učitelji, ne pa tudi maturanti srednjih šol«. Minister je potrdil, »da se strinja s tem mnenjem [...], da bo naredil vse, da se tako določilo vključi v zakon o univerzi [in da] bo znova poskušal pridobiti profesorski zbor univerze za takšno stališče.«³⁴

32 UJU je bilo ustanovljeno leta 1920 na prvem kongresu v Beogradu. O društvenem življenju osnovnošolskega učiteljstva na Slovenskem pred 1. svetovno vojno in po njej gl. Šuštar, 2009a.

33 »Resolucije II. kongresa UJU sprejete dne 7. avgusta 1923 v Ljubljani«. *Učiteljski tovariš*, 30. avgust 1923, str. 1. – Resolucije so v časopisu objavljene kar v takratnem 'jugoslovanskem' jeziku; tukaj navajamo naš prevod.

34 »Stališče ministra prosvete g. M. Trifunovića k resolucijam kongresa UJU«. *Učiteljski tovariš*, 30. avgust 1923, str. 1–2. (Naš prevod.)

Kongresno vzdušje je očitno vplivalo tudi na okrepitev domače, slovenske diskusije o učiteljskem izobraževanju, v kateri pride do nekaterih novih poudarkov. Le dan pred začetkom kongresa je *Učiteljski tovariš* objavil članek Vinka Modrinjaka, podnaslovljen z dilemo »Pedagoška akademija ali fakulteta?«. ³⁵ Komentator začenja s stališčem o povezanosti pedagoških, strokovnih vprašanj s politiko: učiteljstvo se tako dolgo bori za izpopolnitev svoje izobrazbe, zato ker so se »izvestni konzervativni činitelji v politiki [...] pač dobro zavedali vpliva, ki bi ga imel bolje naobražen, socialno ugleden in socialno čuteč učiteljski stan za politično vzgojo in gibanje mase«. Stališče akademskih krogov pri tem ni ključno, »iskrena in izdatna zagovornica bolje učiteljske izobrazbe« pa je bila vedno »delavska stranka«. Na tem ozadju »kar najodločneje zahtevamo odpravo učiteljišč«. Dokler bodo obstojala učiteljišča, jih bo skušala vladajoča ali kaka druga meščanska stranka udinjevati svojim namenom in nihče nam ne more jamčiti, da se reforme, ki jih danes dosežemo, po ovinkih ali brez teh zopet ne odpravijo«. Upravičena je zahteva do dviga učiteljske izobrazbe, kajti »ljudskošolski učitelj na deželi in v industrijskem kraju« je »žalostna prikazen, če se udelejuje samo v tem, da poučuje predmete na temelju bornega šolskega znanja«. Univerza sicer vsega potrebnega za dvig učiteljske izobrazbe in statusa ne more zagotoviti, vendar »se tudi univerza ne sme smatrati za nekaj absolutno dovršenega«, tudi ona se mora »prilagoditi zahtevam in potrebam časa in se ne odtegovati ljudstvu« (Modrinjak, 1923, str. 4).

Ob tem se Modrinjak sklicuje na besede, ki naj bi jih profesor Wilhelm Wundt ³⁶ izrekel ob petstoletnici Univerze v Leipzigu (in ki ohranjajo aktualnost vse do današnjih dni):

»Vprašanje ni to, kako bi se naj na novo se pojavljajoče potrebe spravile v sklad s starimi smotri univerze, ampak kako bi se naj stara univerza prilagodila novim nalogam, ki se ji stavijo.« Jasno je, nadaljuje Modrinjak, »da za 90 % slušateljev univerza ni učnjaška, temveč poklicna šola. Kljub svojemu znanstvenemu značaju pa nudi bodočemu sodniku, upravnemu uradniku, advokatu, duhovniku idr. tudi nekaj za življenje. Zakaj ne bi mogla tudi nekaj storiti za izobrazbo bodočih vzgojiteljev širših plasti naroda!« To velja še toliko bolj, ker je v sestavu leta 1919 ustanovljene Univerze v Ljubljani »tudi tehniška fakulteta, ki nadomešča tehniško visoko šolo. Nemške univerze tega menda ne poznajo. Tu imamo dokaz, da se nahaja naša univerza že na potu, da postane prava 'universitas'. Zakaj ne bi sprejela univerza v svoj sestav tudi

³⁵ Vsi poudarki v citiranem besedilu so Modrinjakovi.

³⁶ Wilhelm Wundt (1832–1920), nemški psiholog, filozof in profesor, eden izmed očetov moderne psihologije. – Univerza v Leipzigu je bila ustanovljena leta 1409; te besede so bile izrečene leta 1909.

še kako šesto in nadaljn[j]o fakulteto, če so zanjo dani znanstveni pogoji in resnične potrebe. Imamo na univerzi stolico za pedagoško, s čimer je tej priznan njen znanstveni značaj. Zakaj bi torej ne bilo možno, da se ustanovi posebna pedagoška fakulteta za strokovno izobrazbo učiteljstva!«

S tem Modrinjak predvsem nasprotuje³⁷ tistim takratnim razpravljalcem, ki so se zavzemali za samostojno akademsko ustanovo za izobraževanje učiteljstva zunaj univerze (višjo pedagoško šolo, pedagoško akademijo),³⁸ in se zavzema za njeno oblikovanje oziroma integracijo v univerzitetnem okviru. Pri tem pa velja poudariti njegovo razumevanje univerze, ki ne more biti 'slonokoščeni stolp', ampak ustanova, ki ob legitimnem poudarku 'učenjaštvu' ne zanemara 'potreb časa' ter v razmerju do te dihotomije tudi preoblikuje in posodablja svoje smotre in strukturo. To temo bomo še srečali, vendar v reflektirani, teoretsko izraziti in razviti obliki šele v drugi polovici dvajsetega stoletja. Temeljite se ji bomo posvetili v četrtem poglavju.

Ko gre za konceptualizacije nove, zahtevnejše ustanove za učiteljsko izobraževanje, se je torej izoblikovala opozicija med zamisljo samostojne ustanove z visokošolskim statusom ter univerzitetno fakulteto (ali inštitutom), katere izhodišče lahko ponovno iščemo v nemško govorečem prostoru.³⁹ Nekaj tednov pozneje v istem časo-

37 »Pedagoško akademijo odklanjamo. Razmerje med njo in med našo zahtevo bi bilo približno isto, kakor med učiteljiščem in drugimi srednjimi šolami. Proti takšnim akademijam obstajajo prav isti politični pomisleki kakor proti učiteljiščem. [...] Stremimo za tem, da dobimo za naraščaj najboljše dijaštvo, a to instinktivno čuti, da mu more dati samo fakulteta ono, za čemer stremi, nikakor pa ne separirana učiteljska visoka šola« (Modrinjak, *Učiteljski tovariš*, 4. avgust 1923, str. 4.) – V nadaljevanju se Modrinjak navezuje na argumente, ki so bili ob podobnih težnjah izpostavljeni v Avstriji in Nemčiji, med drugim tudi na prof. Kutznerja, ki ga bomo spodaj kmalu spet srečali.

38 Modrinjak se v svojem prispevku tu dotakne stališč anonimnega R. M. in njegovega prispevka pod naslovom »O učiteljski izobrazbi«; gl. *Učiteljski tovariš*, 28. junij 1923, str. 1–2, in 5. julij 1923, str. 1–2.

39 Po prvi svetovni vojni se je v Nemčiji razvila »polemika o vsebinski in organizacijski podobni reforme izobraževanja učiteljev«, ki je izhajala iz dveh različnih akademskih paradigem. »Osnovno razhajanje v tej polemiki je bilo po [Beckmannovem] mnenju v tem, da so se predstavniki filozofsko oziroma duhoslovno usmerjene pedagogike zavzemali za samostojne pedagoške akademije, predstavniki empirične pedagogike in pedagoške psihologije pa so si prizadevali za izobraževanje učiteljev v okviru univerze.« V osnovi se je s tem že razprla opozicija, ki jo bomo srečevali tudi v drugi polovici dvajsetega stoletja. »Na osnovi različnih [pedagoških] konceptov so se v Nemčiji v posameznih deželah in tudi znotraj njih razvile različne oblike izobraževanja učiteljev«, tj. v okviru univerz, na visokih šolah ali pa na posebnih, od univerze ločenih pedagoških akademijah (Protner, 2000, str. 93). – Protner kot enega izmed utemeljiteljev nemškega koncepta pedagoških akademij predstavi Eduarda Sprangerja (1982–1963), enega najvidnejših predstavnikov humanistične pedagogike in v prvi polovici 20. stoletja, med drugim z njegovim stališčem, »da se znanost razvija na univerzah, tehnika na tehničnih visokih šolah, le problem vzgoje oziroma izobraževanja vzgojiteljev nima ustrezne družbene rešitve. Pri tem odločno zavrača možnost, da bi se bodoči učitelji izobraževali na univerzi, ker ta po njegovem mnenju ne oblikuje celega človeka, temveč le znanstvenika« (ibid., str. 95).

pisu naletimo na – tokrat nepodpisano (očitno uredniško) – repliko na Modrinjakovo razmišljanje,⁴⁰ ki se najprej prav tako navezuje na razprave s kongresa UJU.⁴¹ Tudi ta prispevek zavrača »učiteljišča kot splošna obrazovališča za učiteljski naraščaj«, enako pa tudi višje pedagoške šole, »kakor jih zamišlja ministrska uredba iz leta 1920«, po kateri bi služile »trojnemu namenu: kot fabrike za pedagoške mandarine, za 'profesorje' na učiteljišcih in za 'višje' učitelje na meščanskih šolah«. Ko gre za Modrinjakovo stališče, replika poudarja, da ni odločilno ime (akademija, fakulteta itn.), ampak to, »ali je samostojna ali del univerze. [...] Pedagoška fakulteta, ki bi zaslužila to ime, nikakor ni tako enostavna stvar, kakor si jo utegne ta in oni predstavljati«. Imeti bi morala svoj lasten profesorski zbor, »docenture za razna specialna področja obširne pedagoške vede«, vključno s »praktično pedagogiko«, obenem pa tudi pomoč filozofske fakultete za podajanje »znanstvene stroke« itn.

Avtor replike vidi dve možnosti razvoja nove ustanove: »ali kolikor toliko samostojen akademski inštitut, v nekaki personalni uniji z univerzo, ki bi se polagoma razvil v pedagoško fakulteto, ali pa filozofska fakulteta, na kateri bi se ustanovil poseben pedagoški oddelek. Za eno in za drugo imamo že zglede v Nemčiji.«⁴² Iz besedila je očitno, da se nagiblje k prvi možnosti, ki pa je ne utemeljuje z odklanjanjem pedagoške fakultete, ampak s pragmatičnim opozorilom: »V skromnem obsegu se da ta načrt takoj izvesti, dočim bi morali na pedagoško fakulteto še dolgo čakati. V bistvu zahtevam torej prav isto kot tov. Modrinjak, da se namreč naše obrazovanje vrši na univerzi, le da ne zahtevam nekaj, kar izgleda nekoliko utopično in kar bi utegnilo zadeti na odpor pri onih, na kojih prostovoljno sodelništvo računamo. Ako smo si torej glede stvari edini, se ne bo težko glede imena pobotati.« Soočila sta se torej radikalni 'utopizem' in pragmatični 'realizem'; kot se bomo lahko prepričali v poznejših poglavjih – ne zadnjič v zgodbi o akademizaciji učiteljskega izobraževanja. Prav tako se bomo lahko prepričali, kako naporno je bilo to soočenje.

Neposredno povojno obdobje je – tako kot v vseh podobnih *prelomnih časih* – zbujalo upe in prinašalo nekaj realnih novih

40 »Pedagoška akademija ali fakulteta? Nekaj odgovora na članek tov. V. Modrinjaka.« – *Učiteljski tovariš*, 30. avgust 1923, str. 2.

41 Gre za objavo v isti številki *Učiteljskega tovariša*, v kateri so bile objavljene tudi resolucije UJU.

42 »Zaradi velikih vsebinskih in organizacijskih razlik v izobraževanju učiteljev v Nemčiji ni mogoče izpostaviti enoznačne zakonitosti, ki bi povezovala pedagoške smeri in oblike izobraževanja učiteljev. Neko splošnost pa kljub temu lahko opazimo: predstavniki duhoslovne oziroma kulturne pedagogike so se zavzemali za (od univerze) ločeno izobraževanje učiteljev, v katerem ima pedagoška praksa podrejeno vlogo. Predstavniki socialnokritične in reformske pedagogike pa so se zavzemali za univerzitetno izobraževanje učiteljev s poudarjenim povezovanjem teorije in prakse« (Protner, 2000, str. 110).

možnosti za drugačno ukrojitve urejanja različnih družbenih vprašanj, od katerih je izobraževanje le eno. Očitno pa spoprijemanje z vprašanjem, ali organizirati učiteljsko izobraževanje kot univerzitetni ali kot od univerze ločen in samostojen visokošolski študij, nikakor ni bilo lahko, še zlasti ne za tiste razpravljavce, ki so bili s problematiko dobro seznanjeni ter so se zavedali svetlih in temnih strani ene ali druge variante. V tem je bil verjetno prav toliko vzrok kot tudi posledica, da so se medvojne razprave prej izkazale za obdobje iskanja in soočanja pogledov kot pa za čas oblikovanja kake koherentne strategije akademizacije učiteljskega izobraževanja. Ne le med posameznimi strujami, ki so izhajale iz različnih pedagoških paradigem,⁴³ ampak tudi v razvoju povsem individualnih, avtorskih pogledov je mogoče opaziti različne oziroma spremenjene poglede. Protner tako npr. pokaže, da se je Karel Ozvald kot ena nespornih avtoritet s področja akademske pedagogike tistega časa sprva (1923) zavzel za univerzitetno izobraževanje učiteljev. Ti naj bi že na srednješolski stopnji »dobil[i] dovolj materialnega znanja za poznejše poučevanje v osnovni šoli«, njihova nadaljnja izobrazbena pot pa »naj bi vodila na filozofsko fakulteto, na univerzo, torej, kjer bi si bodoči učitelji izbrali to ali ono znanstveno področje«, »čeprav po obsegu ne bi bilo enakovredno popolnemu univerzitetnemu študiju«; trajalo bi namreč »vsaj štiri semestre«. Toda ta pogled je Ozvald kmalu (1927) opustil in se zavzel za to, da bi bila najprimernejša oblika izobraževanja učiteljev »'pedagoška akademija, kakor so jih nedavno v Nemčiji na treh krajih uvedli za poizkušnjo'«. Na drugi strani naj bi se »*znanstveno misliti*« naučili »le tisti, ki se pripravljajo za srednješolske učitelje« (Protner, 2000, str. 96–97).

Takšnih na prvi pogled kontradiktornih stališč, kakršna lahko najdemo še pri kakem drugem avtorju iz dvajsetih in tridesetih let prejšnjega stoletja, po našem mnenju ne gre razlagati kot slabost, ampak kot izraz res zapletenega izračunavanja 'kvadrature kroga': kako uravnovesiti (notranje očitno nekoliko kontradiktorno) zahtevo po praktičnem *usposabljanju* in razvoju potrebnih *veščin* tistih, ki bodo prevzeli poslanstvo *izobraževanja*, torej začetnega uvajanja novih generacij v novo dobo, ki bi jo že lahko označili z izrazom, ki je sicer prišel v uporabo šele s koncem tega stoletja – *družbo (in ekonomijo) znanja*. Za takšno izračunavanje je potreben čas, brez katerega soočanje in tehtanje različnih pogledov ne prinese pravega rezultata. Da je bilo vprašanje, pred katerim so se razpravljavci tega obdobja znašli,

43 Protner (2000) je v svoji študiji razprav v medvojnem obdobju (1919–1941) analiziral štiri takšne paradigme: duhoslovno oziroma kulturno pedagogiko, reformsko, socialnokritično in katoliško pedagogiko. Ena izmed njegovih ugotovitev je, »da pluralizmu pedagoških konceptov nujno sledi tudi pluralizem konceptov izobraževanja učiteljev« (ibid., str. 8).

posebej zahtevno, je med drugim (tu abstrahiramo pomen, ki ga je imel pri tem takratni širši družbeni in politični kontekst) prispevalo dejstvo, da je bila tudi sama univerza, kakršna se je oblikovala do začetka dvajsetega stoletja, postavljena pred vprašanje, po kateri poti naj teče njen nadaljnji razvoj, ki ga bodo pogojevale nove zahteve dvajsetega stoletja. Takšna, kakršna je iz prejšnjega stoletja izšla, ni bila videti kot okolje, ki bi bilo posebej naklonjeno vključitvi 'aplikativnih' študijskih področij, ki pa so se vse hitreje – še zlasti po prvi svetovni vojni – razvijala zunaj univerzitetnih struktur. Ob rojstvu naše prve univerze, Univerze v Ljubljani, pa je pod njen dežnik že vstopila tudi Tehniška fakulteta,⁴⁴ s čimer je bil storjen nekakšen prejudic. Njen akademski status je bil seveda povsem neprimerljiv s statusom, na katerega bi lahko računale prve radikalne (a neuresničene) zamisli o 'učiteljski fakulteti', pa vendar je ta prejudic po svoje odprl Pandorino skrinjico, iz katere so v poznejših desetletjih (predvsem v drugi polovici dvajsetega stoletja, kot bomo še videli) izletale nove in nove podobne spodbude pa tudi njihove postopne realizacije v obliki novih visokih šol in fakultet.

Razprave iz prvih let nove skupne države so do določene mere nadaljevanje razprav izpred prve svetovne vojne, kar se kaže tudi v tem, da kot ključno mednarodno referenco navajajo trende in diskusije iz nemško govorečih delov Evrope. Kot smo videli, se je z zdaj zastavljenimi vprašanji vsaj deloma že ukvarjal tudi Flerè v zadnjem letu obstoja monarhije, nov in konkreten »načrt«, kako preoblikovati učiteljsko izobraževanje, pa je prispeval tudi vzporedno z diskusijami, ki smo se jim pravkar posvečali. V njem med drugim najprej poroča o ohrabrujočih trendih v nemško govorečem delu Evrope, ki so se tudi po vojni nadaljevali v smeri, o kateri je pri nas leta 1908 pisal Lončar. »Glasovi, ki bi bili načelno nasprotni višji izobrazbi učiteljsstva osnovnih šol, so danes redki, dočim so bili še pred nekaj leti po nemških vseučiliščih precej pogostni.« Flerè sicer ne odreka »tehtnosti onim, ki trdijo, da bi bila učiteljski pripravi priličnejša pedagoška akademija, češ da je naloga vseučiliščem bolj [...] teoretična, dočim je za učiteljsko pripravo potrebnejša [...] praktičnost« (Flerè, 1923a, str. 4). Dodajmo, da v isti številki *Popotnika*, v kateri je bil objavljen Flerètov članek, najdemo med novicami tudi dve kratki poročili o ukinjanju učiteljišč v Nemčiji in tem, da naj bi se po novi uredbi »učiteljstvo izobraževalo v višjih učnih zavodih, v pedagoških institutih, ki se otvorijo na vseučiliščih«, na »vseh pruskih vseučiliščih« pa je že »dovoljeno, da se učitelji z dovršenim učiteljiščem in z dvema letoma

44 Očitno je imel ta prejudic v mislih tudi Modrinjak, ki je v Tehniški fakulteti UL (1919) – kot smo zgoraj pravkar brali – videl »dokaz, da se nahaja naša univerza že na potu, da postane prava 'universitas'« in možnost, »da se ustanovi posebna pedagoška fakulteta za strokovno izobrazbo učiteljstva!«

praktične službe lahko vpisujejo kot redni slušatelji na vseučilišče». ⁴⁵

Kratkemu pregledu stanja v tujini sledi Flerètov precej podroben »načrt, kako si mislim, da naj bi se zakonito uredila izobrazba učiteljstva osnovnih šol« (ibid., str. 5). Njegova temeljna stališča lahko povzamemo z naslednjimi besedami: »Izobrazba učiteljstva osnovnih šol se pridobiva v posebnih zavodih. [...] Splošna izobrazba se dobiva na učiteljskih, strokovna v višji pedagoški šoli. [...] Višje pedagoške šole, ki po dovršenem učiteljsku prevzemajo strokovno izobrazbo učiteljstva osnovnih šol, so dvoletni, koedukcijski zavodi z lastno samoupravo, svobodo učenja, knjižnico in znanstvenimi zavodi za eksperimentalno psihologijo in pedagogiko. Razen zgodovine pedagogike in filozofije se tu podrobno in temeljito razlaga o vseh smereh telesne in duševne vzgoje, o psihologiji, pedopsihologiji in pedopatologiji, splošni pedagogiki, hodegetiki ter splošni in specialni didaktiki in metodiki posameznih predmetov; o temeljih bioloških in pravnih in narodno-gospodarskih ved, o šolski zakonodaji, organizaciji in upravi.« Po tem – nedvomno zelo ambicioznem – načrtu bi se višje pedagoške šole ustanovljale »na kraju univerze, tehnike ali v velikih provincialnih mestih«; če bi se ustanovljala v kraju z univerzo, bi tvorila »samostojno fakulteto, ki je priključena univerzi« (ibid., str. 6–7).

Flerè je svoj načrt oblikoval kot predlog podlage za zakonski predlog; sklenil ga je z besedami: »Dokler ni otvorjeno zadostno število višjih pedagoških šol, prevzemajo strokovno izobrazbo učiteljstva osnovnih šol učiteljska v zadnjih dveh letih kot 5. in 6. letniku. Vendar morajo prenehati ti nastavki najkasneje z dnem 31. decembra 1930« (ibid., str. 9). Da nadaljnje dogajanje v kraljevini ni potekalo

45 Gl. *Popotnik*, 44(1–2), januar 1923, str. 67. – Odmevom dogajanj na tem področju, predvsem v srednji Evropi, je mogoče v *Popotniku* slediti tudi še kasneje. Tako lahko leto kasneje preberemo prevedeni članek dr. O. Kutznerja, profesorja na Univerzi v Bonnu, ki govori o splošni težnji, »da se akademizira tudi izobraževanje osnovnošolskega učitelja.« Pri tem zapiše: »Te zahteve segajo v Nemčiji vse do l. 1848.« Avtor omenja med drugim Weimarsko ustavo, ki v čl. 143., 2. odst. pravi: »Učiteljska izobrazba se mora za vso državo urediti edinstveno po načelih, ki obče veljajo za višjo izobrazbo« (Kutzner, 1924, str. 115; prim. *Weimarer Verfassung*, 2024 [1919]: »Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.«). To pa je bil – ne le za tedanjo Kraljevino Jugoslavijo – zelo visok, praktično nedosegljiv politični standard. Seveda tudi v Nemčiji uresničevanje te norme ni potekalo gladko. Kot pokaže Kutzner, so se odprle mnoge dileme, ob katerih sam pripominja: »Problem učiteljskega izobraževanja premostrivamo lahko s katerekoli strani hočemo, vedno pridemo do nujnosti, da je potrebno za osnovnošolskega učitelja izobraževanje, kvalitativno enakovredno izobraževanju ostalih vodilnih poklicev. V tej točki vlada tudi pri nas soglasje. Le da obstoja močna struja, ki hoče prenesti to izobraževanje na posebne, a ne na te visoke šole, ki že obstojajo« (ibid., 118). Skratka, po Kutznerju akademsko izobraževanje učiteljstva sodi na univerzo. – Informativen je tudi krajši prispevek pod naslovom »Izobrazba hamburškega učiteljstva na univerzi«; gl. *Popotnik*, 49(3), november 1927, str. 86, pa tudi novice o reformi univerz v Nemčiji; gl. *Popotnik*, 51(5–8), januar–april 1930, str. 248–249.

po tem načrtu, smo deloma že videli. Z Zakonom o učiteljiščih iz leta 1929 so sicer nastala petletna učiteljišča, višje pedagoške šole za vse osnovnošolsko učiteljstvo pa še vedno ni bilo – in je še nekaj desetletij ni bilo.

Krajše zapise o učiteljskem izobraževanju je objavljala tudi časopis *Učiteljski tovariš*. Tako lahko približno v tem času v njem preberemo komentar anonimnega avtorja »o pravicah učiteljstva do visokošolskih študij na univerzah«. ⁴⁶ Avtorjev argument je nekoliko drugačen od dozdajšnjih: za dobro učiteljstvo ni dovolj le poznavanje otroka, »ampak [je] treba dobro poznati tudi njegovo okolico, milje, ki ga obdaja«; pomembno je, »da učitelj popolnoma živi z narodom, s krajem, kjer slušbuje; spozna njegove potrebe, njegove šege in navade, slabe in dobre«. In tega, nadaljuje komentator, učitelj ne bo obvladal v pol leta ali enem letu. Tu se prestraši, da bi kdo izmed bralcev mislil, da nasprotuje »študiju učiteljstva na visokih šolah! Najmanj to! Očitno pa priznam, da mi vzbuja bojazen, da ravno radi tako visokega in temeljitega znanja se bodo ti odtegovali službovanju na deželi ter hrepeneli in strmeli po višjih službenih mestih, katera se nahajajo le v mestih« (ibid., str. 3). Razmerje med učiteljevanjem v mestu oziroma na deželi je bilo torej v tistem času tudi eno izmed vprašanj, ob katerih so se kresala mnjenja o prihodnji ureditvi višješolske učiteljske izobrazbe, vključno z bojaznijo, da bi takšna izobrazba to razmerje še poslabšala.

Tega leta je bila v *Učiteljskem tovarišu* objavljena »Poslanica šefa Prosvete ljubljanske oblasti dr. Dragotina Lončarja učiteljstvu« (Lončar, 1926). Gre za nagovor, ki ga je učiteljstvu namenil ob nastopu funkcije prosvetnega inšpektorja; v njem ga pozdravlja in obenem prosi sodelovanja. Potem ko se dotakne različnih vidikov vzgojnega dela in učiteljstva, pri čemer so znova razvidni njegovi liberalni pogledi, nameni opazen odstavek tudi izobraževanju učiteljstva, vendar pa se tokrat vprašanja višje izobrazbe neposredno sploh ne dotakne, ampak svojo pozornost usmeri na učiteljišča: »Stara in utemeljena je zahteva učiteljstva po višji teoretični in praktični izobrazbi, ker ono vodi v osnovnih šolah vzgojo in pouk velike večine naroda: zato mora posebno skrbeti prosvetna uprava za učiteljišča in jih primerno preo-
snovati. Poleg osnovnih šol so važne zlasti za delavsko mladino v industrijskih krajih meščanske in strokovne šole, ki naj bi razbremenjevale srednje šole, zakaj srednje šole niso po svojem bistvu pribežališče in poskuševališče za vsakogar, ampak deloma za namen splošne izobrazbe, deloma pa so teoretično-praktična priprava za visoke šole.« Če primerjamo to stališče s tistim, o čemer je Lončar pisal leta 1908,

46 »Visokošolski študij, delovanje in življenje učitelja v milje svoje okolice.« *Učiteljski tovariš*, 21. januar 1926, str. 2–3. Podpisano z L. P.

sta pragmatizem, povezan z uradno funkcijo, in očitno tudi učinek *realpolitike*, s katero se je na tem mestu spoprijel, hitro opazna.

Toda v dvajsetih letih sta v Kraljevini Jugoslaviji, kot smo že omenili, že delovali dve višji pedagoški šoli, ki sta sprožili obsežne razprave in se jih velja tukaj vsaj na kratko dotakniti. Pri tem nam bo pomagal Protner (2003), ki je potek teh razprav na Slovenskem podrobneje analiziral. Študij na VPŠ je sprva trajal dve leti, leta 1926 pa je postal »štirileten in se tako želel približati univerzitetnemu nivoju«. Ob tem »se je v Sloveniji razvnela polemika, ki je temeljito razdelila strokovno javnost« (ibid., str. 138). Kandidati za študij na VPŠ so imeli v primerjavi s tistimi na univerzitetnem študiju boljše pogoje (študijski dopust jim je ohranjal zaposlitveno razmerje v šolah). Diplomanti VPŠ so bili namenjeni predvsem delu na meščanskih šolah, po uveljavitvi štiriletnega študija pa so bili lahko nameščeni tudi na profesorska mesta na učiteljskih. Oboje je zbujalo zlasti med srednješolskim učiteljstvom precej nezadovoljstva, ob tem pa se je ohranjalo prepričanje o nižji ravni teh šol v primerjavi z univerzami, kar so študenti VPŠ ogorčeno zavračali.⁴⁷ V polemiko so se vključili tudi osnovnošolski učitelji, ki so opozarjali, da VPŠ vnaša med učitelje neupravičeno rangiranje in razdvajanje, ter zahtevali, da se tudi njim omogoči višješolski študij.⁴⁸ Ob tej polemiki je bilo videti, da je novi tip pedagoške šole zastal sredi poti in ni ponudil nobene sistemske rešitve, ampak je postal prej ovira kot spodbuda za kakovosten dvig učiteljskega izobraževanja. Protner svojo analizo sklene z dopuščanjem razlage, »da je obstoj VPŠ pravzaprav oviral razvoj organizacije izobraževanja vseh osnovnošolskih učiteljev na višji stopnji« (ibid., str. 153). S tem se je mogoče strinjati.

Februarja 1926 je *Učiteljski tovariš* objavil prispevek, ki ga je podpisal Klub slovenskih slušateljev Višje pedagoške šole v Zagrebu.⁴⁹ Šlo je za odziv na prej v istem časopisu objavljena razmišljanja Slavka Mrovljeta⁵⁰ pa tudi na druga podobna stališča, ki so se pojavljala v javnosti in so predvsem opozarjala na negativno vlogo višjih

47 Tretji in četrti letnik sta bila kmalu ukinjena, prav tako materialni privilegiji (gl. ibid., str. 145–146). Zainteresirani za študij po končanem učiteljskem so se spoprijeli z neprijetnim vprašanjem, »ali vztrajati pri zahtevi, da se učiteljem omogoči fakultetni študij, in tvegati, da se ukinejo materialni privilegiji [tj. študijski dopust], ali pa vztrajati pri višješolskem programu in materialnem standardu, ki so ga bili do takrat vajeni« (ibid., str. 146).

48 Protner (ibid., str. 143) navaja med drugimi tudi nekega profesorja praktične pedagogike, ki je študente VPŠ opominjal: »Vedite, da ste vi pravzaprav najbolj osamljeni med vsem učiteljstvom: osnovnošolski učitelji vam obračajo hrbet, ker mislijo, da bežite od njih, a srednješolski profesorji gledajo vas ljubosumno, češ, da se vrvate in silite med nje«.

49 »Višja pedagoška šola. (K razpravam o učiteljski izobrazbi.)« *Učiteljski tovariš*, 18. februar 1926, str. 2. Podpisano s Klub slov. sluš. Viš. ped. šole v Zagrebu.

50 Slavko Mrovlje, »Pedagoški institut – pedagoški krožki, učiteljska izobrazba.« *Učiteljski tovariš*, 24. decembra 1925, str. 1–2.

šol glede učiteljstva na osnovnih šolah (poimensko je glede te kritike v prispevku omenjen I. Radovanović). Klub se je odzval predvsem na po njihovem mnenju »ne dovolj utemeljeno« odklanjanje višjih pedagoških šol v Zagrebu in Beogradu, »ker baje ne nudita moderne izobrazbe ljudskošolskemu učiteljstvu, ampak pripravljata le za meščanske šole oziroma za nadzornike«. V svojih pojasnilih in komentarjih klub med drugim navaja podatke o vpisu slovenskih slušateljev in slušateljic, ki je precej nihal (vpis je bil odvisen tudi od tega, ali je bil kandidatu oz. kandidatki priznan dopust v matični šoli); »v šolskem letu 1925/26 je 28 novih slušateljev(ic), tako da je sedaj na višji pedagoški šoli 44 učiteljev iz Slovenije«. Nadalje, »vseh absolventov je v Sloveniji 13 tovarišic, ki so vse nameščene na meščanskih šolah, in 4 tovariši, od katerih sta dva na meščanskih, a dva na osnovnih šolah«. Da se absolventi večinoma nameščajo na meščanske šole, je po mnenju piscev »nujna potreba sedanjosti, ker primanjkuje kvalificiranih meščanskošolskih moči«, vendar pa jim je treba dati tudi »priliko, da poskusijo uvesti moderna stremjenja, osnovana na novejših izkustvih pedopsihologije, tudi v osnovnih šolah«. Ob tem klub izraža kritično mnenje, da je med novo učiteljsko generacijo, zlasti v primerjavi z drugimi srednjeevropskimi državami, premalo vnemanja za višjo izobrazbo: »Dolga leta so vodile učiteljske stanovske organizacije boj, da se odpre učiteljstvu pot na vseučilišča. Učitelji v Nemški Avstriji so to dosegli, čeravno imajo isto predizobrazbo kakor mi, a univerze niso s tem nič izgubile na svojem ugledu, če so odprle svoja vrata tudi učiteljstvu. Pri nas si tega do danes nismo mogli priboriti.« Končno se klub v svojem članku dotakne še takrat očitno aktualnega vprašanja ene (centralizacija) ali treh (za vsako 'konstitutivno jugoslovansko plemo' po ena) višjih pedagoških šol v kraljevini, pri čemer odkrito omenja možnost oziroma potrebo po ustanovitvi takšne šole v Ljubljani.

K razpravi o reformi učiteljskega izobraževanja se je sredi dvajsetih let v *Popotniku* oglasil tudi Franjo Žgeč, takrat asistent na VPŠ v Zagrebu (1925–1926). V potekajočih razpravah vidi na eni strani »ostro borbo proti učiteljiščem in zahtevo po visokošolski izobrazbi, na drugi obrambo napadenih učiteljišč in utemeljevanje nujnosti njihovega obstoja«. Vsi sicer soglašajo z nujnostjo reforme, toda o tem, kaj naj bi bilo njeno bistvo, »si je le malokdo na jasnem«. Zagovorniki učiteljišč dopuščajo, da se razširijo s petim in mogoče šestim letnikom, »ki bi imela značaj strokovne pedagoške šole«, nasprotniki pa se razcepijo v struje, med katerimi bi ena hotela videti zavode za učiteljsko izobraževanje »priključene direktno univerzi«, druga samo filozofski fakulteti, tretja se zavzema za pedagoške fakultete in četrta za »nekajletne pedagoške akademije z visokošolskim značajem«.

Domače polemike so torej ponujale pravo mavrico alternativnih rešitev. »Bojna gesla« razpravljavcev so bila »več ali manj krilatice, kakor visokošolska, znanstvena, univerzitetna ali pa metodična izobrazba«. Toda *oblika* je sekundarna in mora zrasti skladno z *vsebino*, »ki naj prepoji zavode za izobraževanje učiteljskega naraščaja«, poudari v svojem članku Žgeč (2026, str. 55–56).

Ko gre za vsebino, vidi Žgeč prvo pomembno razsežnost v »temeljitem proučevanju otroka v razvoju. Druga nič manj važna mora biti *proučevanje duševnosti, kulturnih, političnih, socialnih in gospodarskih problemov našega naroda z vsemi zahtevami na šolo in z vsemi potrebami, ki ga tlačijo*«. S tema dvema je povezana tretja razsežnost, »*proučevanje strukture današnje družbe in smeri, v katero se po vseh simptomih razvija*. S tem poznanjem dobi vse prosvetno in vzgojno delo globlji smisel, vzgoja sama pa začenja posegati v bodočnost, kakor bi morala biti njena naloga« (ibid., str. 59).

Vsebinska reforma učiteljskega izobraževanja bi torej morala potekati na treh ravneh: »a) proučevanje otroka, b) zblížanje k narodu in c) razumevanje strukture družbe« (ibid., str. 60). Za realizacijo teh nalog bi učiteljišče nujno potrebovalo vsaj peti letnik, sklene Žgeč; če pa mu dodamo »še šestega, prekoračimo okvir današnjega učiteljišča ter stopimo na tla borbe za novo izobrazbo, zahteve po visokošolskem značaju teh letnikov« (ibid., str. 63–64). Iz ozadja, na katerem so utemeljeni ti predlogi, ne nazadnje, veje *duh modernizma*: vzgoja je vzgoja za prihodnost in ne za petrificiranje tradicij; naslanjati se mora na bistvene dosežke moderne znanosti, predvsem na psihologijo in sociologijo, po drugi strani pa mora spodbujati nacionalno zavest. Pedagogika se s te perspektive razbere kot potencialna sinteza.

Že v naslednji številki *Popotnika* najdemo zanimiv članek Jovana Iskruljeva (1926) pod naslovom »Univerzitet i učitelji«, ⁵¹ ki ga je uredništvo ponatisnilo po beograjski *Народну просвету* kar v srbsčini (in ki jo bomo zaradi klenosti izraza ohranili tudi tu) in tako domačo razpravo razširilo v kontekstu takratnega jugoslovanskega prostora. Članek se osredotoča predvsem na eno izmed vprašanj, ki so bila takrat v središču razprave o višje- oz. visokošolski izobrazbi učiteljstva: *dostop na univerzo z diplomom učiteljišča*. Takratna zakonodaja takšnega neposrednega dostopa ni dopuščala. V povojnem času so sicer v kraljevini potekale razprave o spremembah univerzitetne in seveda tudi šolske zakonodaje, toda zakon, ki je določil petletna učiteljišča, je bil sprejet šele leta 1929, novi zakon o univerzah pa leta 1930. Neposredno pred temi zakonodajnimi odločitvami so potekale

51 Iskruljev v članku opozarja še na dve svoji publikaciji: Univerzitet i učitelji, Državna Štamparija, 1923; *Reforma profesionalnog obrazovanja profesora srednjih škola*, izdanje piščevo, Vršac, 1926.

ostre politične razprave med predstavniki »nacionalnega bloka« in »narodnega sporazuma« (ibid., str. 103), vendar pa so eni in drugi glede vprašanja univerzitetnega študija učiteljstva vztrajali na konservativnih položajih. Ni šlo le za politične odločevalce; oblikovane so bile strokovne komisije, a v nobeni ni bilo predstavnikov »učiteljskoga staleža«. V njih so prevladovali univerzitetni profesorji, »arhaični ljudi«, ki »ne osečajo strujenja ideja novoga doba« in »ne vide da se ruše postepeno feudalne barikade univesitetske« (ibid., str. 102), zato pa dovoljujejo »pristup u alma mater samo jednoj povlašćeni klasi« (ibid., str. 103).

Vprašanje *zakonske regulacije dostopa učiteljstva do univerzitetnega študija* je za Iskruljeva ključno vprašanje: »Otvaranje universitetskih vrata učiteljskom staležu jedan je od najmarkantnijih zahteva učiteljskih u njihovom prosvetno škol[skom] i staleškom programu. Ostvarenjem ovoga zahteva, učiteljska škola i učitelj dobivaju veći značaj u društvu, universitet će liferovati učiteljskom staležu jače intelektualce i stručnjake, a time će se učiteljski stalež podići na veći socijalni i kulturni nivo« (ibid., str. 103). Iskruljev se ob tem sklicuje na druge evropske države, med drugim na sosedo Bolgarijo, češ da je dostop maturantov srednjih strokovnih šol rešila po vzoru Nemčije in Švice, in predlaga, da tudi jugoslovansko učiteljstvo zahteva »otvaranje vrata universitetska ne samo za pedagoške i filozofske predmete na filozofskom fakultetu, već [...] i za ostale fakultete universiteta«. Argumentu nasprotnikov takšnega predloga, češ da bo ob takem odpiranju univerzitetnih vrat veliko učiteljev zapustilo pedagoško stroko in prešlo v druge profesije, pa se upre s protiargumentom pedagoškega erosa: če nekdo ne čuti ljubezni do prosvetne profesije, naj pač služi tisti, za katero ima več nagnjenja. »Ono što bi učiteljski stalež izgubio na jednoj dobio bi desetorostruko na drugoj strani«. Učiteljska šola bo morala pripravljati mladino za poklic, za diplomu, za kruh – in za univerzo. Ne bo le šola ekonomsko nižjega razreda »i utočište desperatera gimnaziskih i realskih, najlošijeg elementa srednjoškolskog« (ibid., str. 105), ampak ustanova vseh družbenih slojev in najboljših učencev.

Razprava o višji učiteljski izobrazbi je takrat v strokovnih krogih očitno dosegala precejšnjo širino, na kar kažejo tudi rezultati 'ankete'⁵² o učiteljski izobrazbi, o kateri najdemo v *Popotniku* kratko poročilo leto pozneje. V pričakovanju bližajoče se odločitve o učiteljskih v prosvetnem ministrstvu je aprila 1927 Pedagoško-didaktični krožek v Mariboru povabil »učiteljstvo osnovnih in meščanskih šol ter profesorje učiteljišč, da podajo na podlagi lastnih izkustev svoje

52 Takrat uporabljeni izraz zveni danes tuje; metoda, ki so jo dejansko uporabili, ni današnja anketa, ampak nekoliko spominja na tisto, čemur pravimo *fokusna skupina*.

nazore o bodoči učiteljski izobrazbi«. Zbralo se je okrog 100 udeležencev, pri čemer je bilo organizatorju »zlasti do mnenja učiteljstva podeželskih šol« (Osterc, 1927, str. 257).

Katera mnenja oziroma sklepe je ta 'anketni zbor' izoblikoval? Štiriletnemu učiteljišču, ki naj bi dalo splošno izobrazbo, se doda »najmanj eno leto strokovne izobrazbe. Tako bodo imeli gojenci za težavno vzgojno problematiko večjo zrelost«,⁵³ obenem pa se bodo vanjo bolje poglabili. »Glede te strokovne izobrazbe [peti letnik] so ostala mnenja razdvojena, da-li naj bo vezana tudi še z učiteljiščem ali pa se naj vrši na posebnih šolah (npr. pedagoških akademijah)« (ibid.). Ko gre za učni načrt, je treba upoštevati, da mora biti učitelj sposoben zadostiti »vsestranskim interesom učencev« (ibid., str. 258), dobro mora poznati »milje svojega kraja, bodisi v gospodarskem, socialnem ali kulturnem smislu, da lahko nasloni nanj svoje delovanje v šoli (zahteva moderne vzgoje), a eventualno tudi neposredno med ljudstvom«, zato »mora biti njegova izobrazba vsestranska«. Treba je spremeniti tudi metodo poučevanja: »Ker naj učitelj v šoli uči po delovnem principu, se naj vrši tudi pouk na učiteljišču v vseh predmetih po delovnem principu«; zdaj učitelj »v svoji šoli docira, kakor je vaje tega iz učiteljišča« (ibid.).

Ob tem je zanimiva še na 'anketnem zboru' izražena predstava o »pravi, popolni vzgojiteljski naravi«, ki »ni znanstven tip; njena moč leži marveč v prirojeni zmožnosti, da se lahko uživilja v dušo otroka in jo dviga za seboj«. Prav to specifično pedagoško naziranje je bilo v razpravah največkrat argument v rokah tistih, ki so nasprotovali možnosti prehoda učiteljskega izobraževanja na univerzo. »Prava, popolna vzgojiteljska narava« pa je bila tudi argument pri selektivnem vpisu na učiteljišče: »Učiteljski poklic ne sme biti kruh, temveč notranji poklic. [...] Merodajen pa mora biti v prvi vrsti značaj! Zato naj se pri sprejemu na učiteljišča upošteva mnenje učiteljstva prejšnje šole«. Pri tem pa je zanimivo 'inkluzivno' stališče, da »nemuzikalnost⁵⁴ ne sme biti ovira za sprejem in napredovanje, če je ostala kvalifikacija dobra.« Toda z učiteljiščem se učiteljsko izobraževanje ne konča: »Učiteljstvu mora učna oblast nuditi priliko, da si lahko svojo izobrazbo pogloblja. [...] Absolviranemu učiteljiščniku, ki ima voljo do študija na višjih šolah, naj bo omogočen vstop tudi v te. Tako bo tudi dejanski priznana istovrednost učiteljišča s srednjo šolo, kar

53 Ta argument je v medvojinah pa tudi v zgodnjih povojnih letih mogoče večkrat slišati: slaba stran učiteljišč je med drugim ta, da jih zapuščajo *premladi* diplomanti in diplomantke.

54 Glasbeni (ne)posluh se je pogosto pojavljal kot izločilno merilo pri vpisu bodočega osnovnošolskega učiteljstva. Spominjam se nekaterih precej ostrih razprav o tem vprašanju še v drugi polovici osemdesetih, ko se je pripravljaval visokošolski oziroma univerzitetni program Razredni pouk.

sme učiteljstvo z upravičenostjo zahtevati« (ibid.).

Decembra 1927 je takratno prosvetno ministrstvo ustanovilo komisijo, ki naj bi izdelala državni prosvetni program, torej nekakšno *Belo knjigo*, kot smo se temu navadili reči v novejših časih. V komisijo sta bila imenovana tudi dva Slovenca: univerzitetni profesor prof. dr. Ivan Prijatelj in gimnazijski profesor dr. Lovro Sušnik.⁵⁵ Komisija se je že na začetku svojega delovanja med drugim posvetila vprašanju učiteljišča in višje pedagoške šole, kar je gotovo dodatno vplivalo na že potekajoče razprave v strokovnih oziroma učiteljskih krogih. *Popotnik* se je februarja 1928 na kratko odzval na »resolucije«, ki jih je pripravila komisija: Anton Osterc (1928) je komentiral »učiteljišča po novem prosvetnem programu«, Fran Kranjc (1928) pa »prosvetni program o višjih pedagoških šolah«.

V resoluciji o učiteljiščih Osterc (1928, str. 169–170) opazi »lep napredek napram sedanjim učiteljiščem. V mnogem se ta načrt presenetljivo krije z rezultati ankete, ki jo je priredil Pedagoški krožek lansko leto v Mariboru«. Predlagano je podaljšanje programa na pet let (tri leta za splošno in dve leti za strokovno izobraževanje), njihovo število je treba povečati, lociranje učiteljišč naj bo predvideno »po kulturnih centrih, urejena internatski«, »vadniški učitelji« pa morajo imeti končano višjo pedagoško šolo. Osterc izraža predvsem glede tega precejšnjo rezerviranost: zakaj ravno končana višja pedagoška šola s »precej pedagoške teorije« in »malo prakse«? Zanj bi bil veliko primernejši osnovnošolski učitelj, »ki je z večletnim delom dokazal svoje pedagoške zmožnosti za delo na osnovni stopnji«. Tu se kaže ena izmed dihotomij, ki so se dolga desetletja pojavljale v razpravi o učiteljskem izobraževanju, tj. ali je to strokovno usposabljanje ('praktično'; brez temeljne znanstvene podlage in refleksije) in torej ne terja univerzitetne diplome ali pa ga je treba utemeljiti prav na znanstveni refleksiji, na 'praktični teoriji' in zato prenesti v akademsko institucionalno okolje.

Po resolucijah, ki jih je pripravila omenjena komisija, naj bi se višje pedagoške šole razvijale v *dveh dveletnih tečajih*: v »nižjem« naj bi se izobraževali »učitelji za meščanske šole in srezki nadzorniki, v višjem nastavniki učiteljišč in oblastni šolski nadzorniki«⁵⁶ (Kranjc, 1928, str. 170). Ostajala so sicer določena vprašanja, npr. o predmetnem izobraževanju in izobraževanju pedagogov v višjem tečaju, o maturi (in ne spričevalu o končanem učiteljišču) kot pogoju za vpis itn. Kranjc (ibid.) se v 'višjem' tečaju zavzema za izobraževanje

55 Gl. ur. opombo v *Popotnik*, 49(6), februar 1928, str. 167.

56 V oči pade iz srbsčine preneseno razlikovanje med hierarhično nižjim učiteljem in višjim nastavnikom pa tudi med nižjimi *srezkimi* in višjimi *oblastvenimi* nadzorniki. 'Nižje' in 'višje' razmejuje med drugim prav trajanje študija.

*pedagogov*⁵⁷ (brez mature kot nujnega pogoja), tako da bi višja šola dejansko postala »'pedagoška šola', ki bi jo morali dovršiti nastavniški kandidati vseh srednjih in srednjih strokovnih šol in ki bi garantirala pedagoško izobražen nastavniški kader teh šol«. Tu so torej upoštevani le 'nastavniki', ne pa tudi osnovnošolski 'učitelji'. Obstoječi višji pedagoški šoli sta »vse preveč usmerjeni na fabrikacijo učiteljstva meščanskih šol in učiteljišč ter šolskih nadzornikov«. Kranjc ob koncu svojega komentarja ponovi že večkrat slišano stališče, da naj »bi imela višja pedagoška šola *raison d'être* le [...] tako, da je poleg *pedagoško-strokovnega izobraževanja omenjenih nastavnikov namenjena nadaljnji in razširjeni pedagoško-strokovni izobrazbi vsakega osnovnošolskega učitelja*«.

Konec dvajsetih let, v pričakovanju zakonske reforme šolskega sistema, se je v razpravo spet vključil Franjo Žgeč. V *Popotniku* najdemo v tem času kar tri njegove prispevke na temo, ki se ji tu posvečamo. V prvem se je znova vrnil k »vprašanju višje pedagoške šole« (Žgeč, 1928). Povod je bilo nastavljanje »vseh diplomiranih absolventov štiriletne višje pedagoške šole na učiteljiščih«, kar je sprožilo »več spornih vprašanj«, npr.: »Ali je izobrazba na obeh višjih pedagoških šolah v resnici enakovredna izobrazbi, ki si jo pridobi slušatelj na filozofski fakulteti? Ali se naj umikajo profesorji s staro fakultetsko izobrazbo diplomiranim absolventom štiriletne višje pedagoške šole? Ali je upravičen skok v položajni plači« itn. Od tod Žgeč poseže k zanj temeljnemu vprašanju, tj. »ali odgovarja višja pedagoška šola v današnji obliki interesom celokupnega učiteljstva, osnovno-, meščansko- in srednješolskega, ali odgovarja potrebam našega šolstva in našega vzgojstva«. Učiteljstvo večine kulturnih narodov stremi po visokošolski izobrazbi, nadaljuje, če naj s svojim delom »odgovarja zahtevam na šolo v poznokapitalistični dobi razvite industrije«. Poleg tega je vidno »hrepenenje« po »socialnem dviganju posameznikov iz nižje kategorije učiteljstva v višjo«. Ob vsem tem »izobrazba, pridobljena na učiteljiščih, za delo na osnovnih in meščanskih šolah ne zadostuje več« pa »tudi fakultetska izobrazba v današnji obliki ne odgovarja povsem potrebam srednje šole« (Žgeč, 1928, str. 65).

»Od današnjega ustroja višje pedagoške šole učiteljstvo v celoti nima mnogo,« kritično pripominja Žgeč. »Pedagoška visoka šola, kakor bi jo jaz imenoval«, bi morala biti »prava visoka šola, dostopna vsemu učiteljstvu, osnovno-, meščansko- in srednješolskemu, ki bi mu poglobljala njegovo izobrazbo z najbolj perečimi pedagoškimi, sociološkimi, psihološkimi in filozofskimi problemi v zvezi s sodobno kulturo ter s potrebami posameznih plasti našega naroda«. Takšna

57 Tega očitno ne gre razumeti v smislu disciplinarnih pedagoginj in pedagogov (ki sodijo na univerzo), ampak kot pedagoško temeljito usposobljene učitelje in učiteljice.

šola bi »pomagala pri razvoju naše pedagogike in sociologije v službi pedagogike« in »naslonila bi se naj tesno na univerzo«; »absolvente bi pošiljala nazaj v stari milje, da tam delujejo ter dvigajo oni celotni nivo izobrazbe našega učiteljstva, našega šolstva, našega vzgojstva, ne pa da dviga pedagoška visoka šola njih na nova mesta«. Sposobni posamezniki iz učiteljskega stanu so upravičeni, da stopijo v vrste srednješolskih profesorjev, in »učiteljstvo bi si moralo končno že enkrat priboriti pravico do študija na univerzi«,⁵⁸ pravi Žgeč, ampak »za to ne bi smeli žrtvovati višje pedagoške šole« (ibid., str. 66). Žgeč sklene, »da ne smemo rušiti višje pedagoške šole, ampak da se mora preo- snovati v svojih temeljih tako, da bo postala prava pedagoška visoka šola. Njena naloga bi bila sistematsko dviganje pedagoško-sociološke izobrazbe celokupnega učiteljstva, s tem poglobitev vseh vzgojnih problemov in organsko reformiranje našega šolstva« (ibid., str. 67).

Naslednjo jesen najdemo v isti številki *Popotnika* še dva Žgečeva prispevka, ki še bolje razjasnita njegove poglede in argumentacijo. V prvem prispevku je uredništvo pravzaprav objavilo odlomke iz Žgečevega predavanja na nekem učiteljskem samoizobraževalnem⁵⁹ tečaju v Ljubljani (Žgeč, 1929a). Odlomek se začne s tipologijo 'front', ki so takrat potekale povprek polja »naziranj o učiteljski samoizobrazbi«. »Prva struja je poudarjala važnost študija sociologije«; vsi drugi problemi pa so bili temu podrejeni in sekundarni. »Druga struja« je imela kot »reakcija na prvo« »za težišče psihologijo s priveskom pedagogike«. Če se s sociologijo učitelj lahko ukvarja »kot človek, kot inteligent in reformator družbe«, se s psihologijo »mora baviti kot učitelj in reformator šole« (ibid., str. 1). Obstajala pa je »še tretja struja«, ki se ni borila »niti proti sociologiji niti proti psihologiji«, ampak je nastopala »proti omejitvi učiteljske samoizobrazbe na eno samo področje« (ibid., str. 2).

Ob teh razcepah in polemikah bi Žgeč »rad vnesel več jasnosti v problem samoizobrazbe učitelja« in »zarisal načrt [...], ki bi se naj izvajal prihodnja leta«. Videti je, da je pri tem bližje pozicijam tretje struje: sociologija in psihologija sta »za vzgojitelja« pomembni, toda svoj čas mora nameniti obema skupaj. Izhodišče mora biti *učiteljski*

58 Zanimiv je naslednji Žgečev pogled na selektivno vpisno merilo: univerzitetni študij naj »bi bil odprt najboljšim absolventom učiteljskih brez vsakega izpita ali pa po potrebi s kakim diferencialnim izpitom iz latinščine« (ibid.).

59 Ideja *samoizobraževalne akcije* je zaživela leta 1927, ko je bil na sedežu *Udruženja jugoslovanskega učiteljstva* (UJU) – *poverjeništvo Ljubljana* – ustanovljen centralni odbor za samoizobrazbo; ta naj bi usklajeval delo samoizobraževalnih krožkov v posameznih učiteljskih društvih in vsako leto organiziral izobraževalni tečaj v Ljubljani. Povod za to akcijo je dala *Celjska deklaracija*, ki jo je leta 1926 sprejela skupščina UJU. Njen temeljni namen je bil poenotiti politiko slovenskega učiteljstva, ki je bilo do takrat razcepljeno po politični pripadnosti (Protner, 2000, str. 118). – Izraz *samoizobraževanje* bi bil še najbližje današnjemu *strokovnemu izpopolnjevanju*, v tem primeru na lastno iniciativo ter ob podpori stanovskih organizacij in združenj.

poklic z vsemi problemi, ki jih učitelj srečuje v šoli in pri svojem delu zunaj nje. Ob naslonitvi na teoretske perspektive s konca dvajsetega stoletja bi kdo lahko pomislil, da ima mogoče Žgeč v mislih že nekaj takšnega, kar je Gibbons s svojo skupino poimenoval *Mode-2 knowledge production*.⁶⁰ Toda s tem bi močno prehiteli paradigmatški razvoj ved o izobraževanju. Žgeč namreč nadaljuje: »Zato ne zado- stuje za samoizobrazbo učitelja niti sama sociologija niti sama psi- hologija, ampak mora tvoriti osrednjo os pedagogika, to je znanost, ki ima za svoj predmet raziskovanja široko področje vzgoje.« Na tem ozadju Žgeč v nadaljevanju ponudi uporabni koncept »pedagoško- -sociološko-psihološke popisnice«, ki bi jo izpolnjevali v šolah za vsakega otroka posebej, iz popisnic celotne šole pa bi lahko učitelj razbral »gospodarski, socialni in splošnokulturni položaj svoje šolske okolice« (ibid., str. 4). Pri tej »akciji« bi svojo vlogo lahko odigrala »tudi naša univerza«, ki bi morala organizirati »študij našega otroka ter dajati stalno pobudo za vglabljanje v otroško duševnost in njen milje, v duševnost naroda, v življenje posameznih plasti, razredov in naroda kot celote« (ibid., str. 5).

Prav »naši univerzi« pa je namenjen tretji Žgečev prispevek, ki ga najdemo takoj po prejšnjem v isti številki *Popotnika*. Gre za pri- ložnostni zapis ob desetletnici ustanovitve Univerze v Ljubljani, ki ga Žgeč namenja »pedagoškemu delu filozofske fakultete, na katerem ima naše učiteljstvo vseh kategorij največji interes« (Žgeč, 2029b, str. 6). Ob ustanovitvi univerze je bilo po njegovem mnenju videti, »ka- kor da bi si pedagogika priborila na univerzi tisto mesto, ki ji gre, in kakor da bi res že zajela sodobna pedagoška stremljenja široke plasti našega naroda« (ibid., str. 7). Pri tem posebej omenja profesorja Kar- la Ozvalda pa tudi delovanje »Akademskega socialnopedagoškega krožka«, ki je bil na njegovo pobudo ustanovljen že januarja 1921, in »Delavske ljudske visoke šole«, ki je bila ustanovljena leto pozneje, a je delovala le eno leto. Žgeč nekoliko razočarano opaza, da je elan, ki je vel iz pomembnih pobud v prvih letih delovanja Univerze v Lju- bljani, pozneje upadel. Vzrokov ne išče »toliko v osebah kakor v po- manjkljivih sredstvih za pedagoško delo na univerzi. Ena sama pro- fesura ne more odgovarjati na vse zahteve na pedagoško stolico. Brez dobrega pedagoškega instituta s priključenimi laboratoriji in poizku- snimi šolami je vsako resnejše delo skrajno otežkočeno, če ne sploh nemogoče«. Nov vzpon naj bi torej prinesla ustanovitev pedagoškega

60 Po tem gledanju temelji *proizvodnja znanja v načinu 1* na tradicionalnih, medsebojno razmejenih znanstvenih disciplinah oz. paradigmah, *proizvodnjo znanja v načinu 2* pa določajo štiri ključne značilnosti: nastaja in poteka v kontekstu aplikacije; je transdisci- plinarna; lahko poteka na zelo raznolikih ustanovah in ne le na univerzah; je refleksiven proces, v katerem sodelujejo različni udeleženci (gl. Gibbons et al., 1994). K temu se vrnemo v četrtem poglavju.

inštituta na univerzi, ki »bi moral biti dostopen seveda tudi osnovno-šolskemu [in ne le srednješolskemu] učiteljstvu, s čimer bi bil storjen prvi korak k temeljiti reformi učiteljske izobrazbe. Polagoma bi lahko nadomestil učiteljišča ter realiziral zahtevo učiteljstva po visokošolski izobrazbi, za katero se bori že dolga leta tudi pri nas« (ibid., str. 8), sklene Žgeč.

1.5 Vprašanje 'akademične izobrazbe vsega učiteljstva' ob koncu medvojnega obdobja

Do zdaj smo ugotovili, da se je v slovenskih učiteljskih in strokovnih krogih zamisel o 'akademičnem' učiteljskem izobraževanju pojavila že pred prvo svetovno vojno, očitno pod vplivom podobnih razprav v takratnem širšem nemško govorečem delu Evrope. V obdobju med obema vojnama je v našem prostoru zamisel dobila še večjo težo v razpravah, ki so se usmerile zlasti na razmerje med (tradicionalnimi) obstoječimi učiteljišči in (modernimi) načrtovanimi višjimi pedagoškimi šolami. Približno dvajsetletno obdobje Kraljevine Jugoslavije je zaznamovalo veliko takšnih razprav, prineslo pa je le malo otipljivih rezultatov.⁶¹

Še najvidnejša sprememba je bilo že omenjeno podaljšanje študija na učiteljiščih s štirih na pet let (1929), vendar pa se s tem njihovo poslanstvo ter ob tem status njihovih diplomantov in diplomantk bistveno ni spremenil. Zahteve učiteljstva po visokošolski oziroma višji stopnji izobrazbe za vse učiteljstvo niso bile uslišane. Vrste srednješolskega učiteljstva so se še naprej obnavljale predvsem s fakultet, z dvema višjima pedagoškima šolama v nekoliko oddaljenem Zagrebu in Beogradu, ki sta bili – kot smo videli, ne brez težav – ustanovljeni že kmalu po koncu prve svetovne vojne, pa se do konca tega obdobja niti ni pridružila nobena nova (sploh pa ne v Sloveniji) niti ni bilo njihovo precej ozko opredeljeno poslanstvo, tj. izobraževanje šolskih nadzornikov, učiteljstva za učiteljišča in meščanske šole, ne pa tudi za osnovne šole na splošno, kakor koli spremenjeno.

Obstaja zanimiva dokumentacija v angleščini (*Educational Directory*, 1939), ki daje s tuje perspektive precej podroben vpogled v stanje in delovanje obeh jugoslovanskih višjih pedagoških šol v letih pred drugo svetovno vojno. Gre za obsežno vrsto dokumentov, ki jih je izdala administracija ZDA, verjetno za potrebe imigracijske

61 »Za tiste čase je značilno, da so od učitelja mnogo pričakovali in da je tudi učiteljstvo samo glede tega preveč obljubljalo. Da bi mogli ustreči vsem tem pričakovanjem, bi moralo biti 'obdarjeno' skoro že z nadnaravnimi močmi. In seveda so bila razočaranja nad njim tem večja, kolikor manj so bila realna pričakovanja. Tudi zaradi tega je bilo na razpolago toliko različnih variant, čemu in kako izobraževati učiteljstvo« (Strmčnik, 1971, str. 97).

politike, ki precej podrobno predstavljajo nekatere tuje izobraževalne sisteme. Zvezek, ki obravnava Kraljevino Jugoslavijo, vsebuje tudi razdelek o višjih pedagoških šolah v Zagrebu in Beogradu (Turosi-enski, 1939, str. 114–118);⁶² iz njega bomo povzeli nekatere bistvene elemente. Kot bomo videli v naslednjem poglavju, se ti ne razlikujejo prav veliko od tistih, ki so bili značilni za jugoslovanske višje pedagoške šole takoj po drugi svetovni vojni.⁶³

Po statutih⁶⁴ obeh šol je njihov namen izobraževanje učiteljev za meščanske šole (angl. *civic schools*) in šole za defektne otroke (angl. *schools for defectives*), ob tem pa še za izobraževanje nadzornikov ljudskih šol (srb. *nadzorniki narodnih škola*). Oddelek za meščanske šole je razdeljen v šest smeri: nacionalni predmeti (angl. *national subjects*), tuji jeziki, naravna zgodovina (angl. *natural history*), matematika – fizika, tehnične vede in uporabne vede. Oddelek za učitelje defektnih otrok (angl. *teachers for defective children*) ima tri smeri: mentalno defektni, slepi in gluho-nemi. Oddelek za nadzornike ni razdeljen v smeri.

Sprejem je selektiven; temeljna pogoja za prva dva oddelka sta opravljen praktični učiteljski izpit in vsaj tri leta učiteljskih izkušenj, za tretji oddelek pa kar deset let učiteljskih izkušenj in sprejemni izpit. Po navedbah v tem dokumentu trajajo vsi *študijski programi* po štiri semestre,⁶⁵ v njem obravnavane programe pa je podrobneje določil ministrski odlok (30. november 1936). Splošni oziroma skupni predmeti, umeščeni večinoma v 1. letnik študija, obsegajo: pedagogiko, metodiko pouka, eksperimentalno in pedagoško psihologijo, sociologijo, šolsko zakonodajo in šolsko administracijo ter en tuji jezik. Posamezni študijski programi na oddelku za meščanske šole imajo različno število tedenskih ur v posameznih semestrih: giblje se med najmanj 22 ('nacionalni predmeti': jezik, književnost, zgodovina, geografija) in največ 31 ('naravna zgodovina': zoologija, botanika, mineralogija, kemija, geografija) oziroma 32 ur tedensko (uporabne vede: kmetijstvo, hortikultura, gospodinjstvo itn.). Na oddelku za predavatelje (izvirnik: *nastavnike*) šol za *defektne otroke* so skupni predmeti integrirani v program posamezne smeri, število tedenskih ur pa se

62 Naslov poglavja je »Higher Pedagogical School at Zagreb (Viša pedagoška škola u Zagrebu) and Higher Pedagogical School at Belgrade (Viša pedagoška škola u Beogradu)«. Ta zvezek obsega blizu 150 strani in obravnava takratni jugoslovanski izobraževalni sistem po vsej vertikali, precej podrobno tudi visokošolske ustanove, pri čemer sta obe višji pedagoški šoli uvrščeni v kategorijo »Higher special schools« skupaj z ekonomsko-komercialnima šolama v Zagrebu in Beogradu.

63 Pri branju pridemo v terminološkem pogledu občasno v zadrego, saj uporabljeni angleški termini v nekaterih primerih ne dopuščajo jasne reference na srbski oziroma hrvaški izvirnik.

64 Dokument referira na statuta, ki sta bila sprejeta 11. avgusta 1936.

65 Prvi semester od 1. oktobra (torej tako kot na visokih šolah) do 28. februarja, drugi od 1. marca do 30. junija.

giblje med 22 in 28 ur po posameznih semestrih oziroma smereh.⁶⁶ Na oddelku za bodoče nadzornike je podobno; razpon ur se giblje med 27 in 30.⁶⁷

Ko izpolnijo vse obveznosti po študijskem programu, opravljajo slušatelji in slušateljice diplomski izpit pred posebno komisijo; uspešni kandidati prejmejo diplomu, s katero so nato lahko za stalno imenovani za rednega učitelja, specialnega pedagoga ali nadzornika. Ta *diploma*, poudarja dokument ob koncu razdelka, je enakovredna državnemu strokovnemu izpitu za učitelje v istovrstnih šolah.

Toliko na kratko o nekaterih značilnostih obeh višjih pedagoških šol v zadnjih letih pred drugo svetovno vojno. Kot smo videli, je bilo na poslanstvo višjih pedagoških šol v odkriti ali prikriti obliki v medvojnih razpravah o učiteljskem izobraževanju naslovljenega veliko nezadovoljstva. Stališča, ki smo jih zgoraj povzeli iz obsežne publicistične dokumentacije, kažejo, da je bilo v prvi vrsti pogojeno s tem, da nista zagotavljali višje stopnje izobraževanja za vse učiteljstvo. Nasprotno: s tem, ko so bile omejene na izobraževanje učiteljstva meščanskih šol in posebne strokovne kategorije zaposlenih v šolskem sistemu (specialni pedagogi, šolski nadzorniki), so le še poglobljale siceršnjo fragmentacijo v sistemu učiteljskega izobraževanja in odlagale uresničitev zahteve po temeljitejšem izobraževanju tudi za najširšo kategorijo učiteljstva, to je za učiteljstvo ljudskih šol.

Medvojne razprave o možnostih *akademičnega* učiteljskega izobraževanja je mogoče povzeti z nekaterimi osrednjimi vprašanji in dilemami, ki se ponavljajo bolj ali manj vztrajno vseh dvajset let, poleg tega pa so se le nekoliko preoblikovana znova pojavila v povojni dobi. Zahteve po višje- in/ali visokošolski izobrazbi vsega učiteljstva so se navadno najprej zaustavljale pri vprašanju trajanja in organizacijskega okvira takšnega izobraževanja. Že pri *trajanju* pa razprave niso pripeljale do enotnega in konsenzualnega odgovora: večinoma se je govorilo o dveh letih študija (za vse učiteljstvo), izjemoma (vsaj) za eno; najbolj 'odlični slušatelji in slušateljice' pa naj bi imeli tudi možnost nadaljnjega študija v trajanju še enega ali dveh let (torej skupaj do največ štirih let študija). Tudi *akademični* študij za vse učiteljstvo bi torej ohranjal notranjo diferenciacijo in hierarhičnost v učiteljskih vrstah.

V teh razpravah še veliko bolj nedorečeno vprašanje pa je bil *organizacijski okvir* takšnega študija. Kot je v enem izmed svojih prispevkov povzel Žgeč, je konsenz obstajal le glede nujnosti reforme

66 Ob siceršnjih splošnih predmetih najdemo še npr. anatomijo in fiziologijo, logopedijo, ročno delo in druge predmete, aplicirane na »izjemne otroke« (angl. *exceptional children*).

67 Siceršnjim splošnim predmetom so dodani še npr.: logika in etika, šolska higiena, ročno delo, etnologija in jugoslovanska folkloritn.

sistema izobraževanja učiteljev, od tod naprej pa so se razpravljavci s svojimi pogledi razpršili v več smeri: (a) razširitev obstoječih *učiteljskih* s petim in mogoče celo šestim letnikom (pri čemer bi bila prva štiri leta splošnoizobraževalna, dodatni dve pa usmerjeni v stroko), (b) organizacija teh dveh dodatnih let v *novi, samostojni ustanovi* (brez visokošolskega statusa), (c) v priključitvi ustanov za učiteljsko izobraževanje *neposredno k univerzi* ali pa samo k *filozofski fakulteti*, (d) organizacija povsem *nove pedagoške fakultete* znotraj univerze ali pa ustanovitev samostojne, »nekajletne *pedagoške akademije* z visokošolskim značajem« zunaj univerzitetnega okvira. Predlogov očitno res ni manjkalo, povsem pa je umanjala zmožnost, da bi jih kritično preverili in poenotili.

Tudi če bi se tega lotili, pa poenotenje tako širokega spektra idej o *akademičnem* izobraževanju učiteljev nikakor ne bi bila preprosta naloga (kar se je potrdilo tudi v povojnem obdobju), saj so bile povezane s celo vrsto dilem, ki so vključevale številne podrobnosti. Tako je na eni strani v medvojnih razpravah mogoče zaznati veliko nezaupanja v univerzo, predvsem zaradi očitkov *univerzitetnega konservativizma*, ki ni bil naklonjen modernističnemu zavzemanju za *akademično* izobraževanje učiteljev. K temu gre dodati še pritožbe o sorazmerno marginalnem statusu *pedagogike* znotraj univerze ali vsaj o premajhni pozornosti za to specifično znanstveno disciplino, ki je ob ustanovitvi Univerze v Ljubljani na njej sicer dobila svoj domicil. Brez tega bi univerzitetni študij bodočih srednješolskih profesorov in profesorjev ostajal hudo pomanjkljiv in reduciran samo na *predmetno* dimenzijo, ki jo je krepila hegemonija dominantnih disciplin, znotraj filozofske fakultete ali na univerzi kot celoti.

S podobnimi problemi so se spoprijemali tudi predlogi, ki so se zavzemali za *samostojno fakulteto* oziroma visoko ali višjo (razlika med njima v razpravah navadno ni bila nikoli jasno razmejena) šolo. Na eni strani je prevladovalo prepričanje, da je takšna šola 'balast' za univerzo, na drugi pa že omenjena bojazen, da bi bila univerzitetna organizacija prej ovira kot spodbuda za njeno delovanje in razvoj. Pa vendar smo zgoraj zasledili tudi mnenje, da profesorski zbor višjih pedagoških šol ne bi smel graditi le na 'lastnih profesorjih', ampak bi moral sodelovati z 'vseučilišnimi strokovnjaki'. Temu nasproti je bilo postavljeno mnenje, da so za učitelje učiteljev najprimernejši tisti učitelji, ki imajo izkušnje in dokazane uspehe v šolah (ta pogled je bil močno prisoten tudi v povojni dobi). Dilema o 'teoretikih' ali 'praktikih' je v polemičnih razpravah medvojne (in povojne) dobe krepko povezana z epistemološkimi in s paradigmatičnimi vprašanji, ki se v poenostavljeni obliki kažejo prav v dihotomiji *teorije* in *prakse*: fakultete so strogo disciplinarne in zamejene v disciplinarnih *teorijah*,

učitelj pa potrebuje veliko več od tega, predvsem pa se mora usposobiti za *prakso*.⁶⁸

Toda če naj bi bilo poslanstvo neke nove, 'višje' ustanove učiteljskega izobraževanja v tem, da usposablja izključno za prakso, izgine temeljni razlog, zakaj naj bi postala *akademična*. Če naj bi bilo njeno poslanstvo v tem, da je strokovna šola (v svoji lastni vertikali, ki ne omogoča prehoda v druge smeri izobraževalnega 'drevesa'), bi utegnilo biti *reformirano učiteljišče* zanjo verjetno kar pravi organizacijski okvir. Ob tem ne gre spregledati niti bojazni, ki je bila izražena v razpravah, da bi namreč status, ki bi ga pridobili z višjo oziroma visoko izobrazbo, učiteljice in učitelje še bolj oddaljil in odtujil od pedagoškega dela na podeželju, ki ga večina razpravljavcev tega (pa tudi povojnega) obdobja razume kot ključnega za razvoj *narodnega izobraževanja*.

Toda na drugi strani so imeli zagovorniki *akademične* izobrazbe močen protiargument: tak dvig izobrazbe bi spodbudil višjo kakovost prijavljenih kandidat in kandidatov, obenem pa bi omogočil, da ustanove za učiteljsko izobraževanje prenehajo biti »utočišče desperatera gimnaziskih i realskih, najlošijeg elementa srednjoškolskog«,⁶⁹ kot se je brez vsakega olupševanja zgoraj izrazil Iskruljev. S tem pa je povezana še ena pomembna zahteva, ki jo je prav tako mogoče večkrat zaslediti v razpravah: *enakovrednost diplome* učiteljišča z maturitetnim srednješkolskim spričevalom oziroma pravica učiteljiščnikov do vpisa na univerzo. Takšna enakovrednost pa bi lahko pomenila le to, da učiteljišče opušča svojo izrazito strokovno poslanstvo in ga namesto tega premešča k splošni izobrazbi. Zagovorniki *akademičnega* izobraževanja učiteljstva so tako prišli v konflikt s tradicionalno koncepcijo učiteljišča kot posebne *strokovne* šole, stranske veje izobraževalnega drevesa, ki ne daje možnosti za preskok v 'vseučiliščno nadstropje'.

Ko gre za zagovornike *akademičnega* izobraževanja učiteljstva, pa v medvojnih razpravah tudi ni mogoče spregledati njihovih kritičnih pripomb na koncept višjih pedagoških šol, kakršen je bil takrat. Zgoraj smo prebrali, da takšni, kot sta v Zagrebu in Beogradu nastali na začetku medvojnega obdobja, celo nista potrebni. Gre torej

68 Ta ostra razmejitev 'akademskega' in 'neakademskega' se je po drugi svetovni vojni in pod vplivom kompleksnih civilizacijskih procesov, ki so spreminjali univerze po vsem svetu, prav postopoma tajala. Ko je 'zaposljivost' proti koncu dvajsetega stoletja postala eden izmed prevladujočih ciljev univerzitetnega študija, se je ta dihotomija, kot smo jo poznali v prejšnjih časih, dokončno raztalila: 'praktični' elementi študija na kateri koli smeri so na univerzi postali tako rekoč razumljivi sami po sebi. Več o tem v četrtem poglavju.

69 Spominjam se, da je bil ob prehodu na visokoškolski študij na nekdanji Pedagoški akademiji v drugi polovici osemdesetih let prejšnjega stoletja ta argument – a v veliko bolj 'korektnem' jeziku – večkrat omenjen.

za vprašanje koncepta in poslanstva šole, ki naj bi na 'višji' ravni zagotavljala standardno učiteljsko izobrazbo. Zgoraj smo tudi prebrali, da ta šola ne bi smela postati 'tvornica' za učiteljstvo na učiteljskih in meščanskih šolah ter za šolske nadzornike, kar je dejansko bila, ampak bi morala biti namenjena nadaljnji in razširjeni izobrazbi *vsega* učiteljstva. Po eni strani bi torej morala postati nadgradnja bolj k splošni izobrazbi pomaknjene učiteljske, po drugi strani bi morala zagotavljati kakovostnejšo strokovno izobrazbo, po tretji pa bi se morala oblikovati kot *akademična* ustanova in torej opredeliti svoje razmerje do univerze oziroma visokega šolstva na splošno.

Toda tak koncept ni imel podpore ne pri odločevalcih, saj sta višji pedagoški šoli do konca tega obdobja ostajali pri poslanstvu, kakršnega sta dobili ob ustanovitvi, ne v okviru takratnih treh jugoslovanskih univerz. Izobraževanje učiteljstva za gimnazije in tehniške srednje šole je bilo sicer še naprej eno izmed pomembnih področij študija, še zlasti na filozofski fakulteti, vendar pa so bile specifične vsebine, ki ta študij naredijo za *pedagoški* študij, tretirane mačehovsko. Stolica za pedagogiko je sicer delovala in ponašala se je tudi z imenitnim akademskim nosilcem, vendar je bila podhranjena, kot se je zgoraj pritoževal Žgeč, po drugi strani pa tudi ni bilo razjasnjeno, kako in s čim bi lahko prispevala k izobraževanju učiteljstva *na splošno*, ki je institucionalno v večinskem delu ostajalo zunaj univerzitetnih okvirov. Ta stolica torej ni postala središče, ki bi v mogočno rotacijo premaknila in dvignila učiteljsko izobraževanje na Slovenskem, ampak je (p)ostala akademska disciplina. Seveda je bila tudi v tej vlogi zelo pomembna za postopno napredovanje pedagoške misli in delovanja, k razreševanju velike večine vprašanj in dilem, povezanih z učiteljskim izobraževanjem kot takim, pa ni mogla bistveno prispevati. Videti je, da je bil eden izmed razlogov te nemoči tudi v tem, da so vprašanja začetnega učiteljskega izobraževanja za univerzo ostajala obrobna, s tem pa je na obrobju ostajalo tudi vprašanje, *kaj lahko univerza kot univerza* (in ne le njena stolica za pedagogiko) *naredi za šole in njihovo učiteljstvo* – tudi če višja pedagoška šola ni oziroma ne postane del univerze. Kot bomo brali precej pozneje, v četrtem poglavju, so zlasti 'prestižne' univerze učiteljsko izobraževanje pogosto obravnavale le kot 'notranjo rezervo', ki jo upravni odbori izkoristijo takrat, »ko pride do [finančnega] pritiska, ko črnilo postane rdeče« (Clark, 1999, str. 353). Je že tako, da učiteljsko izobraževanje zagotavlja stalen dotok študentk in študentov.

Medvojni zagovorniki *akademičnega* izobraževanja učiteljstva so v svojih prizadevanjih naleteli na vrsto ovir, ki jih ni bilo mogoče zlahka premagati oziroma jih ni bilo mogoče premagati drugače kot v daljšem, več desetletnem časovnem obdobju. Ne le ustanove

za učiteljsko izobraževanje, ampak tudi univerza in ves visokošolski sistem sta morala skozi postopne spremembe, da je bil korak, ki ga je na samem začetku stoletja napovedal Lončar, dejansko storjen ob koncu tega stoletja. Dvajseto stoletje je ne nazadnje čas, ko se začne v visokem šolstvu tradicionalno nasprotje med 'strokovnim' in 'akademskim' raztapljati. V nekaterih poljih, na primer tehniških, je ta proces potekal hitreje, v drugih, kot na primer na učiteljskem, pa precej počasneje. Ob vseh drugih vprašanjih je bilo treba razrešiti tudi vprašanje, kaj bi bilo tisto, kar na eni strani študij, namenjen bodočemu učiteljskemu poklicu, naredi za *univerzitetni študij*, in kaj je tisto, kar ga naredi za *pedagoški študij*. Zаметki tega spraševanja so v medvojnih razpravah že opazni, deloma v poudarjanju pomena, ki ga imata – ob pedagogiki – psihologija in sociologija, deloma v poudarjanju poglobljene in sistematične pozornosti preučevanju učenja in poučevanja, torej njenemu raziskovanju. Seveda se je treba za pedagoški poklic usposablјati, da bi to usposablјanje lahko prešlo na visokošolsko raven, pa je treba ta poklic in polje, v katerem nastopa, tudi *misliti*.

Medvojne razprave o *akademičnem* izobraževanju vsega učiteljstva so bile reka, ki se je iztekla v pesek puščave, imenovane druga svetovna vojna. Skoraj vsa ključna vprašanja in dileme, ki jih je medvojno obdobje oblikovalo, pa so na drugi strani te puščave znova privrela na dan in zato je pomembno, da teh polemičnih tradicij ne spregledamo, ko se lotevamo podrobnejše analize poveljnega razvoja učiteljskega izobraževanja. Stara vprašanja in dileme so torej spet prišle na dnevni red, vendar pa se je kontekst obnovljenih razprav glede na medvojno obdobje temeljito spremenil. Tudi tega v nadaljevanju ne smemo in ne moremo spregledati.

2. poglavje

Od višje pedagoške šole do dveh pedagoških akademij (1947–1964)

2.1 Šolstvo v povojnem obdobju in ustanovitev Višje pedagoške šole v Ljubljani

Schmidtove (1988c, str. 230) ugotovitve, da se je raven učiteljskega izobraževanja vedno skladala z gmotnim položajem učiteljstva, ne gre jemati le v slovenskem kontekstu; je splošno veljaven, ne glede na zemljepisne in zgodovinske kontekste. V obdobju, na katero se osredotoča to poglavje, še zlasti v prvem desetletju po koncu druge svetovne vojne, šolski učitelj tudi pri nas prav gotovo ni bil *najlepši cvet novih družbenih plasti*, kot sta nekoč zapisala Furet in Ozuuf (1990, str. 130) za neko sicer povsem drugo, pa vendar prav tako *revolucionarno* obdobje. Raven učiteljske strokovne izobrazbe se je skladala z gmotnim položajem učiteljstva (natančneje: posameznih kategorij učiteljstva), tega pa spet ne gre razumeti le kot njihov povsem osebni gmotni položaj.

Čas neposredno po koncu uničujoče štiriletno vojne na naših tleh zaznamujejo danes težko predstavljljive *razmere v šolstvu*: dokumenti govorijo o razrušenih šolskih zgradbah, številnih žrtvah v vrstah predvojnega učiteljstva, prekinjenem izobraževanju mladih učiteljskih generacij, o še posebej težkem položaju na Primorskem, ki je pred vojnimi strahotami preživelo še četrto stoletje raznarodovanja brez lastnega šolstva, torej tudi brez učiteljstva ter knjig in medijev v slovenskem jeziku (Pavlič in Smolej, 1981). Težek povojni položaj ni zadeval le položaja učiteljic in učiteljev osebno, ampak izobraževalni sistem kot celoto. V razmerah vsestranskega pomanjkanja in odrekanja ne more biti presenetljivo, da je bilo obvezno šolanje otrok pa tudi učiteljsko izobraževanje takoj po osvoboditvi skrajšano za eno leto: delovali sta *sedemletna* osnovna šola in *štiriletno* učiteljsišče, k sreči le začasno, do začetka petdesetih let.⁷⁰ Standardi izobraževalnega sistema, kakršni so bili v veljavi pred vojno (a že takrat so zbujali v strokovni javnosti upravičeno nezadovoljstvo), so v Sloveniji po vojni sprva torej – glede na razmere pričakovano – nazadovali.

Če je bil na eni strani razlog tega nazadovanja v vsestranskem pomanjkanju človeških in materialnih virov, je na drugi strani k temu prispevala centralistična politična odločitev o izenačitvi standardov

70 *Zakon o sedemletnem osnovnem šolanju* je bil sprejet jeseni 1945 (Začasna narodna skupščina DFJ, 1945). Poleti 1946 je bil dopolnjen z dodatkom »obvezno« in »za vse otroke«, uresničenje zakonskih določb pa se je prepustilo republikam (Ljudska skupščina FLRJ, 1946). Vrnitev na prejšnji standard je pri nas čez nekaj let prinesel *Odlok o obveznem osemletnem šolanju* (Izvršni svet Ljudske skupščine LRS, 1953). Obdobje 1953–1959 je čas priprav na obsežno izobraževalno reformo, ki je po sprejetju *Splošnega zakona o šolstvu* na zvezni ravni (Zvezna ljudska skupščina FLRJ, 1958b) jeseni 1959 pripeljala do sprejetja *Zakona o osnovni šoli* v slovenski skupščini (Ljudska skupščina LRS, 1959) in s tem do uveljavitve enotne osemletne osnovne šole, ki se do prehoda na devetletko ob koncu stoletja bistveno ni več spreminjala.

izobraževanja po vsej novi federativni ljudski republiki (gl. npr. Gabrič, 2009, str. 94). V novi državi nekatere republike – in znotraj njih še zlasti nekatere regije – še zdaleč niso bile deležne tako intenzivnega razvojnega procesa, kot je zaznamoval slovensko šolstvo po uveljavitvi avstro-ogrske šolske zakonodaje iz leta 1869, deloma pa celo že pred tem,⁷¹ čeprav seveda tudi ta proces ni potekal brez velikih težav (Schmidt 1988c, str. 192 in naprej, str. 230 in naprej). V nasprotju z znatnim delom preostale federacije sta bila osemletno obvezno šolanje in štiriletno učiteljsiše na Slovenskem v temelju uveljavljena že v devetnajstem stoletju. Povojna politična 'linija' o »'jugoslovanski' usmeritvi« šolstva (Gabrič, 2006, str. 82) se je intenzivirala ob pripravah na reformo v petdesetih letih dvajsetega stoletja, ki pa je že takrat povzročala polemike, med drugim o stališčih in pristojnostih federacije oziroma posameznih republik na področju izobraževanja (gl. *ibid.*, str. 82–88, 93–95).⁷² Ta 'linija' – s spremljajočimi polemikami, med katerimi so bile politične večinoma prikrite, javne pa precej previdne – je bila še kako opazna tudi v poznejših desetletjih, vse do razpada federacije na prelomu v devetdeseta leta dvajsetega stoletja.⁷³

V neki oceni povojnih razmer iz sredine petdesetih let prejšnjega stoletja beremo: »Takoj po osvoboditvi ni moglo biti govora o kaki globlji reformi glede izobraževanja učiteljskega naraščaja; vse premalo učiteljev smo imeli, vse preveč smo jih potrebovali. Zato smo jih šolali na hitro roko v 3, 4, 6 in 9 mesečnih tečajih⁷⁴ [...]. Potrebe po učnem kadru so nas pripeljale tako daleč, da smo že jeseni [1945] ukinili petletno učiteljsiše in ga nadomestili s štiriletnim« (Tomšič, 1955, str. 133). Pa to še ni bilo vse: »Dohodki v prosvetni stroki so zaostajali za dohodki v drugih strokah, zaradi česar je veliko prosvetnih delavcev zapustilo učiteljski poklic. V šolskem letu 1952/53 je primanjkovalo približno 350 predmetnih učiteljev na nižjih gimnazijah in 550 učiteljev na preostalih osnovnih šolah. Pomanjkanje učnega osebja je bilo vidno tudi v prenatrpanosti razredov, saj je v osnovni šoli prišlo

71 »Izredna heterogenost na različnih področjih družbenega življenja, s katero so narodi tega ozemlja stopili leta 1918 v novonastalo Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev, se je odražala tudi na šolskem področju. Temeljna razlika med severnim delom države, ki je bil zgodovinsko pod vplivom Avstro-Ogrske, in južnim delom, ki je bil pod vplivom Otomanskega cesarstva, se kaže v tem, da južni del do sedemdesetih let 19. stoletja ni poznal institucionalizirane oblike izobraževanja učiteljev« (Protner et al., 2012, str. 90).

72 »Pripombe Slovencev na predlog reforme so [leta 1957] letele predvsem na tiste točke, pri katerih ni bil upoštevan boljši slovenski izhodiščni položaj in je bil ta podrejen ustvarjanju jugoslovanskega povprečja« (Gabrič, 2006, str. 87).

73 Kot bomo videli v tretjem poglavju, so se te polemike v nekoliko drugačni, a veliko bolj zaostreni obliki obnovile v drugi polovici sedemdesetih let v *usmerjenem izobraževanju*.

74 »Približno dva tisoč novih učiteljev smo dobili na tak način. Dober del se je zagrizel v študij [...]. Drugi del je obstal nekje v povprečju«, preostali pa so »odpadli ali pa še čakajo na čas, ko bodo odpadli«. Pri tem »nismo izboru posvečali nobene pozornosti« in v nekaterih primerih »so mladi tovariši prihajali v službo stari dobrih 16 let« (Cvetko, 1955, str. 187).

na eno učno moč 40 učencev«, ob tem pa »je velik del prosvetnega kadra zapustil službo v prosveti in iskal zaposlitev v gospodarstvu ali državni administraciji« (Gabrič, 2006, str. 22). Naj so bili administrativno krajšanje izobraževanja in podobni ukrepi še tako grob poseg v sistem, pa jih na tem ozadju lahko vsaj razumemo.

Povojni revolucionarni *naskok na nebo* je med svoje strateške cilje tudi *prosveto* – vsaj retorično – postavljaj zelo visoko. Ob sprejetju prve *petletke* je Sergej Kraigher, predsednik Planske komisije vlade LRS, med drugim dejal: »Posebno visoke in velike naloge postavlja petletni plan, tako zvezni kot republiški, pred naše šole«; poudarek je bil v prvi vrsti namenjen povečanju »posebne skrbi [...] za izgraditev strokovnih kadrov, te najdragocenejše proizvodjalne sile ter za dvig splošne kulturne ravni in izobrazbe prebivalstva«. Govornik je dodal, »da mora po določenem planu 75 % mladine izpolniti sedemletko oziroma nižjo srednjo šolo«, s čimer »dobimo celotno sliko dviga splošne izobrazbe najširših ljudskih množic, ki bo še v večji meri približala ljudstvu vse kulturne in znanstvene pridobitve.«⁷⁵

Leta 1949 je resolucija III. plenuma CK KPJ konceptualno že odredila »prehod iz sedemletne na osemletno obvezno osnovnošolsko izobraževanje ter odpravo dvotirnosti na nižji sekundarni stopnji«, tako da se je »postopoma obnovil podoben sistem izobraževanja, kot je bil prisoten v zadnjih letih pred vojno«. Ko gre za učiteljsko izobraževanje, so bile osebu na elementarni stopnji namenjena *učiteljsišča*, ki so dajala srednješolsko stopnjo izobrazbe, učiteljstvu predmetne stopnje oziroma nižje sekundarne stopnje naj bi bile (postopoma) namenjene *višje pedagoške šole*, za osebe na gimnazijah oziroma na višji sekundarni stopnji pa *univerzitetni študij*, kar je bil že sicer tradicionalni standard (Protner et al., 2012, str. 91–92). »Prvi dvig učiteljske izobrazbe pomeni ponovna uvedba petletnega učiteljsišča [1951],⁷⁶ postopoma, in sicer tako, da so se učiteljski kandidati šolali po novem učnem načrtu od prvega letnika dalje in bodo dosegli peti letnik v šolskem letu 1955/56« (Tomšič, 1955, str. 134). Vprašanje višjega ali visokošolskega študija vsega učiteljstva v tem zgodnjem obdobju torej (še) ni bilo – in očitno tudi ni moglo biti – postavljeno na dnevni red.

Sprejemanje temeljnih odločitev na področju šolstva v prvih povojnih letih bi bilo mogoče metaforično označiti z izrazom, ki se uporablja v zdravstvu, zlasti takrat, ko gre za obsežno poslabšanje

75 »Ljudska skupščina LR Slovenije je sprejela zakon o petletnem gospodarskem planu«. *Slovenski poročevalec*, št. 159, 9. julija 1947, str. 2.

76 Tudi pri tem koraku je prednjačila Slovenija; petletno učiteljsišče je bilo na Hrvaškem ponovno uvedeno leta 1952, v Srbiji leta 1954 itn. Ob tem so se »predvojnima višjima pedagoškima šolama (v vseh republikah) v tem obdobju pridružile številne nove« (Protner et al., 2012, str. 92). V Sloveniji samo ena: leta 1947.

položaja, npr. v vojni ali ob pandemijah: *triažiranje*. Toda to ni bil le problem prvih povojnih let. V začetku petdesetih lahko v dnevnem časopisju še vedno beremo o bolečem razkoraku med načelnim zagotavljanjem enakih možnosti za vse in ugotavljanjem velikega šolskega neuspeha, npr.: »Vendar so nastale v tako urejenem obveznem osnovnem šolanju velike težave. Pokazalo se je, da velik del učencev po prehodu iz osnovne šole v gimnazijo v njenih nižjih razredih ne uspeva. Statistika izkazuje celo 30–50 %. [...] V Sloveniji imamo še mnogo nižje organiziranih šol, to je eno-, dvo-, tri- in večrazrednic ali eno- ali večoddelčnih šol, kakor jih danes imenujemo. Vse te šole spadajo v osemletno šolanje. [...] Vedeti je treba, da na nižje organiziranih šolah poučuje en učitelj v skupinah po več razredov hkrati« (Kotnik, 1953).

Neki podoben zapis iz istega leta opozarja na »partizanske kraje«, ki »so še danes brez šol«. Tako beremo, da je med vojno na Kočevskem delovalo 17 partizanskih osnovnih šol, po osvoboditvi pa se je »šolstvo silno razmahnilo tako, da sedaj deluje v okraju 43 osnovnih šol z 91 oddelki in 2.949 učenci in 5 nižjih gimnazij s 26 oddelki in 929 učenci ter ena višja gimnazija s 13 oddelki in 451 učenci. Toda še daleč ni zadoščeno vsem, celo najnujnejšim potrebam. Tako smo v začetku tega šolskega leta še vedno imeli 5 osnovnih šol brez pouka«, na njih pa bi moralo biti skupaj kar okoli 100 otrok. »Nekatere od omenjenih šol ne delujejo že 3 leta [...]. Glavni vzrok za to je pomanjkanje učiteljskega kadra pa tudi nerešena materialno-gospodarska vprašanja šol.«⁷⁷ Rešena pa niso bila niti materialno-gospodarska vprašanja podpornega sistema, kot npr. zgovorno priča naslednje kratko sporočilo iz pomladi 1955: »SPK LRS bo interveniral pri pristojnih republiških organih in pri MLO Ljubljana, da priskrbi podjetju 'Učila' Ljubljana potrebne prostore ter sredstva za opremo in stroje.«⁷⁸

Ob vsem tem so se pojavljali še nekateri 'škandali', ki na prvi pogled nimajo neposredne povezave s povojnim materialnim pomanjkanjem, zato pa toliko bolj z izobraženostjo, usposobljenostjo in s splošno omikanostjo pedagoškega osebja. Izrazit primer je bila t. i. *afera Boštanj*, ki je odprla nekatera temeljna vprašanja o vzgoji in pripravljenosti pedagoškega osebja, da prevzame vzgojne naloge, pa tudi vprašanje o razmerju med *prosvetno stroko in zahtevami družbe* (Gabrič, 2006, str. 43–48; Gabrič, 2007). Novinar Mile Smolinsky je spomladi 1953 v *Slovenskem poročevalcu* v dveh zaporednih številkah⁷⁹ objavil odmeven zapis pod naslovom »Vojna z otroki ali srednji

77 »Materialna vprašanja šolstva na Kočevskem bi morali hitreje in bolje reševati«. *Slovenski poročevalec*, št. 36, 12. februarja 1953, str. 4.

78 »Dva pomembna sklepa 8. redne seje Sveta za prosveto in kulturo LRS«. *Prosvetni delavec*, 4. marec 1955, str. 2.

79 *Slovenski poročevalec*, 4. april 1953, str. 5, in 5. april 1953, str. 4.

vek v Boštanju«, v katerem beremo o – za današnjo senzibilnost še posebej – grozljivih 'vzgojnih' metodah (pretepanje, zastraševanje, zapostavljanje *lumpov* in *ravbarjev*, predvsem otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, kot bi rekli danes), ki so vladale na tamkajšnji osnovni šoli. Smolinsky ni poročal le o maltretiranju otrok, ampak je v takratnem duhu časa pisal o tem, kako je »skupina socializmu tujih ljudi z učiteljico [...]»⁸⁰ in šolskim upraviteljem [...] napravila iz šolskih otrok predmet najsrdečjšega političnega in osebnega razračunavanja«. Novinarjevo poročanje ni govorilo le o individualni 'izjemi', ki bi kvarila v javnosti navadno idealizirano sliko stanja, ampak tudi o 'sistemskih nepravilnostih': npr. o tem, kako je bil neki državni uslužbenec, ki je prvi poročal o teh pojavih, kaznovan, o šolski inšpekciji, ki je očitno mižala na oboje očes, o tem, da sta imela inkriminirana učiteljica in ravnatelj očitno podporo v 'določenih forumih' v lokalnem okolju, itn.

Smolinsky si je z objavo svojega prispevka tudi sam nakopal težave, ker je sprožil javno razpravo, ki se je v nadaljevanju še razplamnela, tako da afere ni bilo več mogoče pomesti pod preprogo. Vanjo se je med veliko drugimi vključil tudi klub študentov pedagogike na Univerzi v Ljubljani, ki niso »mogli mirno mimo tega«:⁸¹ »Zdi se nam, da je premalo to, kar je storilo učiteljstvo na svojem občnem zboru, ki je samo obsodilo tako ravnanje z otroki, temveč da je potrebno podrobno analizirati zagovor takih metod, ker nam zagovor bolj ilustrira učitelja in njegov odnos do otrok v celoti.« Vsaj med vrsticami je tu že mogoče med drugim zaslediti eno izmed temeljnih vprašanj, ki zaznamujejo konceptualizacijo učiteljskega izobraževanja v veliko širšem časovnem in zemljepisnem kontekstu: ali gre pri tem predvsem za *predmetno* izobraževanje ali za nekaj kompleksnejšega, za *pedagoško usposobljenost* ali celo *poslanstvo*; in če za nekaj takšnega pri učiteljskem izobraževanju dejansko gre – kako to konceptualizirati in uveljaviti v praksi? Pisem citiranega pisma je sicer razumljivo, »da se v organizacijo pouka ne morejo vtikati laiki, ki nimajo za to potrebne strokovne izobrazbe«, »kar pa se tiče osnovnega humanega odnosa do otrok in znanstvenosti pouka, tu pa mislimo, da je javnost poklicana, da nepravilnosti iznaša in jih tudi kritizira«.

Podobne poglede so izražali tudi drugi, ki so se vključili v to diskusijo, ne nazadnje tudi predstavniki oblasti, vendar pa se pri tem odpre še globlje vprašanje, tj. kako konceptualizirati *osnovni humani odnos*. Ali pri tem pripada (pedagoški) stroki kaka specifična in pomembna vloga ali pa je le »javnost poklicana, da nepravilnosti iznaša in jih tudi kritizira«? In kaj razumeti pod pojmom *javnosti*

80 Imena po skoraj sedemdesetih letih niso več pomembna.

81 »Pisma uredništvu: Vzgojiteljem v premislek.« *Slovenski poročevalec*, 18. aprila 1953, str. 4.

v desetletju 'revolucionarne družbene preobrazbe'? Kako konceptualizirati razmerje med stroko (avtonomijo stroke) in politiko (političnim odločanjem)? Aleš Gabrič, ki je afero Boštanj in polemiko okrog nje temeljito preučil, ugotavlja: »Politično največji rezultat afere je bilo 'spoznanje', da morata biti šola in šolstvo dovzetna za kritike javnosti« (Gabrič, 2006, str. 47), s tem pa je bilo odprto tudi vprašanje, »kdo ima poglavitno besedo pri odločanju o šolskih vprašanjih« (ibid., str. 43). To je obenem vprašanje, ki je bilo v petdesetih letih nenehoma navzoče (vsaj v ozadju) v postopoma prebujajočih se širših razpravah o vzgoji in izobraževanju na splošno, s tem pa tudi o prihodnji organizaciji učiteljskega izobraževanja.

V grobih črtah smo orisali širši kontekst povojnega obdobja, v katerem je imela nova, revolucionarna oblast poglavitno besedo tudi pri odločanju o tistih vprašanjih, o katerih bi se načelno sicer morala najprej in predvsem izreči stroka. Ko gre za odločitve glede obnove gospodarstva in družbenega življenja na splošno, se to obdobje – seveda gledano s poznejše perspektive – pogosto označuje kot obdobje voluntarizma in nepremišljenih *ad hoc* rešitev.⁸² Tudi pri odločitvah s področja šolstva v tej zgodnji dobi skoraj ne najdemo dokumentiranih utemeljitev, ki bi temeljile na strokovnih analizah. V samo organizacijo pouka se sicer 'laiki' res niso neposredno 'vtikali', a tudi stroka pri tem ni imela povsem prostih rok.⁸³ Pri odločitvah o posameznih vprašanjih je bila 'javnost' poklicana predvsem tako, da je na množičnih shodih plebiscitarno podpirala sprejete odločitve političnega vrha. Stroka je bila pri tem očitno instrumentalizirana; o njeni vsaj relativni avtonomiji bi bilo v tem obdobju težko govoriti. Tudi tu se je zrcalilo zgodnje povojno kopiranje 'sovjetskega modela graditve socializma', ki je močno zaznamovalo ne le politični in gospodarski sistem, ampak tudi področja izobraževanja, znanosti in kulture (Gabrič, 1991). Temeljite spremembe je prineslo obdobje po Titovem konfliktu s Stalinom leta 1948 (t. i. *informbiro*), na področju šolstva pa dejansko šele v petdesetih letih.

82 Tako je bilo z zelo kratkimi administrativnimi odloki brez obravnave vsebinskih vprašanj ali argumentov ustanovljenih tudi nekaj novih visokošolskih ustanov, npr. Akademija upodablajočih umetnosti (*Ur. l. SNOS in NVS*, št. 47, 27. oktobra 1945), Gospodarska fakulteta (*Ur. l. LRS*, št. 21, 13. marca 1946), Agronomska fakulteta (*Ur. l. LRS*, št. 26, 28. junija 1947), prednice današnjih članic Univerze v Ljubljani. Problemi, ki so se pojavili z nastankom novih ustanov, so se v strokovnem pogledu večinoma reševali post festum in včasih znova zaključili s politično odločitvijo (npr. ob vprašanju vključenosti novih visokošolskih zavodov v UL). Postopka, ki mu danes pravimo akreditacija in ki naj prepreči, da to takih problemov pride, ni bilo.

83 Razen takrat, ko je bila oblast tako zaposlena z akutnimi aktualnimi vprašanji, da je nekatera, očitno ocenjena kot manj akutna, prelagala na primernejši čas, npr. avtonomno upravljanje univerze je doživelo korenitejše politične posege šele v petdesetih letih (gl. Gabrič, 2006, str. 211).

V takšnem zgodovinskem kontekstu, značilnem za prva povojna leta, je bila leta 1947 ustanovljena *Višja pedagoška šola* (VPŠ) v Ljubljani, prva in tudi pozneje edina v Sloveniji. Za Slovenijo je bila to velika in pomembna novost, za Jugoslavijo kot celoto pa niti ne, saj sta že tretje desetletje delovali takšni šoli v Beogradu in Zagrebu, po vsej državi pa je bilo po vojni, kot bomo še videli, ustanovljenih še več novih. Te šole, vključno z VPŠ v Ljubljani, so bile ustanovljene tako rekoč čez noč; šele sredi petdesetih let se je začela bolj poglodbjena, problemska in strokovno podprta razprava o reformi (učiteljskega) izobraževanja. Viden in pomemben del te razprave je bilo tudi konceptualiziranje prehoda vsega učiteljskega izobraževanja (vsaj) na višjo stopnjo. Ta konceptualizacija ni mogla zaobiti starejših, predvojnih tradicij, ki smo se jim posvetili v prejšnjem poglavju. Tam smo na nekaterih mestih mimogrede že opomnili, da se je veliko vprašanj in dilem tistega časa preneslo v povojno obdobje, ob tem pa so se v novih družbenih razmerah odpirala še nova. Zdaj smo na primernem mestu, da se jim posvetimo nekoliko podrobneje. Najprej s tem, da odpremo 'rojstni list' prve slovenske ustanove, ki je precej širokim krogom učiteljstva končno ponudila dveletni *višješolski* študij v slovenskem jeziku in višješolsko diplomo.

Odločitev o ustanovitvi Višje pedagoške šole v Ljubljani se časovno ujema s sprejemanjem *prve petletke*, kar ne more biti presemetljivo, ampak je indikativno. Po sovjetskih vzorih je petletka sicer v prvi vrsti naslavljala gospodarstvo, a ne brez opaznega poudarka, namenjenega *vzgoji kadrov* na različnih stopnjah in smereh izobraževanja, saj jih je povsod akutno primanjkovalo.⁸⁴ V začetku julija 1947 je v Ljudski skupščini SRS potekalo sprejemanje republiškega zakona o petletnem gospodarskem planu. Zgoraj smo že omenili, da se je v uvodnem govoru Sergej Kraigher, predsednik Planske komisije Vlade LRS, dotaknil tudi 'posebno visokih in velikih nalog', ki jih postavlja petletni plan 'pred naše šole', 'prosvetni minister' (kot piše v časopisu) Lidija Šentjunc pa je v svojem govoru naslednji dan med drugim napovedala tudi ustanovitev VPŠ (sledi dobeseden prepis časopisnega poročila z jezikovnimi napakami vred, saj tudi to sodi k orisu takratnega konteksta, le *poševni tisk* je naš), ki se je – kot bomo videli – uresničila celo že nekaj dni prej:

84 »Vloga in naloge prosvete, novi odnos ljudske države do prosvete, vse to je dobilo svoj izraz tudi v našem, prvem petletnem planu.« Na zvezni ravni je bilo tako med drugim plansko predvideno, da »bo letos napravilo malo maturo okrog 33.500 dijakov, izmed katerih se jih mora okrog 5.200 vpisati v učiteljska, 11.500 v ostale srednje strokovne šole, okrog 16.700 pa jih mora vstopiti v peti razred gimnazije. Veliko gimnazijsko maturo bo letos napravilo okrog 9.100 dijakov, izmed katerih se jih mora vpisati v višje pedagoške šole okrog 2.000, v filozofsko in matematičnoprifodnoslovno fakulteto okrog 1.000, v ostale fakultete in visoke šole pa okrog 6.000.« – »Razvoj šolstva v naši prvi petletki«. *Slovenski poročevalec*, 23. julija 1947, str. 2 (članek je bil povzet po beograjski *Borbi*).

»2. Izvesti in izpopolniti bo treba tak sistem naših šol, ki bo v maksimalni meri omogočil učencem normalen prehod iz nižje na naslednjo višjo stopnjo. V naši republiki je 7 letna šolska obveznost že izvedena, vendar je zaradi različne stopnje v organizaciji osnovnih šol nivo izobrazbe različen. [...] v 7 letkah bomo postopno uvajali učno snov in načrt, kakršen velja za nižje gimnazije, in izvedli princip predmetnega pouka. Na ta način bomo z mrežo nižjih gimnazij in sedemletk omogočili 75 % naše šoloobvezne mladine stopnjo izobrazbe nižje srednje šole. Zato se bo tudi že z novim šolskim letom osnovala višja pedagoška šola v Ljubljani, ki bo poleg rednih slušateljev sprejela tudi 400 gojencev iz vrst osnovnošolskih učiteljev, ki si bodo kot izredni slušatelji lahko pridobili kvalifikacijo nastavnika za pouk na nižjih gimnazijah in sedem letkah.«⁸⁵

Videti je nekoliko nenavadno, toda v tisku zasledimo poročilo o ustanovitvi VPŠ šole z enomesečno zamudo, v začetku avgusta 1947: njeno ustanovitev »so narekemale nove družbene razmere in ni čuda, da so se prvi razgovori [o tem] vodili že na osvobojenem ozemlju za časa narodno-osvobodilne borbe.«⁸⁶ *Slovenski poročevalec* je javnosti še sporočal, da bo VPŠ pripravljala »kvalificirane predmetne učitelje za delo v višjih razredih [...] sedemletke in nižje gimnazije«, potrebe po njih pa bodo »silno narastle, saj bo moralo konec [prve] petletke že 75 odstotkov slovenske šoloobvezne mladine obiskovati višje razrede sedemletke«.⁸⁷ Kot lahko še preberemo v tem poročilu, sta predsednik Vlade LRS (Miha Marinko) in 'minister za prosveto' (Lidija Šentjunc) podpisala odločbo o ustanovitvi VPŠ v Ljubljani že dober teden pred sprejetjem zakona o petletnem gospodarskem planu, 30. junija 1947, v *Uradnem listu* pa je bila objavljena par dni pozneje (Vlada LRS, 1947).

Prvi člen odločbe se glasi: »Ustanovi se višja pedagoška šola v Ljubljani s stopnjo visoke strokovne šole.« Definicija deluje nekoliko protislovno (*višja šola visoke stopnje*), toda takrat ne na zvezni ne na republiški ravni še ni bilo sistemskega predpisa o visokem šolstvu. Kot bomo še videli, je bil sploh prvi zakon o visokem šolstvu v Sloveniji sprejet oktobra 1949,⁸⁸ prvi splošni zvezni zakon o univerzah pa šele junija 1954, skoraj deset let po koncu vojne. Nobeden ne definira

85 »Govor ministra prosvete tov. Lidije Šentjurčeve«. *Slovenski poročevalec*, 10. julija 1947, str. 2.

86 »Višja pedagoška šola v Ljubljani«. *Slovenski poročevalec*, 3. avgust 1947, str. 6. – Ugotovitev, ali in kje so ti razgovori arhivirani, ter njihova analiza bi bila zanimiva naloga, ki jo je treba prepustiti kaki prihodnji priložnosti.

87 Ibid.

88 Ustava (Ustavodajna skupščina FLRJ, 1946) je dopuščala republikam, da do sprejetja podobne zvezne zakonodaje same urejajo določene zadeve tudi na tem področju.

pojma *višja šola* niti pojma *stopnja visoke strokovne šole*. V Jugoslaviji so oblasti v tem zgodnjem obdobju nove višje ali visokošolske ustanove navadno ustanovljale zunaj obstoječih univerz, ob tem pa je bila tudi posamezna fakulteta lahko izločena z univerze, spremenjena v samostojno fakulteto ali celo v visoko šolo itn. Definicije teh in podobnih pojmov so bile očitno bolj pogovorne kot premišljene in dogovorjene. Kakor koli že, povojna gospodarska in kulturna politika, ki je merila na hitro obnovo in nato na postopno modernizacijo države, je višje ali visoke šole nujno potrebovala, vsaj sprva pa očitno niti ni bilo zaznati želje ali potrebe po njihovem integriranju v univerze. Politična oblast ob svojem zadržanem odnosu do univerzitetnega tradicionalizma takšne potrebe nemara sploh ni želela videti, obstaja pa tudi dovolj indicov, da univerza sama ni bila naklonjena temu, da bi pod svoja krila sprejemala 'kukavičja jajca'.

Vse to je veljalo tudi za VPŠ, ki je bila očitno zamišljena kot samostojna *izobraževalna* ustanova na terciarni ravni, ne pa tudi *raziskovalna* ustanova. Zanimivo pa je, da je odločba o ustanovitvi VPŠ, če jo primerjamo z odločbami o ustanovitvi nekaterih drugih višjih oziroma visokošolskih ustanov v tistih prvih povojnih letih, v vsebinskem pogledu pravzaprav precej podrobna. Nemara je bilo to tako, zato ker so pri dokumentu sodelovali strokovnjaki s posebnim interesom za izobraževalni sistem. Vladna odločba je VPŠ нареkovala, »da pripravlja kvalificirane učitelje za poučevanje v višjih razredih sedemletnega obveznega šolanja (višjih osnovnih šolah, višjih razredih sedemletke in nižjih razredih gimnazije), za delo na posebnih šolah za defektne otroke in vzgojiteljsko delo v vzgojnih domovih« (Vlada LRS, 1947, čl. 2). Poslanstvo VPŠ torej bistveno ni odstopalo od tistega, kar smo v prejšnjem poglavju ugotovili pri obeh predvojnih višjih pedagoških šolah v Zagrebu in Beogradu, le naloga izobraževanja šolskih nadzornikov se zdaj ne pojavlja več.

Odločba je VPŠ organizacijsko precej podrobno razdelila (čl. 4) na tri *odseke*: Odsek za pripravo učiteljev na pouk v višjih razredih sedemletnega obveznega šolanja, Odsek za defektologijo in Odsek za vzgojitelje v vzgojnih domovih. Ti so se naprej členili v *skupine predmetov* (slovenščina, srbsščina in hrvaščina, ruščina; zgodovina, zemljepis; biologija, kemija; matematika, fizika; tehnika). Prvi odsek je sledil logiki šolskih predmetov, drugi odsek se je delil v skupine za tiflopedagogiko, surdopedagogiko, oligofrenopedagogiko in »poklicno izobrazbo defektnih otrok«, tretji pa je ostal notranje enoten. Ob *odsekih*, ki so bili torej zasnovani v predmetni logiki oziroma v logiki specifičnih pedagoških strok (defektologija, vzgojitelji v domovih), je odločba brez organizacijskih detajlov dodala še četrto, vendar precej heterogeno skupino: »Pedagoško-psihološka skupina predmetov in

predavanja iz ruščine in angleščine ali francoščine kot izobraževalnih jezikov⁸⁹ so obvezna za slušatelje⁹⁰ vseh skupin višje pedagoške šole«.

V osnovi je bila s tem zakoličena struktura, ki jo je VPŠ ohranila vse do preoblikovanja v pedagoško akademijo (na kateri je nekoliko pozneje iz omenjene 'pedagoško-psihološke skupine predmetov' in 'jezikovnih predavanj' nastal *Oddelek za skupne predmete*) in ki se je nato ohranila še vse do druge polovice osemdesetih let. Študijske smeri in odseki oziroma oddelki so se sicer skozi leta nekoliko spreminjali: nastajali so novi,⁹¹ nekateri pa so tudi izginili (gl. Janša Zorn, 1997). Učiteljskemu izobraževanju za predmetno stopnjo se je pozneje, po preoblikovanju v PA, pridružilo izobraževanje za razredno stopnjo, izobraževanje na področju defektologije in vzgojiteljev v domovih pa je vztrajalo v tej obliki kot stalnica še vse do konca osemdesetih let.

Po ustanovitveni odločbi je direktorja VPŠ imenoval minister za prosveto (čl. 7), prav tako je minister postavljaj »učno osebje [...] iz vrst prosvetnih delavcev, ki se odlikujejo po svojem šolskem in znanstvenem delu«⁹² (čl. 8). Odločba omenja še »svet višje pedagoške šole, ki ga sestavljajo profesorji in drugo učno osebje«, ki pa direktorju pri njegovem delu le »pomaga« (čl. 6). Odločba še določa, da podrobno »organizacijo in delo višje pedagoške šole predpiše minister za prosveto s posebnim pravilnikom« (čl. 15). VPŠ je bila ob ustanovitvi torej povsem *državna* ustanova; kot taki ji ni pripadala prav nobena izmed tistih bistvenih pristojnosti, ki sodijo k akademski oziroma institucionalni avtonomiji. To so, kot je bilo zgoraj bežno že omenjeno, v tem obdobju politične oblasti formalnim telesom Univerze v Ljubljani še dopuščale.

Vstopni pogoj za »slušatelje« je bil »višji tečajni izpit ali učiteljski diplomski izpit«, o sprejemu »absolventov strokovnih šol, ki imajo značaj popolne srednje šole«, pa je odločal minister za prosveto (čl. 10). Slušatelji so se delili na redne in izredne; zadnji »morejo [morajo]⁹³ biti učitelji v aktivni službi. Ti morajo nabavljati skripta višje pedagoške šole, periodično prihajati na praktične vaje in v

89 Zanimivo je, kako velik poudarek je ta odločba namenila jezikovnemu izobraževanju vseh »slušateljev«, pri čemer »srbsčina in hrvaščina« takrat seveda nista bila tuji jezik, ruščina je bil obvezni tuji jezik, med angleščino in francoščino pa je bilo mogoče izbirati.

90 Odločba uporablja izraz *slušatelj*; izraz *študent* se v besedilu ne pojavi.

91 Med drugim je bila s šolskim letom 1956/57 razpisana »nova predmetna skupina: predvojaška vzgoja – zemljepis (kemija ali biologija). Žal vpis ni izpolnil pričakovanj. Prijavljenih je le 15 kandidatov in še ti so večinoma iz sosednjih republik.« – Gl. »Potrebne so nove učne moči«, *Slovenski poročevalec*, 5. november 1956, str. 2.

92 Tu se torej bežno le pojavi omemba znanstvenega dela zaposlenega osebja, ki pa v opredelitvi poslanstva ustanove sploh ni bilo opredeljeno.

93 V objavo odločbe se je prikradlo nekaj napak, ki jih je korigiral popravek, objavljen čez teden dni (*Uradni list LRS*, št. 28, 12. julija 1947); te, ki jo slutimo na tem mestu, popravek ne omenja.

določenih rokih opravljati izpite« (čl. 11). Za redne slušatelje je pouk⁹⁴ trajal dve leti, za izredne pa tri leta (čl. 13).

VPŠ je sprva gostovala v prostorih različnih ljubljanskih šol, leta 1952 pa se je vselila v Stiški dvorec na Starem trgu, v katerem je bil od takrat njen sedež (tudi po preimenovanju v PA); ob tem je gostovala še v več manjših prostorih, razkropljenih po mestu, vse do selitve v novo zgradbo za Bežigradom leta 1982 (gl. Janša Zorn, 1997). Prvo leto (1947) se je na VPŠ vpisalo samo 75 rednih (ker »šole niso mogle pogrešati večjega števila učiteljev«) in kar 498 izrednih slušateljev. Toda med zadnjimi jih »je le neznatna manjšina diplomirala, nekateri med njimi šele po pravcatih življenjskih odisejadah«, saj takratne razmere res niso bile naklonjene »zavzetemu študiju«. Med rednimi študenti prve generacije jih je »v roku študij zaključila približno polovica«; tudi pozneje »so bili redki, ki so diplomirali že po dveh letih« (Petauer, 1973, str. 5–6). Po nekaj letih se je vpis uravnotežil, oblikovale so se še nove smeri (npr. nemščina in angleščina, glasbena vzgoja, risanje oz. pozneje likovna vzgoja itn.). Širil se je obseg pedagoško-psiholoških predmetov, med drugim tudi zato, ker je delež novincev, ki so končali učiteljišča in imeli nekaj več znanja s teh področij, upadal.⁹⁵ Redno zaposlenega pedagoškega osebja (»pretežno starejši profesorji, ki so pred tem poučevali največ po raznih srednjih šolah in so se tamkaj odlikovali po svojem delu«) je bilo malo: sprva le devet, pozneje »skorajda stalno po devetnajst«, honorarno pa so sodelovali še učitelji z raznih ljubljanskih fakultet in visokih šol, »kamor je tu in tam sčasoma odšel tudi kak profesor VPŠ«⁹⁶ (ibid., 7). Stik z univerzitetnim prostorom je torej vendarle že obstajal.

Z ustanovitvijo in delovanjem VPŠ pa še ni mogoče govoriti o popolni združitvi vseh izobraževalnih smeri za predmetni pouk na stopnji obveznega izobraževanja. To, da se je v ločenih organizacijskih okvirih razvijal študij 'telesne kulture', ni presenečenje, precej nenavadno pa je, da je študij za eno izmed predmetnih področij v obveznem izobraževanju že kmalu po ustanovitvi VPŠ dobil lastno 'streho nad glavo': leta 1952 je bila z odlokom Vlade LRS namreč ustanovljena »internatska šola za učiteljice kmetijsko-gospodarskih in kmetijsko-gospodinjskih šol v Ljubljani« z namenom »izobraziti učiteljice za teoretično in praktično delo v kmetijsko-gospodinjskih šolah in gospodinjskih tečajih ter v kmetijsko-gospodarskih šolah, poglobiti njihovo splošno izobrazbo in jih pripraviti za aktivne

94 Tudi izraz *študij*, ki je bil uveljavljen za univerzitetni prostor, se v besedilu odločbe ni uporabljal.

95 »Leta 1963 se je vpisalo le še 29,2 % takih, ki so imeli učiteljišče, srednjo vzgojiteljsko šolo ali vsaj pedagoški tečaj« (Petauer, 1973, str. 6).

96 Verjetno v tem pogledu najvidnejša osebnost je bila profesorica Aleksandra Kornhauser (1926–2020).

delavke v politično-gospodarskem razvoju vasi« (Vlada LRS, 1952). Po letu 1954 je delovala kot Višja gospodinjska šola (VGŠ) v Grobljah pri Domžalah.⁹⁷ Svoje poslanstvo je postopoma usmerila predvsem k izobraževanju predmetnih učiteljic – in le redkih učiteljev – gospodinjstva. »V to šolo so bile sprejete samo medvojne aktivistke in tiste, ki so po vojni sodelovale pri 'utrjevanju nove oblasti'. [...] V vseh letih delovanja je na VGŠ skupno diplomiralo 351 predmetnih učiteljev in učiteljic gospodinjstva« (Kermauner et al., 2014, str. 204-205). To je bil še en primer značilnega povojnega *ad hoc* reševanja odprtih problemov. Po drugi strani je v tej samostojni višji šoli mogoče videti – ne glede na ideološki preobrat – tudi vsaj nekaj nereflektiranega nadaljevanja neke stare prakse 'šol za dekleta': v tem primeru npr. dr. Krekovo gospodinjsko šolo v Ljubljani, ki je začela delovati pri uršulinkah leta 1913 in je nadaljevala delo v medvojnem obdobju. Leta 1967 so VGŠ ukinili, študij pa prenesli na iz Višje pedagoške šole preoblikovano novo Pedagoško akademijo v Ljubljani.

Obnavljanje in ustanavljanje novih izobraževalnih ustanov v neposrednem povojnem obdobju druge polovice štiridesetih let lahko spremljamo predvsem s pomočjo političnih in administrativnih dokumentov, iz katerih pa ni mogoče razbrati, s katerimi vsebinskimi dilemami in analizami – če sploh – so se odločevalci ukvarjali. Položaj se je na začetku petdesetih let, v politični 'odjugi', ki je v Jugoslaviji sledila *informbirojevski* 'zimi', postopoma temeljito spremenil. Pred to 'odjugo' je bilo sicer obdobje, v katerem je bilo videti, da je lahko oblast celo bolj papeška od papeža (mislimo na *informbiro* in njegove domače represivne prakse, kakršen je bil npr. Goli otok). Ko se je celo v političnih vrhovih začela porajati (samo)kritika, da v Jugoslaviji ni »svobodnega kresanja mnenj in demokracije znotraj partije« (Pirjevec, 2011, str. 336) in se je oblast začela zavedati, »da morajo po razkolu s Stalinom okrepiti svojo popularnost sredi množic [...], so sprejele vrsto liberalnih ukrepov tudi na družbenem in kulturnem področju«. Na primer, »razrahljale so omejitve potovanj v tujino za študente,⁹⁸ intelektualce in športnike [...], preoblikovale petletni plan«, tako da bo »ekonomija vedno bolj stavila na dobrine za široko potrošnjo« itn. (ibid., str. 337).

97 Odbor za prosveto in kulturo je jeseni 1954 »razpravljal o ustanovitvi višje gospodinjske šole oziroma o spremembi dosedanje enoletne gospodinjske šole v Grobljah v 2-letno višjo gospodinjsko šolo« (VGŠ). V obrazložitvi je bilo poudarjeno, da na ustanovah, »kjer se vzgajajo naši učitelji, sicer obstoji poseben predmet za ročna dela, toda tam uče le deške spretnosti, medtem ko je problem gospodinjstva zanemarjen«. Odbor je predlog o ustanovitvi VGŠ sprejel, vanjo pa »se bodo lahko vpisovale učiteljice z opravljenim učiteljskim izpitom.« – »Odlok o volitvah zastopnikov univerze v njene organe. Ustanovitev višje gospodinjske šole.« *Slovenski poročevalec*, 23. oktober 1954, str. 2.

98 Med dnevnimi novicami iz tistih časov zasledimo tudi takšne, ki govorijo o 'mobilnosti': o odhodih naših študentov v tujino in prihodih tujih k nam. Gl. npr. »Slovenski študenti na praksi v tujini«. *Slovenski poročevalec*, 8. junij 1954, str. 4; »Tuji študenti pri nas«. *Slovenski poročevalec*, 22. november 1955, str. 2.

Potem ko je bila v neposrednem povojnem obdobju na vse stopnje šolstva uvedena ruščina kot obvezni tuji jezik, pa čeprav je v Sloveniji zelo primanjkovalo kvalificiranega osebja za njegovo poučevanje, ne pa tudi za 'zahodne' jezike (Gabrič, 1998, str. 138), so oblasti januarja 1950 sprejele resolucijo, ki je ruščini odvzela privilegiran položaj v *kulturi in prosveti* ter jo izenačila z drugimi tujimi jeziki (Gabrič, 1991, str. 603, 608; Pirjevec, 2011, str. 338). »V šolstvu je bil najbolj viden premik v odpravi ruščine kot obveznega tujega jezika na vseh stopnjah šolanja v šolskem letu 1950/51« (Gabrič, 1998, str. 147). Opazne so še druge spremembe, npr. »agitprop je bil preoblikovan v Komisijo za kulturo in prosveto«, ni pa bila odpravljena obveznost tistih, ki so delovali na teh področjih, »da sledijo partijski liniji« (Pirjevec, 2011, str. 339; gl. tudi Gabrič, 1998, str. 149) itn. V tej novi, v primerjavi s prejšnjim obdobjem nekoliko liberalizirani atmosferi se postopoma začnejo ob družbenih temah pojavljati *vsebinske* razprave – občasno celo polemike – tudi na izobraževalnem področju, vključno z razpravo o konceptualizaciji učiteljskega izobraževanja.

Da bi tem razpravam lažje sledili, je treba opozoriti še na vsaj dve izmed političnih 'linij', ki so temeljito zaznamovale petdeseta leta v takratni FLRJ. Na eni strani je bila to politična odločitev o zastavitvi obsežne *reforme izobraževalnega sistema*, s katero prav gotovo ni bilo več mogoče odlašati že zaradi povsem praktičnih razlogov, na drugi pa uvedba *družbenega upravljanja* v t. i. ustanove 'širšega družbenega pomena'. Tudi ti 'liniji' je z zgodovinskega vidika temeljito obdelal Gabrič (2006), zato o tem tukaj le na kratko.

Politična odločitev za celovito reformo šolstva je bila sprejeta junija 1953; čeprav so bili prvi koraki, kot bomo še videli, sprva nerodni in počasni, je v naslednjih letih pripeljala do obsežne razprave, v kateri ni manjkalo različnih in občasno tudi nasprotujočih si gledanj, še zlasti ko je šlo za poglede posameznih republik pa tudi za poglede političnih struktur na eni in stroke na drugi strani, kar se je pokazalo še zlasti pri reformi univerze. Reforma je bila na zvezni ravni zakonodajno končana konec petdesetih let, v Sloveniji »v letih 1958 do 1962. Reformiranje šolstva v teh letih lahko ocenimo kot največjo, najbolj temeljito in najbolj celovito šolsko reformo, ki smo jo v preteklosti doživeli Slovenci« (Gabrič, 2006, str. 272).⁹⁹ Pripeljal je do enotne osemletke, statusne izenačitve gimnazij in srednjih strokovnih šol, do delavskih in ljudskih univerz pa tudi do temeljite preureditve celotnega visokošolskega sistema. Vse to je seveda vodilo tudi v velike spremembe na področju učiteljskega izobraževanja. Ob

⁹⁹ S to Gabričevo oceno se lahko strinjam tudi kot aktivni udeleženec reforme v devetdesetih letih prejšnjega stoletja; tudi ta je bila zelo obsežna in kompleksna, vendar pa si iz osebnih izkušenj znam predstavljati, da je bila tista iz petdesetih let še bolj, saj je izhajala iz neprimerno slabše startne osnove.

koncu tega obdobja se namreč pojavita Pedagoški akademiji v Mariboru in Ljubljani.

Načrt reforme celotnega izobraževalnega sistema je že na začetku pripeljal do soočanja med politiko in stroko, do načelnega vprašanja, torej, ki smo ga že omenjali. V vrstah zadnje so se pojavljali zlasti tisti *prosvetni delavci*, ki so imeli – tudi predvojne – izkušnje pri obravnavi vprašanj o šolskem sistemu, ali pa so delovali na izpostavljenih mestih v ustanovah tega sistema, med drugim tudi na Univerzi v Ljubljani. Če pustimo politične čistke ob strani (gl. Gabrič, 2006, str. 212), je ta v povojnem obdobju sprva še uživala »dokaj avtonomni položaj univerzitetnega senata (oziroma od leta 1950 sveta)« (ibid., str. 211), njeno vodstvo pa je ostajalo »odločen zagovornik tradicionalnih akademskih načel« (ibid., str. 212). Vprašanje, ki si ga je ob tem zastavljala politična oblast, pa je bilo, »kako na formalno demokratičen način preoblikovati univerzo in ustvariti sistem, ki bi omogočal uveljavljanje njenih stališč tudi v visokem šolstvu« (ibid., str. 213). To je dosegla z uzakonitvijo *družbenega upravljanja* v ustanovah s področja izobraževanja, znanosti, kulture ipd., kot je izhajalo iz novega političnega koncepta *samoupravljanja* v delovnih organizacijah.

Radikalna ločitev od sovjetskega zgleda, ki je obvladoval politično usmeritev v prvih letih po vojni, je postopoma pripeljala do nič manj radikalne ustavne spremembe. Z zveznim ustavnim zakonom (Ljudska skupščina FLRJ, 1953) je politični temelj državnega sistema postalo *samoupravljanje*, njen materialni temelj pa *družbena lastnina* (Režek, 1998, str. 152). Ustavni zakon je določal, da je temelj nove ureditve »samoupravljanje proizvajalcev v gospodarstvu«, ob tem pa je zajamčeno tudi »samoupravljanje delovnega ljudstva na področju prosvete, kulture in socialnih služb« (čl. 4). Na osnovi zveznega je republiški ustavni zakon (Ljudska skupščina LRS, 1953) določilo o samoupravljanju delovnega ljudstva na izobraževalnem in sorodnih področjih nekoliko podrobneje opredelil: pri tem »sodelujejo predstavniki poklicnih in drugih prizadetih družbenih organizacij« itn. (čl. 6). Junija 1954 je bil nato sprejet prvi povojni zvezni zakon o univerzah (Zvezna ljudska skupščina FLRJ, 1954), ki je pri upravljanju visokošolskih ustanov uveljavil načelo *družbenega upravljanja*, kar je pomenilo izgubo njihove tradicionalne avtonomije. Visokošolske pa tudi vse druge sorodne ustanove so bile od takrat »osnovane na načelih družbenega upravljanja« (čl. 2), ki je preneslo glasovalno večino na predstavnike »družbene skupnosti«, ki jim »zagotavlja materialna sredstva« (čl. 10).¹⁰⁰ Po tej 'uverturi' je bilo do konca petdesetih let visoko šolstvo v nekaj nadaljnjih korakih zelo temeljito spremenjeno (Zgaga, 2023).

100 Gl. tudi Gabrič, 2006, str. 215.

V tem kontekstu je sredi petdesetih let v Sloveniji potekala precej intenzivna razprava o posodobitvi učiteljskega izobraževanja na terciarni stopnji; podrobneje ji bomo sledili spodaj. Že tu pa velja omeniti, da je bilo v tej razpravi obstoječi VPŠ v Ljubljani, ki se je počasi že bližala zaznamovanju svojega prvega desetletja, namenjene manj pozornosti, kot bi pri tem pričakovali. Bolj kot strokovna snovanja o novih *pedagoških akademijah* se jo je dotaknila politična odločitev o *družbenem upravljanju*. Poleti 1955 je bil sprejet novi, tokrat še bolj podroben *Odlok o VPŠ*, ki pa ga ni več sprejela vlada, ampak kar Ljudska skupščina LRS. Z njim je bila VPŠ opredeljena kot šola, ki »ima pomen za vso Ljudsko republiko Slovenijo« (Ljudska skupščina LRS, 1955, tč. 2). »Za profesorja Višje pedagoške šole je lahko izvoljen samo kandidat, ki ima popolno fakultetno izobrazbo, vsaj 8 let uspešnega pedagoškega dela in se odlikuje s strokovnim znanjem«¹⁰¹ (tč. 13); ponovne izvolitve so si sledile vsako peto leto. Poleg profesorjev višje šole lahko po potrebi sodelujejo tudi profesorji srednje šole in predmetni učitelji, ki »obdrže svoj naziv in plačo, ki jim pripada glede na ta naziv« (tč. 13). Osrednja kategorija kandidatov za vpis so »učitelji, ki imajo vsaj dvoletno uspešno prakso na šoli za obvezno splošno izobraževanje« (kot izredni slušatelji, če je »glede na naravo pouka to mogoče«, tč. 22), po odločitvi Sveta za prosveto in kulturo LRS pa se na nekatere predmetne skupine lahko vpišejo »tudi absolventi učiteljskih, srednjih splošnih izobraževalnih šol in srednjih strokovnih šol s predpisanim končnim izpitom« (tč. 21). »Pouk na šoli traja najmanj dve in največ tri leta« (tč. 4). Po tem odloku izobrazba diplomantov »ustreza višji šolski izobrazbi« (tč. 5). Odlok se ne spušča v vsebinska vprašanja, kot so odseki in učni načrti, ampak le načelno določa, da predmetnike za predmetne skupine in učne načrte za posamezne predmete pripravi učiteljski zbor, Svet šole pa jih predlaga Svetu za prosveto in kulturo LRS v potrditev (tč. 11).

Še precej večjo pozornost pa odlok namenja vodenju šole. Skladno s takratno novo politiko se tudi VPŠ »vodi po načelih o družbenem vodstvu« (tč. 1). »Šolo neposredno vodijo šolski svet, učiteljski zbor in direktor« (tč. 4). »Učiteljski zbor sestavljajo vsi predavatelji šole, ki so redni uslužbenci šole, in trije člani, ki jih izvoli drugo učno osebje izmed sebe« (tč. 13). Učiteljski zbor med drugim »obravna vprašanja, ki se tičejo pouka in vzgojnega dela«, »izdela podroben učni načrt za vsak predmet in skrbi za njegovo izvajanje«, voli profesorje, predstojnike odseka in starešine za posamezne skupine itn. Šolski svet kot ključni organ odločanja poleg direktorja, predstavnikov predavateljev in študentskega predstavnika sestavljajo po načelih družbenega vodstva še predstavnik okrajnega ljudskega odbora

101 Omembe znanstvene kvalifikacije tokrat v besedilu ne najdemo več.

Ljubljana ter »sedem do devet članov, ki jih imenuje Svet za prosveto in kulturo LRS izmed oseb, ki jih predlagajo združenja in društva prosvetnih delavcev, in izmed drugih javnih delavcev« (tč. 8). Organi VPŠ so odgovorni Svetu za prosveto in kulturo LRS, ki je njihov nadzorni organ.¹⁰² Poleg tega, da je ta pristojen za potrditev statuta šole, določi tudi odseke oziroma predmetne skupine na VPŠ, predpiše predmetnike in učne načrte ter trajanje pouka v posameznem odseku oziroma za posamezno predmetno skupino, imenuje direktorja šole in drugo učno osebje oziroma potrjuje izvolitev profesorjev višje šole itn. (tč. 20). Študenti – ta beseda zdaj nadomesti 'slušatelje' iz prvotnega akta – sodelujejo pri delu organov šole (tč. 25), vendar ne odločajo o študijskih zadevah, izvolitvah profesorjev itn. Študenti lahko ustanavljajo strokovna, kulturna in druga društva in krožke, če so skladni s statutom šole (tč. 24). Določba o prenehanju statusa študenta poleg običajnih razlogov (dokončanje študija) vključuje tudi primere obsodbe na strogi zapor ali na zapor, daljši kot šest mesecev, ali omejitve državljskih pravic (tč. 26). Vse v duhu časa, torej.

Toliko o nastanku in prvih letih delovanja VPŠ, na kratko pa tudi o tistem širšem okviru, v katerega se začenjajo od sredine petdesetih let naprej umeščati razprave o učiteljskem izobraževanju. Te razprave je gotovo najbolj spodbujala osrednja tema izobraževalne reforme, reforma obveznega, osnovnošolskega izobraževanja. »Zahtevano po številu učiteljstva je nadomestila zahteva po kvaliteti, ki je stalno rasla, dokler ni ob reformnem gibanju za obvezno šolstvo rasla v ponoven klic po totalni reformi učiteljske izobrazbe« (Tomšič 1955, str. 140).

5. junija 1954 je bila pri Svetu za prosveto in kulturo LRS (SPK) ustanovljena *Komisija za proučevanje šolstva* kot »začasen korak«, ki pa ga vendar lahko ocenimo za odločilnega pri afirmaciji strokovne podpore v prizadevanjih za šolsko reformo. Leto pozneje je SPK ustanovil *Zavod za proučevanje šolstva* kot naslednji, institucionalni korak h krepitvi strokovnega dela.¹⁰³ Ne le znotraj te komisije oziroma novega zavoda, ampak tudi v širši strokovni javnosti so se v naslednjih

102 Svet za prosveto in kulturo (SPK) LRS, ustanovljen 30. januarja 1953, se je preoblikoval iz Sveta Vlade LRS za prosveto in kulturo (1951–1953), ki je prevzel pristojnosti prejšnjega Ministrstva za prosveto in Ministrstva za znanost in kulturo LRS. SPK je vodil predsednik ('minister'), v njem pa so bili predstavniki družbenopolitičnih in strokovnih organizacij, ki jih je določil Prezidijski ljudske skupščine. Ta je lahko po predlogu predsednika Vlade LRS za člane imenoval vidne znanstvene, kulturne in prosvetne delavce. Število članov se je sredi leta 1956 ustalilo na 87. Svet je bil ukinjen leta 1963, njegove pristojnosti pa je prevzel Republiški sekretariat za kulturo in prosveto. Gl. <https://vac.sjas.gov.si/vac/search/details?id=23444> (dostop: 16. maja 2024).

103 »Kakor je bil Svet spočetka preobremenjen z reševanjem administrativnih vprašanj [...], tako je treba v prihodnje gledati na to, da bo pobuda za raziskovanje in reševanje problemov prehajala vse bolj v aktivnost Sveta«. – »S seje Sveta za prosveto in kulturo. Sklep o ustanovitvi Zavoda za proučevanje šolstva«. *Slovenski poročevalec*, 26. oktober 1955, str. 1.

letih vodile za našo temo nadvse pomembne razprave, ki jih Tomšič (ibid.) na kratko povzame tako: »Istočasno se je vnel boj za učiteljske in proti njemu – boj za pedagoško akademijo, ki sedaj, ko zaključujem svoj informativni članek, še traja«. S tem smo pri novem pomembnem obdobju v procesu prizadevanj, da se vsemu učitelstvu v Sloveniji dejansko zagotovi najmanj višješolska stopnja izobrazbe.

2.2 Petdeseta leta in zvezna šolska reforma

Ne da bi se podrobneje spuščali v kompleksne razloge, zaradi katerih je po letu 1945 – ob tem, ko je prihajalo do radikalnih in hitrih sprememb političnega in gospodarskega sistema – vse bolj akutna potreba po prenovi izobraževalnega sistema za skoraj deset let obstala na robu agende novih oblasti, bomo zdaj pozornost namenili naslednjemu desetletnemu obdobju, ki pa ga je zaznamovala zelo temeljita reforma celotne izobraževalne vertikale. Kot že rečeno, je *šolsko reformo 1953–1963* pri nas z zgodovinopisne perspektive zelo celovito raziskal in osvetlil Aleš Gabrič (2006). Uokvirjanje tega obdobja, kot ga nakazuje že naslov njegove študije, bomo v glavnem upoštevali tudi tu,¹⁰⁴ le da naša pozornost ni namenjena šolski reformi na vsej vertikali, ampak predvsem konceptualizaciji reforme učiteljskega izobraževanja. Ob tem sicer ne bo mogoče prezreti marsikaterega vidika siceršnje splošne reforme.

Odločitev, da je napočil čas za temeljito šolsko reformo na zvezni ravni, je bila sprejeta spomladi 1953. Ljudska skupščina FLRJ je 22. maja 1953 na predlog Rodoljuba Čolakovića, takratnega zveznega prosvetnega ministra, sprejela »resolucijo o ustanovitvi komisije za reformo šol splošne izobrazbe«, za njenega predsednika pa je bil imenovan ljudski poslanec dr. Miloš Žanko.¹⁰⁵ Ta odločitev je sovpadala z obdobjem, v katerem so se postopoma začele udejanjati globoke in dolgoročno pomembne spremembe političnega ustroja FLRJ, ki jih je prinesel zgoraj že omenjeni novi zvezni ustavni zakon, sprejet 13. januarja 1953. Spremembe so med drugim vodile v postopno decentralizacijo države, s tem pa v krepitev pristojnosti republik, med drugim tudi na področju izobraževanja.

Nemara je bil tudi to eden izmed razlogov, da delo te komisije ni izpolnilo pričakovanj. Poleg tega je bila sestava članstva v njej pretežno politična; ob zvezni komisiji so bile oblikovane tudi podkomisije po republikah, ki naj bi se osredotočile predvsem na »probleme

104 Konca tega obdobja tu ne zaznamujemo z letom 1963, ampak z letom 1964, ko se VPŠ v Ljubljani preoblikuje v PA v Ljubljani.

105 »Zasedanja Ljudske skupščine FLRJ. Sprejet je zakon o zemljiškem skladu«. *Slovenski poročevalec*, 23. maj 1953, str. 1.

materialne osnove za delo šol«,¹⁰⁶ vse to pa je gotovo terjalo zahtevno koordinacijo. Iz dokumentov je mogoče razbrati, da je bila strokovna podpora za delovanje komisije precej šibka. Vse to je v začetku leta 1954 pripeljalo do polprikritega priznanja neuspeha. Časopisno poročilo s seje Odbora za prosveto Zvezne ljudske skupščine nosi podnaslov »Iz objektivnih razlogov komisija svoje naloge ni izpolnila in predlaga, naj se to poveri odboru za prosveto«. V njem še preberemo, da je dr. Žanko poudaril, »da komisija glede reforme šolstva, to je v najvažnejšem vprašanju, ki ji je bilo postavljeno, ni doseglo nič posebnega. Nekatere republiške komisije so res začele razpravljati o reformi šolstva, toda osrednja komisija, v kateri so sodelovali ljudje, ki imajo še vrsto drugih odgovornih nalog [...], ni mogla izvršiti te naloge. Mnenja je [tj. komisija], da je treba to prej preštudirano obdelati in pripraviti gradivo o sedanjem stanju. To pa pomeni, da bi se določeno število članov komisije, pravzaprav njeno jedro, moralo [več] časa baviti izključno s tem problemom. Na koncu je dr. Žanko predlagal, naj bi skupščina ukinila to komisijo in poverila njene naloge odboru za prosveto«.¹⁰⁷

Očitno pa ta predlog ni prinesel niti hitre niti učinkovitejše rešitve. Šele ob izteku tega leta, 16. decembra 1954, je Odbor za prosveto pri Zveznem zboru Zvezne ljudske skupščine imenoval novo komisijo za reformo šolstva, tokrat »iz vrst poslancev, prosvetnih delavcev in sindikalnih funkcionarjev«,¹⁰⁸ in ji »naročil, naj pospeši delo za reformo šolstva. Obenem je bilo objavljeno, da bo sedanji oddelek za dokumentacijo pri zveznem izvršnem svetu, ki je bil ustanovljen z nalogo, da pripravlja gradivo, potrebno za reformo šolstva, preosnovan v zavod za pospeševanje šolstva.«¹⁰⁹ Postopno je torej prihajalo do premika od političnega k strokovnemu obravnavanju reformne problematike.

Delo je zdaj steklo v nekoliko drugačni organizaciji na zvezni ravni in republiških ravneh ter ob pomoči raznih podkomisij pa tudi strokovnih ustanov, ki so se ukvarjale z analizami, ki jih je zahtevalo načrtovanje reforme. V nasprotju z obdobjem 1945–1953 so snovalci reforme – verjetno tudi po neuspehu, ki ga je doživela prva komisija iz maja 1953 – tokrat začeli spodbujati in omogočati poglobljeno strokovno delo pa tudi širšo razpravo, v katero je bila ob sicer prevladujoči politični sferi zdaj vključena strokovna, deloma pa tudi

106 »Poročilo komisije za reformo šolstva«. *Slovenski poročevalec*, 24. februar 1954, str. 2.

107 Ibid.

108 Tudi v novi komisiji je dr. Žanko ostal predsednik, slovenska članica in dva člana pa so bili: Draga Humek, Franc Kimovec in Vlado Majhen.

109 »Imenovana je komisija za reformo šolstva«. *Slovenski poročevalec*, 17. december 1954, str. 2.

širša javnost.¹¹⁰ To bi bil lahko glavni (ne pa edini) razlog, da je »nova reforma trajala celo desetletje, saj je temeljila na bolj realnih osnovah in so bili zakoni sprejeti šele takrat, ko je bila ustvarjena možnost za njihovo realizacijo« (Gabrič 2006, str. 53).

Ob pripravah na reformo, še zlasti ob strokovnih analizah in različnih reformskih konceptih, ki so jim očitno posvetili precej časa in energije, je zlasti opazna pozornost, ki jo je reformno vodstvo namenilo *mednarodnim primerjavam*, vključno s študijskimi obiski v tujini, predvsem v zahodni in severni Evropi. Tak korak v prvih povojnih letih ni prišel v poštev, saj so za mednarodni zgled takrat veljale le sovjetske rešitve in praksa. Toda za nemirno in protislovno postinformbirojevsko obdobje, ki je s sprejetjem nove ustave leta 1953 doživelo pomembno prelomnico, po kateri se je FLRJ postopoma začela odpirati na zahod, je bila takšna nova mednarodna orientacija politično sprejemljiva in verjetno celo spodbujana, čeprav očitno ne povsem brez rezerv. Nekaj detajlov o tem lahko razberemo iz nekega intervjuja z dr. Žankom, v katerem med drugim pravi: »Naši ljudje [so] v tej skupni akciji Zveznega izvršnega sveta in UNESCO« študijsko obiskali veliko dežel, vendar pa vsaj v prvi fazi dela (1954–1955) njihove ugotovitve niso rezultirale v »prenašanju vplivov«, in to že zato, ker so se ti obiski »šele komaj iztekli«. Pri tem pa se je »pokazalo, kako so v resnici skozi naša lastna gledanja spregovorile sodobne tendence, ki so spregovorile tudi v svetu. [...] Tudi če bi imeli kake posebne namene posnemati, bi se ti poskusi razbili ob dejstvu, da gradimo naš šolski sistem v drugačnih družbenih odnosih.« Študijsko prebivanje v tujini je bilo koristno, dodaja, ker »je razširilo obzorja naših ljudi in vzpostavilo trdnejše zveze s pedagoško mislijo v svetu, ki so bile zaradi okoliščin med vojno prekinjene«, ob tem pa so se »nekoliko osvobodili iluzij, da so v nekaterih visoko razvitih zahodnih deželah šolski problemi že tako rešeni, da bi lahko hodili k njim po recepte«.¹¹¹

Mednarodni kontekst reformnega procesa, ki se je takrat začel v FLRJ, je bil po eni strani povezan s povojnimi prizadevanji UNESCO po obnovi in modernizaciji izobraževalnih sistemov, v bilateralnem pogledu pa predvsem s tistimi državami (zlasti na severu Evrope, v Skandinaviji), ki so jih je v edukacijskih politikah

110 »Zanimanje naše javnosti za šolstvo, njegov razvoj, njegovo družbeno ustreznost in pedagoško uspešnost njegovega dela je dobilo v zadnjih letih otipljivejše oblike: v časopisju so kritični in svetujoči glasovi čedalje pogostejši, v Svetih za prosveto prispevajo nešolniki k reševanju šolske problematike, preko Društva prijateljev mladine posega pedagoško zainteresirana javnost neposredno v vzgojna vprašanja; družbeno upravljanje šol omogoča dobršnemu delu te javnosti kontrolno in pospešujoče sodelovanje pri razvijanju šolstva«. »Ustanovljena je komisija za proučevanje šolstva«. *Ljudska pravica*, 10. november 1954, str. 5.

111 »O šolski reformi. Razgovor z Milošem Žankom«. *Naši razgledi*, 10. marec 1956, str. 106.

zaznamovale socialdemokratske note. Pri navezovanju takšnih stikov so pravzaprav prednjačili kar jugoslovanski 'ideologi' sami, ki so po radikalni prekinitvi z modelom 'sovjetskega etatizma' začeli iskati 'samosvojno pot v socializem' (gl. npr. Pirjevec, 2011, str. 389). Ko gre za multilateralno sodelovanje v okviru UNESCO, je v domačih razpravah iz tega obdobja mogoče opaziti predvsem vplive delovanja *International Bureau of Education* iz Ženeve (IBE), UNESCO-vega inštituta, torej, ki je organiziral mednarodne konference in pripravljaj priporočila za države članice.¹¹² Ta priporočila so merila predvsem na obnovo izobraževanja v povojnem svetu, vključno z razvojem izobraževalnih sistemov v državah, ki so se začenjale osvobajati izpod kolonializma. Med njimi najdemo eno, ki je za konceptualizacijo učiteljskega izobraževanja še zlasti pomembno: *Recommendation no. 36 (Primary Teacher Training)* (UNESCO, 1953), ki je bilo sprejeto na 16. mednarodni konferenci o javnem izobraževanju leta 1953 ter je neposredno zadevalo izobraževanje in usposabljanje osnovnošolskih učiteljev. Iz njega navajamo le dve točki (10 in 11), ki sta ključni za temo, ki jo obravnavamo:

»10) Pri odločanju, ali naj bo usposabljanje osnovnošolskega učiteljstva [primary teacher training] na sekundarni ravni (s študentskim domom ali brez), na vmesni stopnji ali pa jo zagotovijo univerzitetni inštituti oziroma fakultete, bo vsaka dežela ali država prioriteto izbrala takšen sistem ali sisteme, ki omogočajo najustreznejše možno usposabljanje, skladno z njeno geografsko sestavo, finančnimi sredstvi ter možnostmi zaposlovanja in nagrajevanja; ideal, ki ga je treba postopoma doseči, pa je usposabljanje na univerzitetni ravni;

11) zaželeno je, da imajo osnovnošolski učitelji vse možnosti za nadaljevanje študija na univerzitetni ravni, da se poveča število vpisanih na fakultete ali inštitute za izobraževanje in da diplome, ki jih podelijo, omogočijo dostop do učiteljskih mest na sekundarni ravni.«

Čeprav je bil krog v UNESCO vključenih držav že takrat zelo širok in čeprav takrat marsikateri med njimi še ni dovoljeval razmisleka o možnostih za nadaljevanje študija na univerzitetni ravni, je

112 Gl. <http://www.ibe.unesco.org/en/international-conference-education/archive-ice-sessions-and-recommendations> (dostop: 1. februarja 2022; zdaj je ta stran nedostopna). – Začetek teh (letnih) konferenc sega v zgodnja trideseta leta dvajsetega stoletja. Tako v arhivih za leto 1935 naletimo na *Recommendation no. 4 concerning the professional training of elementary school teachers* (UNESCO, 1935), v kateri konferenca že »ugotavlja, da obstaja stališče v prid usposabljanju osnovnošolskih učiteljev na univerzah ali univerzitetnih inštitutih za šolstvo ali na visokih šolah po končanem srednješolskem študiju«. Delo konferenc je bilo nato v letih 1940–1945 prekinjeno in se je znova nadaljevalo od leta 1946 naprej.

bil poudarek, namenjen *idealu, ki ga je treba postopoma doseči*, v tem dokumentu nedvoumen in jasen. Kot bomo še videli, lahko odmeve teh priporočil najdemo v dokumentih šolske reforme v FLRJ, ki so jih objavila politična telesa, in tudi v diskusijskih prispevkih, ki so prihajali iz strokovnih krogov. Ne gre prezreti, da je bila politična odločitev za reformo v FLRJ sprejeta časovno paralelno s 16. mednarodno konferenco o izobraževanju, ki je potekala leta 1953.

Kot rečeno, so bili prvi koraki šolske reforme sorazmerno počasni. Šele februarja 1955 je potekala prva seja zvezne komisije za reformo šolstva, v maju pa druga, na kateri so med drugim oblikovali *podkomisijo za šolanje učnega kadra*, ki nas tu najbolj zanima. Draga Humek je kot članica te komisije sredi leta za slovensko strokovno občinstvo objavila kratko poročilo o dotedanjem delu (Humek, 1955). Pričakovano največ pozornosti¹¹³ je bilo namenjene novi konceptualizaciji *enotnega osemletnega obveznega šolanja*, ki naj ustreza »novim družbenim potrebam in odnosom« ter pripelje do »za vso državo enotnega tipa šole«, obenem pa naj »vključuje bogato raznolikost notranjega dela« (ibid., str. 273). Predvidene temeljite spremembe v obveznem izobraževanju so seveda narekovale, da pride do temeljitih sprememb tudi v sistemu učiteljskega izobraževanja, temu pa je bil na sejah komisije tudi namenjen precejšnji poudarek.

V zvezni podkomisiji za šolanje učnega kadra je imela slovenska delegacija očitno precejšen vpliv. Uvodno poročilo je na seji maja 1955 podal sekretar Sveta za prosveto in kulturo LRS dr. Vlado Vodopivec in se pri tem oprl na predhodne, »leto dni trajajoče diskusije v Sloveniji in Hrvatski«. »Našo mladino v času, ko preživlja najživahnejše in najburnejše obdobje svojega razvoja, poučuje in vzgaja neenotno šolan kader«, ¹¹⁴ zato se je treba zavzeti za *enotno šolanje kadra* ter omogočiti razširjeno in poglobljeno izobraževanje, poroča s seje Humekova (ibid., str. 275). Poroča tudi, da sta se v začetnih razpravah izkristalizirali dve obliki prihodnjega izobraževanja učiteljstva: »1. *reformirano 6-letno učiteljsiše*« in »2. *Dvo oz. štiriletna Pedagoška akademija*«. Prva bi bila oblikovana po načelu 4 + 2 leti, druga pa bi bila samostojna in bi jo »kandidati obiskovali po dovršeni splošnoizobraževalni srednji šoli. Študij bi v daljši perspektivi trajal štiri leta, zdaj dve leti.« Štiriletna PA bi se delila na »nižjo« in »višjo stopnjo«; nižja bi usposabljala za razredni pouk in prehod na predmetni pouk (5. in

113 Ne moremo se poglobljati v druga vprašanja, kot je npr. razmerje med gimnazijami in strokovnimi srednjimi šolami, 'izvenšolsko' izobraževanje (tj. izobraževanje odraslih), šolstvo narodnih manjšin itn., saj bi preveč prekoračili tu zastavljeni okvir; deloma se bomo dotaknili le reforme visokega šolstva, ki je potekala paralelno s šolsko, vendar ne brez medsebojne povezave.

114 To je »na učiteljskih, v Višji pedagoški šoli in na visokih šolah [in/ali fakultetah UL]« (Humek, 1955, str. 273).

6. razred), višja pa – sprva samo fakultativno – za predmetni pouk v 7. in 8. razredu. Zaradi takratnega pomanjkanja kadrov v šolah naj bi prehod v novo organizacijo potekal postopno. Ko bi končno štiriletni študij postal obvezen za vse, pa »bi se vsi usposabljali za pouk v vseh razredih osnovne šole. Na ta način bi se 4-letna Pedagoška *akademija* pretvorila v Pedagoško *fakulteto*, ki bi šolala kadre za obvezne šole, obenem pa bi dajala pedagoško izobrazbo tudi vzgojiteljem srednjih šol« (ibid.; *poševni tisk* naš).

Na samem začetku snovanja obsežne šolske reforme lahko torej zasledimo nadvse ambiciozne zastavke na področju učiteljskega izobraževanja. V njih lahko prepoznamo večino vprašanj, o katerih so se kresala mnenja v medvojnih razpravah; ključna razlika je zdaj predvsem v tem, da so se iz polemike preoblikovala v prvi, sicer še zelo ohlapen strateški načrt. Štiriletna pedagoška akademija bi se po teh začetnih zamislih torej oblikovala postopoma (najprej 'nižja', šele nato 'višja' stopnja) in bi se šele 'v daljši časovni perspektivi' preoblikovala v fakulteto. Kot bomo še videli, se je to dejansko zgodilo, čeprav ne na tej strateški osnovi in šele trideset let pozneje, ob koncu osemdesetih (Maribor) in v začetku devetdesetih (Ljubljana). Do tja je torej moralo preteči še veliko vode. Ker se v poročilu Drage Humek ne srečamo le z omembo nastajajočega koncepta Pedagoške *akademije*, ampak tudi Pedagoške *fakultete*, se je pri tem vredno še nekoliko zadržati.

Čeprav je res, da so oblasti v povojnem obdobju ustanovljale tudi samostojne fakultete (in višje ali visoke šole), je pojem *fakulteta* vsaj sprva ohranil tradicionalni pomen, ki ga je imel vse od ustanovitve Univerze v Ljubljani (1919): disciplinarno zaokrožena organizacijska enota *v okviru univerze*. Ali so snovalci nove koncepcije 'šolanja učnega kadra' imeli v mislih ta pomen? Nekaj razlogov je, zaradi katerih bi bilo to težko ali celo nemogoče potrditi. Na eni strani so povezani s takratnimi političnimi posegi v univerzo in s posebnostmi visokošolske reforme, ki je sprva potekala precej ločeno od šolske, šele proti koncu petdesetih pa tudi v navezavi nanjo. Na drugi strani gre za tradicionalno akademsko kulturo, kakršna je bila značilna za takratno Univerzo v Ljubljani. Problematiko (bodočega) učiteljskega izobraževanja na terciarni ravni je zaznamovalo kar nekaj specifičnih potez, zaradi katerih je bila sorazmerno ločena od vprašanj prihodnjega terciarnega izobraževanja na splošno. V zadnjem primeru je bila v reformi ključna povezava s sektorjem *srednjega šolstva* (tj. reforma gimnazij in strokovnih šol ter reguliranje dostopa do terciarnega izobraževanja), pri učiteljskem izobraževanju pa je bila *poleg tega* (ko gre za povezavo s srednjim šolstvom, je bilo še zlasti pomembno vprašanje usode učiteljišč) odločilna še povezava s

sektorjem *obveznega šolstva* (tj. nova, enotna osemletna osnovna šola in novi kadrovske pogoji za poučevanje v njej itn.). Ta vidika, ki sta pomembna pri vsakem reformiranju sistema učiteljskega izobraževanja, si bomo zdaj nekoliko podrobneje ogledali.

O ključnih pojmi, povezanih z univerzo oziroma visokim šolstvom, je obstajalo na zvezni ravni vse tja do konca petdesetih let precej nedorečenosti. Razlike med univerzami, starimi (Beograd, Zagreb, Ljubljana) in na novo ustanovljenimi (Sarajevo, Skopje), so bile zelo velike in ta problem je bilo treba v novi skupni državi resno obravnavati. V začetku leta 1957 so se končale priprave na ustanovitev stalne konference jugoslovanskih univerz, ki naj bi predvsem skrbela za usklajevanje študijskih programov na istovrstnih fakultetah različnih univerz, za izdajanje skupnih učbenikov in za reševanje drugih problemov na takratnih petih univerzah v FLRJ.¹¹⁵ Tako je bila 29. januarja 1957 v Skopju ustanovljena Skupnost jugoslovanskih univerz s sedežem v Beogradu, njen statut pa so poslali v potrditev Zvezni ljudski skupščini. Kot zanimivost dodajmo, da so se univerze na tem srečanju med drugim dogovorile za sodelovanje na svetovni razstavi v Bruslju leta 1958.¹¹⁶ Težišče delovanja je bilo seveda na domačih tleh, predvsem na 'spodbujanju kakovosti', pa tudi 'harmonizaciji',¹¹⁷ kot bi mogoče rekli v današnji Evropi. Tako naj bi pospešili tudi medsebojno izmenjavo profesorjev (te je bilo znotraj federacije po nekaterih poročilih celo manj kot – sicer še vedno redkih – obiskov gostujočih tujih akademikov, ob tem, ko so že bila opazna pogostejša gostovanja naših akademikov v tujini)¹¹⁸ pa tudi študentov. Skratka, pripravljal se je nekakšen medrepubliški 'bolonjski proces'. Obenem ne gre spregledati, da so se tudi na področju visokega šolstva napovedovale velike spremembe na ravni federacije, vsaj deloma povezane tudi s pripravljajočo se šolsko reformo.

Skoraj deset let je bilo potrebnih, da je bil sprejet sploh prvi zvezni zakon, ki je urejal to področje. Vmes so se vrstile *ad hoc* rešitve po republikah, ki so le še poglobljale siceršnje razlike med njimi.

115 V časopisnih poročilih so bili med drugim omenjeni že »izdelani predlogi« skupnih učbenikov splošne pedagogike, zgodovine pedagogike in književne teorije. »Stalna konferenca univerz«. *Slovenski poročevalec*, 6. januar 1957, str. 1.

116 »Skupnost jugoslovanskih univerz ustanovljena.« *Slovenski poročevalec*, 30. januar 1957, str. 2.

117 Ko gre za razmerja med domačimi univerzami in njihovimi programi, je skozi vse obdobje jugoslovanske federacije opazno takšna ali drugačna prizadevanja po izenačevanju ali uniformizaciji študija, čeprav zaradi različnih razmer v neposrednem okolju niso bila uresničena, poleg tega pa so občasno naletela tudi na odpor (npr. v zadevi 'skupna jedra', kar obravnavamo v tretjem poglavju). – Ko gre za izraz 'harmonizacija', pa pripomnimo, da je bila v bolonjskem procesu zavržena v korist vzpostavljanja 'primerljivosti' in 'povezljivosti' raznolikih visokošolskih sistemov in ustanov (več o tem v četrtem poglavju).

118 Tako lahko npr. v krajši notici, objavljeni ob pravkar navedenem časopisnem poročilu o ustanovitvi Skupnosti jugoslovanskih univerz, preberemo tudi najavo predavanja prof. dr. Ivana Tomšiča s Pravne fakultete UL na Dunaju.

V Sloveniji je v prvih letih po vojni Univerza v Ljubljani ostajala v organizacijskem pogledu bolj ali manj nedotaknjena, ustanovljene pa so bile nekatere nove in samostojne ustanove, med njimi tudi VPŠ. Ustava FLRJ (Ustavodajna skupščina FLRJ, 1946) je namreč dopuščala, da lahko v primerih, ko na določenem področju zvezna splošna zakonodaja še ne bi bila uveljavljena, republike same uredijo nekatere zadeve. Tako je bil v Sloveniji sprejet (prvi) *Zakon o ureditvi visokega šolstva* (Ljudska skupščina LRS, 1949). Struktura Univerze v Ljubljani se z njim sicer ni radikalno spremenila, vendar pa sta bili Medicinska in Tehniška fakulteta od nje odcepljeni in preoblikovani v samostojni ustanovi (*visoki šoli* z lastnima rektorjema), poleg tega pa je bila Teološka fakulteta izključena iz Univerze v Ljubljani in preoblikovana v samostojno fakulteto zunaj državnega dežnika. Toda ključna univerzitetna telesa so še ostala v rokah akademskega osebja, notranje delovanje še vedno 'integrirane' Univerze v Ljubljani pa se v tem času tudi še ni bistveno spremenilo.¹¹⁹

Poleti 1954 je bil v zvezni skupščini sprejet *Splošni zakon o univerzah* (Zvezna ljudska skupščina FLRJ, 1954), ki je že bil del potekajočih prizadevanj za reformo po vsej izobraževalni vertikali in je prinesel vrsto novosti. Predvsem je opazno *zmanjšanje tradicionalne univerzitetne avtonomije* pa tudi *sistemska fragmentacija*: univerza je bila zdaj opredeljena le kot »skupnost fakultet« (čl. 1); fakultete so postale »samostojne ustanove, osnovane na načelih družbenega upravljanja« (čl. 2) in »pravne osebe« (čl. 18). Ta prelom je globoko zaznamoval univerze v prostorih (nekdanje) federacije ne le do leta 1991, ampak v nekaterih vidikih vse do danes. Polega tega je načelo *družbenega upravljanja* temeljito spremenilo delovanje vseh akademskih ustanov. Rektorju in dekanom je bila od takrat namenjena pretežno administrativna vloga (čl. 39–40), univerzitetni svet (nekdanji senat) kot ključni organ upravljanja pa so zdaj sestavljali predstavniki akademskega osebja in tudi predstavniki »družbene skupnosti«. Določilo je bilo oblikovano tako, da so ob glasovanju prevladovali tisti predstavniki »družbene skupnosti«, ki jih je izvolila kar republiška skupščina (čl. 34).

Na podlagi zveznega zakona so bile sprejete njegove republiške variante. V Sloveniji je bil republiški zakon sprejet – zaradi precej vročih polemik – šele junija 1957, tokrat z zoženim naslovom *Zakon o Univerzi v Ljubljani* (Ljudska skupščina LRS, 1957). V primerjavi z letom 1949 je pojem *visoko šolstvo* iz naslova zakona izpadel, vendar pa je v univerzo znova povezal vse takratne fakultete (razen Teološke)

119 Listanje po uradnih listih povojnega obdobja med drugim pokaže, da je razpise novih zaposlitev na *fakultetah*, vse od profesorjev do snažilk, objavljala *rektorat UL* in ne dekanati; šele pozneje, s fragmentacijo univerze, to pristojnost prevzamejo fakultete.

in samostojne visoke šole, ne pa tudi višjih šol (npr. VPŠ). Sicer pa so obveljala merila iz zveznega zakona: »Univerza in fakultete so samostojni zavodi, ki temeljijo na načelih družbenega vodstva« (čl. 3).

Burnih sprememb na tem področju še daleč ni bilo konec; na to je vplivala tudi šolska reforma, ki se je v drugi polovici petdesetih let intenzivirala in je med drugim merila na znatno okrepitev srednješolskega sektorja ter povečan prehod mladih v terciarni sektor izobraževanja. Kot bomo kmalu videli, je bila junija 1958 sprejeta zvezna splošna šolska zakonodaja, junija 1960 pa je bila pomembno spremenjena tudi zvezna zakonodaja o univerzah iz leta 1954, med drugim že v naslovu: *Splošni zakon o fakultetah in univerzah*. (Zvezna ljudska skupščina FLRJ, 1960). Samostojnost fakultet je prišla še bolj v ospredje; postopni povojni konceptualni premik od tradicionalne 'integrirane' univerze k samostojnim fakultetam je vstopil v sklepno fazo: »fakultete so samostojne ustanove« (čl. 8), univerza pa ostane le še »skupnost fakultet kot znanstvenih in najvišjih učnih ustanov za določene stroke ali skupine strok« (čl. 1). Še več, *univerza* ni več edina oblika »združevanja fakultet«: »visokošolski zavodi«¹²⁰ lahko oblikujejo tudi svoje »skupnosti kot samostojna družbena telesa«¹²¹ (čl. 12). Zvezni zakon je dajal dodatno podporo *fragmentaciji*, saj določa, da se z republiškim zakonom »iz obstoječih fakultet ene univerze lahko osnuje dve ali več univerz« (čl. 76). Določbe tega zakona »se nanašajo na fakultete, uporabljajo se tudi za visoke šole« (čl. 73), predpisi »o ustanavljanju in delovanju višjih šol« pa so opredeljeni z republiškimi zakoni (čl. 74). Ker »posamezne naloge visokošolskih zavodov lahko opravljajo tudi samostojni znanstveni zavodi«, je zakon visokošolskim zavodom dodelil *primarno izobraževalno* funkcijo. Splošni politični trend k razvoju in modernizaciji države je zahteval hitro povečevanje visokošolsko izobraženega dela populacije, kar pa samo univerze, zataknjene v svoje tradicionalne koncepcije, niso zmogle zagotoviti.¹²² Zato se je sistem začel širiti v smeri 'politehnik', ki so ponujale možnosti za nastanek novih visokošolskih ustanov. Kot bomo videli, je ta trend na ravni federacije prispeval k vzpostavitvi pedagoških akademij, le ponekod pa tudi k njihovi vključenosti v okvir na novo nastajajočih univerz.

120 *Splošni zakon o fakultetah in univerzah* (Zvezna ljudska skupščina FLRJ, 1960) prvič uporabi pojme »visoke in višje šole in umetniške akademije« šele v 12. členu, vendar jih nikjer ne definira oz. jasno razmeji od »fakultet in univerz«. Po prehodnih določbah se norme, ki se nanašajo na fakultete, uporabljajo tudi za visoke šole, če ni z zakonom drugače določeno« (čl. 73). »Republiški zakoni o umetniških akademijah kot tudi zakoni in drugi predpisi o ustanovitvi in delu višjih šol se bodo uskladili z ustreznimi načeli tega zakona skladno s posebnostmi teh ustanov« (čl. 74).

121 Tu je bila pravna podlaga za ustanavljanje *skupnosti visokošolskih zavodov*, ki se je v Sloveniji materializiral v embrio (1961) poznejše Univerze v Mariboru (1975).

122 Podatki o uspešnosti študija na Univerzi v Ljubljani sredi petdesetih let so bili skrb vzbujajoči: statistični podatki navajajo povprečni čas študija od 5,7 leta na Filozofski fakulteti do 9,0 leta na Fakulteti za strojništvo (Virant - Zajšek, 1955).

Naslednja pomembna sprememba v zveznem zakonu o fakultetah in univerzah je bila razdelitev visokošolskega študija na *tri stopnje*: dve leti študija na prvi, višji stopnji, dve leti na drugi, visoki (integralno, v štirih letih, ali kot 2 + 2; izjemoma je bil ponekod dovoljen kak semester več, npr. na medicini), tretja pa je bila samostojna in je dajala akademsko stopnjo magistra ali specialista (čl. 13–16). Doktor-ski študij je ostajal od siceršnje študijske vertikale ločena zadeva in ga je urejal poseben zakon. Zakon je vseboval še vrsto določil, ki so merile na širitev dostopa do terciarnega izobraževanja in na njegovo učinkovitost, še zlasti na skrajšanje časa za dokončanje študija. Redni študentje morajo opravljati praktično delo (čl. 20), da bi se po diplom-i hitreje vključili v 'proizvodnjo'. Zakon je spodbujal tudi izredni študij s prilagojeno ureditvijo (čl. 26).

S temi določili dopolnjeni slovenski zakon ni prinesel veliko novega, je pa spet spremenil naslov: *Zakon o visokem šolstvu v LRS* (Ljudska skupščina LRS, 1960b). »V sestavu Univerze v Ljubljani« kot takrat še vedno edine slovenske univerze »ostanejo še naprej fakultete, ki jo sestavljajo na dan, ko začne veljati ta zakon« (čl. 8o), drugi visokošolski zavodi¹²³ pa delujejo samostojno. Težnja v smeri samostojnosti in pomnožitve zavodov, ki je bila opazna že prej, je dobila jasnejšo obliko, zapisano celo v množini: »Univerze in druga združenja visokošolskih zavodov (v nadaljnjem besedilu: združenje) skrbе za skladnost pouka in znanstvenega dela in opravljajo zadeve, ki so skupnega pomena za visokošolske zavode v sestavu združenja. Združenje ima do njih samo z zakonom določene pravice in dolžnosti« (čl. 3). Visokošolski zavod »lahko ustanovi Ljudska republika Slovenija, okraj, občina, gospodarska ali druga organizacija ali združenje visokošolskih zavodov«, za ustanovitev pa morajo biti »zagotovljeni potrebni učni in znanstveni kadri, prostori, oprema in drugi materialni pogoji« (čl. 14). Univerzo oziroma drugo združenje visokošolskih zavodov ustanovi Ljudska skupščina LRS (čl. 17). Z določbo, da »posamezne naloge visokošolskih zavodov lahko opravljajo tudi samostojni znanstveni zavodi« (čl. 1), je bil storjen dodaten korak k temu, da se je visokošolskim zavodom pripisovala predvsem funkcija 'pouka'. »Visokošolski zavodi kot učni zavodi« (čl. 2) sicer organizirajo in razvijajo tudi znanstvenoraziskovalno delo, višjim šolam pa je ta naloga dopuščena le »v skladu z nalogami, ki so jim določene z aktom o ustanovitvi« (čl. 2). Zvezno določilo o tristopenjskem študiju je bilo preneseno v republiški zakon brez pomembnih sprememb. Posebej je bilo omogočeno in urejeno prehajanje z enega visokošolskega zavoda

.....
123 Ta zakon opredeljuje pojem visokošolskega zavoda kot »fakultete, visoke šole, umetniške akademije in višje šole« (čl. 1). »Visokošolski zavodi in združenja so samostojni zavodi in so pravne osebe« (čl. 8).

na drugega, priznavanje predhodnega izobraževanja pa tudi vzporedni vpis na dva zavoda (čl. 38).

Visokošolski sistem FLRJ oziroma SFRJ¹²⁴ je bil s tem na začetku šestdesetih let v glavnem dokončno načrtan, korekcije normativnih dokumentov pa so še sledile, v Sloveniji zlasti ob politični odločitvi v prid ustanavljanja novih, samostojnih in decentraliziranih višjih in visokih šol ter postopnega nastajanja druge slovenske univerze v Mariboru. Ta odločitev naj bi prispevala zlasti k bistveno povečanemu številu študijskih mest v LRS oz. SRS, ki jih je zahteval takratni pospešeni ekonomski in družbeni razvoj.

Vsi ti procesi so opredeljevali tudi – etapno sicer spremenljive – možnosti za razvoj *učiteljskega izobraževanja na terciarni stopnji*, ki so se končno udejanjile, kot bomo kmalu videli, prav v Mariboru z ustanovitvijo prve slovenske Pedagoške akademije leta 1961. Te možnosti pa so ob političnih strategijah in normativnih okvirih opredeljevala tudi notranja akademska razmerja oziroma takratna akademska kultura. Sem je med drugim sodilo nasprotovanje zamisli o pridružitvi Višje pedagoške šole ali Zavoda za telesno kulturo (tj. daljnega prednika današnje Fakultete za šport UL, ki je imel med svojimi osnovnimi nalogami zapisano učiteljsko izobraževanje na področju 'telesne kulture') k univerzi, saj naj bi šlo v obeh primerih za »ustanove bolj pedagoškega kot pa znanstvenega značaja« (gl. Gabrič, 2006, str. 212).

Visokošolski zakon iz decembra 1960 je nekatere akademske pomisleke, ki so izhajali iz tradicionalnega razumevanja vloge univerze, na normativni ravni blokiral; kot je bilo že omenjeno, je visokošolskim ustanovam primarno predpisal *izobraževalno* funkcijo, *raziskovalna* funkcija pa je v znatni meri prešla na samostojne 'znanstvene zavode' zunaj okvira univerze. Rezultat je bil pravzaprav paradoksalen: na eni strani je bila s tem ne le radikalno zmanjšana akademska avtonomija,¹²⁵ ampak je bila napadena sama substanca tradicionalne *ideje univerze*, to je ciljev in temeljnega smotra akademskih ustanov, zgrajenih na humboldtovski tradiciji (gl. npr. Humboldt, 2024 [1810]; Nybom, 2003; Scott in Pasqualoni, 2022), na drugi strani pa je šlo za prvi, zgodnji korak v *prehodu od elitne k masovni fazi v razvoju*

124 Preimenovanje FLRJ v SFRJ (in LRS v SRS) je prinesla nova ustava iz leta 1963.

125 Ne gre le za odvzem oziroma reduciranje znanstvenega poslanstva univerze, ampak tudi za fragmentacijo ustanov, ki so bile tradicionalno namenjene hkrati visokoškolskemu izobraževanju in znanstvenemu raziskovanju. Očitno je bilo tako lažje uveljavljati tudi staro načelo *divide et impera*. Zadnje ostanke dediščine tega trenda je mogoče zaslediti še v zdajšnjem obdobju: pri občasnih polemikah o (ideološkem) sprejemanju – ali odlaganju – vladnega soglasja k imenovanju direktorjev samostojnih znanstvenih inštitutov (gl. npr. izjavo Pedagoškega inštituta iz leta 2021, <https://www.pei.si/protestna-izjava/>, dostop: 23. 2. 2025), kar na postopno 'reintegriranih' univerzah že od konca osemdesetih let prejšnjega stoletja v načelu ni več mogoče.

visokega šolstva, ki je v šestdesetih letih zaznamoval industrijsko razviti svet in ki ga je, ne nazadnje, spremljalo radikalno študentsko gibanje v svetovnem obsegu (*maj 1968*). V teoretski perspektivi je ta prehod paradigmatično opredelil Martin Trow (1970, 1973) in tako odprl razpravo, ki je v mednarodnem prostoru na različne načine zaznamovala poznejše obdobje – vse do danes (gl. npr. Scott, 2016). Med bistvene značilnosti teh premikov sodi tudi prehod od klasičnih 'slonokoščenih stolpov' strogo disciplinarne organizacije k interdisciplinarnosti, 'uporabnosti', 'odzivanju na družbene potrebe' itn. (Gibbons et al., 1994; Hirsch in Weber, 2002). Univerze, ki so se v spremenjeni družbeni dinamiki – politični in tudi civilizacijski – oklepale svoje tradicionalne podobe, so bile povsem nepripravljene na tektonske družbene premike, ki so postopoma spreminjali njihove cilje in družbene vloge. Pomena takratnih političnih pritiskov na akademsko sfero pri nas zaradi tega nikakor ne gre zmanjševati, še manj pa pozabiti, vendar pa je ob tem treba biti pozoren tudi na akademsko inertnost, ki je bila vir znatnega dela takratnih pa tudi poznejših univerzitetnih tegob – pri nas (Zgaga, 2023) in širše v svetu.

2.3 Kritika obstoječega učiteljskega izobraževanja in zamisel o pedagoških akademijah

Na kratko smo orisali visokošolski kontekst, brez katerega bi bilo težko analizirati takratne zamisli, dileme in odločitve glede razvoja učiteljskega izobraževanja na terciarni ravni. Vrnimo se torej k prvim poskusom orisov mogočih smeri reforme učiteljskega izobraževanja v FLRJ, ki se pojavijo sredi petdesetih let, predvsem pa k *ideji o pedagoških akademijah* (PA) kot prihodnjem organizacijskem okviru tega izobraževanja, pri kateri je imela Slovenija poleg Hrvaške veliko besede. V povezavi s takrat obstoječim stanjem učiteljskega izobraževanja se je pojavljalo veliko kritik, ki vsaj nekoliko spominjajo na tiste, ki smo jih srečali že v obdobju med obema vojnama. Vsaj deloma so povzete tudi v besedah Franca Kimovca kot člana Izvršnega sveta LRS (in pred tem sekretarja SPK LRS) na neki tiskovni konferenci: »Na filozofski in prirodoslovno-matematični fakulteti, kjer dorašča naš profesorski kader, je skoraj ves poudarek na sistematičnem spoznavanju določene znanosti, vse preveč pa se podcenjuje pouk metodike, pedagogike in mladinske psihologije. Zato se mnogi mladi profesorji ne znajdejo, pridobljenega znanja ne znajo posredovati, metodo 'poslušanja' predavanj,¹²⁶ pridobljeno na univerzi, prenesejo

126 Od tod takrat izraz *slušatelji*, ki ni le jezikovna posebnost, ampak vključuje tudi določeno pedagoško paradigmo, katere zastarelost se je od začetka masovne faze v razvoju visokega šolstva izkazovala za še posebej akutni problem.

tudi na gimnazijo.«¹²⁷

Kritike pa niso bile naslovljene le na fakultete, ampak tudi na VPŠ, češ da uporabljala zastarele učne metode in 'guljenje po skriptah'.¹²⁸ Nič manj kritike niso bila deležna niti učiteljišča; najdemo jih lahko v komentarjih in člankih, ki so prispeli iz strokovnih vrst, pa tudi v poročilih o razpravah v uradnih forumih. V članku, objavljenem v *Sodobni pedagogiki*, je Vladimir Cvetko (1955, str. 189) te kritike strnil tako: učiteljišča so »pozitiven element preteklosti, za današnjo rabo pa so nesodobna in zastarela«.

Na drugi strani je Draga Humek v poročilu s seje zvezne reformne komisije, ki smo ga omenili že zgoraj, med drugim zapisala, da je komisija izpostavila veliko slabosti (do)tedanjih učiteljišč,¹²⁹ med katere so sodile še zlasti: »prezgodnja odločitev za poklic, ponesrečena kombinacija občnih in strokovnih predmetov, obilica predmetov in prenatrpanost učnih programov,¹³⁰ težave pri prehodu na drugo šolo istega ranga, premalo znanja oz. usposobljenosti za pouk v višjih razredih obvezne šole« itn. Nič bolje pa je ni odnesla niti *višja pedagoška šola*,¹³¹ ki »ne ustreza našim potrebam in je le neki dodatek univerzi z delno istimi funkcijami, a okrnjenim programom in skrajšanim časom študija. Kot nekaka vmesna stopnja med učiteljiščem in univerzo predstavlja le začasno rešitev« (Humek, 1955, str. 275)

SPK LRS, tj. takratno 'šolsko ministrstvo', je prihajajočo šolsko reformo, vključno z reformo učiteljskega izobraževanja, postavljal visoko na dnevni red. Kot že rečeno, pri tem ni šlo več le za voluntaristično

127 »Šola naj ne bo odtrgana od življenja. Razgovor Franceta Kimovca s slovenskimi novinarji.« *Ljudska pravica*, 26. maj 1954, str. 5.

128 V odločbi o ustanovitvi VPŠ (Vlada LRS, 1947) v povezavi s tem naletimo na res zanimivo normo, po kateri morajo »izredni slušatelji [...] nabavljati skripta višje pedagoške šole, periodično prihajati na praktične vaje in v določenih rokih opravljati izpite.«

129 V *Temeljnih načelnih vprašanjih* (Komisija za šolsko reformo, 1956), dokumentu, ki ga bomo še obravnavali, je kar deset strani (str. 76–86) namenjenih podrobni kritiki učiteljišč. Po statističnem pregledu, ki je vključen v to publikacijo (Tabela II), je pred vojno na ozemlju takratne kraljevine delovalo 34 učiteljišč, v šolskem letu 1945/46 jih je delo nadaljevalo 28, to število pa je doseglo vrh v šolskem letu 1951/52, ko jih je bilo 65.

130 V isti publikaciji je v *Tabeli IV* priložena primerjava predvojnega (1931) in povojnega (1952) predmetnika za učiteljišča: povojni predmetnik je le za kako uro obširnejši in obsega po 31 ur tedensko v 1. in 5. letniku ter po 34 ur tedensko v 2., 3. in v 4. letniku (takrat je imel teden šest delovnih dni). K tej obremenitvi bi bilo treba dodati še obsežne zunajšolske, med drugim tudi 'udarniške' dejavnosti, značilne za tista leta.

131 V isti publikaciji so nadaljnje tri strani (str. 86–89) namenjene kritični oceni višjih pedagoških šol. Dodani statistični pregled (*Tabela III*) kaže, da sta pred vojno na ozemlju kraljevine delovali samo dve takšni šoli (Beograd, Zagreb), v šolskem letu 1947/48 jih je bilo osem, v šolskem letu 1950/51 pa že 12, vendar se od takrat njihovo število ni več povečevalo. Med temi šolami je v Sloveniji od leta 1947 delovala samo ena. Kritično oceno ljubljanske VPŠ zasledimo tudi v drugem elaboratu za sejo SPK LRS aprila 1955: »Višja pedagoška šola, takšna, kot smo jo ustanovili v Sloveniji (dvoletna, z dokaj natrpanim učnim programom, samo z dvoletno možnostjo temeljite poglobitve v stroko ipd.), je torej predstavljala zasilno vmesno stopnjo med petletnim učiteljiščem (samo za eno leto razlike v študiju!) in med štiriletno filozofsko in prirodoslovno-matematično fakulteto; bila je izhod za silo« (Vrtačnik in Šavli, 1955, str. 155).

'dirigiranje z vrha', značilno za prejšnje obdobje, ampak je besedo dobila tudi stroka. Prav na predlog Združenja učiteljev (gl. Cvetko 1955, str. 189) je bila v začetku junija 1954 pri slovenskem 'ministrstvu' ustanovljena *Komisija za proučevanje šolstva*.¹³² Ob očitno velikih začetnih pričakovanjih in entuziazmu so na junijski seji SPK že obravnavali tudi predlog o takojšnji ustanovitvi dveh pedagoških akademij.¹³³ Zanimivo pa je, da v dnevnem časopisju, ki je sicer redno poročalo o ključnih odločitvah SPK, o tem sklepu sproti sploh niso poročali. Šele z dvo-tedensko zamudo se pojavi v dnevnem časopisju članek,¹³⁴ iz katerega navajamo ključne poudarke, ki so bili očitno podani v predlogu, 'tihem in neopaznem', pa čeprav obravnavanem na seji:

»Tiho in skoraj neopazno je šel mimo naše javnosti sklep prve letošnje seje republiškega sveta za prosveto in kulturo, da se bo sta že letos [torej jeseni 1954] ustanovili za izobraževanje našega učiteljstva dve novi šoli: pedagoška akademija v Ljubljani in Mariboru. [...] Boj za višjo učiteljevo izobrazbo traja pri nas že nekaj desetletij. [...] Pred dvemi, tremi leti pa je vprašanje učiteljeve izobrazbe postavilo ponovno v ospredje Združenje učiteljev, ki je zahtevalo, da dobi učitelj višjo izobrazbo. [...] Zahteva po višji izobrazbi se ne postavlja samo pri nas. Mednarodna unija za zaščito otrok¹³⁵ je prav tako postavila zahtevo, da mora imeti človek, ki si je izbral poklic učitelja – vzgojitelja, visokošolsko izobrazbo. V mnogih naprednih deželah se že danes pripravljajo

132 Komisija »je zaživila s sklepom 11. redne seje Sveta za prosveto in kulturo LRS, dne 4. junija 1954« (Vrtačnik in Šavli, 1955, str. 3). – »Komisija je za sedaj še v organizacijskem pogledu vezana na Svet, vendar naj se v doglednem času popolnoma osamosvoji. [...] v sedanji obliki predstavlja pripravljalno stopnjo k ustanovitvi Inštituta za šolstvo. [...] Komisija ima poleg drugih tudi oddelek za šolsko dokumentacijo, ki mu je priključena tudi šolska dokumentacija Unesca.« – »Komisija za proučevanje šolstva«. *Ljudska pravica*, 10. november 1954, str. 5. To je bila torej republiška varianta zveznega trenda v smeri vzpostavljanja strokovnih podlag za reformiranje in vodenje šolskega sistema, ki smo ga omenili že zgoraj.

133 Mimogrede, do tega je prišlo le mesec dni pred sprejetjem zveznega zakona o visokem šolstvu. Ni se mogoče izogniti vtisu, da je šlo za uvrstitev predloga na dnevni red v 'ugodnem trenutku', kot bi se temu lahko reklo v političnem jeziku. Vloga Združenja učiteljev pri tem je pomenljiva.

Ko gre za širši kontekst 'ugodnega trenutka', ni mogoče spregledati, da so prav takrat potekale priprave za ustanovitev še nekaterih novih višjih šol, npr. Višje upravne šole (gl. *Slovenski poročevalec*, 29. maj 1954, str. 4; 10. november 1956, str. 1), Višje šole za socialno delo (gl. *Slovenski poročevalec*, 13. julij 1954, str. 4), Višje šole za gospodinjstvo (gl. *Slovenski poročevalec*, 23. oktober 1954, str. 4) itn. Od navedenih sta se skozi desetletja prvi dve razvili v dve novi fakulteti Univerze v Ljubljani, tretja pa je bila ukinjena, program pa prenesen na iz VPŠ preoblikovano ljubljansko Pedagoško akademijo. Sočasno je bil sprejet tudi poseben zakon o višjih medicinskih šolah (gl. *Slovenski poročevalec*, 30. junij 1954, str. 1). Podoben trend je bil takrat opazen po vsej FLRJ. Zamisel o takojšnji ustanovitvi dveh pedagoških akademij v LRS se v ta val očitno ni uspela vključiti.

134 »Pedagoške akademije bodo pripravljale nov učiteljski naraščaj. Pred ustanovitvijo dveh novih prosvetnih ustanov.« *Slovenski poročevalec*, 20. julij 1954, str. 4.

135 Očitno je bil s tem mišljen UNESCO in ne UNICEF. Tudi takšne napake v časopisnih poročilih, vključno s slovničnimi, govore o splošnem stanju izobrazbe tistega časa.

učitelji za svoj poklic v akademijah ali na univerzi. [...] Če hočemo, da bo reforma uspela, moramo v prvi vrsti za novo in boljše delo usposobiti učitelja. [...] Obe akademiji v Ljubljani in Mariboru bosta imeli značaj višje šole, kakor ga ima npr. Višja pedagoška šola v Ljubljani. [...] Osnutek [pravilnika o vsebini in obliki dela novih PA] bo na prvem jesenskem zasedanju obravnaval republiški svet za prosveto in kulturo. [...] Maturanti, ki so že ali pa bodo še v jesenskem roku opravljali maturo in ki imajo veselje do učiteljskega poklica, naj [...] razmislijo tudi o tem, da bi študirali na pedagoški akademiji.»

Toda maturante so k vpisu pozvali veliko prezgodaj. Sklep s te seje je namreč pripeljal do paradoksa: silna želja po hitrem napredku na akutno podhranjenem področju učiteljskega izobraževanja je ob postopoma poglobljajočih se strokovnih in političnih dilemah vodila v zavlačevanje odločitve o njegovi realizaciji. Očitno je tudi to reformsko obdobje poznalo dilemo glede tega, ali 'postaviti vole pred voz' ali nasprotno. V povezavi s tem poroča Gabrič v strnjeni obliki tako:

»Na Svetu za prosveto in kulturo Slovenije so si prizadevali, da bi že v šolskem letu 1954/55 začeli delovati Pedagoški akademiji v Ljubljani in Mariboru,¹³⁶ vendar je Komisija za proučevanje šolstva naglici nasprotovala ter zahtevala, naj se o tem odloča šele po tem, ko bodo znana osnovna izhodišča šolske reforme in po njih izračunane potrebe po posameznih kadrih. Popolnejši elaborat o reformi učiteljskega študija je Komisija za proučevanje šolstva sestavila marca 1955, ko se je Svet za prosveto in kulturo Slovenije že opredelil do odprtih vprašanj obveznega šolstva. Predlog za šolanje učiteljev za obvezno šolo so 13. aprila 1955 obravnavali na seji Sveta za prosveto in kulturo Slovenije, vendar ga še niso potrdili. Sprejetje predlaganega osnutka zakona o pedagoških akademijah bi namreč pomenilo, da bi nov način šolanja učiteljev uzakonili, preden bi uzakonili nov tip šole, za katerega naj bi te učitelje izobraževali« (Gabrič, 2006, str. 61).

Ker je zgodba, ki se je v slovenskih odločevalskih mlinih vlekla leto dni in več, tako zanimiva in povedna, ko gre za konceptualizacijo učiteljskega izobraževanja na terciarni stopnji, se ji bomo v nadaljevanju nekoliko podrobneje posvetili: tu se namreč prvič srečamo ne le s formuliranjem argumentov za akademski dvig *celotnega* učiteljskega

136 Gl. Vrtačnik in Šavli (1955, str. 141): »SPK LRS je na svoji seji v začetku junija 1954 načelno sprejel sklep, da se že v šolskem letu 1954/55 ustanovita v naši republiki dve pedagoški akademiji: ena v Ljubljani, druga v Mariboru. Vsaj ena od teh naj bi že v prošli jeseni [tj. jeseni 1954] začela z delom. Razpis za vpis v prvi letnik ni bil uspešen, zato je bil pričetek dela akademije odložen.«

izobraževanja, ampak tudi z dilemami in zadregami, ki so se ob tem odprle. Zavlačevanje z realizacijo predloga o pedagoških akademijah – vzrok za to je bilo veliko neznank v takrat šele nastajajočem konceptu novega izobraževalnega sistema FLRJ – je bilo za podpornike ideje gotovo nova, po svoje pa tudi neprijetna izkušnja.¹³⁷ Razprava je bila postavljena pred dilemo o 'kokoši in jajcu': kaj je primarno vprašanje – zagotovitev ustreznih kadrov ali odločitev o enotnem obveznem izobraževanju. Cvetko je očitno zagovarjal prvo alternativo, saj je *vprašanje izobraževanja učiteljstva* označil kar za »*izhodiščno točko za reformo in napredek našega šolstva*» (naš ležeči tisk), reševati pa bi ga bilo treba po njegovem mnenju kar »v dveh smereh: prvo, ki bo dalo vsem bodočim učiteljem boljšo, temeljitejšo izobrazbo, kakor jo lahko daje dosedanje učiteljišče, in drugo, ki bo zajelo vseh štiri ali pet tisoč učiteljev, ki danes že delujejo med mladino« (Cvetko, 1955, str. 189). Skratka, začetno in tudi stalno strokovno izobraževanje oziroma izpopolnjevanje učiteljstva sta *conditio sine qua non* za uspešno šolsko reformo. Ta dilema se v našem prostoru takrat ni pojavila zadnjič.

Cvetku je mogoče pritrditi predvsem zato, ker je bila struktura učiteljstva v povojni Sloveniji zelo heterogena¹³⁸ in kakovostno vprašljivo usposobljena, po drugih republikah FLRJ pa večinoma še slabša. V zunanje diferenciranem obveznem šolstvu so delovale vsaj tri kategorije učiteljstva: tista z učiteljiščniško (srednješolsko), tista z višjo pedagoško (višješolsko) in tista s fakultetno (visokošolsko) diplomom. Dodati bi bilo treba še četrto, ne ravno marginalno kategorijo: tisto brez ustrezne formalne izobrazbe, ob tej pa še tisto peto, izšolano v povojnih 'hitrih kurzih'. Dejstvo, da so bile te skupine neenakomerno in socialno nepravilno razporejene po šolskem sistemu, še zlasti glede na razmejitve med ruralnimi in urbanimi prostori, na kar so kritike letele že v medvojnem obdobju, je v kontekstu takratnega 'novega' časa dodatno in neprijetno razburjalo. Ker bi bilo razširitev učiteljskih vrst in njihovo kakovostnejše usposabljanje mogoče urediti le v daljšem obdobju, je seveda razumljiva takratna zahteva, da je treba to začeti *čim prej*, in to na obeh ravneh: v začetnem izobraževanju in stalnem strokovnem izpopolnjevanju vsega učiteljstva.

137 Da se je sredi petdesetih, ko je bila stroka postopoma vključena v oblikovanje izobraževalnih politik, opazno spremenil *duh časa*, po svoje priča tudi naslednje retorično vprašanje, ki ga je ob odlašanju z ustanovitvijo pedagoških akademij zastavil Vladimir Cvetko (1955, str. 190): »Kje bi bili danes vsi naši inštituti, kako bi rasla naša industrija, če bi v letih po osvoboditvi ustanavljali vse mogoče inštitute, nižje in srednje strokovne šole, ki niso imele nobenih tradicij [...] in skoraj nobenih življenjskih pogojev, s tolikim strahom in nezaupanjem, kakor gledamo danes na rast pedagoške akademije? [...] Slabo je delati brezumno, slabo pa je tudi samo oklevati, ker še ni vse urejeno do zadnje pike.«

138 Rudolf Mencin, ki smo ga bežno že srečali pri obravnavi medvojne obdobja v prejšnjem poglavju, sredi petdesetih let omenja, da »imamo dve kategoriji učiteljstva, osnovnošolsko in nižjegimnazijsko, ki sta celo po sindikalni liniji ločeno organizirani« (Mencin, 1955, str. 284).

Vsaj na papirju je bila ideja o pedagoških akademijah videti nadvse perspektivna pot, kar je opazno tudi iz poročila Drage Humek (1955).

Brez razrešitve tega sklopa vprašanj bi pred še tako ambiciozno zasnovanim novim sistemom obveznega izobraževanja v procesu implementacije nastali resni problemi (kar se je pozneje tudi dogajalo). S to težavo se pač sreča vsaka izobraževalna reforma – v preteklosti,¹³⁹ sedanjosti ali prihodnosti. V šolskem letu 1955/56 je sicer prišla z učiteljskih prva generacija, ki se je (spet) šolala po petletnem učnem načrtu (Tomšič, 1955, str. 134), VPŠ pa je bila podaljšana na peti semester (Gabrič, 2006, str. 22–23), toda »vsem tem dva tisočim novincem [je treba] dodati starejše učiteljstvo, deloma s štirimi, deloma petimi letniki učiteljskega, pa najmlajši, ki se je šolal po osvoboditvi na rednem učiteljskem v razmeroma neugodnih pogojih in za katerega nismo izboru posvečali nobene pozornosti« (Cvetko, 1955, str. 187–188).

To »izredno pestro« (ibid.) sliko učiteljstva dobro dokumentira neki zvezni dokument (Komisija za šolsko reformo, 1956), ki v dodatku prinaša tabelo s statističnim pregledom »učnega kadra po kvalifikacijah« (Tabela 1, nepaginirano). Navedene so samo absolutne številke o stanju po posameznih republikah in v FLRJ kot celoti, žal pa brez podrobnosti, npr. celo brez podatka, na katero šolsko leto se nanaša (zelo verjetno gre za šolsko leto 1954/55). Podatke iz te tabele smo priredili v naši Tabeli 1 tako, da lahko razberemo deleže »učnega kadra« po posameznih kategorijah izobrazbe za LRS in za FLRJ kot celoto.

Tabela 1: Učiteljstvo v LRS in FLRJ po posameznih kategorijah izobrazbe (1954/55)

Vrsta izobrazbe	LRS		FLRJ	
	n.	%	n.	%
Filozofske in Prirodoslovno-matematične fakultete	693	10,3	4.815	8,3
Višje pedagoške šole	523	7,7	5.726	9,9
Učiteljska	4.015	59,4	34.774	60,3
Druge šole za šolanje učnega kadra	211	3,1	1.487	2,6
Pomanjkljiva pedagoška izobrazba	133	2,0	1.845	3,2
Skrajšano šolanje	1.185	17,5	9.029	15,7
<i>Skupaj</i>	<i>6.760</i>	<i>100,0</i>	<i>57.676</i>	<i>100,0</i>

Vir: Komisija za šolsko reformo, 1956. Podatki se zelo verjetno nanašajo na šolsko leto 1954/55.

.....
139 Reforma iz devetdesetih let prejšnjega stoletja je nekoliko lažje prebrodila to dilemo prav zato, ker so že v drugi polovici osemdesetih let študijski programi obeh takratnih pedagoških akademij prešli na visokošolsko raven (štiriletni študij), za tiste z diplomsko dveletnega višješolskega študija pa je bil omogočen nadaljevalni študij (po načelu 2 + 2). Novi programi so bili vsebinsko temeljito prenovljeni, odprla pa se je tudi že možnost magistrskega študija (več o tem v tretjem poglavju).

Podatki za LRS so v primerjavi s FLRJ nekoliko ugodnejši, toda ne bistveno. Drugačna slika se pokaže, če jo primerjamo z nekaterimi republikami; npr. v LR Bosni in Hercegovini je delež fakultetno izobraženega učiteljstva znašal le 4,1 %, učiteljski delež pa 58,8 %, v LR Makedoniji 4,5 % oziroma 31,8 % (podatkov za avtonomne pokrajine ni).¹⁴⁰ Te razlike so pozneje prispevale k še dodatni dilemi, ki se je postavila pred reformiste, ko so zamisli o (štiriletnih) pedagoških akademijah iz Slovenije in Hrvaške prenesli v širši jugoslovanski prostor.

Kaj je imel Vlado Vodopivec na prvi seji zvezne komisije februarja 1955 v Beogradu v mislih z 'leto dni trajajočimi diskusijami v Sloveniji in Hrvatski', vsaj deloma in vsaj za Slovenijo pojasni *Zbornik dokumentarnega gradiva o reformi obvezne šole* (Vrtačnik in Šavli, 1955). Ob avtorskih člankih, ki obravnavajo različne vidike šolske reforme pa tudi zgodovino šolstva na Slovenskem, so za nas predvsem zanimivi dokumenti, povezani z idejo o pedagoških akademijah, ki so nastali v šolskem letu 1954/55. Iz njih lahko sklepamo, na katere težave in ovire je zadel sprva tako entuziastični sklep iz junija 1954 o 'takojšnji ustanovitvi' dveh pedagoških akademij.

Komisija za proučevanje šolstva pri SPK LRS je še pred poletjem 1955¹⁴¹ te ovire strnila v štiri točke. Prva je zadevala potrebo, da je treba reformo učiteljskega šolanja uskladiti s splošnimi načeli šolske reforme, druga je opozarjala, da je slovenska javnost v povezavi z zdajšnjim konceptom reforme učiteljskega študija »premalo pisala in brala«, tretja je opozarjala, da je »v krogih hrvatskih in srbskih prosvetnih delavcev v zadnjem času [potekala] živahna diskusija [...] in bi bilo prav zato treba temeljiteje razčistiti vse te stvari, preden se odločimo za eno ali drugo pot«. Četrta, »koeksistenca pedagoške akademije, učiteljske in VPŠ [je] v sedanji obliki nenaravna, zato ne moremo pričakovati vpisov[anja] v pedagoško akademijo. Obstaja nevarnost, da se pedagoška akademija izprevrže v tvegan eksperiment« (ibid., str. 141). Skratka, videti je, da je bil predlog iz junija 1954 po daljših razpravah ocenjen kot nezadostno premišljeno prehitevanje.

Iz dokumentov, objavljenih v tem *Zborniku*, razberemo, da je SPK LRS na zadnji seji v letu 1954 – pol leta po nastanku predloga – odklonila 'takojšnje' sprejetje osnutka zakona o pedagoških akademijah

140 Isti vir nudi tudi kratek statistični pregled poveljnega razvoja višjih pedagoških šol v FLRJ (brez razreza po republikah): v predvojnem šolskem letu 1938/39 sta delovali le dve, v Beogradu in Zagrebu, v šolskem letu 1947/48, ko je začela delovati tudi VPŠ v Ljubljani, jih je bilo skupaj osem, v šolskem letu 1950/51 pa že 12, a v LRS še vedno samo ena (gl. Komisija za šolsko reformo, 1956, *Tabela III*, nepaginirano). Če upoštevamo še prej omenjene podatke iz *Tabele I*, ugotovimo, da je bil delež 'učnega kadra', ki je prihajal iz VPŠ, v Sloveniji primerjalno precej skromen: 7,7 % (Srbija 11,6 %, BiH 10,8 %, Črna gora 9,6 %, Hrvaška 9,3 % in Makedonija 5,3 %), zato pa je bil delež tistih s fakultetno izobrazbo nekoliko višji kot v drugih republikah.

141 Predgovor v *Zborniku* (Vrtačnik in Šavli, 1955) je datiran s 1. junijem 1955.

in pozvala komisijo,¹⁴² »da preštudira problem pedagoške akademije v kompleksu ter še posebej v zvezi z vprašanjem VPŠ« (ibid.). V komisiji so pozimi 1954/55 oziroma v začetku leta 1955 nastali še štirje zanimivi dokumenti: »osnutek predmetnika za pedagoško akademijo« (ibid., str. 142–143), »osnutek zakona o tej šoli« (ibid., str. 143–144) in dva elaborata, prvi za sejo 15. marca, drugi za naslednjo sejo 13. aprila 1955. Toda tudi po vseh teh dodatnih pripravah in utemeljitvah razprava ni pripe-
ljala do končne odločitve. »Komisija je dobila nalogo proučiti problem s sodelovanjem zastopnikov Prirodoslovno-matematično-filozofske fakultete«¹⁴³ (ibid., str. 142), na tej točki pa je hitenje z ustanovitvijo pe-
dagoških akademij »že v šolskem letu 1954/55« zastalo.

Iz časopisnega poročanja izvemo o marčni seji SPK LRS celo nekaj pomembnega več, kot je zapisano v *Zborniku*: pri točki o pe-
dagoških akademijah so na seji (znova) »ugotovili, da so vprašanja v načelu še povsem nerazčiščena. Predvidevati je nezadosten vpis na akademije zlasti, ker še ni razčiščeno vprašanje učiteljskega oziroma višje pedagoške šole ali celo fakultete za vzgojo pedagoških delavcev. Ustanovitev pedagoške akademije bi v sedanjem položaju lahko bila le eksperiment. [...] Zato še tudi niso rešili vprašanja višje pedagoške šole v Ljubljani, o kateri bi bilo potrebno sprejeti poseben zakon. Nujno rešitev pa terja uvedba družbenega upravljanja v tej šoli. V razpra-
vi o uvedbi družbenega upravljanja so ugotovili, da še vedno ni jasna funkcija te šole, da je njen karakter različen od akademij, zlasti pa od fakultet, in da ni mogoče kopirati zakona o univerzah ter ga prenesti na višjo pedagoško šolo. Takoj pa bi bilo treba pregledati strukturo šole in posamezne predmetne skupine. Kaže, da bi bilo mogoče že zdaj ukiniti nekatere skupine, kot risanje ali glasbo, ker imamo za izobrazbo tega kadra na razpolago umetniške akademije.«¹⁴⁴

142 V medijih veliko o tem ni zaslediti. Pod naslovom »Obvezno nadaljevalno šolanje kmečke mladine« (kar je bila sicer ključna točka te seje) je *Ljudska pravica* (28. december 1954, str. 4) poročala le o tem, da je SPK LRS »obravnaval tudi osnutek zakona o pedagoških akademijah. [...] Vanje bi se sprejemali le kandidati z opravljeno gimnazijsko matura. [...] Tudi ta osnutek zakona bo Svet predložil Izvršnemu svetu LRS.« *Slovenski poročevalec* (»Seja Sveta za prosveto in kulturo LRS«, 29. december 1954, str. 4) pa je dodal, da se je v razpra-
vi »o predlogu zakona [...] pokazalo, da je vprašanje tesno povezano z vprašanjem Višje pedagoške šole in s splošnim vprašanjem vzgoje našega učiteljskega kadra ter da potrebuje temeljitejšo preučitve. Zato je SPK razpravo o zakonskem predlogu odložil.«

143 Fakulteta s tem imenom je bila ustanovljena v študijskem letu 1954/55 z združitvijo Filo-
zofske in Prirodoslovno-matematične fakultete, vendar je bilo že v študijskem letu 1957/58 znova vzpostavljeno prejšnje stanje. Ta primer dobro ilustrira pogosto 'eksperimentiranje' na področju visokošolskih politik tistega časa. Zanimivo pa je, kako veliko zadržkov so imeli odločevalci takrat, ko je šlo za 'eksperimentiranje' na področju učiteljskega izobraževanja.

144 »Sklep o uvedbi pouka jezikov«. *Ljudska pravica*, 16. marca 1955, str. 2. – *Slovenski poro-
čevalec*, 16. marca 1955, str. 2 (»Seja Sveta za prosveto in kulturo LRS«) – glede te točke je bil krajši, dodal pa je, da »je Svet konkretno razpravo preložil, a z naročilom, da naj se-
kretariat pripravi ustrezne dokumentacije. Svet je sprejel le predlog dopolnilne odločbe o višji pedagoški šoli, ki bo uredila njeno družbeno upravljanje v skladu z našo splošno prakso.«

Razprava o tem predlogu se torej ni mogla izogniti dejstvu, da je v Ljubljani že obstajala VPŠ, za katero se je zaradi splošnega zakonskega določila o *družbenem upravljanju* izobraževalnih ustanov¹⁴⁵ prav takrat narekovala potreba po dopolnitvi uredbe o njenem delovanju, kar pa je odprlo tudi vprašanje o morebitnih vsebinskih spremembah v njeni strukturi, ki se je po nekaj letih njenega delovanja gotovo pojavljalo že brez soočanja s provokativno idejo o pedagoških akademijah kot ustanovah, ki bi bile drugačne od VPŠ. Problem je bil očitno še širši: entuziastična ideja o PA, ki naj bi bila uresničena »že v šolskem letu 1954/55«, je naletela na resno *konceptualno oviro*: premisliti bi jo bilo treba v razmerju do vseh treh preostalih oblik učiteljskega izobraževanja (učiteljišča, VPŠ, fakultete) pa tudi glede na visokošolsko reformo, ki je zakon iz leta 1954 še ni pripeljal do dokončne rešitve, ampak je številna vprašanja samo še razplamenel. Tako je npr. možnost prenosa učiteljskega izobraževanja za nekatera specifična področja, kot sta bila likovni in glasbeni pouk, na umetniške akademije, zlasti ob načelnem zavzemanju za visokošolski študij vsega učiteljstva (pa čeprav v daljši časovni perspektivi), vsaj potencialno odprla vprašanje o tem, zakaj ga ne bi vzpostavili na že obstoječih fakultetah ali poleg njih, brez ustanavljanja pedagoških akademij.

Ko gre za poročanje z naslednje, aprilske seje SPK, je bila *Ljudska pravica* bolj skopa: »Dokaj diskusije je bilo ob poročilu komisije za proučevanje šolstva, ki je izdelala in predložila Svetu osnutek zakona o pedagoški akademiji.«¹⁴⁶ *Slovenski poročevalec* je k temu dodal, da so se člani Sveta strinjali s ponujeno perspektivo, »konkretna izvedba tega načrta pa zadeva zlasti v zvezi s splošno reformo šolstva na množico zamotanih problemov, tako da bo rešitev tega vprašanja terjala še mnogo intenzivnega študija«.¹⁴⁷ Dokumenti, ki so bili v komisijah pripravljeni za obe spomladanski seji SPK, očitno niso zadostovali niti za to, da bi nakazali vsaj smer rešitve.

Vrnimo se k omenjenemu *Zborniku* (Vrtačnik in Šavli, 1955), iz katerega je mogoče razbrati nekaj pomembnih poudarkov iz razprave, ki jo je sprožil predlog za ustanovitev pedagoških akademij. Iz njega razberemo, da je osnutek predmetnika za PA sestavila komisija za učiteljišča, ki jo je imenoval SPK LRS, že 17. julija 1954, obravnavan pa je bil – kot je mogoče sklepati iz ne povsem jasnih formulacij

145 To določilo je – ob siceršnjem političnem poudarjanju ideje samoupravljanja – razgrela razprava povprek šolske sfere (gl. npr. Gabrič, 2006, str. 38 in naprej). Zanimiv poudarek je v povezavi s temi razpravami mogoče zaslediti tudi v besedah dr. Žunka (predsednika zvezne komisije za šolsko reformo) na seji Odbora za prosveto Zvezne ljudske skupščine: prihaja do »negativnih stremeljenj«, med drugim »stremeljenje pri prosvetnih delavcih, da se prepuste šole izključno njim v upravljanje.« – »Poročilo komisije za reformo šolstva«. *Slovenski poročevalec*, 24. februarja 1954, str. 2.

146 »Seja Sveta za prosveto in kulturo LRS«. *Ljudska pravica*, 14. aprila 1955, str. 2.

147 »Svet za prosveto in kulturo LRS«. *Slovenski poročevalec*, 15. aprila 1955, str. 2.

v *Zborniku* (ibid., str. 142) – šele na seji SPK LRS 13. in 15. oktobra 1954. Načrt štirih semestrov s po 33–35 urami tedensko vključuje tri »skupine premetov« (pedagoško-psihološka, filozofska in umetniško-tehniška skupina) ter dva »seminarja« (slovenski jezik, pedagoško-psihološki seminar). Naravnano je na poučevanje na razredni stopnji, a ne ravno prepričljivo (npr. področja predmetnih didaktik niso opazna). Pravzaprav iz tega načrta ni mogoče jasno razbrati, kaj naj bi bilo tisto, kar bi – v primerjavi z učiteljiščem – opredeljevalo zahtevnost višje stopnje izobraževanja.

Podobno je z že omenjenim osnutkom zakona (ibid., str. 143–144), ki po obliki močno spominja na odločbo o VPŠ iz leta 1947. Govori o dveh PA, ki se ustanovita »kot višji akademiji« (čl. 1), a tega izraza podrobneje ne definira. Naloga PA je izobraževanje »za poklic osnovnošolskega učitelja«, ki »traja dve leti« (čl. 2), za vpis se zahteva »višja gimnazija« (čl. 3), diploma pa »ustreza višji šolski izobrazbi« (čl. 4). Svet PA (čl. 6) je opredeljen skladno z načelom družbenega upravljanja (z večino zunanjih članov). Direktorja in učno osebje imenuje SPK LRS na podlagi razpisa (čl. 10), prav tako ta organ predpiše pravila PA (čl. 14).

Osnutek predmetnika in osnutek zakona, objavljena v *Zborniku*, sta zelo splošna in ne dajeta vpogleda niti v argumentacijo v prid 'višji akademiji' niti v dileme, ki so se ob tem očitno že odpirale. Zato pa o teh vprašanih zgovorneje pričata dva elaborata, ki sta nastala spomladi 1955 in sta vključena v *Zbornik*. *Prvi elaborat*, pripravljen za sejo SPK LRS 15. marca 1955 (ibid., str. 145–148), so, kot kaže, pisali pobudniki nove PA (ime Komisije za proučevanje šolstva se v besedilu namreč sploh ne pojavi), ki že na začetku poudarijo: »Zahteva po povečani učiteljski izobrazbi je realna.« Argumentirajo jo po eni strani z »novim družbenim konceptom«, po drugi strani pa s kritiko obstoječega učiteljskega izobraževanja na učiteljiščih, češ da »ne morejo biti kos novi nalogi«, saj »ne gre le za količino in kakovost« tega izobraževanja, »ampak tudi za družbeno pozicijo učiteljskega poklica in za mesto, ki naj ga učitelj zavzema med inteligenco«.

Učiteljišča so po mnenju avtorjev »nesrečna kombinacija splošne in strokovne izobrazbe«, ki »v enem kurzu nujno pripelje do [...] izobraževalnega nesmisla«: dijaki imajo v posameznem letniku od 13 do 19 predmetov in v takih razmerah mlad človek »ne more izobrazbeno zoreti«; »nerazvit in nedodelan gre med otroke in med ljudstvo«, »okrnjena izobrazba ga diskriminira v vrstah izobražencev. Objektivnih oblik te diskriminacije ne manjka« (ibid., str. 145–146). Zamisel o 'višji akademiji' je torej v temelju povezana z zahtevo po izenačenju usposabljanja 'ljudskih učiteljev' s tistimi kategorijami učiteljstva, za katere se je takrat že zahtevala višja (VPŠ) oziroma visoka (fakultete,

umetniške akademije) izobrazba, vendar pa ni mogoče spregledati, da naj bi se to izenačenje doseglo z ustanovitvijo neke povsem nove ustanove ob obstoječih treh, njihova medsebojna razmerja in kompatibilnost pa ob tem niso bila vzeta v resen premislek.

Elaborat nadalje analizira, s čim naj bi PA »sanirala dosedanji položaj«: najprej s tem, da bo sprejemala gimnazijske maturante, nato s tem, da bo izobraževalni program razdeljen na splošnoizobraževalni in strokovni del, diplomanti pa bodo nekoliko starejši od tistih, ki so do zdaj prihajali z učiteljišč, tako da bodo v šole prihajali »življenjsko zrelejši ljudje«. »Študij na akademiji bo imel do neke mere¹⁴⁸ akademski značaj in bo verjetno intenzivneje razvijal samostojnost mišljenja«, tako da bodo »slušaťelji akademij« na šolah lažje prevzemali tudi predmetni pouk, kar je takratna realna »situacija na šolskem terenu« zahtevala in za katero ni bilo mogoče pričakovati, da bi se brez takšnih sprememb prav kmalu spremenila (ibid., str. 146).

Pobudnikom je ob tem jasno, da »nekaterih problemov« samo z ustanovitvijo PA »ne bo mogoče idealno rešiti«. Tako zamišljena PA predvsem ne bo mogla dati »perfektno usposobljenega učitelja za celotno obvezno šolo«. V času nastanka tega dokumenta tudi še ni bilo nič jasnega o tem, kako bo z reformo preurejen celotni izobraževalni sistem: »če bo osnovna šola [...] štiriletna, bo dveletna akademija povsem opravila svoje delo. Če bo [...] šestletna, bo dvoletna akademija komaj še zmogla opraviti svoje delo. Več kot toliko pa [...] v nobenem primeru ne bo zmogla« (ibid., str. 147). Veliko odprtih vprašanj je bilo, ob katerih hitenje z ustanovitvijo PA nikakor ni moglo biti prepričljivo.

Na tej točki se tudi za pisce tega dokumenta končno odpre vprašanje, »ali je sožitje med VPŠ, ki je doslej dajala kader za gornjo stopnjo obvezne šole (tj. za nižjo gimnazijo), in akademij[o] možno«. Predlagatelji menijo, da bi bilo takšno sožitje *nujno*, ob tem pa si zastavljajo še zahtevnejše vprašanje: ali je »oportuno, da ta dva zavoda nastopata ločeno, drug ob drugem. Mogoče bi bilo bolje, da se VPŠ nasadi na PA in se spoji z njo v organsko celoto z dvema izobrazbenima kurzoma: osnovnošolskim [razredni pouk] in srednješolskim [predmetni pouk], trajajočim 4 leta«. S tem pa so že pri naslednjem vprašanju, »ali ne bi vsega tega dela prevzela univerza«. To je bilo iz »teoretsko znanstvenih, pedagoških, zlasti pa personalnih in organizacijsko tehničnih razlogov« videti najboljše. Tako bi v perspektivi »univerza dajala učni kader za delo v neobveznih šolah, spočetka 3 in pozneje 4-letna pedagoška šola [...] pa učni kader za obvezno šolo« (ibid., str. 147).

148 Zanimiv poudarek: PA je bila v tej fazi torej zamišljena kot ustanova z le »do neke mere« akademskim značajem. To je verjetno povezano z zamislimi o 'podaljšanem', šestletnem učiteljišču oziroma o samostojnem izobraževalnem stebru, 'do neke mere' ločenem od siceršnjega visokošolskega oziroma univerzitetnega sektorja.

Te variante scenarija predlagateljci sicer ne razvijajo naprej, obenem pa je videti, da se tudi ne zavedajo zadreg, ki bi nastale, če bi jo poslali v širšo diskusijo. Lahko pa vsaj kako od teh zadreg rekonstruiramo iz razpoložljivih dokumentov in virov. Že na začetku obdobja velikih reform (1953) je bilo opazno, kako »odločen zagovornik tradicionalnih akademskih načel« je ostajalo vodstvo Univerze v Ljubljani, poroča Gabrič (2006, str. 212): »Zato so ostro nasprotovali predlogom pridružitve Višje pedagoške šole ali Zavoda za telesno kulturo¹⁴⁹ univerzi, saj je šlo po mnenju vodstva univerze v obeh primerih za ustanove bolj pedagoškega kot pa znanstvenega značaja in temu primerno se je tudi delo na teh ustanovah precej razlikovalo od dela na univerzi.« Tudi nekaj let pozneje (študijsko leto 1958/59), ko se je reforma razvila po vsej izobraževalni vertikali in se zlasti zaostрила na visokošolski ravni, se je področju učiteljskega izobraževanja za osnovne šole odrekalo izpolnjevanje meril, ki naj bi veljala za *fakultete*, npr.: »Pristojni organi Filozofske fakultete so menili, da nimajo z Višjo pedagoško šolo nič skupnega« (ibid., str. 239). »Zahteve po dvopredmetnih skupinah za pedagoške potrebe so označili za zniževanje fakultetnega dela na nivo Višje pedagoške šole, težnje po diferenciaciji kot nerazumljive, zahtevali so ostrejšje vpisne pogoje« (ibid., str. 238).

Predlagateljci *prvega elaborata* se v te potencialne zadrege prav posebej niso poglobljali, niso pa se mogli izogniti nekaterim težavam, »ki utegnejo dati ustanovitvi pedagoških akademij značaj eksperimenta« (ibid., str. 147; gre za podnaslov v besedilu elaborata). Na prvo mesto so postavili skrb, povezano s potencialnim vpisom: ker se »okoli 95 %« maturantov gimnazij vpiše na univerzo, bi se na PA verjetno vpisovali »življenjsko manj ambiciozni in morda za študijsko delo manj sposobni«, ¹⁵⁰ ki bi jih bilo približno 50 letno. Če se k temu prištejejo še »nevšečnosti, ki spremljajo učiteljski poklic [tj. v nižjih razredih in v oddaljenih ruralnih območjih] in odbijajo mladega človeka od njega«, potem postane jasno, kako rizično bi bilo nemudoma odpirati PA. Načelno je bilo torej treba priznati, da bo poleg nove PA nekaj časa »moralo obstajati še učiteljišče«, ne glede na kritiko, ki jim

149 Leta 1953 je bil v Ljubljani ustanovljen Inštitut za telesno vzgojo (ustanova s stopnjo višje šole), leta 1956 preimenovan v Višjo šolo za telesno vzgojo, tj. prednica današnje Fakultete za šport UL.

150 V časopisnem poročilu iz julija 1954 najdemo še zelo ambiciozno napoved, da se bodo lahko vpisali »samo kandidati, ki so uspešno položili maturo na gimnaziji. Še več: pogoj za vpis naj bi bil tudi najmanj dober uspeh pri maturi.« (»Pedagoške akademije bodo pripravljale nov učiteljski naraščaj.« *Slovenski poročevalec*, 20. julij 1954, str. 4). Približno leto dni pozneje pa v poročilu o predvidenem vpisu v študijsko leto 1955/56 preberemo, da je za VPŠ prispelo vsega 14 prijav (»Vpis na fakultete nižji.« *Slovenski poročevalec*, 1. julij 1955, str. 2). Do konca poletja se je položaj izboljšal na 70 prijav; leto pred tem pa je bilo 115 vpisanih v prvi letnik (»Pred vpisom.« *Slovenski poročevalec*, 23. avgust 1955, str. 2). Zaskrbljenost glede vpisa na nove akademije je bila očitno utemeljena.

jo je elaborat podelil na začetku. Ob tem ugotavljajo, da bi bila njuna sočasna eksistenca »seveda anahronizem«. Ta anahronizem bi bilo mogoče obiti le tako, da bi ob reformi (višje) gimnazije predvideli »tudi tip, ki bi bil projektiran na pedagoško akademijo«, ¹⁵¹ saj bi šele z njim »lahko prešli na postopno likvidacijo učiteljišča«, kot je zahtevala kritična analiza.

Prvi elaborat iz marca 1955 se konča s povedjo, v kateri ni več sledu začetnega entuziazma: »Iz navedenih razlogov bi utegnili biti preuranjena ustanovitve akademije le eksperiment, ki bi v nekem smislu celo prejudiciral kompleksno rešitev o izobrazbi učiteljev obvezne šole« (ibid., str. 148). Vznesen predlog, »da bi že v šolskem letu 1954/55 začeli delovati Pedagoški akademiji v Ljubljani in Mariboru«, je s tem pristal na trdih tleh realnosti in razumeti je mogoče odločevalce, ki so takrat pritisnili na zavoro, najprej očitno s tem, da so zahtevali dodatne razmisleke.

Te je prispeval *drugi elaborat* iz aprila 1955 (ibid., str. 149–158), v katerem zdaj »spregovori« Komisija za proučevanje šolstva sama in na začetku opozori, da je dozdajšnja razprava pokazala, »da je ustanovitev pedagoške akademije v Sloveniji sicer nujno potrebna, da pa še ni dovolj razčiščeno vprašanje, kakšna naj bo njena vloga v celotnem sistemu« učiteljskega izobraževanja. Elaborat je razdeljen na tri dele; prvi se ozira nazaj v zgodovino, drugi analizira obstoječe stanje, tretji pa razpravlja »o različnih možnostih«, ki se odpirajo. V prvega se ne bomo spuščali, ker smo ta vidik obravnavali že zgoraj, podobno je z drugim, v tretjem pa je nekaj poudarkov, ki jih na tem mestu ne kaže preskočiti.

Ta del *drugega elaborata* premišlja »različne možnosti šolanja učnega osebja za obvezno šolo« in poudarja, da naj bi pri tem morali »predvsem povzeti in nadaljevati delo naših naprednih šolnikov in javnih delavcev iz polpretekle dobe« ¹⁵² (ibid., str. 155). Med že omenjenimi variantami ta elaborat postavlja v ospredje varianto »pedagoške akademije, naslonjene na posebno [učiteljsko ali pedagoško] srednjo šolo«; ta bi »po svojem programu bila zelo blizu gimnaziji – morda celo njen poseben tip« (ibid., str. 155–156). PA bi imela dve stopnji, prvo dveletno, ki bi pripravljala »kandidate za celotno obvezno šolo, toda brez specializacije v smislu predmetnih učiteljev«, ter drugo, eno- ali dveletno (»po dejanskih možnostih in potrebah«), ki »bi bila namenjena specializaciji za predmetni pouk, za posebne šole ter za morebitne druge potrebe obvezne šole. Ta stopnja [...] bi prevzela v celoti funkcije VPŠ« in jo obenem očitno dvignila na visokošolsko

151 Ime pedagoška gimnazija se v dokumentu ne pojavi.

152 Tukaj naletimo na edino mesto, v katerem se avtorji elaborata neposredno sklicujejo na razprave in pobude iz medvojnega obdobja.

raven. Učiteljišča bi ukinili in preoblikovali v splošnoizobraževalne, učiteljske srednje šole (načelno še brez strokovnih pedagoških predmetov), v Ljubljani in Mariboru bi ustanovili dveletni akademiji 'prve stopnje', iz VPŠ pa bi razvili še akademijo 'druge stopnje'.

Ta variantni predlog rešuje nekatere zadrege, ki so se pojavile ob prvem elaboratu (npr. zagotavljanje 'lastnih' maturantov). Opazno je ločevanje programov za razredni in predmetni pouk, kot je bilo uveljavljeno v poznejšem obdobju,¹⁵³ in njuno postavljanje v hierarhično razmerje dveh stopenj. *Drugi elaborat* se zavzema za »zares postopno« uvajanje »nove poti učiteljskega študija«, pri čemer bi bilo treba začeti »od prvih letnikov učiteljišča navzgor in jih pretvarjati v prve razrede (učiteljske) srednje šole. Med tem bi bilo treba poskrbeti za učni kader na pedagoških akademijah. Brez ustreznega učnega kadra se te kljub akademskemu nazivu ne bodo mogle dvigniti mnogo nad današnja učiteljišča«¹⁵⁴ (ibid., str. 158). S tem je dokument opozoril na točko, ki je bila boleča tudi v kontekstu ognjevitih razprav o visokošolski reformi, ki so se leta 1960 končale s sprejetjem novega zveznega zakona, o katerem smo pisali že zgoraj.

Drugi elaborat se končuje s ponovnim poudarkom, da je reforma učiteljske izobrazbe »ključno vprašanje pri reformi obvezne šole«, pa tudi s pozivom, da je treba »že v jeseni, s šolskim letom 1955/56, odpreti I. letnik Pedagoške akademije prve stopnje v Ljubljani (mogoče v okviru Višje pedagoške šole) in tako pričeti s fuzioniranjem Pedagoške akademije ter Višje pedagoške šole v enotno šolo, ki bo pripravljala učno osebje za obvezno šolo v celoti« (ibid.).

Razprava o odprtih vprašanjih, ki jih je sprožil predlog o 'takojšnji ustanovitvi' dveh pedagoških akademij sredi leta 1954, je poleg uradnih forumov potekala tudi v strokovni javnosti. Vtis, ki ga dobimo ob brskanju po časopisju, strokovnih člankih in po dokumentih, je povsem drugačen od tistega, ki si ga ustvarimo ob podobnem početju za obdobje prvih desetih let po koncu vojne. Kot je mogoče soditi po ohranjenih zapisih, so bile razprave živahne, navezovale pa se niso le na domačo aktualnost, ampak tudi na predvojno preteklost in širši mednarodni prostor. Vladimir Cvetko (1955, str. 187) je v *Sodobni pedagogiki* objavljenem članku o »boju za učiteljevo višjo izobrazbo« med drugim zapisal: »Stremljenje po višji in boljši učiteljevi izobrazbi je prišlo s poudarkom do izraza zlasti lani in letos [1954–1955] na številnih učiteljskih zborovanjih in skupščinah, deloma pa tudi že v dnevnem časopisju, oz. sploh v javnosti. Sama misel [...] pa ni nova niti pri nas niti v svetu.«

153 Sicer je bilo uveljavljeno nekoliko drugače: kot dva paralelna programa, ki se izvajata na isti stopnji.

154 Videti je, da se eden izmed ključnih razlogov (ali vsaj skrbi), zakaj bi imela PA samo 'do neke mere akademski značaj', nahaja prav v tej točki.

Med obsežno dokumentacijo je posebej zanimiv izvod *Prosvetnega delavca* iz marca 1955.¹⁵⁵ Časopis prinaša na prvi strani kratko poročilo o skupnem sestanku centralnih odborov Skupnosti učiteljev in profesorjev Jugoslavije, ki je potekal 17. in 18. februarja v Beogradu in na katerem se je »najživahnejša razprava [...] razvijala o obliki bodoče organizacije prosvetnih delavcev«.¹⁵⁶ V njej so se po posameznih republikah pokazali precej različni pogledi, ki so nihali od predlogov po združitvi obeh organizacij (učiteljske in profesorske; predvsem v manjših *komunah*)¹⁵⁷ do ohranitve *statusa quo*. O ureditvi učiteljskega izobraževanja na tem srečanju očitno niso govorili; osnovni namen je bil predvsem v pripravi na kongrese združenj prosvetnih delavcev, ki so bili v maju predvideni po vseh republikah. Tako v drugem članku na isti strani tega časopisa¹⁵⁸ beremo o pripravi na drugi kongres Združenja učiteljev Jugoslavije, načrtovan za začetek maja.¹⁵⁹ Tudi tu so v ospredju vprašanja stanovskega organiziranja (učitelji, predmetni učitelji, profesorji), poleg tega pa tudi »problemi obveznega osemletnega šolanja«, ki jih je odpirala pripravljajoča se frontalna reforma sistema. Ob temi, ki je v središču našega zanimanja, članek omeni samo »izobraževanje predmetnih učiteljev za šole obveznega šolanja«, v širše teme tega področja pa se ne spusti.

Zato pa se »šolanju učnega osebja« temeljito posveti tretja, očitno nosilna objava v tej številki *Prosvetnega delavca* (Melihar, 1955), to je daljši odlomek iz referata na letnem občnem zboru Združenja profesorjev in predmetnih učiteljev (ZPPU) Slovenije. Razmerja med različnimi kategorijami ali sloji 'učiteljskega stanu', o katerih beremo v drugih dveh objavah na isti strani, so tudi tu v ospredju. Melihar že na začetku izrazi prepričanje, »da bodo imeli *vsi učitelji*, pa naj jih imenujemo učitelje, predm.[etne] učitelje, profesorje ali kakor koli že, *isto temeljno izobrazbo*« (naš *ležeči tisk*). Ob tem mu je jasno, da do spremembe ne bo prišlo čez noč in da se bo šolanje kot priprava za bodoči pedagoški poklic »zaenkrat še razvijalo po [...] različnih zavodih, kar je posledica izobrazbenega ideala 19. stoletja. [...] Takrat se je izobrazba dajala od zgoraj navzdol, zato je tudi način šolanja učiteljstva za višje šole, kot so gimnazije, že nad sto let v svoji zasnovi ustaljen, skoraj standardiziran«.

155 Poleg dveh poročil in odlomka iz referata, ki jih bomo obravnavali spodaj, je prihodnji ureditvi učiteljskega izobraževanja deloma posvečen še članek A. Šavlija (1955), ki pa po vsebini bistveno ne odstopa od tistih zapisov, ki jim sledimo v tem poglavju.

156 »Skupni plenarni sestanek združenj učiteljev in profesorjev v Beogradu«. *Prosvetni delavec*, 4. marec 1955, str. 1.

157 Leta 1955 je bil v FLRJ vzpostavljen *komunalni sistem*, s katerim občine dobijo položaj *komun*, v katerih naj bi se hitreje vzpostavljali novi socialistični družbeni odnosi, obenem pa naj bi se odpravljala razlika med mestnimi in drugimi občinami.

158 »Pred II. kongresom Združenja učiteljev Jugoslavije«. *Prosvetni delavec*, 4. marec 1955, str. 1.

159 Prvi kongres tega združenja je bil aprila 1952.

Izobraževanje pedagoškega osebja za osnovne šole pa je do zdaj potekalo drugače. Iz opombe uredništva *Prosvetnega delavca* razberemo, da je Meliharjev referat vseboval tudi pregled oblik tega izobraževanja po svetu, a je bil pri tej objavi izpuščen. Preberemo pa lahko sklep, ki ga je Melihar oblikoval na tej podlagi: nikjer v »zpadnem svetu« si »še niso povsem na jasnem, katera oblika šolanja bi bila najboljša: učiteljišče [...], pedagoška akademija ali univerza. V rabi so vse, nobena ne prevladuje«.

Reforma obveznega šolanja, ki se je prav takrat pripravljala, je v ospredje postavljala koncept *enotnega osemletnega osnovnega šolanja*. Prav ta koncept je porušil podedovana razmerja različnih učiteljskih 'stanov': o 'višjih' štirih razredih osnovne šole učiteljišča »po svojem učnem ustroju [...] ne vodijo posebnega računa«; pravzaprav so zaradi 'redukcije' v prvih povojnih letih celo nazadovala, zahteve glede strokovnega znanja pa so se močno povečale. Vse to je »pri najaktivnejšem in nadpovprečnem [...] delu« učiteljstva z dokončanim učiteljiščem ustvarilo »nekakšen manjvrednosten kompleks«, za katerega pa so našli »splošno zdravilo«, »vsebovano v krilatici **Fakultetna izobrazba za vse učiteljstvo**«. (Meliharjev poudarek).

Melihar se ne prepusti takšnemu entuziazmu, ampak opozarja, da imajo vsa »generalna zdravila« tudi svojo senčno stran: opozarja npr. na pasti prehoda z razrednega na predmetni pouk, pa tudi na to, da bi bilo treba izobraževanje za predmetni pouk utemeljiti na izobraževanju za razredni pouk kot »osnovni obliki vsakega učiteljevanja«. Na drugi strani bi prenos izobraževanja na univerzo (»konkretno univerzo, kakršna se nam kaže danes«, pripiše Melihar) pomenil odtegnitev »bodočega učitelja iz zanj življenjsko plodnega območja šole« in prestavitev »v brezračni prostor 'akademskega' študija«. Klic po fakultetni izobrazbi učiteljstva je zgrešen, če imamo pri tem v mislih filozofsko ali prirodoslovno-matematično fakulteto, nadaljuje, »prav nič pa ni zgrešen, če mislimo pri tem na visokošolski način izobrazbe na neki novi posebni ustanovi, ki bi lahko seveda bila prav tako univerzitetna ustanova oziroma bi celo morala biti«. Ni pa prav optimističen glede takšnega razvoja: »pri nas [je] to le melodija, ki ne bo tako kmalu našla odmeva tam, kjer edino bi ga morala najti: pri mladini«. Zanje je pedagoški poklic – zlasti na podeželju – neprivlačen. Tu zasledimo v njegovem referatu zanimivo in aktualno bodico: »Nam se zdi celo sklep Sveta za prosveto in kulturo LRS, da se takoj ustanovita dve učiteljski akademiji (v Ljubljani in Mariboru), preuranjen. Če uspemo jeseni [1955] z eno, bo že to kar lep uspeh! (V tem primeru bi predlagali, da jo dobi Maribor, zaradi svoje pozitivne pedagoške tradicije.) Dokler lahko abiturienti po dveletnem študiju na VPŠ postanejo učitelji na nižji gimnaziji, res ni verjetno, da bi se

mnogi od teh **maturantov** odločili za delo na nižje organizirani šoli« (Meliharjev poudarek).

Še ena dilema, na katero Melihar opozarja, je dilema o tem, kako sistemsko uokviriti splošno in strokovno izobrazbo bodočega učiteljstva. Pri tem soglaša z »ogromno večino«, da je treba »dati vsem bodočim učiteljem popolno srednješolsko izobrazbo [torej izenačenje s prej omenjenimi maturanti] in potem šele specialno«. To znova odpira vprašanje reforme učiteljišč, ki bi morala iz tradicionalne *strokovne* šole postati *splošnoizobraževalna* šola. Toda ali bi kot taka še pripravljala za pedagoški poklic? Ali bi bilo učiteljišča bolje spremeniti kar v gimnazije? Eden izmed razlogov za njihovo vsaj začasno ohranitev je seveda prehodno obdobje, v katerem bo treba zagotoviti dovolj novih učiteljskih kadrov, pa čeprav iz ustanov, ki so na udaru kritike.

V nadaljevanju Melihar obravnava še »srednji kader učiteljskega stanu«, ki ga »predstavljajo pri nas tisti učitelji, ki so razporejeni v nazivu 'predmetni učitelj'«. ¹⁶⁰ Pravi, da je njihovo šolanje v Sloveniji v marsičem drugačno kot drugod: s tem, ko so nižje gimnazije po vojni pri nas zrastle »kot gobe po dežju in je fakulteta pri formiranju učnega kadra [...] docela odpovedala, je bila VPŠ tista, ki je z dvoletnimi kurzi reševala situacijo in prevzgajala razredne učitelje v predmetne«. VPŠ je dala kljub svoji »dvoživkarski vlogi kar zadovoljive rezultate«, »hibe njenega ustroja« pa se kažejo šele zdaj, po slabem desetletju delovanja: vpisuje se vse manj »učiteljev s prakso« in vse več »abiturientov« brez prakse. »Predvsem je jasno, da VPŠ ne more v dveh letih dati slušateljem tistega strokovnega znanja, ki ga daje univerza v štirih.« Ob tem pa se zdaj zastavlja še dodatno vprašanje koeksistence VPŠ in nove PA, »ki bo jeseni odprla svoja vrata« in ki bosta konkurirali za bolj ali manj iste »abituriente«, med katerimi odstotek tistih z učiteljišč upada, odstotek tistih z gimnazij pa raste, a ima v povprečju precej nizek šolski uspeh. Ali ne bi bilo bolje še enkrat razmisliti o tem, da se šolanje za predmetni pouk prepusti fakulteti?

S tem pa smo že pri vprašanju »šolanja srednješolskega profesorja« (ibid., str. 2). Tudi tu Melihar začne z mednarodno primerjavo (pri čemer se sklicuje na UNESCO), ključne razlike z našim sistemom pa vidi v dveh točkah: na tujem se kandidati »usposabljaajo **za več študijskih disciplin**« [Meliharjev poudarek], poleg tega pa je »pedagoško-metodološko in psihološko šolanje [...] drugod dokaj bolj učinkovito«. Opozarja torej na neko slovensko posebnost, t. i. 'enopredmetnost', ki se je zlasti na področju poučevanja naravoslovja

160 »Srbi in Hrvati imajo zanje naziv 'nastavnik', kar naši nepoučeni žurnalisti zelo ponesrečeno prevajajo s 'predavatelj'. (Ponesrečeno zato, ker je bistvu osnovnošolskega in srednješolskega pouka tuje, da bi nekdo v razredu predaval, čeprav na žalost ne moremo reči, da se to ne bi dogajalo.)« (Ibid.)

v srednjih šolah ohranila vse do danes. Sledi kratka, a nadvse zanimiva (zato jo bomo navedli v celoti) analiza procesa, ki je pripeljal v trenutno stanje:

»Naša univerza je svoj čas usposabljala slušatelje filozofije [tj. filozofske fakultete] za pouk dveh pa tudi treh predmetov. Pod vplivom težnje po ozki specializaciji pa smo po osvoboditvi prešli na sistem enopredmetnega študija. Pričeli smo že s prvim semestrom vzgajati specialiste in nekakšne znanstvenike, kakor da ni vsakemu resničnemu znanstveniku še kako potrebna širša razgledanost (tudi nekajletna šolska praksa ne bi v nikomer zatrla znanstvene žilice, če jo dotični le zares poseduje). Takrat smo torej dobili enopredmetne študijske skupine in jih na humanističnem oddelku, kljub tedaj še strogi centralizaciji, ki je za vse univerze predpisovala isti ustroj, celo za dve povečali (primerjalno jezikoslovje in svetovno književnost ima kot posebni študijski skupini samo Univerza v Ljubljani). Začeli smo vzgajati 'čiste' geologe, 'čiste' etnologue, 'čiste' filozofe, 'čiste' itd., itd., od katerih danes marsikateri zahteva učiteljsko mesto na gimnaziji, katerega mu pa nobena šolska uprava, ki se zave da svoje odgovornosti, ne bi smela dati. No, filozofska fakulteta je medtem svoje študijske skupine že podvrgla reviziji, čeprav še vedno ne dovolj temeljiti, prirodoslovno-matematična pa še vedno čaka« (ibid.).

Toliko o *večpredmetnosti* oziroma *enopredmetnosti* na področju učiteljskega izobraževanja. Ko gre za pedagoško-psihološko izobrazbo bodočega učiteljstva, to je drugo kritično točko domačega sistema v primerjavi z mednarodnim prostorom, pa Melihar meni, da bi ga »moralí naši študenti vsekakor dobiti že na univerzi«, ob tem pa odkrito potoži, da je »tako med akademskimi učitelji kot tudi med študenti čutiti določen odpor, ki si ga je le težko razložiti« (ibid.).

Ob dihotomiji večpredmetnosti in enopredmetnosti pa je obstajala še ena, ki jo je treba omeniti: ali združena *Prirodoslovno-matematično-filozofska fakulteta* ali dve fakulteti – *Filozofska* in *Prirodoslovno-matematična*. Mogoče je danes ta dilema videti sholastična, vendar je v takratnih časih močno zaposlovala akademike in politike. Melihar sam pojasnjuje: »Kakor je znano, smo imeli vse do 49. leta le filozofsko fakulteto, ki je obsegala tako humanistične kot prirodoslovne discipline. Z republiškim zakonom o visokem šolstvu v Sloveniji se je filozofska fakulteta razdelila na [...] filozofsko in prirodoslovno-matematično« (ibid.). Po uveljavitvi prvega zveznega splošnega zakona o univerzah (1954) je Izvršni svet LRS s sklepom obe fakulteti spet združil v *Prirodoslovno-matematično-filozofsko*

fakulteto,¹⁶¹ ki pa se je kmalu, že v študijskem letu 1957/58, spet razdelila na Filozofsko in Naravoslovno fakulteto. In v čem je ta spor povezan z učiteljskim izobraževanjem? Seveda: šolski kurikulum je zgrajen tako, da se velika večina predmetov navezuje na znanstvene discipline, ki so zastopane na teh fakultetah. Melihar se je na konferenci ZPPU Slovenije zavzel za *eno in enotno fakulteto*, razloge pa je predstavil tako: »osnovna naloga obeh oddelkov [oziroma fakultet] je v tem, da paralelno z raziskovalnim delom na področju humanističnih in družbenih ved na eni ter naravoslovnih na drugi strani šola učiteljski kader za srednje šole. Tako šolanje pa mora biti vodeno po enotnih principih in ga bo naša družba morala še pozorneje spremljati, kot pa bo spremljala samo znanstveno delo univerze. Čim pa imamo dve fakulteti, že obstoji nevarnost, da se ne bodo mogle na obeh hkrati uveljaviti zdrave, nove zamisli. Za zgled, da je taka nevarnost realna, naj služita sedanja učna načrta obeh fakultet, kjer se npr. pedagoško izobraževanje tretira na prirodoslovno-matematičnem oddelku mnogo bolj mačehovsko kot na filozofskem« (ibid.).

Ko gre za (takratno) učiteljsko izobraževanje na univerzitetni ravni, je pri Meliharju in marsikaterem drugem piscu mogoče zaznati skepso do akademskega konservativizma in ozke disciplinarne specializiranosti, ki je za oblikovanje učiteljskega naraščaja večkratno škodljivo. Na univerzi se šolajo »specialisti, šola se specializirani intelekt, ne šola pa se človek – vzgojitelj in učitelj. Imamo vtis, da živi na fakulteti vsak samo svoje življenje, da je fakulteta nekakšen magacin najrazličnejših ved, da pa ji manjka osrečujočega stalnega kontakta med učiteljem in učencom. Noben poklic pa tako malo prinese [očitno pomota; pravilno: prenese] izolacijo kot učiteljski« (ibid.).

Med razpravljavci o tej temi, katerih sledi so se ohranile v časopisju in dokumentih takratnega časa, izstopa pedagoški starosta Rudolf Mencin¹⁶² (srečali smo ga že v prvem poglavju) s kar tremi članki, objavljenimi med pomladjo 1955 in 1956. Tu se bomo zadržali le¹⁶³ pri prvem članku, objavljenem v *Sodobni pedagogiki*, ki se začne s kritiko, da smo »nedopustno dolgo zanemarjali učiteljsko izobrazbo«, čeprav se je »že pred tridesetimi leti¹⁶⁴ [...] slovenska učiteljska organizacija zavzela za prenos učiteljske poklicne izobrazbe z učiteljišča na

161 Iz tega 'mastodonta' se je v desetletjih do danes v okviru UL razvila dolga vrsta fakultet: Filozofska fakulteta, Fakulteta za matematiko in fiziko, Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo, Naravoslovnotehniška fakulteta ... Tudi to je videti kot posebnost našega prostora: tolikšnega števila *fakultet* na univerzah primerljive velikosti ne najdemo prav pogosto. Tudi to prispeva k fragmentaciji začetnega izobraževanja učiteljstva.

162 Ob objavi teh člankov je bil Mencin star 76 oziroma 77 let. – Ob njegovi osemdesetletnici mu je Svet za šolstvo LRS, pristojen za podeljevanje Žagarjevih nagrad, podelil posebno, jubilejno nagrado. Gl. *Slovenski poročevalec*, 11. november 1958, str. 1.

163 Drugih dveh iz leta 1956 se bomo dotaknili nekoliko pozneje.

164 Torej sredi dvajsetih let dvajsetega stoletja (gl. 1. poglavje).

pedagoško akademijo«. Zdaj pa, ko smo začeli »resneje razpravljati o reformi obvezne šole, smo nujno trčili ob učiteljsko vprašanje« (Mencin, 1955, str. 283). K temu vprašanju Mencin pristopi z argumentom *enake poklicne izobrazbe za vse*, »ne glede na to, ali poučuje na mestni ali podeželski šoli, ali poučuje kot razredni ali kot predmetni učitelj«, saj »kvaliteta in odgovornost vzgojnega dela terja enakovredno, na znanstvenem pedagoškem študiju osnovano izobrazbo« (ibid., str. 284). Opozarja, da so učiteljišča, VPŠ in načrtovana nova PA »trije različni zavodi za poklicno šolanje obveznošolskega učiteljstva[, ki] trajno ne bodo mogli drug ob drugem obstati«, obenem pa je tudi dovolj pragmatičen, da dopušča in se celo zavzema »za ločeno izobraževanje učiteljstva nižje in višje stopnje obvezne šole na posebnih zavodih, in sicer iz praktičnih razlogov« (ibid.).¹⁶⁵

Ne glede na Mencinov pragmatizem, ki so ga zahtevali takratni čas in razmere, pa v nadaljevanju razvije tudi svojo *pedagoško utopijo*¹⁶⁶ (kot jo bomo imenovali tu), in sicer z namenom, »da popravimo zgodovinski greh matične slovenske dežele, nekdanje Kranjske, kjer je bil učiteljski poklic zapostavljen kot nikjer drugod in je slovensko ljudsko šolstvo pod tujim gospodarjem ponekod bolje uspevalo kot pod domačim« (ibid., str. 286): »zavod, kakršnega si zamišljam [...], bi imenoval *Visoko šolo za pedagogiko in ljudsko prosveto* [...]».¹⁶⁷ Postavljam torej zahtevo po visokošolski izobrazbi učiteljstva višje stopnje obvezne šole. Zahteva po visokošolskem študiju ljudskošolskega učiteljstva ni nova in je marsikje že uresničena, v nekaterih nemških deželah so ta študij že prenesli na univerzo« (ibid.). Tudi v tej *utopiji* pa ostaja Mencin prizemljen: nova visoka šola bi potrebovala »neko dobo«, šele potem »bi lahko govorili o njeni včlenitvi v univerzitetni sestav«, kajti »ustroj [univerze] je preveč ustaljen, rekel bi prekonservativen, da bi lahko prevzela nove, njej doslej tuje in delno še ne do kraja dognane naloge« (ibid., str. 287). In kaj bi bile naloge takšne nove ustanove?

»Združevala bi učno dejavnost z znanstveno-produktivnim delom na področju pedagoško-družbenih znanosti, imela bi svoje redne in izredne profesorje in docente, imela bi svojo visokošolsko avtonomijo, svoj senat z izvoljenim rektorjem; njene diplome bi veljale enako kakor druge visokošolske pri uvrščanju v službene kategorije in napredovanje v njih. Razlikovala pa bi se od drugih visokih šol po svoji svobodnejši organizaciji, dopuščajoči vrsto predmetov, ki za samo

165 V tej smeri je bila na poznejših PA uveljavljena razdelitev na študijske programe razrednega oziroma predmetnega pouka. Videli pa smo, da je ob tem konceptu obstajal tudi koncept, po katerem bi bil(i) program(i) predmetnega pouka nekakšna 'nadgradnja' programa razrednega pouka.

166 »Naj se bere to nekoliko zanesenjaško, a kdaj je nastalo kaj velikega brez močnega zanosla!« (Mencin 1955, str. 290).

167 Stran pozneje: »visoka šola za pedagoško-družbene znanosti«.

diplomo ne bi prišli v obzir, ki pa imajo za bodoče ljudskoprosvetne delavce svoj pomen [...]. Tako bi ustvarili možnost, da si vzgojimo nove znanstvenike in ustvarimo nove stolice [...]. Iz priložnostnih predavateljev bi lahko postali redni. Za profesorje in docente bi seveda zahtevali polno znanstveno kvalifikacijo.« Program »ne bi obsegal le pedagoške skupine predmetov, ne bi obsegal le predmetov izbirne študijske skupine, kakor na današnji VPŠ, ampak bi moral zajeti povrh nekaj izbranih poglavij iz raznih družbenih znanosti, kolikor bi služila učitelju [...] v njegovem delovnem okolju, a tudi za njegovo splošno politično orientacijo«, npr. »sociologija, politična ekonomija, državnoznanstvo«, »še bolj [pa] nekatere znanstvene discipline, ki so pri nas še nerazvite, da ne rečem komaj poznane, kakor *socialna pedagogika* in *socialna psihologija* z raznimi svojimi panogami«. Tej skupini Mencin pravi »ljudskopedagoška skupina« predmetov: »družbene znanosti z vidika ljudske pedagogike« (ibid., str. 287–288).

Tako bi dobili »osrednji študijski zavod in za ta namen potrebne inštitute«, ki bi služil kot »os razvoja«, obenem pa bi bil poklican, »da služi [tudi] izobrazbi ljudskoprosvetnih delavcev nasploh. Za vse intelektualce, ki prihajajo zaradi svojega poklicnega dela v tesnejši stik z ljudstvom, bodi da so to strokovnjaki s fakultetno ali drugo izobrazbo, bi bilo koristno, če bi poslušali nekaj predavanj iz predmetov ljudskopedagoške skupine, prav posebej pa bi kazalo, da bi dobili tod vsi visokošolci, ki se želijo posvetiti ljudskoprosvetnemu delu na terenu [...], zanesljiva navodila za svoje ravnanje.« Zato bi bilo ime »Visoka šola za pedagogiko in ljudsko prosveto« najprimernejše za takšno novo ustanovo (ibid., str. 291).

Mencinova *utopija* je na konceptualni ravni krepko presegla tisto, kar je bilo zajeto v uradnih dokumentih o pedagoških akademijah iz tega obdobja. Njen bistveni del je zavedanje o potrebi po ustanovitvi ene, celovite in povezovalne ustanove za izobraževanje učiteljstva na vseh ravneh šolskega sistema, vendar zunaj univerzitetnega okvira. Nič manj ključen pa ni še neki drug vidik: takšna ustanova bi oblikovala »discipliniranega intelektualca s trdnimi moralnimi načeli, lik *socialističnega gentlemana* [naš *ležeči tisk*],¹⁶⁸ zgleden tip kulturnega, humanega, socialističnega vzgojitelja, zakoreninjenega v svojem ljudstvu«.

Slovenske razprave ob predlogu za 'takojšnjo' ustanovitev dveh pedagoških akademij (1954–1955) so bile torej nenavadno zagrete in zaznamujejo obdobje, ki ga lahko primerjamo samo še s tistim iz

168 Ne moremo se izogniti opozorilu na vzporednico med pojmom, ki ga Mencin uporabi na tem mestu, in Johnom H. Newmanom, britanskim teologom in 'filozofom univerze' iz druge polovice 19. st., za katerega primarni cilj univerze ni ustvarjanje in posredovanje vrhunskega znanja, ampak *razvoj duha* in *oblikovanje gentlemana* (Newman, 1996). Ali je Mencin mogoče bral Newmana, ali je za koncept *akademskega gentlemana* izvedel posredno, ali pa gre za čisto naključje, so vprašanja, ki bodo tu ostala odprta.

druge polovice osemdesetih let, ko je (do)zorela – in bila tudi udejanjena – ideja *visokošolske* Pedagoške akademije oziroma njenega skoraj hkratnega 'preraščanja' v fakulteto. V petdesetih in osemdesetih letih pa razpravam o visokošolskem študiju za vse kategorije učiteljstva ni mogoče zadovoljivo slediti, če jih ne povežemo še s širšim jugoslovanskim kontekstom.

2.4 'Temeljna načelna vprašanja' učiteljskega izobraževanja

Razprave, ki so sredi petdesetih let potekale v Sloveniji, so imele velik vpliv tudi na zvezni ravni, tu pa so se zaključevale s kompromisi in političnimi odločitvami, ki so ciljale na vzpostavitev enotnih standardov za vse republike. V slovenskih razpravah odprte dileme, ki smo jim zgoraj sledili, so se tako najprej srečale z realnostjo življenja v nadvse raznoliki federaciji, v naslednjih korakih pa so bile deloma preoblikovane in pripeljane do formalnih, političnih odločitev. Med letoma 1955 in 1958 je faza razpravljanja tako postopoma prešla v fazo oblikovanja novega sistema, pri čemer so ključno vlogo odigrali zvezni politični forumi in z njimi povezane ustanove.

V povezavi s tem najprej povzemimo, kar je zapisal Gabrič (2006, str. 63) v svoji raziskavi: »Slovenska izhodišča je v celoti prevzela podkomisija za reformo učiteljskega šolanja zvezne Komisije za reformo šolstva, ki je izdelavo stališč o izobraževanju učiteljskega kadra zaupala Sloveniji in Hrvaški. Podkomisija, ki jo je vodil Vlado Majhen, je slovenska stališča potrdila na seji 30. septembra 1955 v Zagrebu. Poudarili pa so, da bodo zaradi trenutnih zmožnosti ustanovljene le dvoletne pedagoške akademije, ki naj bi bile le začasna oblika k prehodu na štiriletno šolanje«. Očitno je, da je vprašanje *trajanja študija* na prihodnjih PA po vseh republikah dvigovalo veliko prahu in da je vsaj na začetku razprav na zvezni ravni obstajala tudi fronta, ki se je zavzemala za štiriletno možnost. To omenja tudi Gabrič (ibid., str. 76): »Na posvetovanju 10. in 11. februarja 1956 v Zagrebu so se proti zgolj dvoletni pedagoški akademiji enotno izrekli predstavniki vseh jugoslovanskih višjih pedagoških šol. Zatrdili so, da pogoji že omogočajo prehod iz obstoječih učiteljišč in višjih pedagoških šol na štiriletne učiteljske šole oziroma na štiriletno pedagoško akademijo.«

Sredi decembra 1955, prav kmalu po potrditvi slovenskih izhodišč za reformo učiteljskega izobraževanja, je Komisija za šolsko reformo pri Odboru za prosveto Zvezne ljudske skupščine v Beogradu objavila dva pomembna elaborata, ki sta očrtala predlog ključnih rešitev za celovito reformo izobraževalnega sistema; z manjšo zamudo sta bila prevedena tudi v slovenščino (Komisija za šolsko reformo,

1956). Svet za prosveto in kulturo LRS je ob slovenski objavi¹⁶⁹ obeh prevedenih elaboratov pozval »vso slovensko javnost, zlasti pa prosvetne delavce, da se diskusije udeleže v kar največji meri«, rok za njen zaključek pa je bil postavljen na 15. maj 1956.¹⁷⁰

Prvi elaborat pod precej zapletenim naslovom »Temeljna načelna vprašanja, stališča, opredelitve, motivi, zbirna utemeljitev in zaključki o organizaciji obveznega šolanja« je nastal na podlagi diskusij, ki so potekale v širši strokovni javnosti in zvezni Komisiji za šolsko reformo; v teh diskusijah »so se izkristalizirala določena vprašanja«, do katerih je Komisija v elaboratu »zavzela svoje stališče«. Ključno vprašanje tega elaborata lahko povzamemo z zavzemanjem za reformo obveznega izobraževanja »v enotnem splošnem tipu ljudskih šol« oziroma »v enotnem tipu sodobne splošnoizobraževalne ljudske šole« (ibid., str. 5). To vprašanje ne sodi med osrednje teme te knjige, zato se mu ne bomo posebej posvečali, vseeno pa je treba poudariti, da je vsebovalo pomembno izhodišče za drugo razpravo, razpravo o reformi učiteljskega izobraževanja. Reforma šolske vertikale in reforma učiteljskega izobraževanja sta namreč nerazdružljivo povezani.

Odločitev za odpravo iz 'stare Jugoslavije' podedovanega šolskega sistema, ki ga je zaznamovala radikalna zunanja diferenciacija, je torej zahtevala nič manj temeljito premišljeno odločitev za *odpravo podedovanega sistema učiteljskega izobraževanja* oziroma za njegovo modernizacijo. Odločitev za poenotenje ljudske šole, meščanske šole in nižje gimnazije v enotno osemletno osnovno šolo je imela neizogibno konsekvenco: poenotenje razdrobljenega učiteljskega izobraževanja, ki je potekalo na (srednješolskih) učiteljskih, višjih pedagoških šolah in na fakultetah. S tem se je zastavila nujnost odločitve o novi organizacijski obliki oziroma o višje- ali visokošolski ustanovi, na kateri bi to izobraževanje potekalo v prihodnje.

169 Slovenski prevod je v samostojni publikaciji izšel okrog 18. marca 1956. Na ta dan je *Slovenski poročevalec* (»Sporočilo bralcem«, 18. marec 1956, str. 2) obvestil bralce, da bo v naslednji številki (19. marec), »ki bo izšla v povečanem obsegu«, objavil »daljši vsebinski izvleček iz navedene publikacije«. – Sicer pa je isti časopis poročal, da je bil SPK že na seji 21. februarja 1956 med drugim seznanjen s sklepi zvezne komisije za reformo šolstva, ki je poleg elaborata podkomisije za obvezno šolanje sprejela tudi elaborat podkomisije za šolanje učiteljev v obvezni šoli. »Oba elaborata sta že prevedena v slovenščino in bosta v kratkem objavljena« v pričakovanju široke javne razprave. Gl. »S seje Sveta za prosveto in kulturo.« *Slovenski poročevalec*, 22. februar 1956, str. 2.

170 O nekaterih ključnih vprašanjih »šolanja učnega kadra za obvezno šolanje« je SPK razpravljal že na seji 6. aprila 1956. V razpravi so podprli rešitve iz elaborata, ob tem pa je bilo izraženo tudi naslednje stališče: »Učitelj, ki bi diplomiral na pedagoški akademiji, naj bi bil kvalificiran za pouk od prvega do osmega razreda, praksa pa bi pokazala, ali bi imel večje nagnjenje in uspeh pri vzgojno-izobraževalnem delu v višjih ali nižjih razredih.« Predlog, da bi študij na bodoči pedagoški akademiji trajal dve leti, so razpravljavci dopolnili s priporočilom, da bi se »kasneje podaljšal študij na 3 ali 4 leta v skladu s pogoji v našem družbenem razvoju«, ob tem pa je opazen še poudarek: »Dveletna akademija bi bila začasna rešitev«. Gl. »Seja SPK o šolanju učiteljev«. *Slovenski poročevalec*, 7. april 1956, str. 2.

Naslov *dr drugega elaborata*, objavljenega v isti publikaciji (ibid., str. 53–89), nosi jasnejši naslov: »Osnovna vprašanja, načela in zaključki o šolanju učnega kadra za obvezno šolo«. Tudi ta elaborat je nastajal na podlagi predlogov, ki so nastali v predhodni razpravi, ter premisleka, ki ga je opravila Komisija, poleg tega pa tudi ob kritični oceni dotedanje sistema učiteljskega izobraževanja, vključno s precej obširno analizo mednarodnih trendov in dosežkov na tem področju. Na izhodiščno mesto je postavila pomen »družbene vloge in nalog enotne osemletne šole« (ibid., str. 53). Vsaj med vrsticami besedila je mogoče razbrati, da so prizadevanja po reformi temeljila na dveh izhodiščih: na eni strani je bil to »značaj in naloge vzgojno-izobrazbenega delovanja in družbena vloga učiteljev v novih [socialističnih] družbenih odnosih«, na drugi pa naloge izobraževalnega sistema in vloga učiteljev »v pogojih sodobnega življenja« (ibid., str. 72). Ideološko dimenzijo, tako značilno za tisti čas, je spremljalo zavedanje o (civilizacijskih) *spremembah sodobnega življenja*, torej o *modernizaciji*, ki prav gotovo ni bila omejena samo na 'dežele socializma', toda v širšem mednarodnem prostoru je bila konceptualno utemeljevana precej različno.

Za nekoga, ki bi v tem dokumentu pričakoval izrazito ideološke poudarke, je lahko le presenetljivo, kako velik poudarek je elaborat namenil mednarodnim primerjavam. Toda pri tem ne gre pozabiti, kako močno so se od začetka petdesetih let politične razmere v FLRJ in njena zunanjepolitična orientacija spremenile. Ta razdelek elaborata se sklicuje izključno na UNESCO¹⁷¹ in z njim povezane mednarodne forume; o tendencah in praksi v Sovjetski zvezi, 'prvi deželi socializma', in njenih satelitih ni (več) niti besede. Poudarek, ki je bil na naših tleh namenjen 16. mednarodni konferenci o javnem izobraževanju iz leta 1953, je bil omenjen že zgoraj; podobni poudarki pa se zdaj pojavijo tudi v tem drugem elaboratu. V njem najdemo za tak dokument nenavadno dolg citat iz referata¹⁷² na omenjeni konferenci (ibid., str. 55–56), ki mu sledi še daljši citat (ibid., str. 56–58) iz *Recommendation no. 36 (Primary Teacher Training)* (UNESCO, 1953), tj. dokumenta, ki smo ga tudi že omenili. Na katere poudarke tega

171 V tem obdobju zasledimo kar nekaj medijskih novic, povezanih s to mednarodno organizacijo. Tako npr. *Slovenski poročevalec* na začetku leta 1956 (»konferenca UNESCO o reformi šol«, 21. januar 1956, str. 2) poroča o udeležbi Josipa Lukatele, direktorja zveznega zavoda za proučevanje šolstva, na konferenci UNESCO o reformi šol v Hamburgu, kjer je bil »presenečen nad podobnostjo idej predstavnikov mnogih držav s tistim, kar se že dela na reformi šolstva pri nas«. Zgodaj jeseni je isti časopis (»Prihod strokovnjakov UNESCO za šolstvo«, 19. september 1956, str. 2) poročal o prihodu »prve skupine tujih strokovnjakov za šolstvo, ki jo je poslal UNESCO v našo državo, da bi se seznanila z jugoslovansko šolsko in prosvetno problematiko«, na začetku leta 1957 (»Strokovnjak UNESCO o našem šolstvu«, 15. januar 1957, str. 2) pa o dvomesečnem švicarskega pedagoga prof. Roberta Dottrensa (1893–1984) z Univerze v Ženevi, ki je izrazil »zelo ugodno mnenje o [našem] novem šolskem sistemu«.

172 Tega referata v razpoložljivih dokumentih (še) nisem uspel identificirati.

mednarodnega foruma je bila Komisija posebej pozorna?

Citat iz konferenčnega referata se na začetku navezuje na oceno, da je glede na vlogo, ki jo ima učiteljstvo, učiteljsko izobraževanje eden izmed »najvažnejših vzgojnih problemov« (ibid., str. 55). Od tod referat nadaljuje tako: »Moderni svet se družbeno, gospodarsko in politično razvija na tak način, da morajo imeti posamezniki, tudi tisti, ki imajo najskromnejši družbeni položaj, neko določeno neodvisnost mišljenja in moč razsojanja« (ibid.). *Družbena enakost in pravičnost* sta bili nedvomno vrednoti, ki sta bili med 'izgradnjo socializma' še posebej visoko cenjeni in v tem elaboratu torej nikakor ne moreta biti nepričakovani; bolj zanimivo je, da sta bila v ospredje postavljeni tudi *neodvisnost mišljenja in moč razsojanja* kot drugi ključni element modernega izobraževanja, ki bi bil v vladajočem diskurzu takratne dobe lahko hitro osumljen vsaj potencialnega nasprotovanja 'demokraciji' ter mišljenju in razsojanju 'Partije kot družbene avantgarde'.

Druga točka, ki jo elaborat povzema iz tega ženevskega referata, se navezuje na razmerje med *splošnoizobraževalno* in *strokovno* komponento v učiteljskem izobraževanju, iz katere sledi jasen namig, da ga je treba dvigniti na višjo raven: »strokovni študij mora slediti tečaju [tj. izobraževalnemu programu] splošne izobrazbe [...]. V nekaterih razvitih deželah je ta cilj že dosežen in osnovnošolski učitelji se izobražujejo na visokošolski ravni« (ibid., str. 55–56). V nadaljevanju elaborat povzema podobne poudarke še iz *Recommendation no. 36* (UNESCO, 1953), prav tako že omenjene zgoraj. Na kratko in z drugimi besedami: mednarodne razprave v forumih UNESCO v prvem desetletju po koncu vojne¹⁷³ so nakazovale postopen prehod od tradicionalnega učiteljskega usposabljanja (*training*) k – ali tudi k – učiteljskemu izobraževanju (*education*), to je prehod od 'samo poklicne' k akademski paradigmi, proces, ki se je za tradicionalne *profesije*¹⁷⁴ začel že precej pred tem. Izobraževanje in usposabljanje

173 Elaborat se ob koncu tega razdelka na kratko sklicuje še na podobna stališča, izrečena na kongresu Mednarodne federacije učiteljskega združenja v Stockholmu leta 1949 (ibid., str. 58).

174 Ob tem se odpre vrsta vprašanj, na katera lahko tukaj samo na kratko opozorimo. Mednje gotovo sodi dihotomija *poklica* in *poklicanosti*, ki jo Max Weber (1930 [1918]) sicer razvije le glede na znanstveno udejstvovanje, a ima gotovo širši domet. Po Weberu so v moderni dobi 'znanstveniki', 'akademiki' vse bolj ujeti v precep med zavezanostjo etosu znanosti in produkti znanstvenih prizadevanj. Ob tem so univerze začele postajati 'tovarne za proizvodnjo rezultatov', 'relevantnih' za družbo (Erikson, 2020) pa tudi za proizvodnjo 'profesionalcev' kot članov 'profesij', v določenem pogledu privilegiranih družbenih skupin, ki jih opredeljuje 'učeni poklic' (angl. *learned profession*). Ta zahteva visokospecializirano znanje in vrhunske spretnosti (Schultze, 2007), ki so navadno opredeljene tudi zakonsko ali – kot zlasti v ZDA – v okviru profesionalnih združenj ('regulirani poklici', npr. zdravniki, odvetniki, psihologi, arhitekti itn.). 'Poklicanost' se tako preobraža v 'bolje plačani poklic', v *profesijo*. Obravnave vredno vprašanje bi bilo, zakaj *učiteljevanje* ne sodi v to kategorijo, čeprav je nacionalno regulirani poklic, ki je bil v preteklosti – npr. na gimnazijski ravni – razumljen kot privilegiran, visoko spoštovan

za vse več poklicev, ki se jim v moderni dobi priznava zahteva po poglobljenem specializiranem znanju, se od takrat postopoma premika na visokošolsko raven, ki kot pogoj za vstop navadno zahteva splošnoizobraževalno srednjo šolo. Ta trend, ki v mednarodni razsežnosti dokončno zaznamuje čas po sredini prejšnjega stoletja, je bil brez opazne zamude torej prisoten tudi v našem prostoru.

Konec petdesetih let, že po sprejetju splošnega zakona o šolstvu, vendar v času, ko »nove oblike (pedagoške akademije)«, ki jih je zakon predvidel, »še niso formirane in ne dovolj proučene in določene«, ga je vzela v premislek tudi Marica Dekleva na način, ki ga je tu vredno omeniti. V nekem članku med drugim pokaže, kako se razcep med tradicionalno učiteljskišniško in novo višje- ali visokošolsko obliko učiteljskega izobraževanja kaže tudi kot razcep med konservativnimi in progresivnimi političnimi opcijami (Dekleva, 1960). Po drugi svetovni vojni se ves svet ukvarja s šolstvom na splošno ter z vprašanjem splošne in strokovne izobrazbe posebej, nadaljuje, pri tem pa se posodabljanja izobraževanja učiteljev povsod lotevajo »z večjo zahtevnostjo in z novimi oblikami«, kot so npr. pedagoške akademije. Avtorica opozori na stališča, ki so se v povojnem obdobju oblikovala v okviru UNESCO in ki jih obravnavamo tudi tu, posebej pa se zadrži pri Avstriji in Nemčiji ter navede besede »pedagoga Wenigera iz Göttingena«, ¹⁷⁵ po katerem se »nova elementarna ljudska vzgoja, ki je za demokracijo eksistenčno vprašanje, lahko realizira le, če so osnovnošolski učitelji deležni temeljite in skrbne akademske izobrazbe, ki pokriva njihovo strokovno področje« (ibid., str. 58).

»Avstrijska pot učiteljske izobrazbe« pa je zanj še posebej zanimiva, »ker se je vsaj po obliki in sistemu tudi prav kreepko držimo in že tudi doživljamo devetdeseto leto učiteljišč, ki so nam danes že v precejšnji oviro.« V krajšem pregledu takratnih mednarodnih trendov navaja, da so učiteljišča kot najstarejšo obliko izobraževanja osnovnošolskega učiteljstva odpravili v Sovjetski zvezi in državah njenega bloka, deloma se je ohranilo v Nemčiji in Franciji, »po večini pa jih že spodrivajo višje in visoke pedagoške šole. [...] Pedagoški

poklic, z masifikacijo izobraževanja pa se je ta status začel izgubljati. Zapoznili proces akademizacije učiteljskega poklica ni vodil k enakim rezultatom, kakršni so značilni za uveljavljene profesije. K temu je lahko prispeval tudi procesu profesionalizacije po mnenju veliko avtorjev (npr. Apple, 1986; Buchanan, 2020) nasproten proces *deprofesionalizacije* in splošno širjenje dostopa do izobraževalnega sistema, ampak to je že druga zgodba, ki bi zahtevala drugo knjigo. K temi poklica in profesije se bomo sicer znova vrnili v četrtem poglavju.

¹⁷⁵ Očitno gre za Ericha Wenigerja (1894–1961), pripadnika nemške *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Bil je, med drugim, profesor na nekaterih nemških medvojnih *Pädagogischen Akademien* (npr. Kiel, Frankfurt). Med drugo svetovno vojno je bil častnik pri različnih štabih *Wehrmachta*, pisal pa je tudi vojaške izobraževalne publikacije (*Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung*, Berlin 1938). Zanimivo, da ga je Deklevova ne glede na to in ne glede na tedanji duh časa pri nas vključila v svoj članek prav v tem kontekstu.

seminarji, pedagoške akademije« zaznamujejo v tem procesu »prehod v perspektivno popolno akademsko izobraževanje učiteljstva, ki ga vsi žele«. Kot posebej uspešen primer te oblike avtorica poudarja švicarski pedagoški seminar v Baslu, kjer sta strokovna (predmetna) in znanstvena izobrazba ločeni od pedagoškega usposabljanja: za učiteljski poklic za prva štiri leta osnovne šole so potrebni matura in štirje semestri pedagoškega seminarja, za višje razrede pa šest semestrov študija ustreznega predmeta na univerzi in dva semestra pedagoškega seminarja. Povsem univerzitetne izobrazbe pa »niso do kraja še nikjer izvedli, vendar jo v nekaterih pokrajinah ali republikah nekaterih držav že uveljavljajo (SZ, Nemčija, Francija, Britanija itn.). Bistveno vprašanje, ki nastaja pri usposabljanju učiteljstva z akademsko izobrazbo, je vključenost v univerzo in univerzitetni način študija. Univerza, ki posreduje predvsem različne znanosti, tudi ob sodelovanju pedagoških inštitutov ne uspe ustvariti tako imenovane 'pedagoške atmosfere', ki pa je pomembna za prihodnje delo v šoli, kjer gre za veliko več kot za posredovanje določene znanosti otroku v dostopni obliki. Zato so v deželah, kjer je visokošolski študij za osnovnošolsko učiteljstvo že uveden, zelo občutni naporji za samostojne pedagoške visoke šole« (ibid., str. 58–59). Članek, ki je očitno plod raziskovanja v petdesetih letih, a je izšel šele po tem, ko je bila splošna zakonodaja že sprejeta, se v nadaljevanju osredotoča na pregled možnosti, ki se v potekajoči šolski reformi ponujajo v našem prostoru in se v svojih zaključkih ujema z načelnimi rešitvami, ki so se izoblikovale v takratnih uradnih dokumentih, vendar pa so bile te rešitve tako splošne, da so – kot bomo kmalu videli – zahtevale premislek še veliko dilem. K temu je vsaj deloma lahko prispeval tudi ta članek.

Vrnimo se k elaboratu, ki ga tu podrobneje spremljamo. Ta vključuje razdelek, ki kritično analizira obstoječe oblike učiteljskega izobraževanja, a bistveno ne odstopa od tistih ocen, ki smo jih zgoraj zasledili že v slovenskih razpravah. Nekoliko zanimivejši pa je razdelek, v katerem elaborat povzema nekatere predloge, ki jih je Komisija pridobila iz očitno precej odprte javne razprave: prispevale jih niso le »široke vrste prosvetnih delavcev, njihova strokovna društva, združenja in pedagoške ustanove«, »ampak tudi družbeni, javni in kulturni delavci naše dežele« (ibid., str. 63), torej iz vse federacije. Klasifikacija predlogov, ki jih v tem dokumentu najdemo, ponuja pestro množico zelo različnih pogledov na to, v kakšni organizacijski obliki naj bi v prihodnje potekalo učiteljsko izobraževanje (namenjeno delu v prenovljeni osnovni šoli), ob tem pa je očitno, da nobeden med njimi ni ciljaj na vključitev tega izobraževanja v okvir univerze, kar smo sicer lahko zasledili v predhodnih slovenskih razpravah. Elaborat povzema prispele predloge v petih oblikah oziroma modelih (gl. ibid., str. 63–65):

1. *Šestletno učiteljsiše*, zgrajeno na načelu dveh stopenj, od katerih bi bila prva splošnoizobraževalna in druga strokovno-pedagoška; pri tem druga stopnja ni koncipirana kot višješolska stopnja.
2. *Dveletna učiteljska akademija* spominja na drugo (višjo) stopnjo prejšnjega modela, ki bi imela »v večji meri [...] visokošolsko fiziognomijo«; vanjo bi vodila gimnazijska matura, vendar so se ob tem pojavljali dvomi o zadostnem številu prijav.
3. *Štiriletna učiteljska (pedagoška) akademija* naj bi »sprva« imela nižjo, dveletno stopnjo, ki bi usposabljala predvsem za pedagoško delo na stopnji razrednega pouka, ter višjo, eno- ali dveletno stopnjo, ki bi usposabljala za predmetni pouk, a bi bila »fakultativna, dokler primanjkuje učiteljev«; postopoma naj bi »absorbirala višjo pedagoško šolo«.
4. *Visoka pedagoška šola (štiriletna)*, ki bi imela sedem oddelkov: ob splošnem pedagoškem (ki bi vključeval tudi vadnico), namenjenem vsem vpisanim, še šest področnih: jezikovni (pri katerem pa v elaboratu začuda ni omenjena materinščina), zgodovinski, matematični, biološki, likovni in glasbeni oddelki. Elaborat pripominja, da študij ne bi imel »nobene podobnosti z analognimi tečaji na filozofski fakulteti«, ker bi bili »neposredno naravnani na osnovno šolo«.
5. *Pedagoška šola*, ki bi imela smer za »kvalificiranje vzgojiteljev za predšolske ustanove« in »kvalificiranje učiteljev za osnovne osemletne šole«; zadnja bi imela dva ločena oddelka za razredni in predmetni pouk. Ta šola bi trajala šest let, sicer pa spominja na model, naveden pot točko 1.

Na ozadju primerjalne mednarodne analize, kritike obstoječih domačih oblik učiteljskega izobraževanja in ob pravkar navedenih predlogih novih rešitev nas elaborat končno pripelje do najzanimivejšega razdelka, v katerem je predstavljen model, za katerega se je zavzela komisija in ga predlagala v nadaljnjo obravnavo: »*ustanovitev Pedagoške akademije kot novega enotnega tipa šole za šolanje učiteljev osemletnih šol*« (naš *ležeči tisk*), ob tem pa je predlagana tudi vzpostavitev »stalnega sistema za dopolnilno kvalifikacijo učiteljev« (ibid., str. 66). Zadnje je pomembna novost, ker pa neposredno ne zadeva teme, ki jo tu zasledujemo, se bomo omejili predvsem na to, kako si je ta komisija zamislila novo PA.

Predstavitev te zamisli se začneja z opredelitvijo »znanstvenih temeljev pedagoške akademije« (ibid.). Ti so postavljeni v dveh stebrih: v prvem bi bil združen »skupni študij disciplin, potrebnih za uspešno opravljanje učiteljskega poklica in vzgojiteljske funkcije«

(družbene vede, pedagoška skupina predmetov, telesna in zdravstvena vzgoja), v drugem stebru pa »študij posebnih izobrazbeno-vzgojnih področij ali skupin znanstvenih disciplin« (prirodne vede, družbene vede, telesna vzgoja, tehnična in delovna vzgoja, umetnostna vzgoja, tuj jezik),¹⁷⁶ ki bi ga vsak kandidat izbral po svojem interesu. Razlikovanja med študijem razrednega in predmetnega pouka tu ni zaslediti. Vstop v študij bi bil omogočen »absolventom splošnih gimnazij« pa tudi »absolventom srednjih strokovnih šol«,¹⁷⁷ elaborat pa omenja kot dodatno možnost ustanovitve »srednje splošnoizobraževalne šole, ki bi [...] ustrezala reformirani gimnaziji« in »bi imela vlogo pripravniče za kasnejši študij na Pedagoški akademiji«. Takšna šola, ki v tem dokumentu sicer ni imenovana odkrito kot pedagoška gimnazija, bi delovala kar »v sestavu Pedagoške akademije« (ibid., str. 67).

Akademске ambicije tega predloga v nadaljevanju potrdi naslednje stališče: »Študij na Pedagoški akademiji bi bil organiziran *po načelih visokošolskega študija* [...]. V ta namen si mora [...] zagotoviti ne le najboljše predavatelje, ampak tudi dobro opremljene knjižnice, kabinete z laboratoriji« (ibid.; naš *ležeči tisk*) itn. Temu sledi stališče o *trajanju študija*: »Po mnenju Komisije naj traja pedagoški študij zaenkrat dve leti. Komisija meni, naj bi se glede na pomen osnovnega osemletnega šolanja in čedalje pomembnejšo družbeno vlogo obvezne šole in učitelja postopoma podaljševala Pedagoška akademija na tri ali štiri leta, kakor bi pač v toku našega družbenega razvoja zoreli pogoji za to« (ibid., str. 68; v izvirniku zapisano v krepkem tisku).

To zadržano stališče, ki je verjetno nekoliko razočaralo pričakovanja v nekaterih strokovnih krogih po državi, zlasti v Sloveniji in na Hrvaškem, je Komisija argumentirala predvsem s tem, da bo »raven splošne izobraženosti, s katero bo kandidat prišel svoje študije [...], mnogo višja in solidnejša, kakor je bila na dosedanjih učiteljskih in višjih pedagoških šolah, saj bo naredila nova reformirana gimnazija v tem pogledu močan preokret« (ibid.). Tako »bo mogoče v dveh študijskih letih doseči daleko več kakor denimo doslej v treh«. Poleg tega »današnje višje pedagoške šole« ni mogoče primerjati »z bodočimi pedagoškimi akademijami«, ker gre za dvoje različnih »programskih zasnov«. Komisija še poudarja, da bo morala biti Pedagoška akademija brez slabosti, ki zaznamujejo »današnje višje pedagoške šole«, zlasti »v mnogočem še preobremenjeni srednješolski stil dela – kljub tendenci, da dobi študij popoln značaj visokošolskega študija« (ibid., str. 69).

176 Nenavadno: tudi v tej klasifikaciji se materinščina izrecno ne omenja.

177 »Če bi se na Pedagoško akademijo vpisovali učenci srednjih glasbenih, tehničnih, kmetijskih in podobnih šol ter uspešno končali dveletni pedagoški študij, bi dobile osemletne šole dovolj kvalificiran kader za specifična vzgojna in izobraževalna področja« (ibid., str. 67).

Kot že rečeno, elaborata sta bila marca 1956 objavljena, tudi v slovenščini, in posredovana v široko javno razpravo po vsej državi, v tej razpravi oblikovane pripombe pa naj bi še pred poletjem prišle v roke zvezne reformne komisije, ki naj bi jih podrobneje preučila in nato pripravila naslednji korak. Ta faza dela je očitno potekala čez poletje, kajti od zgodnje jeseni naprej je mogoče spremljati poročila o »več sestankih zvezne komisije za reformo šolstva ter njenih podkomisij in delovnih skupin, na katerih bodo definitivno izdelali elaborate o glavnih vprašanjih, da bi končno določili obrise novega šolskega sistema«. ¹⁷⁸

Na začetku leta 1957 v časopisu že preberemo optimističen naslov: »Načrt zakona o šolskem sistemu bo predložen zvezni ljudski skupščini v marcu«, ¹⁷⁹ saj so se v preteklih dveh letih »člani zvezne komisije za reformo šolstva in širok krog prosvetnih in družbenih delavcev, ki so pri tem sodelovali, sporazumeli o glavnih načelih, na katerih naj bi temeljil novi sistem šolanja in vzgajanja.« Naslednji dan isti časopis poroča, da je zvezna komisija že sprejela predlog za reformo obveznega osnovnega šolanja in izobraževanje učiteljev v njih, poleg tega pa je pripravila »tudi predlog zakona o novem šolskem in vzgojnem sistemu v FLRJ, o katerem bo zvezna ljudska skupščina verjetno razpravljala marca.« ¹⁸⁰

Kljub velikim željam in obetom pa ta proces le ni potekal prav hitro. Namesto novega okvirnega zakona o šolstvu je leto 1957 prineslo vrsto novih strokovnih publikacij – deklaracijo o sistemu izobraževanja in vzgajanja v FLRJ z več zvezki prilog, ki so obravnavali posamezne vidike reforme – in z njimi povezane nadaljnje razprave. Med temi prilogami je za nas posebej zanimiva tista z zaporedno številko 7, ki govori o »učiteljskem izobraževanju v novem sistemu vzgoje in izobraževanja« (Komisija za reformu šolstva, 1957). ¹⁸¹ Besedilo v tej brošuri je precej podobno tistemu iz elaborata, ki smo ga pravkar obravnavali, na nekaterih mestih pa je mogoče opaziti nekaj sprememb in novih poudarkov. Vsebina je razdeljena na šest poglavij, ki načelno sledijo vzgojno-izobraževalni vertikali.

Prvo poglavje je posvečeno »izobraževanju vzgojiteljev za predšolske ustanove« (ibid., str. 3–5). Dozdajšnji način izobraževanja

178 »Priprave za reformo šolstva«. *Slovenski poročevalec*, 7. september 1956, str. 2.

179 *Slovenski poročevalec*, 22. januar 1957, str. 2.

180 »Sestanek zvezne komisije za reformo šolstva«. *Slovenski poročevalec*, 23. januar 1957, str. 2.

181 V brošuri ni uvoda oziroma nobenih drugih podatkov, ki bi pojasnjevali kontekst izdaje (razen navedbe: »Predlog prihvačen u Komisiji za reformu šolstva«). Zvezek tudi ni bil preveden v slovenščino. V nadaljevanju navajamo lastne prevode iz (takratne) srbohrvaščine. Dodati je treba, da publikacije z naslovom »Deklaracija o sistemu obrazovanja in vaspitanja u FNRJ« (očitno zamišljene kot krovni dokument) nisem našel, dostopnih pa je kar nekaj zvezkov prilog, med katerimi se tu ustavljamo samo pri tej, ki zadeva učiteljsko izobraževanje.

te kategorije zaposlenih (štiri- ali petletna srednja vzgojiteljska šola oziroma enoletni tečaj za maturantke) je ocenjen kot neustrezen, zato dokument predlaga, da je »potrebno ustanoviti akademije za vzgojitelje, ki trajajo dve leti«, vanje pa bi se bilo mogoče vpisati po končani srednji šoli.¹⁸² V predlogu je kot možnost dodano, da se »ob akademiji za vzgojitelje« lahko ustanovijo takšne gimnazije, ki bi usmerjale k vpisu v to akademijo. Poglavje je kratko in precej splošno; v detajle se ne spušča.

Sledi obsežno poglavje o »izobraževanju učiteljev osemletnih šol« (ibid., str. 6–38), ki zavzame skoraj polovico celotnega besedila. Prvi del tega poglavja kritično obravnava dotedanji sistem izobraževanja, čemur smo sledili že v prej obravnavanem zveznem elaboratu pa tudi v predhodnih slovenskih elaboratih. Temu sledi predlog nove ureditve, ki izhaja iz splošnega načela, da »enotna osnovna šola zahteva enoten sistem vzgoje učiteljskega kadra« (ibid., str. 23). Med zanimivimi poudarki najdemo v nadaljevanju stališče, da »razredni in predmetni sistem pouka nista in ne smeta biti medsebojno odvojena v tolikšni meri, da bi zahtevala dva različna sistema vzgoje učiteljskega kadra za osemletno šolo«; obema je potreben »skupni fond in enako visok nivo pedagoško-psihološke in didaktično-metodične izobrazbe« (ibid., str. 25). Kot najustreznejši sistem besedilo poudarja takšno organizacijo in izvedbo pouka, v kateri bi en učitelj povezoval pouk vsega naravoslovja v eno samo logično in organsko celoto, podobno pa bi veljalo tudi za družboslovje ter za »tehnično in delovno vzgojo« itn. Skratka: ni treba ustvarjati »dveh različnih tipov in sistemov izobraževanja učiteljev«, ob enotni osemletki se je treba zavzeti za »enotno šolo za izobraževanje učiteljev« (ibid., str. 26). Gre torej za stališče, ki se razlikuje od pozneje realizirane delitve na študijske programe razrednega oziroma predmetnega pouka. Po svoje razumljivo: avtorji tega poglavja so imeli pred očmi predvsem težave, ki jih je prinašal obstoječi, povsem neenoten sistem izobraževanja v učiteljskih, na VPŠ oziroma različnih fakultetah.

V nadaljevanju to poglavje obravnava »znanstvene osnove pedagoške akademije« (ibid., str. 29), pri čemer ponujene rešitve bistveno ne odstopajo od tistih, ki smo jim sledili v zgodnejših dokumentih. Temeljni pogoj za vpis v pedagoške akademije naj bi bila predvsem končana gimnazija (vključno z možnostjo posebne reformirane gimnazije »v sestavi pedagoške akademije«), ob tem pa tudi iz srednjih strokovnih šol, kar je »potrebno in koristno« predvsem tam, kjer šole potrebujejo kadre na posebnih vzgojnih področjih, kot

¹⁸² V časopisu zasledimo, da je zvezna podkomisija za izobraževanje učiteljskega kadra sprejela »predloge reforme šol za vzgojitelje« na seji 9. aprila 1957. Izobraževanje bi potekalo v dvoletnih »akademijah«. – Gl. »Akademije za učitelje«. *Slovenski poročevalec*, 10. april 1957, str. 2.

je npr. glasbena, tehnična ali delovna ter telesna vzgoja. Študij na pedagoških akademijah bi bil organiziran po *principih visokošolskega študija* (ibid., str. 30), pri čemer se omenja delo v seminarjih, individualno znanstveno delo študenta ipd. »Pedagoški študij naj bi po mnenju Komisije v naslednjem obdobju trajal dve leti«, ob nadaljnjem »družbenem razvoju« pa bi se »pedagoška akademija postopno podaljševala na tri ali štiri leta« (ibid., str. 31). Temu sledi precej dolgo razpravljanje o »ideoloških in pedagoških« lastnostih učiteljstva, značilnih za tisti čas.

Tretje poglavje je namenjeno »izobraževanju učiteljev strokovnih šol« (ibid., str. 39–51), ki sledi trojni razvejanosti področja strokovnih šol: obče, strokovno-teoretsko in praktično-strokovno izobraževanje. Ta različna področja so že do zdaj narekovala »heterogenost učiteljskega kadra«, temu pa načelno sledi tudi nova koncepcija učiteljskega izobraževanja za to področje, a z nekaj pomembnimi novimi poudarki. »Strokovne šole v reformiranem šolskem sistemu bodo v pogledu stopnje na isti ravni kot gimnazije. Zato je nujno, da se učiteljem bodočih strokovnih šol zagotovi **visokošolsko izobraževanje**« (ibid., str. 46; poudarek v izvirniku). Ker se v nasprotju z gimnazijo te šole diferencirajo po strokah, »učiteljskega kadra v celoti ne bo mogla zagotoviti ena ustanova«, ampak so predvidene »razne fakultete in visoke šole«. Ustanova za učiteljsko izobraževanje na področju strokovnega šolstva torej »**ne more imeti enotne fizionomije**, ker mora služiti tako za redni študij kot za došolanje in prekvalifikacijo tistih, ki so že dosegli visoko strokovno ali pedagoško usposobljenost« (ibid.; poudarek v izvirniku). »Inštitut za izobraževanje učiteljev strokovnih šol lahko prispeva k reševanju teh problemov« (ibid.). Pozneje dokument dodaja: »Inštitut ima stopnjo visoke šole« (ibid., str. 50).

Po 'akademiji za vzgojitelje' in 'pedagoški akademiji' najdemo torej predlog za ustanovitev 'inštituta za izobraževanje učiteljev strokovnih šol', torej še tretje samostojne ustanove za učiteljsko izobraževanje. Zanimivo, da se v tem primeru predlagatelj ni odločil za ime akademija, pa tudi ne visoka (ali višja) šola, pripominja pa, da gre za delovni naslov.¹⁸³ Dokument nakazuje celo možnost dveh tipov inštituta: enega »za pouk v industrijskih šolah«, drugega pa za »gostinske, trgovske, kmetijske, gospodinjске¹⁸⁴ in njim podobne šole« (ibid., str. 47). Ti bi se znotraj naprej delili po specifičnih strokah. Zamisel takšnega inštituta v Sloveniji ni bila nikoli realizirana.

183 Dokument na tem mestu v opombi pod črto dodaja: »Inštitut za izobraževanje učiteljev strokovnih šol' je, pravzaprav, delovni naslov za pedagoško ustanovo za izobraževanje učiteljskega kadra v strokovnih šolah, ki bi jo bilo treba ustanoviti.«

184 V povojni Jugoslaviji je ob VGŠ v Grobljah pri Domžalah delovala podobna šola le še v Zemunu pri Beogradu z oddelkom v Sarajevu (gl. »Višja gospodinjška šola v Grobljah. Težave pred začetkom.« *Delo*, 7. september 1961, str. 5).

Študij bi zajemal družbene vede, pedagogiko (v širokem pomenu), naravoslovne temelje posamezne stroke, strokovno teorijo in strokovno prakso. Vstop v študij je predviden iz »odgovarjajočih šol II. stopnje«, ob tem pa bi se zahtevalo vsaj dve leti prakse v proizvodnji. Izjema bi bili v prehodnem obdobju kandidati iz vrst kvalificiranih delavcev ali mojstrov, ki niso končali osnovnošolskega izobraževanja, vendar bi morali v vmesnem času dopolniti svojo izobrazbo. Dokument predvideva še tretji dotok kandidatov: diplomanti raznih fakultet ter višjih in visokih strokovnih šol, ki bi imeli določeno temeljno izobrazbo, potrebovali pa bi dodatno izobrazbo na pedagoškem, strokovnem ali na praktičnem področju (ibid., str. 50). Za te kandidate je bilo predvideno enoletno izobraževanje.

Kar se tiče trajanja študija, predlog prav tako upošteva določeno diferenciacijo: »Za kandidate, ki prihajajo iz obstoječih strokovnih šol, traja študij za zdaj najmanj dve leti. V perspektivi bi se študij podaljšal na tri ali štiri leta«, tako da bi diplomanti »v reformiranem šolskem sistemu dejansko posedovali izobrazbo na visokošolski ravni« (ibid., str. 49). Ko gre za sistem študija, dokument izrecno navaja, da se »pouk organizira po sistemu višjih šol«, učitelji pa se rekrutirajo iz vrst učiteljev, ki so dokončali fakulteto in se uveljavili na specifičnem področju teorije ali prakse. V zaključku tega poglavja dokument dodaja, da bo »ena od pomembnih funkcij Inštituta« tudi »spremljanje razvoja prakse strokovnega izobraževanja« ter »delo na znanstveni obravnavi družbenih, pedagoških in psiholoških problemov strokovnega izobraževanja« (ibid.). Ko gre za status oziroma poslanstvo, je bil 'inštitut za izobraževanje učiteljev strokovnih šol' torej zamišljen podobno kot pedagoška akademija.

Četrto poglavje se ukvarja z »izobraževanjem učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov v šolah II. stopnje« (ibid., str. 52–67). Gre torej za učiteljsko izobraževanje, namenjeno delu v gimnazijah in pri splošnoizobraževalnih predmetih srednjih strokovnih šol. Tu bistvenih sprememb v primerjavi z dotedanjim sistemom ni: predvideno je izobraževanje na (»učiteljskih«)¹⁸⁵ fakultetah, umetniških akademijah in na drugih visokih šolah, na katerih traja študij navadno štiri leta. Dokument izpostavlja pomanjkljivosti obstoječega sistema, ki jih vidi zlasti v neustreznosti in nezadostni pedagoški pripravljenosti diplomantov.¹⁸⁶ »Na večini drugih fakultet študenti bolje spoznajo praktično stran svojega bodočega poklica, kot to velja za študente učiteljskih fakultet« (ibid., str. 55). Druga velika težava, na katero dokument

185 Tega ne gre razumeti dobesedno: gre predvsem za takratne filozofske in naravoslovno-matematične fakultete, iz katerih je znaten del diplomantov odhajal v šolstvo, a ob kritikah, da so pedagoško neustrezno usposobljeni.

186 Dokument navaja, da je razmerje med predmeti stroke in pedagoškimi predmeti kar 191 : 9 (ibid., str. 57).

opozarja, je vztrajanje fakultet pri enopredmetnem študiju (ibid.). Tretja težava, na katero opozarja, je, da se dozdajšnji sistem študija izogiba vzgojnim vidikom, »nova šola pa se razlikuje od stare šole tudi po tem, da zahteva drugačnega učitelja«, saj je šola »družbeno-vzgojna ustanova« (ibid., str. 58). Zato je »treba nastopiti s tezo, da vsak človek ni sposoben za vzgojiteljski poklic in da je torej treba opravljati določeno selekcijo med kandidati za učiteljski poklic« (ibid., str. 60), pri tem pa se avtorji sklicujejo tudi na priporočila konferenc UNESCO iz leta 1953 oziroma 1954. Predlog spremenjenega sistema priporoča bistveno večji poudarek pedagoški usposobljenosti diplomantov (ibid., str. 63–67), ob tem pa se zavzema tudi za »dosledno uvajanje dvopredmetnega študija na učiteljskih fakultetah« (ibid., str. 61) in, ne nazadnje, za temeljitejšo »sociološko izobrazbo«, zlasti s področja »historičnega materializma in politične ekonomije« (ibid., str. 62–63).

Peto poglavje precej na kratko obravnava »izobraževanje učiteljev posebnih šol« (ibid., str. 68–71).¹⁸⁷ Po tem, ko kritično oceni predvojne tradicije in povojno delovanje na tem področju (»pri višjih pedagoških šolah v Beogradu, Zagrebu in Ljubljani so bili osnovani defektološki oddelki«; ibid., str. 68), poda predlog za novi sistem, ki pa je naravnane na »učitelje reformirane posebne šole«, ki jim je treba »omogočiti doseganje veliko boljše strokovne izobrazbe; konkretno, usposabljanje se morajo na visoki defektološki šoli«, ki ne bo zagotavljala le »solidnega poznavanja defektologije«, ampak tudi »pomožnih znanosti: anatomije in fiziologije, psihopatologije, osnove psihiatrije, ortopedije, sociologije idr.« (ibid., str. 70). V pristopu k tej vrsti učiteljskega izobraževanja je torej izrazito opazna medicinska paradigma, kar je verjetno prispevalo tudi k temu, da je bilo na tem področju že v prvi fazi predvideno daljše trajanje študija po načelu 2 + 2: »Študij na visoki defektološki šoli bi trajal dve leti. [...] Pravico do vpisa za redne študente bi imeli diplomirani študenti pedagoške akademije in akademije za vzgojitelje« (ibid., str. 71). Šola bi imela status samostojne ustanove, za nalogo pa bi imela tudi razvijanje raziskovalnega dela ter nadaljnje strokovno izpopolnjevanje učiteljstva (ibid., str. 70–71).

Zadnje, šesto poglavje – prav tako precej na kratko – obravnava »strokovno in pedagoško izpopolnjevanje učiteljev« (ibid., str. 72–76), pri čemer velja glavni poudarek takrat že delujočim *pedagoškim*

187 Tudi o tem področju se je zvezna podkomisija za izobraževanje učiteljskega kadra opredelila na že omenjeni seji 9. aprila 1967. Skupina strokovnjakov, ki je pripravila predlog o »visoki defektološki šoli«, se je zavzela za »ustanovitev štiriletne šole na stopnji fakultete«, sprejet pa je bil drugačen »predlog, po katerem naj bi šolanje v visoki šoli trajalo samo dve leti, tako da bi se kandidati izbirali iz vrst absolventov pedagoških akademij in akademij za vzgojitelje z obvezno šolsko prakso. Ta visoka šola bi bila ustanovljena kot posebna šolska ustanova.« Gl. »Akademije za učitelje«, *Slovenski poročevalec*, 10. april 1957, str. 2. – V to smer je potekal razvoj na Hrvaškem, v Sloveniji pa je že obstoječi oddelek na VPŠ prešel v poznejšo ljubljansko PA.

centrom kot samostojnim ustanovam zunaj sistema formalnega izobraževanja. Ob tem dokument v sklepnem delu omenja potrebo, da pri tem izpopolnjevanju sodelujejo tudi pedagoške akademije, inštituti za izobraževanje učiteljev strokovnih šol, »učiteljske« fakultete, strokovna društva in, ne nazadnje, »organi družbenega upravljanja v prosveti« (ibid., str. 75–76). Čisto ob koncu tega dela besedila dokument »pedagoško izpopolnjevanje vzgojiteljev predšolskih ustanov« prepušča »akademijam za vzgojitelje«, izpopolnjevanje »učiteljev posebnih šol« pa »visoki defektološki šoli v njenih centrih za izpopolnjevanje učiteljev«. Tudi to poglavje se v detajle ne spušča.

Dokument je bil – ne glede na neenake poudarke, namenjene posameznim segmentom, in ne glede na vrsto nedorečenosti – do takrat najcelovitejši poskus opredelitve učiteljskega izobraževanja po vsej vertikali, pri čemer ni mogoče spregledati niti fragmentiranega sistema takšnega izobraževanja (npr. povsem ločene ustanove za posamezne učiteljske oz. vzgojiteljske kategorije) niti velikega entuziazma, s katerim se je napovedovalo ustanavljanje vrste novih ustanov, ki pa se pozneje pri sprejemanju zakonodajnih rešitev in pri njihovi implementaciji v marsičem ni potrdil.

Ob pripravi in sprejetju tega in drugih spremljajočih dokumentov pod nosilnim naslovom »Deklaracija o sistemu obrazovanja in vaspitanja u FNRJ« so se odprli še nekateri problemi. Eden med njimi, na videz povsem formalen, je izhajal iz pomembne *politične dileme*: naj zvezna skupščina zaokroži prizadevanja po šolski reformi z *deklaracijo* ali (in?) z *zakonom*? V povezavi s tem je posebej zanimivo takratno slovensko stališče. Gabrič (2006, str. 85) poroča, da so člani Sveta za šolstvo LR Slovenije na seji 26. oktobra 1957 »razpravljali o tem, ali naj bo pravni akt zvezne skupščine deklaracija ali zakon. Ker je namreč prosvetno področje ustavno sodilo v pristojnost republik, bi lahko bila deklaracija natančnejša, a bi bila seveda le napotek in ne bi nikogar obvezovala. V nasprotju s tem pa bi smel biti zvezni zakon za šolsko področje zgolj okviren in bi moral nato nadaljnje odločitve prepuščati v odločanje republiškim skupščinam. Člani slovenskega Sveta za šolstvo so menili, da je bolje, da zvezna skupščina sprejme zakon, na osnovi katerega bi nato slovenska skupščina precizirala razvoj šolstva v Sloveniji.«¹⁸⁸ Vsaj posredno je imela razrešitev te dileme vpliv tudi na nadaljnji razvoj učiteljskega izobraževanja.

188 O tej seji je dnevno časopisje poročalo tako: Svet za šolstvo LR Slovenije je »obravnaval predlog zvezne komisije za reformo šolstva o sistemu vzgoje in izobrazbe v FLRJ [in] osvojil stališče, da je treba sprejeti deklaracijo o bodočem sistemu vzgoje in izobraževanja, ki bo vsebovala načela perspektivnega razvoja reformiranega šolstva in obvezovala prosvetne organe v obliki nasvetov in napotkov. Poleg tega naj bi zvezna ljudska skupščina sprejela tudi okvirni zakon. [...] Podrobno izvajanje reforme pa naj bo zaradi različne tradicije, ravni in drugih objektivnih pogojev v šolstvu prepuščeno posameznim ljudskim republikam.« – »Iz Sveta za šolstvo LRS«. *Slovenski poročevalec*, 27. oktober 1957, str. 2.

Iz razpoložljivega gradiva je videti, da dilema *deklaracija/resolucija* ali/in *zakon* ni bila prav hitro razrešena oziroma odločena; vsaj v Sloveniji ne. Kar nekaj mesecev pozneje, februarja 1958, zasledimo časopisno notico o seji Izvršnega sveta LRS, ki se dotika pojma *deklaracija*: »Razprava je med drugim pokazala, da so osnovna načela, cilji in sistem izobraževanja in vzgoje, ki jih v deklaraciji zastopa omenjena reforma za vso državo, toliko konkretni, da bo lahko začel Svet za šolstvo pripravljati perspektiven plan razvoja šolstva v Ljudski republiki Sloveniji.«¹⁸⁹ Dober teden pozneje najdemo poročilo s seje Odbora za prosveto in kulturo Zveznega izvršnega sveta, v katerem pa ne naletimo na pojem deklaracija, ampak na »predlog osnovnega zakona« in »resolucijo«: »Na seji so obravnavali predlog izobraževanja in vzgoje v FLRJ. Sprejeli so osnovne postavke tega predloga, ki ga je izdelala zvezna komisija za šolsko reformo. Sklenjeno je bilo, naj se na temelju teh postavk izdela osnovni zakon o izobraževanju in vzgajanju v FLRJ in da se predlaga zvezni ljudski skupščini resolucija, s katero bi bile sprejete osnovne smernice za izgraditev sistema vzgajanja in izobraževanja v FLRJ ter naloge pri uresničevanju šolske reforme.«¹⁹⁰

Še mesec dni pozneje pa v pogovoru s sekretarjem Sveta za šolstvo LRS Ludvikom Gabrovškom znova naletimo na omenjanje *deklaracije* oziroma *resolucije*. Novinar ga je med drugim vprašal: »Ali bosta letos sprejeta deklaracija v sistemu izobraževanja in vzgoje v FLRJ ter zakon, ki bo konkretiziral načela, predvidena v šolski reformi?« Odgovor: »Po informacijah, ki jih ima sekretariat Sveta za šolstvo LRS, bosta osnutek deklaracije kakor tudi osnutek okvirnih zakonskih predpisov glede šolske reforme na dnevnem redu enega izmed prvih zasedanj Zvezne ljudske skupščine.«¹⁹¹ Želimo, da bi bila oba osnutka uzakonjena do junija, ker je za vsakršne spremembe v šolstvu najprimernejši čas začetek šolskega leta. Priprave so dozorele že do tolikšne mere, da bo Zvezna ljudska skupščina nedvomno sprejela resolucijo in okvirne zakonske predpise še v tem koledarskem letu.«¹⁹²

Kakor koli že, *deklaracije* (očitno zaželenene zlasti v Sloveniji) med sprejetimi oziroma objavljenimi političnimi dokumenti ne

189 »Razvoj šolstva v programu«. *Slovenski poročevalec*, 22. februar 1958, str. 2.

190 »Seja Odbora za prosveto in kulturo FLRJ.« *Slovenski poročevalec*, 1. marec 1958, str. 1.

191 Spomladi 1958 so v FLRJ potekale splošne volitve, po katerih se je formiral četrti sklic zvezne skupščine.

192 »Šolska reforma – odsev sodobnih družbenih teženj. Razgovor s sekretarjem Sveta za šolstvo LRS Ludvikom Gabrovškom.« *Slovenski poročevalec*, 28. marec 1958, str. 4. – Razgovor se je dotaknil tudi vprašanja pedagoških akademij: glede tega »predvidevamo, da bi taki šoli ustanovili najprej v Ljubljani in Mariboru. Ker še ni povsem določena struktura pedagoških akademij ter učni načrti zanje in ker zahteva ustanovitev vsake nove šole obsežne priprave, ne moremo računati, da bi lahko odprli prve akademije že v šolskem letu 1958/59« (ibid.).

najdemo, zato pa najdemo neki strateški dokument z drugačnim imenom, ki ni bil preveden v slovenščino, razumeti pa ga je mogoče kot nekakšno *belo knjigo*, objavljeno pred sprejetjem okvirnega šolskega zakona: »Predlog sistema izobraževanja in vzgoje v FLRJ. Elaborat« (Savezna narodna skupština, 1958). Kratek uvod najprej spomni, da je Odbor za prosveto Zvezne ljudske skupščine konec leta 1954 oblikoval Komisijo za reformo šolstva, ki je skupaj s svojimi podkomisijami oblikovala vrsto predlogov, premišljenih in komentiranih v javni razpravi in v formalnih forumih, na tej osnovi pa je Komisija »zavzela končna stališča o vseh vprašanjih« (ibid., str. 5), usklajeno besedilo pa je objavljeno v tej publikaciji. Dokument je po poročanju časopisja med drugim obravnaval Odbor za prosveto in kulturo Zveznega izvršnega sveta 28. februarja 1958. Gre za precej obsežen dokument (261 strani), ki obravnava celotno šolsko vertikalno in druge, z vzgojo in izobraževanjem povezane vidike. Tu se omejujemo le na sorazmerno kratko sedmo poglavje z naslovom »Ustanove za izobraževanje učiteljev« (ibid., str. 97–112). Glavne rešitve in predlogi so povzeti po že do zdaj obravnavanih predhodnih dokumentih, zato se bomo v nadaljevanju zaustavili le pri novih oziroma bistvenih poudarkih.

»Ustanove za izobraževanje učiteljev« (ibid., str. 97) so obravnavane po klasifikaciji, ki je bila uporabljena že v prejšnjih dokumentih. Najprej so obravnavane pedagoške akademije, pri čemer je opazna novost predvsem v stališču, da »študij na pedagoški akademiji *traja tri leta*« (ibid., str. 100; naš *ležeči tisk*) in ne dve, kot je bilo zapisano v prej obravnavani brošuri (Komisija za reformo šolstva 1957, str. 31). Ohranjeno je stališče, da naj bi akademije pri izvajanju študija imele v mislih potrebo, da se v šolah lahko učitelje v enem razredu zvede na minimalno število (večpredmetnost). Tako naj bi bilo v zaključnih razredih osemletke »namesto učiteljev za vsak predmet [posebej] mogoče delo organizirati tako, da en učitelj pokriva področje t. i. spoznavanja družbe [...], drugi spoznavanje narave« (Savezna narodna skupština 1958, str. 101). Ob tem naj bi višja raven splošne izobrazbe (tj. »dokončana šola druge stopnje«), s katero bi kandidati vstopali na akademijo, omogočala, da se »študij lahko organizira na visokošolski ravni ob razvijanju individualne kulture in metod dela« (ibid.). Pri načelih, ki so upoštevana, se dokument sklicuje tudi na že omenjene *Recommendations* iz leta 1953 (UNESCO, 1953), poleg tega pa dodaja še *Resolucijo Mednarodne federacije učiteljskih združenj*, sprejeto v

Stockholmu leta 1949,¹⁹³ ki v prejšnjih domačih dokumentih ni bila omenjena. Sklepni del tega razdelka opozarja še na pomen postopnega prehoda na pedagoške akademije, tako da se do njihove polne uveljavitve omogoči »priliv novega učiteljskega kadra z učiteljišč in višjih pedagoških šol« (Savezna narodna skupština, 1958, str. 101).

V razdelku, namenjenem izobraževanju učiteljev strokovnih šol oziroma gimnazij (ibid., str. 102 in 106), ni v razmerju s prejšnjimi različicami dokumentov dejansko nobene bistvene novosti. Novo je zlasti stališče, da bi bilo na dozdajšnjih 'učiteljskih' fakultetah pedagoško izobraževanje obvezno le za tiste študente, ki bi izrazili namer, da se po diplomi posvetijo učiteljskemu poklicu. Poleg tega bi se zanje uvedlo leto stažiranja, ki bi nadomestilo »sedanjo neorganizirano pripravniško službo« (ibid., str. 108). 'Učiteljske' fakultete naj bi se torej notranje diferencirale na 'strokovno' in 'učiteljsko' smer.

Sledi razdelek o izobraževanju »vzgojiteljev predšolskih ustanov« (ibid., str. 109), ki ohranja rešitve, predstavljene že v prejšnjem dokumentu (Komisija za reformu šolstva 1957, str. 5). Enako velja za razdelek o izobraževanju učiteljev posebnih šol, ki pa so jim tokrat dodani še »posebni vzgojni zavodi« (Savezna narodna skupština 1958, str. 110). Pri tem bi se »vzgojno osebje *dijaških domov* in podobnih vzgojnih ustanov rekrutiralo iz vseh vrst obstoječih šol za izobraževanje učiteljskega kadra po dokončanju posebnih seminarjev ali tečajev« (ibid.). Par vrstic je tokrat namenjenih tudi »formiranju učiteljev za dopolnilno izobraževanje odraslih« (ibid., str. 111), ki bi ga prav tako uresničevali z dopolnilnimi tečaji. Zadnji razdelek obravnava periodično strokovno izpopolnjevanje učiteljev, naslonjeno na pedagoške centre, inštitute za izobraževanje učiteljev strokovnih šol ter seminarje 'učiteljskih' fakultet (ibid., str. 111–112), torej tako, kot je bilo tudi to že predlagano v prejšnjem dokumentu (Komisija za reformu šolstva 1957, str. 72).

Optimistične napovedi skorajšnje politične potrditve reformnega načrta z začetka leta 1957 so se torej zavlekle za približno leto dni, k temu pa prav gotovo ni prispevalo samo razreševanje dileme o deklaraciji oziroma zakonu. Treba je bilo razrešiti celo vrsto

193 Tega dokumenta nisem uspel identificirati. *International Federation of Teachers' Associations* (IFTA) oziroma *Fédération internationale des associations d'instituteurs* (FIAl) je bila mednarodna zveza učiteljstva osnovnih šol. Ustanovljena je bila leta 1905 kot *International Bureau of Federations of Teachers*, prva mednarodna učiteljska zveza. Leta 1926 je bila preoblikovana v IFTA/FIAl, po drugi svetovni vojni pa je začela sodelovati z *International Federation of Secondary Teachers* (FIPESO). Leta 1952 so se FIPESO, IFTA in *World Organisation of the Teaching Profession* združile v *World Confederation of Organizations of the Teaching Profession*, pri čemer je IFTA nadaljevala delo kot njena avtonomna sekcija. Na teh tradicijah je delno osnovana zdajšnja *Education International* – EI (1993). Podrobna analiza razvoja teh organizacij bi bila zanimiva, vendar presega okvire naše raziskave.

reformnih dilem. Konec novembra 1957 je dr. Žanko sklical tiskovno konferenco, na kateri je poročal o pripombah glede predloga novega sistema, ki so prispele iz spomladanske javne razprave. Poudaril je, kako široka razprava je potekala po vsej državi, in dodal, da so bila v prispelih »predlogih [...] izražena zelo koristna mnenja ter kritike, ki pa niso vsebovale potrebnih argumentacij in predlogov«. ¹⁹⁴ Čas je torej postajal zrel za končnico, tudi v tem smislu, da se zavrne »neargumentirane predloge«. Par mesecev pozneje, na začetku pomladi 1958, je Rodoljub Čolaković, takratni prosvetni minister in podpredsednik ZIS, sporočil, da je osnutek zakona pripravljen in posredovan v javno obravnavo. ¹⁹⁵ »Načrt splošnega zakona o šolstvu« je nato objavilo tudi časopisje, ¹⁹⁶ javna obravnava pa je trajala do 20. aprila. Konec maja je Zvezni izvršni svet (tj. vlada FLRJ) že odobril načrt splošnega zakona o šolstvu in ga poslal zvezni skupščini, ¹⁹⁷ ta pa ga je sprejela na seji 25. junija 1958. ¹⁹⁸ *Ključna politična odločitev o reformi je bila torej dokončno sprejeta.*

Zvezna ljudska skupščina je ta dan pravzaprav sprejela dva zakona (in nobene deklaracije): ob *Splošnem zakonu* (Zvezna ljudska skupščina FLRJ, 1958a) še *Uvodni zakon za splošni zakon o šolstvu* (Zvezna ljudska skupščina FLRJ, 1958b), ki ga lahko razumemo kot nekakšen substitut prvotno predvideni deklaraciji. Namen *Uvodnega zakona* je bil, da zagotovi postopno izvedbo *Splošnega zakona*, ki je prvič po vojni postavil za vso federacijo skupne normativne osnove sistema vzgoje in izobraževanja. Izvzet je bil le visokošolski del izobraževalne vertikale, pa še ta ne v celoti: zakon namreč vključuje temeljna določila o prehodu iz srednje na visoko stopnjo izobraževanja, poleg tega pa se vsaj na splošno dotika tudi višjih šol, med katerimi nas zanimajo predvsem pedagoške akademije.

Najizrazitejša novost Splošnega zakona je bila *uvedba enotne osnovne šole*, ki »traja osem let« in so jo dožni obiskovati »vsi državljani, stari od sedem do petnajst let« (čl. 6). Naslednji segment vertikale zaobsega gimnazije ter strokovne in višje strokovne šole, poleg teh pa zakon opredeljuje še zavode za predšolsko vzgojo, posebne šole, pouk za pripadnike narodnostnih manjšin ter izobraževanje odraslih

194 »Pripombe k reformi šolstva.« *Slovenski poročevalec*, 20. november 1957, str. 2.

195 »Temelji novega šolskega sistema.« *Slovenski poročevalec*, 30. marec 1958, str. 1 in 2.

196 »Načrt splošnega zakona o šolstvu.« *Slovenski poročevalec*, 1.–4. april 1958, str. 4–5.

197 »Načrt zakona o šolstvu je odobril ZIS.« *Slovenski poročevalec*, 31. maj 1958, str. 4.

198 »Ustvarjeni so pogoji, da korenito spremenimo življenje in delo šole. Sprejet predlog zakona o šolstvu.« *Slovenski poročevalec*, 26. junij 1958, str. 1 in 6. – Rodoljub Čolaković je v svojem poročilu v povezavi z učiteljskim izobraževanjem poudaril naslednje podatke: »Leta 1938/39 je bilo [v tedanji Jugoslaviji] 37 šol za izobraževanje učnega kadra s 4.268 učencev in 555 predavatelji, a v letu 1956/57 82 šol s 20.930 učenci in 1.568 predavatelji.« Izobraževanju učiteljev v tem poročilu sicer ni bil dan vidnejši poudarek.

in strokovno izpopolnjevanje. Fakultete,¹⁹⁹ visoke šole in akademije so samo bežno omenjene s pripombo, da njihovo organizacijo in delo ureja poseben zvezni splošni zakon.

Poseben, deseti razdelek drugega dela *Splošnega zakona* nosi naslov »Šole za izobraževanje učiteljev«,²⁰⁰ torej snov, ki nas tu primarno zanima. Zakon najprej določa, da se učitelji vseh vrst šol in zavodov »izobražujejo na posebnih, v ta namen ustanovljenih šolah in drugih šolah, ki jih določa ta zakon« (čl. 85), te pa so našete tako:

- 1) vzgojiteljska šola, učiteljišče, višja pedagoška šola, pedagoška akademija, šola za učitelje strokovnih šol, šola za učitelje posebnih šol, šola za učitelje telesne kulture ter filozofska in prirodoslovno-matematična fakulteta, umetniška šola in akademija;
- 2) učitelji, ki so se izobrazili »na drugih šolah, [...] morajo imeti ustrezno pedagoško izobrazbo« (čl. 86).

Med navedenimi ustanovami so tiste, ki so že delovale, pa tudi na novo načrtovane, še zlasti pedagoške akademije. Na predvidene nove ustanove »se lahko vpišejo tisti, ki so končali gimnazijo, učiteljišče oziroma ustrezno strokovno šolo«; za vpis na preostale pa »veljajo dosednji predpisi« (čl. 88). Zakon razlikuje med »strokovnim usposabljanjem« in »pedagoško izobrazbo« učiteljstva (čl. 87), vendar teh kategorij podrobneje ne opredeljuje. Posebej opazno je, da tem ustanovam dopušča »tudi raziskovalno delo na področju pedagogike, ki mu je namen napredek pouka in vzgoje« (torej na zelo ozkem in aplikativnem področju; vsekakor ne na področju, ki ga zavzema širok pojem strokovnega usposabljanja, obenem pa jih zavezuje tudi k delu »za izpopolnjevanje učiteljev« (čl. 88). Zadnji člen tega razdelka napoveduje »poseben zvezni splošni zakon«, ki bo urejal »organizacijo in delo šol za izobraževanje učiteljev« (čl. 89).²⁰¹

Ob tem razdelku je v zakonu še par določil, ki se navezujejo na učiteljsko izobraževanje. Tako je določeno, da se »izobraževanje učiteljev za šole pripadnikov narodnostnih manjšin vrši v jeziku narodnostne manjšine in se v ta namen ustanavljajo posebne šole oziroma oddelki na šolah za izobraževanje učiteljev« (čl. 74).²⁰² Poseben

199 Dejansko govori zakon o »fakultetah univerz« (čl. 64); univerza kot ustanova *sui generis* se v besedilu sploh ne pojavi več.

200 Razdelek sledi tistemu, v katerem je obravnavano izobraževanje odraslih; z njim se končuje drugi del zakona, ki nosi naslov *Sistem šolstva*.

201 Uvodni zakon dodaja, da bo tak zakon »izdan v dveh letih od dneva, ko začne veljati ta zakon« (čl. 14), vendar pa v uradnih listih za leto 1960 zmanjšamo isčemo tak dokument. Pri nas sta bila sprejeta posebna zakona o ustanovitvi PA v Mariboru (1961) in preoblikovanju VPŠ v PA v Ljubljani (1964). – Ob sprejetju zakona o PA v Mariboru je Pavel Flere (1961, str. 179) zapisal, da »smemo imeti ta zakon le za delni zakon [...], kajti stvari sami bi več zalegel splošni zakon o pedagoških akademijah«, vendar ni bil nikoli sprejet.

202 Na tej podlagi sta se izvajala programa za italijansko (na PA Ljubljana, Oddelek v Kopru) in madžarsko manjšino (na PA v Mariboru).

(trinajsti) razdelek o učiteljih med drugim navaja, da je učitelj »lahko, kdor ima predpisano splošno pedagoško in strokovno izobrazbo in kdor daje s svojim delom in življenjem ter z družbenimi, karakternimi in moralnimi lastnostmi poročstvo, da bo uresničeval smoter vzgoje in izobraževanja« (čl. 108). Zakon je torej vseboval določilo o *profesionalni diskvalifikaciji* v imenu ideoloških načel,²⁰³ tako da rekrutni in zaposlitveni postopki niso bili povsem prepuščeni telesom, ki so neposredno odločali o zaposlitvah v šolskem sistemu. Toda to načelo je bilo zapisano zelo široko in se je v praksi verjetno interpretiralo na veliko načinov.

V zavodih za predšolsko vzgojo je zakon zahteval dokončno (srednjo) vzgojiteljsko šolo (za vključitev zamisli o 'akademiji za vzgojitelje' v zakonsko besedilo je bilo takrat očitno še pre zgodaj), za delo v osnovnih šolah pa končano učiteljske, »višjo pedagoško šolo ali pedagoško akademijo«, »za posamezna področja pouka« pa tudi končano ustrezno fakulteto, visoko šolo oziroma umetniško akademijo. Za pedagoško delo v srednjih strokovnih šolah in gimnazijah je zahteval dokončano ustrezno fakulteto, visoko šolo oziroma umetniško akademijo, za posamezna strokovna področja pa tudi »ustrezno strokovno šolo ali šolo za učitelje strokovnih šol« (čl. 109). Ta razdelek zakona je tudi določil uvedbo »obveznega periodičnega izpopolnjevanja učiteljev« (čl. 110), kar je bil v sistemskem pogledu gotovo še en pomemben korak naprej.

Toda vprašanje fragmentiranosti v učiteljskih vrstah je ostajalo odprto, pokazalo pa se je tudi kot ovira pri nadaljnjih korakih v smeri akademizacije učiteljskega poklica. Z zornega kota, ki ga zasledujemo, je bil sicer res dosežen nadvse pomemben korak s tem, da se je od takrat za vse učiteljstvo zahtevala terciarna, vsaj višješolska stopnja izobrazbe, vendar pa popolni premik na terciarno stopnjo vendarle še ni bil dosežen: v celotni vzgojno-izobraževalni vertikali je predšolska vzgoja ostala na starem (srednješolska stopnja), saj predlagateljem v končnici političnega odločanja ni uspelo, da bi bilo stališče o »akademiji za vzgojitelje predšolskih ustanov«, ki je bilo zapisano v *beli knjigi* (Savezna narodna skupština 1958, str. 109), kodificirano

203 Profesionalna diskvalifikacija ima na pedagoškem področju obsežno in vse premalo raziskano zgodovino. Tako je *Berufsverbot* poznala nacistična Nemčija po letu 1933, v drugačnih različicah pa so ga poznali tudi v državah 'realnega socializma' po drugi svetovni vojni (v ZSSR že pred tem). Dve desetletji po vojni so ga v specifični obliki (*Radikalerlass*, sprejet 1972) znova uvedli tudi v ('kapitalistični') Zvezni republiki Nemčiji. Kot primer omenimo, da je leta 1995 v zadevi *Vogt proti Nemčiji* Evropsko sodišče za človekove pravice ugotovilo, da je Nemčija kršila svoje obveznosti do državljanke Dorothee Vogt, odpuščene učiteljice, ker je bila aktivna članica nemške komunistične partije od leta 1972 (European Court of Human Rights, 1995). Ali bi bilo kaj podobnega mogoče pričakovati tudi za države 'realnega socializma' po njihovem razpadu, je pravno vprašanje, ki ga tu puščamo ob strani.

med zakonskimi določili. Po drugi strani se je tudi razcep med dveletno višjo šolo (PA, VPŠ) in štiriletnimi 'učiteljskimi' fakultetami (zdaj diferenciranimi na prvo in drugo stopnjo po modelu 2 + 2) še ohranil.²⁰⁴ Dotedanja diferenciacija med učiteljstvom z različnimi stopnjami izobrazbe je bila z novim zakonom *normativno* sicer ublažena, toda učiteljišča so svoje diplomantke in diplomante še nekaj let pošiljala v osnovne šole, v katerih so nekatere med njimi delovale še zelo dolgo obdobje, vse tja do naslednje velike šolske reforme sredi devetdesetih let. Ob delitvi na 'bolj' (tisti s fakultetno diplomato; druga stopnja) in 'manj' izobražene (diploma VPŠ, PA ali fakultetne prve stopnje) pa je bila pomembna še delitev na pedagoško 'bolj' ali 'manj' (ali celo 'premalo') usposobljene, ki se je odpirala v nasprotni smeri. V komentarju ob ustanovitvi PA v Mariboru jo je strnjeno povzel Franc Strmčnik (1961, str. 185–186) tako:

»Za zdaj pač vse kaže, da bodo ta [učiteljski] kader usposabljal kar tri ustanove, in sicer pedagoške akademije, višja pedagoška šola²⁰⁵ in prva stopnja tistih oddelkov na univerzi, ki imajo v svojih programih učno stvarino, tako ali drugače zaje-to tudi v osnovnošolskem učnem predmetniku. S tako prakso se oddaljujemo od ene temeljnih zahtev zakona o reformirani osnovni šoli, ki predvideva enotno izobražen kader, kar ima seveda svojo globoko pedagoško utemeljenost. [...] Zdi se mi, da velja to predvsem za prvo študijsko stopnjo tistih oddelkov na univerzi, ki naj usposablja osnovnošolski učni kader. Ti oddelki imajo tako heterogene naloge, da jih je težko uresničiti, da ne bi trpele na račun drugih. Trpelo pa bo predvsem usposabljanje predmetnih učiteljev za osnovno šolo. Osnovno šolo in njene vzgojno-izobraževalne naloge večina univerzitetnih učiteljev premalo pozna in je tudi malo verjetno, da bi se spričo omalovaževanja dela v osnovni šoli²⁰⁶ in spričo preobremenjenosti z drugimi dolžnostmi zanj kaj več zanimali. [...] Že zdaj se je naše šolstvo pritoževalo nad diplomanti univerze,

204 Uvedba dvostopenjskega študija na ('učiteljskih') fakultetah, ki smo jo omenili že zgoraj, je sicer prispevala k temu, da se je diplomantka prve stopnje – torej nekakšen ekvivalent diplome PA – lahko zaposlila v osnovni šoli, vendar se je tu lahko zaposlila tudi diplomantka druge stopnje. Zbornice so glede izobrazbene strukture tako ostajale raznolike.

205 VPŠ je bila preoblikovana v PA tri leta po tem Strmčnikovem članku, toda Strmčnikovo poanto lahko okrepimo s tem, da spomnimo npr. na Višjo šolo za telesno vzgojo ali Višjo gospodinjstvo šolo.

206 To omalovaževanje je imelo zgodovinsko ozadje, na katero smo že opozarjali. V istem viru, v katerem je objavljen Strmčnikov članek, je Albin Podjavoršek (1961, str. 183) ob ustanovitvi PA v Mariboru in začetku izobraževanja učiteljstva razrednega pouka na višji stopnji očitno menil, da je treba spomniti, da »niso še daleč časi, ko je pomenil tak učitelj [tj. nižjih razredov] osnovne šole nekaj 'manj'; med profesorji srednje šole in meščanskošolskimi učitelji, ki so se v stari Jugoslaviji imenovali 'nastavniki', je vedno zijal neki prepad.«

ki so se zaposlili v šolstvu, češ da so za pedagoško delo premalo ali neustrezno usposobljeni. Omenjena slabost bo zdaj prišla še bolj do izraza.«

Zgoraj smo že imeli priložnost vpogleda v pestro strukturo učiteljstva po stopnjah in vrstah izobrazbe sredi petdesetih let (gl. *Tabela 1*); ob koncu petdesetih nam neki drug dokument ponuja še podrobnejši vpogled v tedanjo slovensko situacijo, ki samo potrjuje, kako vztrajno se je ta pestrost ohranjala (gl. *Tabela 2*).

Tabela 2: Stanje stalnega učnega kadra na raznih vrstah šol ob koncu leta 1959

Vrsta šole	Vzgoj.	Učit.	Strok. uč.	Učit. pr. p.	Pred. uč.	Prof.	Stalni hon.	Skupaj
Predšolski zavodi	407	50	-	-	2	9	102	570
Osnovne šole	-	5847	253	49	925	686	-	7.760
Gimnazije	-	-	23	2	34	403	30	492
Učit. in sred. vzgoj. šole	-	-	24	-	37	119	13	193
Tehn. idr. šole za gospodar. in jav. službe	-	-	5	18	47	352	90	592
Industrijske šole in šole s praktičnim poukom	-	33	99	246	36	43	-	457
Vajenske šole	-	116	67	48	41	44	-	316
Umetniške šole	-	8	122	1	28	130	-	289
Posebne šole	18	120	26	16	121	21	-	322
Skupaj	425	6174	699	380	1271	1807	235	10.991

Vir: Ljudska skupščina LRS (1960a), str. 236

Uresničevanje novih zakonskih določil je po različnih republikah potekalo precej različno. Uvajanje pedagoških akademij ni potekalo le v različnem tempu, ampak tudi na podlagi različnih konceptov. Na Hrvaškem, ki je pri tem časovno prednjačila, so že jeseni 1960 pripravili elaborat o pedagoških akademijah, ki je poudarjal, da njihov program ni reduciran fakultetni program in da njihov cilj ni izobraževanje 'pedagoških strokovnjakov', ampak teoretično in praktično usposobljenega učiteljstva za osnovne šole. Dveletni višješolski program so razdelili na dve smeri: razredni in predmetni pouk. Prva pedagoška akademija je bila ustanovljena na Reki, dotedanji višji pedagoški šoli v Zagrebu in Splitu pa sta bili preoblikovani v pedagoški akademiji (Hrvatska enciklopedija, 2024). Na drugem koncu federacije so jeseni 1963 ustanovili Pedagoško akademijo v Nikšiću, vendar po povsem drugačnem konceptu: izobraževanje je trajalo šest let; v 1.

letnik so se lahko vpisali kandidati s končano osnovno šolo, v 5. letnik pa tudi s končano gimnazijo ali srednjo strokovno šolo.²⁰⁷ V Srbiji pa so učiteljišča preoblikovali v pedagoške akademije za razredni pouk, ločeno od višjih pedagoških šol, ki so nadaljevale izobraževanje predmetnih učiteljev (Oberlintner, 1964). Tudi v tem pogledu je bila Jugoslavija torej zelo pestra država.

2.5 Ustanovitev Pedagoške akademije v Mariboru in preoblikovanje VPŠ v Pedagoško akademijo v Ljubljani

Ob koncu petdesetih let, ko je stopila v veljavo nova šolska zakonodaja, se je začelo obdobje njene implementacije, ki ni bilo nič manj zahtevno, kot je bilo obdobje njene konceptualizacije. Največja pozornost je bila namenjena novi enotni osemletni osnovni šoli kot najboljšejnemu segmentu sistema, za segment učiteljskega izobraževanja pa je videti, kot da je – vsaj sprva – ostajal na obrobju globokih sprememb. K temu so verjetno prispevale tudi ne dovolj jasne zakonske opredelitve nekaterih vprašanj s tega področja. Kot smo videli zgoraj, so med drugim navajale celo vrsto »posebnih, v ta namen ustanovljenih šol in drugih šol« (Zvezna ljudska skupščina FLRJ, 1958b, čl. 85) ter tako puščale široko odprt prostor za interpretacijo in različne smeri realizacije.

Nekaj pa ob tem vendarle drži: stopamo v obdobje, v katerem se je končno odprla možnost pridobivanja terciarne stopnje začetne učiteljske izobrazbe na vsej šolski vertikali. V sistemu se je sicer ohranjala razlika med višjo in visokošolsko stopnjo izobrazbe pa tudi razlike v poudarku, ki je bil dan pedagoško-psihološki komponenti izobraževanja in praktičnemu usposabljanju. V razpravah o tem, po kateri poti razviti nove strukture učiteljskega izobraževanja, pa se je tudi še odražal stari – recimo mu 'učiteljiščniški' – duh časa nasproti novemu, 'akademskemu', ki je poudarjal nujnost visokošolske izobrazbe *vsega* učiteljstva. V tem je vsaj deloma mogoče prepoznati razliko med 'realistično' in 'idealistično' paradigmo učiteljskega izobraževanja, obenem pa tudi dilemo, ali naj se podaljšanje učiteljskega izobraževanja razvije v samostojnem stebru ('pedagoška visoka šola', 'pedagoška univerza') ali pa v okviru siceršnjega enotnega nacionalnega sistema visokošolskega izobraževanja (razpršene pedagoške smeri na več fakultetah; mogoče ob novi, posebni 'učiteljski' fakulteti).

Sprejetje nove zvezne zakonodaje se je sicer lahko štelo za politični uspeh, toda koliko težav se je nabralo za novimi paragrafi, s katerimi se je bilo treba spoprijeti pri njeni implementaciji. Najprej

²⁰⁷ »Pedagoška akademija, ki traja šest let.« *Prosvetni delavec*, 20. november 1963, str. 4.

je bilo tu še vedno veliko pomanjkanje učiteljstva, čeprav ni mogoče spregledati, da je bilo v petdesetih letih storjenega veliko in da slika ni bila več tako črna, kot smo jo videli v orisu prvih povojnih let na samem začetku tega poglavja. Toda napredek, ki je bil storjen, je odpiral nove probleme. Nezasedena učiteljska mesta na nekaterih šolah so opozarjala na nižjo atraktivnost in podplačanost tega poklica v primerjavi z drugimi poklici ter celo občutek zapostavljenosti.²⁰⁸ Po drugi strani je imel primanjkljaj v vrstah (kvalificiranega) učiteljstva razloge tudi na strani povpraševanja po možnostih za izobraževanje: v primerjavi s prvim povojnim obdobjem so se močno povečale izobraževalne ambicije ne le v politični retoriki, ampak tudi med prebivalstvom. Vse več vključenih v izobraževanje je zahtevalo vse več učiteljic in učiteljev, ki pa jih ni bilo zlahka najti. Ob vsem tem ne gre pozabiti na zagatno finančno situacijo na celotni šolski vertikali, ki se je kazala v veliki prostorski stiski, neustrezni in pomanjkljivi šolski opremljenosti, v dvoizmenskem in ponekod celo troizmenskem pouku, vse dni v tednu, razen nedelje.²⁰⁹ Visoka pričakovanja glede širitve in dviga izobrazbe so se torej srečevala z grobimi omejitvami pri zagotavljanju materialnih pogojev za njihovo realizacijo.

Vse to je opozarjalo, da se lahko tudi optimistična pričakovanja o domnevno velikem interesu mladih²¹⁰ za posodobljen in na terciarno raven dvignjen pedagoški študij hitro izneverijo. Odpirala se je še dolga vrsta povsem strukturnih vprašanj, ki po sprejetju nove zakonodaje v detajlih očitno še niso bila povsem razrešena, npr.: razmerje med 'predmetno' in 'pedagoško' komponento v učiteljskem izobraževanju, opredelitev ustreznih vertikal med srednjo in višjo ali visoko stopnjo, razmerja in možnosti prehoda med višjo in visoko stopnjo pedagoškega študija (ob tedanjem dvostopenjskem študiju po formuli 2+2), vprašanje eno- in dvopredmetnosti v učiteljskem izobraževanju itn. Ne nazadnje, ukinitve učiteljskih, k čemur je nova zakonodaja vodila, je bilo treba za nekaj let zamakniti, saj bi se sicer pomanjkanje v vrstah učiteljstva še zaostriilo. Nikakor torej ni bilo mogoče pričakovati, da bi do dejanskih in temeljitih sprememb prišlo v sorazmerno kratkem obdobju.

208 Leta 1960 je Filozofsko in sociološko društvo izvedlo raziskavo o položaju učiteljstva in med drugim navedlo, da se »pri učiteljih kaže zelo močan občutek inferiornosti in zapostavljenosti«. Delilo ga je kar 65,9 % v raziskavi udeleženi učitelji, regionalno največji delež pa je bil izkazan v ljubljanskem in mariborskem okraju (Jerovšek, 1960).

209 Gl. »Kakovostni napredek osnovne šole.« *Prosvetni delavec*, 20. maj 1964, str. 1.

210 Po podatkih o vpisu v 1. letnik pedagoških smeri študija v višjem in visokem šolstvu za leto 1959 so tri ključne ustanove (Filozofska in Naravoslovna fakulteta ter VPŠ) skupaj razpisale 795 prostih mest, za katera so prejele 710 prijav, vendar pa so dejansko sprejele le 576 kandidat in kandidatov (od tega 30 s sprejemnim izpitom zaradi nepopolne srednješolske izobrazbe). VPŠ sama je razpisala 210 prostih mest, prejela je 202 prijavi in vpisala 140 novincev. Ne gre pozabiti, da so vpisna mesta na obeh fakultetah po koncu študija le deloma vodila v učiteljske vrste (gl. Ljudska skupščina LRS, 1960a, str. 353).

Sliko stanja v izobraževalnem sistemu ob začetku uveljavljanja velike šolske reforme v precej nazorni obliki – ne glede na razumljiv optimistični ton tiste dobe – podaja poročilo Izvršnega sveta Ljudske skupščine LRS za leto 1959 (Ljudska skupščina LRS, 1960a, str. 231–240). Osnovna značilnost, ki jo je mogoče opaziti, je, da se je vključenost v izobraževalni sistem začela hitro povečevati, tj. zaradi rastočih izobraževalnih ambicij pa tudi zaradi številčnejših povojnih generacij. To pa je, kot že zapisano, zahtevalo krepitev učiteljskih vrst. V osemletne osnovne šole je bilo v šolskem letu 1959/60 vpisanih 222.364 učenek in učencev, od tega v 1. razred 35.457, v osmega (generacija, rojena ob koncu vojne) pa le 11.100. Neuspešnost je znašala 12,7 %. V šolah druge stopnje (tj. srednje šole) je bilo vpisanih 45.784 dijakin in dijakov, od tega pa je bilo le dobrih 40 % takih, ki so ustrezali merilom za neposredni prehod v višje in visoko šolstvo.²¹¹ Poročilo poudarja, da je bilo v 1. letnik vseh teh šol, vključno z vajeniškimi, vpisanih 12.044 dijakin in dijakov, kar je presegalo število tistih, ki so dokončali osemletko. Nove možnosti, ki so se odpirale, so torej izkoristili tudi tisti, ki so osnovno šolo končali že prej. Isti vir nadalje navaja, da je v tem šolskem letu v Sloveniji delovalo že 10 višjih šol,²¹² nanje pa je bilo vpisanih 1.767 (901 rednih in 866 izrednih) slušateljic in slušateljev, kar je bil opazen porast glede na leto prej, predvsem na račun dveh novih šol v Mariboru. Na Univerzo v Ljubljani je bilo vpisanih 7.105 študentk in študentov, kar je bilo za 463 manj kot leto prej; vpisovati so se namreč začele številčno šibkejšje medvojne generacije. Leta 1959 je diplomiralo 734 študentk in študentov, podobno kot prejšnji dve leti; to sicer pomeni le nekaj nad tretjino študentov ustrezne vpisne generacije, kar opozarja na zelo nizko uspešnost takratnega univerzitetnega študija.²¹³

Poročilo vključuje podatke o 'prosvetnih kadrih' in navaja, da »vsa učiteljišča, vzgojiteljska šola, višja pedagoška šola in univerza letno izšolajo le od 500 do 600 novih učnih moči« (ibid., str. 236), to pa je bilo daleč premalo, da bi v kratkem zapolnili vseh 2.391 nezasedenih mest.²¹⁴ Reševanje te zagate je deloma še vedno potekalo

211 Po tem poročilu je od skupnega vpisa v srednje šolstvo skromnih 20,1 % pripadalo tehničnim in drugim šolam za gospodarstvo in javne službe, 16,5 % gimnazijam in 5,1 % učiteljiščem.

212 Višja pedagoška šola, Višja šola za medicinske sestre, Višja šola za fizioterapevte, Višja šola za rentgenske pomočnike, Višja šola za socialne delavce, Višja šola za telesno vzgojo (vse v Ljubljani), Višja gospodinjstva šola v Grobljah, Višja upravna šola na Škofljici ter prav takrat ustanovljeni Višja komercialna šola in Višja tehniška šola v Mariboru.

213 V tem času je pogoje za prehod iz prvega v drugi letnik študija na vsej univerzi izpolnilo 60,8 % vpisanih; najmanj na Pravni (46,4 %), največ na Fakulteti za rudarstvo, metalurgijo in kemijsko tehnologijo (76,2 %) (ibid., str. 254).

214 »Od teh 886 za učitelje, 188 za vzgojitelje, od deficitarnih strok za predmetni pouk pa 137 za slovenski jezik, 161 za matematiko in fiziko, 129 za pouk glasbe in 111 za pouk tel. vzgoje. [...] Zaradi pomanjkanja učnih moči se na 66 šolah ne poučujejo vsi predmeti« (ibid., str. 236–237).

na improviziran način, ki je bil v veljavi zlasti v zgodnjem povojnem obdobju: v letu 1959 so organizirali štiri pedagoške tečaje za absolvente gimnazij in štiriletnih strokovnih šol, ki so se prijavili za učiteljski poklic, s čimer so se vrste učiteljstva povečale za 148 novincev. Prek Pedagoškega centra je potekalo tudi strokovno izpopolnjevanje že zaposlenih: 29 različnih tečajev se udeležilo 1.139 (10,4 %) zaposlenih učiteljic in učiteljev, torej le zelo majhen delež vseh. 'Stalni učni kader' na vseh vrstah šol je ob koncu leta 1959 namreč sestavljalo 10.991 zaposlenih, od tega 1.807 (16,4 %) z visoko, 1.271 (11,6 %) z višjo in kar 6.174 (56,2 %) z učiteljskišniško (oz. ekvivalentno; vključno s tisto iz povojnih kratkih kurzov) izobrazbo.

Ker se je zdaj celotno učiteljsko izobraževanje dvigovalo na terciarno raven, je treba imeti v mislih tudi zakonodajne spremembe na visokošolski oziroma univerzitetni ravni, ki smo jih obravnavali že zgoraj. Za realizacijo ideje o pedagoških akademijah v Sloveniji je bil pri tem odločilen neki posreden moment: ustanovitev novega visokošolskega zavoda so po novem lahko predlagali tudi okraji, občine, gospodarske in druge organizacije, potrditi pa jih je morala republiška skupščina (Zvezna ljudska skupščina FLRJ, 1960, 8. člen). Poleg tega univerza ni bila več edina oblika 'združevanja fakultet'; zlasti nove višje in visoke šole so lahko zdaj tvorile tudi »skupnosti kot samostojna družbena telesa« (ibid., čl. 12). Prenos zvezne zakonodaje na republiško raven (Ljudska skupščina LRS, 1960b) ni v tem pogledu prinesel nič bistveno novega, vseboval pa je normativne okvire, ki so omogočali in spodbujali – do takrat odsoten – *regionalni* razvoj terciarnega izobraževanja v Sloveniji.

Maribor je priložnost zgrabil z obema rokama in tik pred iztekom petdesetih sta bili tu že ustanovljeni prvi dve višji šoli (sploh prvi višji šoli zunaj Ljubljane oziroma njene bližnje okolice), ki jima je takoj sledilo še par drugih in ki so se že leta 1961 povezale v *skupnost visokošolskih zavodov*. K akademskemu prebujanju Maribora ob izteku petdesetih let so po eni strani prispevale temeljite spremembe izobraževalnega sistema pa tudi velike izobrazbene potrebe razvijajočega se gospodarskega in družbenega središča širše regije. Toda v tem hitrem razvoju so prednjačile gospodarske in upravne stroke,²¹⁵ pedagoška pa se je – kot bomo videli zdaj – kljub velikim naporom in entuziazmu uspela priključiti šele čisto na koncu tega procesa.²¹⁶ Bogato dokumentacijo o tem razvoju nam je zapustil dr. Vladimir Bračič.

215 Nastale so: Višja komercialna, Višja tehniška, Višja agronomska, Višja pravna in Višja stomatološka (pozneje ukinjena) šola. V razpravah je bila omenjana celo Medicinska fakulteta, do katere pa je prišlo šele pol stoletja pozneje (v povezavi s tem gl. Kovač, 2023).

216 Bračič (1984, str. 240) je opozoril na pomembno dejstvo: med ustanovami, ki so bile maja 1961 z zakonom združene v Skupnost mariborskih visokošolskih zavodov, »je bila Pedagoška akademija prva v programu OLO [Občinski ljudski odbor] Maribor, ustanovljena pa je bila zadnja«, pravzaprav šele mesec dni po ustanovitvi Skupnosti. Na to dejstvo bomo pozorni v nadaljevanju.

Znamenj, da bi na prelomu iz petdesetih v šestdeseta leta šolska reforma bistveno pretresla takrat že dobrih deset let staro ljubljansko VPŠ, ni zaslediti. Njeno delovanje se je še nekaj časa nadaljevalo po starih tirnicah. Zato pa je k temeljitemu pretresu sistema učiteljskega izobraževanja prispeval Maribor. Prva zamisel o ustanovitvi Pedagoške akademije v Mariboru se je pojavila že leta 1957 (če ne celo prej; gl. Bračič, 2011, str. 13–14), in sicer v kontekstu takratnih slovenskih razprav o reformi učiteljskega izobraževanja, ki smo jih spremljali zgoraj. Bračič (1984, str. 233–234) navaja, da je akademija dobila mesto že v dokumentih srednjeročnega načrta razvoja okraja Maribor za obdobje 1957–1961, ko je bila med načrtovanimi investicijami zanj predvidena celo nova zgradba. Ta ideja se naslednje leto (1958) v dokumentih ne pojavi več, znova pa se obudi leta 1959. Tega leta je bila ustanovljena Višja komercialna šola v Mariboru: to je bila prva ustanova terciarnega izobraževanja v mestu. Takrat je bila oblikovana tudi posebna komisija,²¹⁷ ki naj bi argumentirala potrebo po čimprejšnji ustanovitvi Pedagoške akademije v Mariboru in jo predstavila Svetu za šolstvo LRS. Entuziazem in trdna volja, ki sta ob tem porajali še drugačne zamisli,²¹⁸ pa sta naletela na ovire: zaviralo jih je že dejstvo, da še ni bilo popolnega soglasja niti o tem, po katerem modelu naj bi se pedagoške akademije sploh oblikovale.²¹⁹ Druga ovira, ki jo poudarja tudi Bračič, so bila hudo omejena finančna sredstva, namenjena regionalnemu širjenju terciarnega izobraževanja, v tem primeru pa gotovo tudi pomanjkanje ustrezno usposobljenega osebja za vzpostavitev takšne nove ustanove. Prezreti ne gre niti tretjega momenta, ki ga Bračič sicer neposredno ne omenja, tj. tega, da v tem času v Mariboru ideje za ustanovitev višjih in visokih šol dobesedno tekmujejo, v tej 'tekmi' različnih 'akademske ekip' pa je bila zamisel o pedagoški akademiji samo ena v precej dolgi vrsti. Za njo očitno ni stal najmočnejši lokalni lobi. Mogoče je tudi ta moment prispeval, da se je Humekova, takratna ravnateljica mariborskega učiteljskega, zavzela za model integralne šestletne pedagoške akademije (torej za samostojen 'steber') in ne za višješolski zavod z dveletnim programom v okviru nastajajoče skupnosti mariborskih visokošolskih zavodov.

Po nastanku prvih dveh višjih šol v Mariboru je bila na okrajni ravni marca 1960 ustanovljena komisija za pripravljanje in organizacijo višjih in visokih šol kot zametek prihodnje skupnosti

217 Članica je bila med drugimi tudi Draga Humek, ki smo jo zgoraj srečali med snovalci novega koncepta učiteljskega izobraževanja.

218 Potem ko je Svet za šolstvo LRS poleti 1959 sprejel sklep o ustanovitvi oddelka za glasbeno pedagogiko na VPŠ v Ljubljani, se je v začetku leta 1960 pojavil še predlog, da se v Mariboru ustanovi Višja glasbena šola. Republiško vodstvo je odklonilo možnost financiranja in pobuda je ostala v predalih (Bračič, 1984, str. 234–235).

219 Bračič (1984, str. 235) še navaja, da se je v takratnih mariborskih razpravah Humek zavzemala za varianto šestletne ustanove, drugi člani pa za varianto dveletne višje šole.

visokošolskih zavodov, v okviru katere je delovala tudi »podkomisija za ustanovitev Višje pedagoške šole v Mariboru« (Bračič, 1984, str. 235). Ne glede na to, da je bila v tem času nova zvezna zakonodaja že uveljavljena, je – kot kaže – obstajalo še kar nekaj odprtih vprašanj o novih pedagoških akademijah, zato se je mogoče v kontekstu prizadevanj za mariborsko ustanovo za izobraževanje (predmetnih) učiteljev ime, kakršno je nosila že uveljavljena ljubljanska ustanova, v nekem trenutku dozdevalo bolj realistično. Tej podkomisiji je predsedovala Humek, takrat ravnateljica mariborskega učiteljišča. Ključen argument v prid novi ustanovi je bila predvsem izjemno slaba kadrovska struktura v osnovnih šolah severovzhodne Slovenije in nič manj slabi obeti, da bi se ta slika ob obstoječih pogojih lahko kmalu popravila.²²⁰ Ta argument je bil prepričljiv, vendar ni pripeljal do ustanovitve tako zaželenih nove ustanove, ampak je v prvem koraku prišlo le do dogovora z ljubljansko VPŠ o ustanovitvi njenega »detaširanega oddelka« (Bračič, 1984, str. 236) v Mariboru. Oddelek, namenjen izrednemu študiju, je začel delovati januarja 1961, deloma z ljubljanskim in deloma z mariborskim osebjem, ki ga je VPŠ v Ljubljani aprila 1961 izvolila v ustrezne nazive, tako da so »smeli tudi izpraševati« (ibid.). Formalizacija tega koraka je bila dosežena post festum, februarja 1961, ko se je sešel učiteljski zbor VPŠ Ljubljana in sklenil, »da se ustanovi v Mariboru Center za izredni študij na Višji pedagoški šoli v Ljubljani« (ibid., str. 237), za vodjo pa je imenoval Drago Humek.

Ko Bračič piše o dogajanju spomladi 1961, ime podkomisije že navaja kot »podkomisija za ustanovitev višje pedagoške šole oziroma pedagoške akademije« (ibid., str. 238). Podkomisija je pripravila predmetnik in učni načrt, »ki sta bila precej podobna predmetniku in učnemu načrtu Višje pedagoške šole v Ljubljani«, ter ga marca 1961 posredovala Svetu za šolstvo LRS, ki pa je s pripravo zakona o pedagoški akademiji še vedno odlašal, »ker se je zapletlo okrog financiranja. Izvršni svet LRS namreč ni bil pripravljen financirati redne dejavnosti predlagane pedagoške akademije v celoti, čeprav je takšno obveznost sprejel pri vseh prej ustanovljenih mariborskih višjih šolah« (ibid.).

Občinski ljudski odbor (OLO) Maribor, ki je bil ključni politični vzvod na lokalni ravni, je zato pisno izjavil, da »je pripravljen ustanoviti Pedagoško akademijo, ki bi bila v začetku dvoletna, pozneje pa štiriletna« in ki bi v polnem delovanju vpisovala 480 rednih in 50 izrednih študentov, obenem pa skrbela za dopolnilno izobraževanje

220 »Iz Višje pedagoške šole v Ljubljani je prihajalo na območje obeh okrajev [Maribor in Murska Sobota] letno povprečno samo po 15 predmetnih učiteljev, torej bi trajalo več kot 30 let, da bi dobili ustrezno strokovno izobrazbo« (Bračič, 1984, str. 235).

okoli 1.200 učiteljic in učiteljev. Dokument predvideva, da bi se vpis v peti semester začel v letu 1964/65, leto dni pozneje pa v sedmi semester. Ta optimistična lokalna zaveza, do katere je prišlo v času, ko je republiška skupščina že sprejemala zakon o skupnosti mariborskih visokošolskih zavodov,²²¹ je očitno končno le prepričala republiško vlado, da je v maju začela razpravljati o osnutku tako dolgo pričakovanega zakona o Pedagoški akademiji v Mariboru. Predlagatelj zakona je bil v tem primeru torej OLO Maribor, v njem pa je – očitno po treznem razmisleku glede vladne zadržanosti o financiranju nove ustanove – realistično predvidel le dveleten študij. Toda tedanji predsednik Sveta za šolstvo LRS (danes bi rekli: minister) Vladko Majhen je predlog spremenil tako, da so bili predlagatelji »prijetno presenečeni in navdušeni« (ibid., str. 239).

Izvršni svet LRS je o predlogu zakona razpravljajal na seji 13. junija 1961 in ugotovil, da je bil z OLO Maribor dosežen sporazum, »da prevzame okraj nase vse ustanovitvene stroške, da do konca leta 1965 ne bo postavil nobenih investicijskih zahtevkov za PA in da bo letno prispeval 30 % vseh rednih stroškov za to šolo« (Bračič, 1984, str. 240). S temi pogoji je vlada predlog zakona posredovala v skupščinsko odločanje (Ljudska skupščina LRS, 1961a, str. 631–633), obenem pa je bil v časopisu Večer že objavljen tudi razpis za vpis v študijsko leto 1961/62.

Predlog zakona o ustanovitvi PA v Mariboru je bil uvrščen na dnevni red Ljudske skupščine šele 26. junija 1961. Takratni resorni 'minister' Vlado Majhen je v uvodu najprej poudaril, da Slovenija z ustanovitvijo PA v Mariboru začenja reformo učiteljskega izobraževanja za osnovno šole in da je bistvo reforme v tem, da se izobrazba učiteljev osnovnih šol zviša s srednješolske na višješolsko raven. Utemeljitev predloga, ki jih že poznamo, je nato sledilo prej omenjeno 'presenečenje', ko je izrekel naslednje besede:

»Pedagoška akademija v Mariboru pa bo imela naslednje značilnosti in novosti. To bo prva pedagoška šola v Ljudski republiki Sloveniji, ki bo organizirala pouk na *prvi in drugi stopnji visokošolskega študija*. Pedagoška akademija bo prva šola, ki bo organizirala pouk na nižji stopnji tudi za učitelje razrednega pouka, ki smo jih doslej dobivali izključno iz učiteljišč. V pedagoški akademiji se bo razvijalo po posebnih oblikah dopolnilno izobraževanje učnega osebja. V pedagoški akademiji bodo dobivali pedagoško znanje strokovnjaki in družbeni delavci, ki se bodo vključevali v vzgojno in izobraževalno delo. In končno bo pedagoška akademija organizirala in vodila znanstveno

.....
221 Skupščina je Zakon o ustanovitvi Združenja visokošolskih zavodov v Mariboru (Ljudska skupščina LRS, 1961b) soglasno in brez razprave sprejela na seji 23. maja 1961 (gl. Ljudska skupščina LRS, 1961a, str. 33–34).

delo na področju vzgoje in izobraževanja» (Ljudska skupščina LRS, 1961a, str. 43; naš *ležeči tisk*).

Če upoštevamo, s kako velikimi zadržki se je do takrat spoprijemala ta pobuda, so bile ministrove besede verjetno res veliko presenečenje: govorile so o dveletnem in štiriletnem študiju pa tudi o znanstvenem delu na novi ustanovi. Skratka, potrjevale so ključne elemente zamisli o akademizaciji učiteljskega izobraževanja, vendar pa teh besed le ne bi smeli razumeti tudi kot razlog, da bi skupščinska dvorana ob njih onemela (to je očitno veljalo le za mariborske pobudnike zakona), saj tega iz razpoložljive dokumentacije nikakor ni mogoče zaznati; res je le to, da je bil predlog zakona brez vsake razprave in soglasno sprejet.

Zakon je bil tri dni pozneje objavljen v Uradnem listu (Ljudska skupščina LRS, 1961c). V primerjavi s sorazmerno obsežnim zakonom o VPŠ v Ljubljani je besedilo izjemno kratko (vsega osem členov)²²² in zelo splošno, vsebuje pa določila, o katerih je govoril minister Majhen in ki so mariborske predlagatelje tako 'presenetila in navdušila' (gl. 2. in 3. člen). V začetku julija je zakon torej stopil v veljavo in začele so se priprave na ustanovitev in začetek dela dolgo pričakovane nove ustanove. O njenih prvih korakih in seveda tudi o precejšnjih težavah, ki so pri tem nastajale, precej podrobno poroča Bračič (1984, str. 241–262). Čeprav se pri rojstvu novih visokošolskih ustanov politično odločitev večinoma jemlje kot najvišjo oviro, ki jo je treba preskočiti, se še le za tem, ko je preskočena, pokaže, da so prave težave v skrbi za nedonošenčka. To se v tem primeru ni pokazalo ne prvič ne zadnjič.

Začelo se je s težavami že pri samem vpisu. Čeprav je bil razpis za vpis javno objavljen še pred sprejetjem zakona, je jeseni 1961 za redni študij prispelo premalo prijav. Zato je vodstvo pozvalo nekatere izmed tistih, ki so se prijavili za izredni študij, da se prepišejo med redne, kar pa ni bilo preprosto zaradi pomanjkanja učiteljstva po šolah. Za skupino razrednega pouka še sredi oktobra ni bilo dovolj kandidatov, zato so začetek predavanj zamaknili na začetek novembra. Ko so se 3. novembra 1961 končno začela prva predavanja, je nanje prišlo vsega 53 študentk in študentov, vpisanih na štiri študijske smeri²²³ (ibid., 244). Bračič poroča o anketiranju maturantk in maturantov učiteljskega in srednje vzgojiteljske šole v Mariboru, ki je pokazalo, da je bilo v takratnem zaključnem petem letniku le 10 takih, ki so

222 »Predlog zakona obsega samo določbe, ki so potrebne za ustanovitev in za začetek dela, vsa druga vprašanja v zvezi z organizacijo in delom akademije pa so urejena v zakonu o visokem šolstvu v LR Sloveniji oziroma bodo urejena s statutom akademije« (Ljudska skupščina LRS, 1961a, str. 633).

223 Od tega razredni pouk 10 (8 študentk), slovenščina – angleščina 11 (9 študentk), matematika – fizika 12 (9 študentk), tehnična vzgoja – fizika (20; nobene študentke).

se nameravali vpisati na PA. Tem ugotovitvam je sledila okrepljena promocija nove ustanove in že v naslednjem letu je postal vpis spodbudnejši: na rednem študiju je bilo vpisanih 89, na izrednem pa 248 študentk in študentov. Podatki pa so pokazali, da kar 80 % vpisanih prihaja iz drugih srednjih šol, ne z učiteljskega. Med razlogi je bilo verjetno tudi to, da je diploma učiteljskega zagotavljala takojšnjo zaposlitev – ta je bila ob morebitni štipendiji med šolanjem tudi obveznost – in je ostala veljaven pogoj za zaposlitev vse do izteka stoletja. Kakor koli že, vzpostavitev prve pedagoške akademije v Sloveniji se vsaj sprva ni pokazala kot privlačna opcija.²²⁴

Začetne nezainteresiranosti za študij razrednega pouka na višješolski stopnji so se lotili tudi s tem, da so pripravili enoleten program za tiste, ki so končali petletno učiteljsko in so imeli dve leti pedagoške prakse ter opravljen strokovni izpit (t. i. vpis v 3. semester).²²⁵ Postopoma pa so nastajale tudi nove smeri študija. Med drugim je bila na pobudo OLO Murska Sobota že jeseni 1962 vzpostavljena skupina za madžarski in slovenski jezik, pri izvedbi programa pa je sodelovalo osebje iz (novoustanovljene) Univerze v Novem Sadu. Že januarja 1962 je OLO Maribor podal pobudo za ustanovitev »skupine za posebno šolstvo«, kar pa je vodstvo PA odklonilo zaradi pomanjkanja ustreznih kadrov. V začetku leta 1963 so bile vzpostavljene še nekatere predmetne skupine, vse pobude pa niso bile deležne republiške finančne podpore »zaradi močno naraslih finančnih izdatkov za pet mariborskih višjih šol« (Bračič, 2011, str. 17). Tako so vezavo zgodovina – zemljepis začeli kar s sredstvi OLO Maribor prek Združenja visokošolskih zavodov.

Pred začetkom tretjega študijskega leta je PA pripravila 1. redno letno skupščino, na kateri so se ozrli na prvi dve leti delovanja (Bračič, 1984, str. 253). Število skupaj vpisanih je po začetnih težavah hitro porastlo (z začetnih 256 na 619 v tretjem letu delovanja). Rastel je tudi delež gimnazijk in gimnazijcev na rednem študiju (v študijskem letu 1963/64 je znašal že 48 %) in nakazoval, da se obdobje učiteljskega končuje. Delež izrednega študija v skupnem številu vpisanih

224 Na Hrvaškem je bila slika spodbudnejša: »Podatki kažejo, da se je v prvem šolskem letu (1961/62) vpisalo na pedagoške akademije v SR Hrvatski 1.200 rednih študentov, leto pozneje pa že 1.760. V letošnjem šolskem letu je vpisanih na štirinajstih pedagoških akademijah v tej republiki blizu 6.000 študentov, in sicer 3.163 rednih in 2.699 izrednih.« – »Optimistična podoba pedagoških akademij na Hrvatskem«. *Prosvetni delavec*, 11. marec 1964, str. 2.

225 »Zaradi uvedbe enoletnega študija razrednega pouka so se za dveletni program prijavili samo trije kandidati (absolventi učiteljskega). Zato predmetna skupina dveletni razredni pouk v štud. letu 1962/63 ni delovala. Praksa je pokazala, da je eno leto prekratek čas za usvojitev predpisane snovi, zato je bila enoletna predmetna skupina razredni pouk v naslednjih letih odpravljena, bil pa je pripravljen program za trisemestrski študij. Tehnične in druge težave skrajšanih oblik študija razrednega pouka so utrdile štirisemestrski študij« (Bračič, 2011, str. 18).

je postopoma upadal, še vedno pa je predstavljal večino (60 %) vseh vpisanih. Prav tu pa je bilo mogoče opaziti resne probleme pri uspešnosti študija:²²⁶ »od prve generacije 204 izrednih študentov v enem letu ni opravilo nobenega izpita kar 48 % vpisanih. [...] Tako visok osip gre deloma tudi na račun tistih študentov, ki so se vpisali na akademijo samo zato, da so dobili potrdilo o vpisu, ki jim rabi za pridobitev pravice do otroškega dodatka ter za odgoditev službe v JLA« (Bračič, 1984, str. 254). Akademija je podrobneje informirala vpisane o zahtevah in poteku študija, zaostрила preverjanje udeležbe in pripravila oblike študijske pomoči ter pri tem angažirala tudi »mlade člane ZKS« (ibid.).

Da se je začetno obdobje delovanja prve slovenske PA spoprijemalo z veliko, še vedno tudi konceptualnimi vprašanji, dokazuje precej zgodnja sprememba v vodenju ustanove. Bračič (ibid., str. 245–246) poroča, da je konec maja 1962 direktorica Humek (ne pozabimo: pred tem ravnateljica mariborskega učiteljišča pa tudi članica pomembnih teles) na seji uprave zahtevala, da odločijo, »ali naj bi bila akademija vezana na učiteljišče ali bi bila samostojna« (tj. višja oz. visoka šola). S tem se je znova odprlo vprašanje, na katero smo naleteli že zgoraj. Razen jezikovnih skupin so se vse druge skupine odločile za povezavo z učiteljiščem, vendar pa je temu naknadno nasprotoval Svet PA (sestavljen po načelu družbenega upravljanja) pa tudi OLO Maribor in – ne nazadnje – druge mariborske višje šole, ki so gojile ambicijo, da s povečanjem kritične mase novih ustanov okrepijo Združenje visokošolskih zavodov in možnost, da postopoma preraščejo v univerzo. Rezultat te akcije je bil, da je Humek julija 1962 zaprosila za razrešitev in jo – ob veliko zahvalah za do takrat opravljeno delo – tudi dobila. Direktor je zdaj postal Bračič. Šele pozneje, z novim statutom iz leta 1964, je bila funkcija direktorja preimenovana v dekana. Akademija se je torej odločila, da stopi na 'akademsko' in ne na 'učiteljiščniško' pot. V tem procesu je vodstvo februarja 1963 med drugim sprejelo še sklep, da bo moral vsak profesor višje šole opraviti doktorat ali magisterij, pred jesenjo 1963 pa so prekinili delovna razmerja s sodelavci brez popolne visokošolske izobrazbe. Štirje izmed rednih učiteljev in učiteljic PA so že imeli odobrene doktorske teme. Kot razberemo iz Bračičeve kronologije, je takrat letna neposredna pedagoška obveznost predavateljskega osebja znašala 500 ur ali 8 ur

226 Tone Partljič je v kratkem prispevku za časopis *Prosvetni delavec* (20. november 1963, str. 2) omenil govorice, »da si skuša mlada akademija pridobiti veljavo s prestrogim kriterijem ocenjevanja«. Ob vpisu so nekateri novinci upali, »da bo kriterij milejši kot na ostalih višjih šolah ali na primer na ljubljanski fakulteti«, rezultat pa je bil slab študijski uspeh. »Pravijo, da učni uspehi še vedno niso zadovoljivi in da je pri študentih opaziti še precej srednješolskih navad [...], zato bodo proučili vse faktorje, ki vplivajo na študijski uspeh«.

tedensko, kar je tudi potrjevalo akademsko naravnost delovanja in omogočanje raziskovalnega dela, v tem obdobju predvsem podiplomskega oziroma doktorskega študija.

Nova ustanova je poudarjala, da je njen predmetnik 'bolj pedagoški' kot tisti na VPŠ in FF v Ljubljani. Oblikovan je bil po načelu tretjin, razdeljenih na sklop splošnih in pedagoško-psiholoških predmetov ter na dva sklopa predmetnih področji. Iz Bračičevega poročila so opazni pritiski predavateljskega osebja na povečevanje obsega predmetnika, kar so sicer omejili s sklepom, da število kontaktnih ur ne sme preseči 30 ur tedensko. Ob takšnih pritiskih pa lahko zaslutimo še drugačno ozadje: pritisk za odobritev 3. letnika (osnutek programa je bil že v pripravi) in s tem realizacijo obljub ministra Majhna o postopnem prehodu na visokošolski študij. Pri tem ne gre spregledati, da se bližamo trenutku, ko bo tudi ljubljanska VPŠ preoblikovana v PA.

Konec marca 1964 je bilo v Mariboru posvetovanje med delegacijama ljubljanske VPŠ in mariborske PA. Kot se da razbrati pri Bračiču (1984, str. 256), je 'mlajša sestra' na tem sestanku 'starejši' predvsem pojasnjevala tretjinska razmerja med splošnimi in pedagoško-psihološkimi ter strokovnimi predmeti, 'starejša' pa je opozarjala, da je s tem bistveno prizadeta 'stroka', 'predmet'. Skupaj so ugotavljali, da so predmetniki in učni načrti prenatrpani, a so kljub temu – na videz paradoksalno – sklenili, da naj bi se oblikovali v razponu od 35 do 40 ur tedensko.²²⁷ V tem času je bila sobota sicer res še vedno delovni dan, a s tem gotovo ne bi bilo mogoče pojasnjevati, da tak sklep temelji na pedagoških argumentih, ki bi se poleg tega sklicevali na akademizacijo učiteljskega izobraževanja. Paradoks pojasnjuje neki drug poudarek iz razprave: dveletni študij je prekratek za dobro usposobitev diplomantov, bilo bi ga treba razširiti na tri leta. Kontekst takšnih sklepov še dodatno razjasni preoblikovanje ljubljanske VPŠ v drugo slovensko PA.

Od sprejetja prelomne šolske zakonodaje junija 1958 do ustanovitve prve pedagoške akademije so v Sloveniji minila tri leta, od njene ustanovitve do preoblikovanja VPŠ v PA pa še nadaljnja tri leta. V primerjavi s časom, ki je bil potreben za ustanovitev nekaterih drugih višjih in visokih šol, je to kar veliko. V skupščinski razpravi o izobraževalni politiki za obdobje 1964–1970 je poslanec Stojan Požar pomenljivo pripomnil: »Nedvomno smo zelo dolgo rabili, da smo se

227 Z današnje perspektive je takšna časovna obremenjenost povsem pretirana, v petdesetih letih pa je bila slika podobna tudi v drugih državah. Marica Dekleva (1960, str. 60) je tako poročala, da je bila tedenska obremenitev na učiteljskih v Avstriji od 33 do 36 ur tedensko, urnik pa se je lahko povečal vse do 40 ur tedensko. Podobno je bilo na Norveškem (37 ur), a brez tečajev iz vrtnarstva, knjižničarstva in gospodinjstva. Urnik na pedagoškem seminarju v Baslu je obsegal od 33 do 34 ur tedensko.

odločili za pedagoško akademijo, čeprav smo se na drugi strani zelo hitro odločili za ustanovitev višje gospodinjske šole« (Skupščina SRS, 1964c, str. 31).

Obdobje na prelomu iz petdesetih v šestdeseta leta je bilo v širšem političnem kontekstu spet precej burno. Povzeto povsem na kratko: na zunanje-politični ravni je Jugoslavija leta 1961 spodbudila nastanek gibanja neuvrščenih,²²⁸ na notranje-politični pa je bila leta 1963 sprejeta nova, tretja zvezna ustava, ki je državo preimenovala v socialistično federativno republiko (SFRJ), z novimi republiškimi ustavami pa so bile dotedanje ljudske republike preimenovali v socialistične republike. Seveda ni šlo le za preimenovanje, ampak za nov korak v 'nadaljnjem razvoju socialističnega samoupravljanja'. Struktura oblasti je doživela nove spremembe; zvezna skupščina in republiške skupščine postanejo večdomne; v našem kontekstu je pri tem pomembno predvsem to, da je eden izmed štirih domov postal *prosvetno-kulturni zbor*, v katerem so se sprejemale ključne odločitve na področju izobraževalne politike. Preurejanje celotnega političnega sistema v prvi polovici šestdesetih let je bilo zato okoliščina, ki je verjetno vsaj nekoliko zavrla implementacijo izobraževalne reforme, zakoličene leta 1958. Poleg tega je videti, da je glede uresničevanja nekaterih precej splošno formuliranih zakonskih norm še vedno obstajalo kar nekaj zadreg. Kot smo že videli, se je zamisel o pedagoških akademijah zaradi različnih okoliščin v federaciji uresničevala na več načinov, zagate s finančnimi omejitvami ter s preoblikovanjem starih in z umeščanjem novih ustanov v obstoječi sistem pa so začetne visoke aspiracije postavljale vse bolj na trda tla.

Zgoraj (gl. 2.4) smo že opozorili tudi na obsežne spremembe visokošolske zakonodaje, do katerih je prišlo dve leti po sprejetju šolske zakonodaje (gl. Zvezna ljudska skupščina FLRJ, 1960; Ljudska skupščina LRS, 1960b).²²⁹ Te spremembe neposredno niso zadevale ne novih pedagoških akademij ne učiteljskega izobraževanja na splošno. Posredno pa so nanje pomembno vplivale: po eni strani s konceptom dvostopenjskega študija (rekli smo že, da je diploma na pedagoški akademiji postala vzporednica diplome prve stopnje na

228 Ta proces je med drugim na takratnih nekaj jugoslovanskih univerz prvič v njihovi zgodovini pripeljal omembe vreden delež tujih študentov (le zelo izjemoma študentk), s čimer se je začel postopen proces njihove internacionalizacije. Na področju učiteljskega izobraževanja so bili sicer popolna izjema, pa vendar se spominjam angolske študentke na ljubljanski PA, vendar ne prej kot nekje na začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja. Dobrih dvajset let pozneje sva se po naključju srečala na nekem kongresu v Kanadi – in obujala spomine.

229 Leta 1965 je prišlo do nadaljnjih manjših sprememb slovenske visokošolske zakonodaje (gl. Skupščina SRS, 1965a), ki pa z vidika, ki ga tu zasledujemo, ne prinaša novosti, razen tega, da poleg Univerze v Ljubljani že omenja tudi Združenje visokošolskih zavodov v Mariboru (čl. 72).

'učiteljskih' fakultetah), po drugi strani pa z organizacijsko fragmentacijo, ki je v območjih brez univerzitetne tradicije omogočala 'modulno' vzpostavljanje visokošolskih ustanov, ki bi v perspektivi lahko postale univerze. Pedagoške akademije – ki bi perspektivno lahko postale pedagoške fakultete – so imele v teh ambicijah gotovo svoje mesto. V Sloveniji so te spremembe spodbudile postopno preraščanje Združenja mariborskih visokošolskih zavodov v Univerzo v Mariboru, po federaciji pa je bilo podobnih primerov še več.

Pet let po sprejetju nove šolske in tri leta po sprejetju nove visokošolske zakonodaje je bilo področje učiteljskega izobraževanja med republikami pa tudi znotraj republik še vedno urejeno močno raznorodno, z ustanovitvijo nekaj novih pedagoških akademij – ob še delujočih višjih pedagoških šolah – celo bolj kot prej. Hitri in v znatni meri izsiljeni odločitvi o ustanovitvi PA Maribor je drugi korak v urejanju sistema učiteljskega izobraževanja v Sloveniji sledil spomladi 1964, ko so bili – kot je to označil poročevalec v časopisu *Delo* – končno pripravljeni »predlogi, ki naj vnesejo red v zmedo, kakršni smo priča zdaj med šolami, ki pripravljajo učitelje za osnovno šolo«. ²³⁰

Ta 'zmeda' je bila očitno resneje naslovljena v drugi polovici leta 1963, po ustavnih spremembah, volitvah in oblikovanju 'novih organov oblasti'. V enem izmed intervjujev s predstavniki šolskih oblasti ob izteku leta 1963 je Ranka Kavčič, pomočnica republiškega sekretarja za šolstvo, povedala, da je razrednih učiteljev (s končanim učiteljiščem) »zdaj že dovolj in celo preveč«, tako da v novi osemletki že lahko kompenzirajo sicer še vedno opazen primanjkljaj predmetnih učiteljev. V srednjih šolah (t. i. šolah druge stopnje) se je ta kazal predvsem pri predmetih, kot so: družbene vede, matematika in fizika, posebej očitne pa so bile težave v strokovnih šolah, »za katere nimamo izgrajenega sistema izobraževanja«. ²³¹ Republiški sekretariat za šolstvo je zato po besedah pomočnice pripravil predlog za reformo usposabljanja učiteljev, vendar le za sektor osnovnega šolstva. Predlog je v začetku leta 1964 začel svojo pot potrjevanja skozi Izvršni svet in kulturno-prosvetni zbor Skupščine SRS. »Po tem predlogu naj bi v prihodnje usposabljale učitelje za osnovno šolo pedagoške akademije, visoka ²³² šola za telesno kulturo, višja gospodinjstva šola, deloma pa tudi prva stopnja filozofske in biotehnične fakultete ter fakultete za naravoslovje in tehnologijo. Pedagoški akademiji v Mariboru in Ljubljani naj bi usposabljali učitelje za razredni in predmetni pouk. Tretja pedagoška akademija, če bi se pokazala za njo potreba,

²³⁰ »Danes odločitev o učiteljiščih«. *Delo*, 13. marec 1964, str. 5.

²³¹ »Ranka Kavčič, pomočnik republiškega sekretarja za šolstvo: Pripravljen je predlog za reformo usposabljanja učiteljev.« *Prosvetni delavec*, 25. december 1963, str. 1–2.

²³² Ta se je torej že uspela prebijati na t. i. drugo stopnjo (štiriletni program).

pa naj bi nastala na Primorskem.« Napovedala je, da bodo učiteljišča od šolskega leta 1964/65 naprej preoblikovana v gimnazije pedagoških smeri; učiteljem, ki so končali petletno učiteljišče, pa bodo pedagoške akademije omogočile »višjo strokovno izobrazbo z enoletnim rednim dopolnilnim študijem«. Pedagoške akademije naj bi organizirale tudi izredni dopolnilni študij, zlasti še za učitelje, ki že več let poučujejo predmetni pouk.

Sredi marca 1964 je prosvetno-kulturni zbor skupščine SRS že imel na dnevnem redu kar dve pomembni točki s področja našega zanimanja: obravnavo poročila o prosvetno-pedagoški službi in predlog reforme izobraževanja učiteljev za osnovne šole (Skupščina SRS, 1964b). Pri prvi izmed teh dveh točk zasledimo med drugim zametke zamisli o ustanovitvi Zavoda SRS za šolstvo, do katere je prišlo naslednje leto z združitvijo dveh dotedanjih zavodov, Zavoda za napredek šolstva in Zavoda za strokovno izobraževanje (gl. Skupščina SRS, 1966, str. 109–110), ob tem pa tudi napoved ustanovitve Pedagoškega inštituta kot osrednje raziskovalne ustanove na področju vzgoje in izobraževanja,²³³ a ločene od visokošolskega sistema. Ta zamisel je bila povezana s takratno splošno paradigmo, po kateri so fakultete pretežno izobraževalne, inštituti pa raziskovalne ustanove, ter tudi s tem, da je v takratnem konceptu pedagoške akademije (pa tudi že delujoče VPŠ) prostor za raziskovalno dejavnost opredeljen le precej splošno in v zelo omejeni meri. V razpravi k tej točki je kot predsednik Zveze pedagoških društev dobil besedo tudi profesor Franc Strmčnik in v povezavi s tem med drugim posredoval tudi naslednji poudarek:

»Pojmovanje parole, da je šola *politikum*, nam je že dosti škodovalo; mislim, da tudi zaradi tega šele danes prehajamo k temeljitejšemu obravnavanju vprašanja strokovnosti v naši šoli. Do danes smo zanemarjali znanstveno proučevanje na tem področju in šele zdaj začnemo bolj konkretno in jasno govoriti o tem, da se je šolska politika in sploh usmerjanje šolstva več ali manj izvajalo po laičnih kanalih in po intuiciji in da je vse to prav gotovo škodovalo tudi kvalitetnemu dvigu in nivoju naše šole. Temu je treba vsekakor narediti konec in dati stroki mesto, ki ji na tem področju gre. V tej zvezi bi bilo zelo potrebno okrepiti republiški zavod za napredek šolstva, zlasti raziskovalni oddelk, ker bi se po vsej verjetnosti iz tega lahko v bližnji bodočnosti razvil pedagoški inštitut, ki bo potem seveda lažje obravnaval opisana vprašanja« (Skupščina SRS, 1964b, str. 157).

233 »Pravne temelje je inštitutu položil zakon o ustanovitvi pedagoškega inštituta (Ur. l. SRS, št. 10/65)« (Sagadin, Pediček in Marentič Požarnik, 1970, str. 6). Gl. tudi Zadnikar, 2025.

Pri drugi točki, tj. predlogu reforme izobraževanja učiteljev za osnovne šole, je Boris Lipužič, takratni novi republiški sekretar za šolstvo (nova ustava je znova spremenila nazive funkcionarjev; danes bi torej rekli 'minister'), pojasnil, da je namen v odpravi »različnih vrst in stopenj izobraževanja učnega kadra za osnovno šolo in ustvariti enotne pogoje za izobraževanje učiteljev za osnovne šole«, s tem pa bi »dokončno« realizirali reformo izobraževanja učiteljev za osnovne šole in »odpravili eno izmed pomanjkljivosti, ki otežkoča uresničevanje vzgojno-izobraževalnih smotrov reformirane osnovne šole« (Skupščina SRS, 1964b, str. 160). Njegova uvodna obrazložitev se v bistvenih točkah ne razlikuje od tistega, kar je v prej omenjenem intervjuju povedala že njegova pomočnica Kavčič; precej več se je zadržal le pri vprašanju preoblikovanja VPŠ v PA. A o tem nekoliko pozneje.

Vsebinsko je torej šlo za strateško odločitev, »žal pa razprava poslancev ni bila posebno bogata«, ²³⁴ kot je pripomnil anonimni časopisni komentator. V zapisniku poslanske razprave pa je vendarle neki moment, ki zasluži pozornost. Poslanca Janeza Kambiča je zanimalo, ali bo mogoč prestop iz pedagoške akademije v tretji letnik filozofske fakultete, pri tem pa je izrazil bojazen, »da bi s to reformo, ki jo danes obravnavamo, izgubili učitelje, ker se bodo po dveh letih študija v Ljubljani ali Mariboru lahko odločili še za nadaljnji študij; tako bomo imeli več profesorjev, učiteljev pa premalo«. Izrazil pa je še skrb glede tega, da naj bi predmetnike in učne načrte sprejela pedagoška akademija sama, ne pa »višji forum«. Tako bi se po njegovem mnenju lahko »zgodilo, da ga šola [tj. PA] prikroji po svoje, tako da bo npr. slušatelj imel možnost nadaljevati študij v 3. ali 4. letniku na filozofski ali kaki drugi fakulteti, znanja pa ne bo imel [...]. Zato [...] naj bi bil informiran o učnih načrtih vsaj nek upravni ali voljeni forum, da se ne bi zgodilo to, da bi se študentje ne odločali po svojem zanimanju za predmet, pač pa po tem, kar naše šole potrebujejo« (Skupščina SRS, 1964a, str. 166–167). Ob vprašanju zagotavljanja učnega osebja v centrih in na periferiji se je očitno zastavljalo tudi vprašanje o omejevanju akademske avtonomije na takih ustanovah, kot je pedagoška akademija, pa tudi osebne svobode glede izbire študija.

Lipužič je ob tem zavzel liberalno stališče. Pedagoška akademija je visokošolski zavod, je rekel, torej je kot višja šola adekvatna prva dva letnika študija na visokih šolah in fakultetah, zato je treba tudi diplomantom pedagoških akademij dopustiti, da se odločijo za nadaljnji študij na fakulteti, in sicer takoj ali pozneje. Ni razloga,

234 »Pedagoška akademija – nosilec ustrezne vsebine pri oblikovanju sodobnega učitelja.« *Prosvetni delavec*, 25. marec 1964, str. 2. – Podpisano z D. H.: mogoče Draga Humek?

da bi v tem primeru delali izjemo v primerjavi z drugimi višjimi in visokimi šolami, je poudaril in opozoril še na štipendijsko politiko in obveznosti štipendistov glede tega, za kolikšno dobo so dolžni po višješolski diplomi poučevati na določeni šoli. Glede bojazni, da se bodo diplomanti PA neradi vračali na podeželje, je posredoval podatek, »da že danes 700 profesorjev – diplomantov filozofske in naravoslovne fakultete – poučuje na podeželju«. In ker je pedagoška akademija torej višja šola, je še nadaljeval, ji zato ni mogoče prek nekega foruma določati predmetnika in učnega načrta. Ta dokumenta sta sestavni del statuta, in »preden družbeno-politična skupnost potrdi statut, se informira pri prizadetih faktorjih, ki so zainteresirani za določene kadre, ki jih daje ta šola, če je njihov učni program v skladu z zahtevami po profilih določene vrste kadrov« (ibid., str. 167–168). O sprejemanju študijskega programa kot avtonomni pristojnosti visokošolskega zavoda v današnjem pomenu besede seveda še ni mogoče govoriti, v kontekstu časa pa se tu že čutijo prve sape političnega liberalizma (Repe, 1992), ki v Sloveniji zaznamuje pozna šestdeseta leta in je imel pomemben vpliv tudi na visoko šolstvo (Zgaga, 2023a).

Predlog reforme učiteljskega izobraževanja, ki je bil marca 1964 obravnavan in potrjen v republiški skupščini, je vključeval tudi preoblikovanje ljubljanske VPŠ v PA. Dokončno sklepanje o drugi slovenski pedagoški akademiji pa je prišlo na dnevni red skupščinskega zasedanja šele junija. Pred tem je bil v skupščini obravnavan še en strateški dokument, ki ga je vredno na tem mestu vsaj omeniti: »Osnutek perspektivnega programa razvoja šolstva za obdobje 1964–1970« (Skupina za izdelavo ..., 1964a). Obsežen dokument izpričuje temeljito analizo: na 242 straneh spremljamo študijo stanja na posameznih segmentih izobraževalne vertikale (osnovno, srednje in visoko šolstvo, posebno šolstvo in izobraževanje odraslih) s predlogi ukrepov za obdobje do leta 1970, temu pa sledi še drugi zvezek s statistično dokumentacijo (Skupina za izdelavo ..., 1964b). Učiteljsko izobraževanje v tej študiji ni posebej izpostavljena tema. Poudarki, na katere v povezavi s tem naletimo, so večinoma ponovitve ocen stanja in strateških opredelitev (prim. Skupina za izdelavo ..., 1964a, str. 68–79), ki so bile zapisane že v predlogu reforme učiteljskega izobraževanja,²³⁵ vendar pa v njej najdemo še marsikak nov in zanimiv podatek. Tu bomo povzeli dva, ki dajeta precej transparentno sliko o stanju izobrazbe v učiteljskih vrstah pred sredino šestdesetih let in perspektivah do konca tistega desetletja.

Iz teh podatkov oblikovana *Tabela 3* prikazuje izobrazbeno sestavo učiteljstva v osnovni šoli na začetku šestdesetih let. Absolutno

235 Dokument je bil objavljen marca 1964, tako da je mogoče sklepati, da je bil na voljo že med skupščinsko razpravo o reformi učiteljskega izobraževanja.

večino tvorijo tisti, ki so dokončali učiteljišče po takem (rednem) ali drugačnem (skrajšanem) programu. Osebe z visokošolsko izobrazbo je bilo zastopano z manj kot 10 %; skupaj s tistimi z višješolsko izobrazbo (predmetni pouk) jih je bilo le približno petina vseh. V tej luči je bil načrt akademizacije učiteljskega poklica 'naskok na nebo'.

Tabela 3: Izobrazba učnega osebja v osnovnih šolah v šolskem letu 1962/63

	Učitelj	Strokovni učitelj	Učitelj prakt. pouka	Predmetni učitelj	Profesor	Drugi	Skupaj
N	6.388	281	23	1.111	735	424	8.962
%	71,3	3,1	0,3	12,4	8,2	4,7	100

Opomba: Prirejeno na podlagi spodaj navedenega vira. – V kategoriji 'drugi' so vštet tisti s polnim delovnim časom, ki pa nimajo pedagoške izobrazbe, pogosto tudi ne dokončanega izobraževanja.

Vir: Skupina za izdelavo ..., 1964a, str. 26

Po istem viru oblikovana *Tabela 4*, ki prikazuje doseženo oziroma načrtovano število diplomantov na področju učiteljskega izobraževanja v šestdesetih letih, je presenetljiva predvsem glede na nizko načrtovano 'produktivnost' obeh novih pedagoških akademij po letu 1964,²³⁶ ki jo najdemo v drugem zvezku, ob tem pa študija v prvem zvezku, posvečenem 'perspektivnem razvoju', ugotavlja, da bi bilo v tem obdobju samo na področju razrednega pouka potrebnih okoli 250 diplomantov letno (Skupina za izdelavo ..., 1964a, str. 72). Tudi sicer je skupno število (realiziranih in načrtovanih) diplomantov, ki ga prikazuje ta tabela – še zlasti, če ga primerjamo z novejšimi desetletji –, nizko, potrebe pa so bile takrat izjemno velike. Dvigovanje izobrazbene sestave učiteljstva na terciarno raven se tudi tako izkazuje kot nadvse težka naloga.

.....
 236 Sklepali bi bilo mogoče, da vprašanja t. i. perspektivnega vpisa na PA v Mariboru in VPŠ/PA v Ljubljani med pripravo te študije še niso bila povsem razrešena. Iz poznejših virov namreč razberemo, da sta imeli obe PA leta 1970 bistveno več diplomantov, kot je bilo načrtovano leta 1964. Na PA v Mariboru so v obdobju 1961–1970 podelili 701 diplom, 337 na rednem in 362 na izrednem študiju (Zgonik, 1970, str. 378), torej letno v povprečju skoraj 90 (če iz računa odmislimo prvi dve leti delovanja), na PA v Ljubljani pa so v obdobju 1964–1971 podelili 1.193 diplom (Božič, 1973, str. 8), kar po enakem računu letno znaša okoli 170 diplom. V manj kot desetletju je torej na obeh ustanovah skupaj diplomiralo 1.894 študentk in študentov.

Tabela 4: Število diplomantov 1961–1962, načrt diplomantov 1964–1968

Vrsta šol	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968
	Realizacija		...	Načrtovano				
Višja pedagoška šola	66 (66)	59 (59)	70 (65)	68 (62)	72 (67)	70 (65)	70 (65)	75 (70)
Pedagoška akademija	– –	23 (23)	30 (30)	30 (30)	35 (35)	35 (35)	35 (35)	35 (35)
Višja gospod. šola	21 (10)	34 (17)	35 (15)	40 (18)	40 (18)	40 (18)	40 (18)	40 (18)
Visoka šola za telesno vzgojo	37 (14)	21 (10)	20 (10)	20 (10)	25 (12)	35 (15)	40 (15)	40 (15)
Fakultete	180 (67)	131 (49)	175 (53)	142 (42)	160 (50)	200 (65)	180 (57)	180 (57)

Opomba: Prirejeno na podlagi spodaj navedenega vira. V oklepaju je navedeno realizirano (v letih 1961–1962) oziroma načrtovano (v naslednjih letih) število diplomantov, ki so se ali se je zanje pričakovalo, da se bodo zaposlili v osnovni šoli. Status podatkov za leto 1963 iz vira ni jasen; verjetno ti podatki ob izdaji še niso bili dokončni. Metodologija, uporabljena v tem zvezku, ni posebej pojasnjena.

Vir: Skupina za izdelavo ..., 1964b (gl. osnovno šolstvo, tabeli XV in XVI)

Dokument o »perspektivnem programu razvoja šolstva« sta sredi maja 1964 obravnavala republiški in prosvetno-kulturni zbor (Skupščina SRS, 1964c, str. 4–67). Po precej obsežni razpravi, v kateri pa ustanavljanju pedagoških akademij in urejanju sistema učiteljskega izobraževanja na splošno diskusijska pozornost skoraj ni bila namenjena, je skupščina sprejela vrsto stališč o šolski politiki, v katerih je opazno predvsem zavzemanje za širitev in učinkovitost sistema. Tako so se med drugim zavzeli, da bo do leta 1970 vsaj 80 % otrok dane generacije uspešno končalo osnovno šolo in da se bo do leta 1970 vključilo v srednje šolstvo 75 % dane generacije, zlasti v strokovne šole. Dokument nadalje navaja potrebo po utrditvi in razvoju kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema, pri čemer je »treba usposobiti zadostno število učnega kadra«, »v delitvi narodnega dohodka« pa je treba »zagotoviti potrebna sredstva« (ibid., str. 286–287). Študija, ki smo jo omenjali zgoraj, navaja zanimive podatke o postopni rasti deleža »sredstev za izobraževanje« v »narodnem dohodku«: 2,9 % (1956), 3,3 % (1960), 3,9 % (1961), 4,8 % (1962), 4,6 % (1963). »Odstotek narodnega dohodka, ki gre za šolstvo, sicer sam po sebi še ni indikator za količino sredstev in raven šolstva v posameznih državah, je pa pokazatelj prizadevanj za vzgojo in izobraževanje« (Skupina za izdelavo ..., 1964a, str. 4). Dejanjske reforme šolskega sistema, ki merijo na dvig kakovosti, brez takšnega pristopa vsekakor niso mogoče. To velja tudi danes.

Videti je, da je bilo o učiteljskem izobraževanju na začetku leta 1964, še zlasti po marčni seji skupščine, že vse odločeno, saj se

omenjena majska skupščinska razprava teh vprašanj ni več dotaknila. Obravnava predloga zakona o preoblikovanju ljubljanske VPŠ v PA je bila uvrščena na dnevni red republiške skupščine šele v juniju 1964, tri leta po sprejetju zakona o ustanovitvi PA v Mariboru. Podobno kot v primeru te je bilo tudi zdaj v časopisju mogoče že pred formalnim sprejetjem zakona prebrati informacije o tem, 'kako bo jeseni v Ljubljani'.²³⁷

Skupščinska obravnava je potekala 10. junija 1964 (Skupščina SRS, 1965b). V obrazložitvi k predlogu zakona ne najdemo nobenih bistveno novih poudarkov, ki bi zadevali koncept PA kot nove ustanove učiteljskega izobraževanja. Znova pa je bilo slišati, da je ob siceršnjih nezasedenih ali neustrezno zasedenih učiteljskih mestih v šolah prav »različna stopnja izobrazbe učiteljev za razredni pouk²³⁸ in učiteljev za predmetni pouk ter neustrezni način izobraževanja [...] eden izmed problemov, ki ovirajo hitrejši razvoj reformirane osnovne šole in izboljšanje kvalitete vzgojno izobraževalnega dela v osnovni šoli« (ibid., str. 388). V uvodnem delu je bil poudarek namenjen predvsem sistemskemu prenosu študija razrednega pouka na višješolsko raven, kar je bilo v Mariboru že doseženo. Za petletna učiteljišča pa je obveljalo, da zaostajajo za vzgojno-izobraževalnimi zahtevami prenovljene osnovne šole in bodo ukinjena. Ljubljanska VPŠ je bila ustanovljena za študij predmetnega pouka in je več kot 15 let to poslanstvo tudi opravljala, vendar pa tudi ta »način izobraževanja učiteljev za predmetni pouk povsem ne ustreza profilu učitelja v višjih razredih osnovne šole, ker je ozka strokovna izobrazba za poučevanje posameznega predmeta premalo prepletena s pedagoško izobrazbo« (ibid., str. 388). Čas je torej napočil, da se VPŠ preobrazi v drugo slovensko pedagoško akademijo: na posodobljeni ravni bo še naprej opravljala poslanstvo učiteljskega izobraževanja za predmetni pouk,²³⁹ področju razrednega pouka pa se bo posvetila na novo. Posebnost VPŠ je bil tudi študij defektologije, »ki je usposabljal učitelje za posebne šole«, in to poslanstvo bo PA v Ljubljani še naprej opravljala »za potrebe vse republike«. Na Hrvaškem in v Srbiji delujeta posebni visoki oziroma višji defektološki šoli, v Sloveniji pa bo »te naloge lahko uspešno opravljal poseben oddelek v organizacijskem sestavu pedagoške

237 »Jeseni: Pedagoška akademija v Ljubljani.« *Prosvetni delavec*, 3. junij 1964, str. 2.

238 Republiški sekretar Lipužič se je med argumenti za dvig študija razrednega pouka na višješolsko raven oprl tudi na mednarodno primerljivost: »Višja šolska izobrazba učitelja za razredni pouk je v današnji osnovni šoli nujno potrebna. Mnogo držav z razvitim šolstvom je že pred leti uveljavilo izobraževanje učiteljev za razredni pouk na višji stopnji šolanja, ponekod, kjer jim materialni pogoji dopuščajo, pa so uvedli že 3-letne višje šole za izobraževanje razrednih učiteljev« (ibid., str. 233).

239 »Razmerje pedagoškega izobraževanja in oblikovanja do ostale snovi je gotovo tako, da šola po taki funkciji ne bi smela nositi naziva višja pedagoška šola, marveč bolj upravičeno šola za predmetno usposabljanje« (Dekleva, 1960, str. 66).

akademije, ki pa ga bo treba okrepiti s stalnim učnim osebjem z ustrezno visoko izobrazbo» (ibid., str. 234).

Ne v uvodu in ne v razpravi pa ni bilo slišati prav ničesar o problemu usposabljanja vzgojiteljev v dijaških domovih, ki je takrat potekalo precej stihijsko, čeprav so bile tudi na tem področju potrebe v praksi izjemno velike. Le v strokovnem časopisu je bilo mogoče zaslediti poziv, da je treba zagotoviti »ustrezno možnost za usposabljanje vzgojiteljev v okviru novega sistema šolanja prosvetnega kadra na pedagoških akademijah«. ²⁴⁰ Izredni študij vzgojiteljev v domovih se je začel v šolskem letu 1968/69, od leta 1971 pa tudi kot redni študij (Božič, 1973, str. 8).

Nova ljubljanska PA je v primerjavi s prejšnjo VPŠ ohranila vse dotedanje študijske smeri, dobila pa je še dodatne naloge. Najprej je bil to seveda študij razrednega pouka, ob tem pa je bilo v obrazložitvi napovedano še »usposabljanja učnega kadra za strokovno izobraževalne ustanove [...] V Sloveniji nimamo nobenega zavoda, ki bi sistematično izobraževal učno osebje za bodoče poklicne ter za tehniške in njim ustrezne šole« (Skupščina SRS, 1965, str. 234). Toda to področje ni nikoli zares zaživelo in ostaja vse do danes nekakšen pastorek znotraj sistema učiteljskega izobraževanja. Še ena pomembna razširitev pa je bila uvedba višješolskega študija knjižničarstva z vezavami, ²⁴¹ prav tako »za potrebe vse republike«. Ko je bila leta 1967 ukinjena Višja gospodinjska šola v Grobljah pri Domžalah, pa je na PA prešlo še izobraževanje predmetnih učiteljic in učiteljev gospodinjstva. Tako sta se polagoma povečevali kritična masa in širina prenovljene ustanove, vsaj nekoliko pa se je s tem zmanjšala tudi fragmentiranost učiteljskega izobraževanja.

Vse to je imelo za posledico, da so se podobno kot že ob ustanavljanju PA v Mariboru odprla nerešena materialna in prostorska vprašanja: »Takoj bo treba pričeti s pripravi za zidavo pedagoške akademije, ki naj postane osrednji zavod za izobraževanje učiteljev za osnovno šolo. Pedagoška akademija naj bo s sodobno opremo in organizacijo študija vzor drugim šolam, ki izobražujejo učni kader.«

240 »Problem usposabljanja vzgojiteljev v dijaških in vajenskih domovih.« *Prosvetni delavec*, 20. maj 1964, str. 2. – Leta 1963 je delovalo v Sloveniji »77 domov z 9.703 gojenci in 207 vzgojitelji«, med katerimi jih je le 70 % imelo pedagoško kvalifikacijo, a navadno brez vsake specialne izobrazbe in usposabljanja za delo v domovih.

241 V šolskem letu 1957/58 je bila organizirana občasna enoletna šola za knjižničarje in arhivske pomočnike (ponovljena še v letu 1963/64). To je bil prvi poskus rednega bibliotekarskega strokovnega izobraževanja po zaključenem splošnem srednješolskem izobraževanju. Leta 1961 je vodstvo te šole predlagalo VPŠ v Ljubljani, da uvede dveletni študij knjižničarstva, vendar je bil predlog zavržen (gl. Berčič, 1961, str. 158). Redno izobraževanje se je začelo v šolskem letu 1964/65 z višješolskim študijem knjižničarstva na PA v Ljubljani in ta študij je potem vpisalo 22 študijskih generacij (gl. Marinko, 1998), vse do preoblikovanja v visokošolski študij in prenosa oddelka na FF UL proti koncu osemdesetih let.

Skratka, VPŠ, preobrazena in razširjena v PA, »nikakor ne more začeti niti nadaljevati dela [...] s sedanjimi finančnimi sredstvi. Zato ji bo treba dodeliti nova finančna sredstva za začetek in za nadaljevanje dela ter za zidavo pedagoške akademije« (Skupščina SRS, 1965b, str. 389). Predlog zakona je tako vključeval dodatne proračunske postavke za vzpostavitev študija razrednega pouka in knjižničarstva pa tudi za idejni načrt in pripravo lokacije za zidavo pedagoške akademije. Zadnja naloga se je zavlekla, kot bomo še videli, tja v pozna sedemdeseta leta. V obrazložitvi zakona je bilo še dodano, da bodo ljubljansko PA financirali SR Slovenija v deležu 70 % ter okraja Ljubljana (20 %) in Koper (10 %). PA v Mariboru sta na podoben način že sofinancirali SR Slovenija in okraj Maribor.

Zakon o PA v Ljubljani je bil brez razprave soglasno sprejet (Skupščina SRS, 1964a).²⁴² V primerjavi s prejšnjima dvema ustanovnima aktoma o VPŠ (Vlada LRS, 1947; Ljudska skupščina LRS, 1955), ki smo ju obravnavali zgoraj, je ta zakon zelo kratek: vsebuje le osem členov ali en člen (povsem formalen: prehodno določilo) več kot Zakon o PA v Mariboru. Na prvi pogled je Zakon o PA v Ljubljani le kopija Zakona o PA v Mariboru. A le na prvi pogled. Skoraj vsi členi so res enako ali vsaj vzporedno formulirani, toda v 2. in 3. členu je opazna pomembna razlika, ki je prikazana v *tabeli 5*.

Tabela 5: Primerjava ključnih določil v zakonih o PA v Mariboru (1961) in Ljubljani (1964)

Člen	Zakon o PA v Mariboru (Ljudska skupščina LRS, 1961c)	Zakon o PA v Ljubljani (Skupščina SRS, 1964a)
2	Pedagoška akademija vzgaja in izobražuje učitelje z višjo in visoko izobrazbo za osnovne in druge šole ter druge vzgojne in izobraževalne zavode.	Pedagoška akademija vzgaja in izobražuje učitelje z višjo izobrazbo za razredni in predmetni pouk na osnovnih in posebnih šolah ter za pouk na drugih vzgojnih in izobraževalnih zavodih.
	Pedagoška akademija organizira in razvija znanstveno delo na področju vzgoje in izobraževanja.	Pedagoška akademija organizira in razvija raziskovalno delo na področju vzgoje in izobraževanja.
3	Pedagoška akademija organizira pouk na prvi in drugi stopnji visokošolskega študija.	Pedagoška akademija organizira pouk na prvi stopnji visokošolskega študija. Pouk traja štiri semestre.

242 To pa ne pomeni, da je strokovna javnost takoj ali enoglasno sprejela novo ureditev. V časopisju lahko še jeseni 1964 spremljamo polemiko o tem, katera 'formula' podaljšane-ga učiteljskega izobraževanja je primernejša. Tako je npr. Ivan Žele v *Delu* (29. septembra 1964, str. 5) o »novem šolanju učiteljev« zapisal, da pomeni »korak ali celo dva nazaj (zlasti glede pedagoške usmerjenosti učitelja)« ter da bi bilo bolje učiteljišča podaljšati na šest let in tam izobraževati tudi predmetne učitelje. Sledile so kritične replike F. Jakopina (*Delo*, 4. oktobra 1964, str. 10), Stanka Gogale (*Delo*, 6. oktobra 1964, str. 5) in Romana Oberlintnerja (*Prosvetni delavec*, 4. novembra 1964, str. 4), ki so podpirale uvedbo pedagoških akademij.

To razliko bi lahko brali tudi tako: *v Ljubljani ob dosedanjih fakultetah, ki izvajajo začetno izobraževanje učiteljev, ne bo še ene nove fakultete*. Odločitev o dvostopenjskem visokošolskem študiju, ki jo je prinesel novi Zakon o visokem šolstvu (Ljudska skupščina LRS, 1960b), je bil pri tem očitno eden izmed pomembnih argumentov, drugi del argumentov je bil povezan z odločitvijo o samostojni 'pedagoški' ustanovi zunaj okvira 'znanstvene' univerze, tretji pa nedvomno tudi s pomanjkanjem materialnih in človeških virov. Seveda je vse to imelo posledice tudi za mariborsko PA. Pokazalo se je, da presplošna in nedorečena formulacija o 'pouku na prvi in drugi stopnji' v Zakonu o PA Maribor ni bila zadostna garancija za dejanski postopni prehod na visokošolsko stopnjo, obljube ministra Majhna iz leta 1961 pa so 'realne okoliščine' tistega časa premaknile v nejasno prihodnost.

Sredi šestdesetih let sta v Sloveniji tako delovali dve pedagoški akademiji z dveletnim višješolskim študijskim programom – in tako je ostalo naslednjih dvajset let.

3. poglavje

Od pedagoških akademij do pedagoških fakultet (1965–1994)

3.1 Velika pričakovanja – in veliki problemi

Kontrast med visokoletečimi obljubami v fazi sprejemanja Zakona o Pedagoški akademiji v Mariboru in njihovo omejeno realizacijo ob začetku delovanja obeh akademij so morali v krogu pobudnikov spremljati precej neprijetni občutki. Te bi verjetno lahko pripisali kar vsem, ki so v tistem času pričakovali, da bo učiteljsko izobraževanje končno in v celoti postavljeno na visokošolsko raven in da bo s tem prispevalo k bistvenemu izboljšanju kakovosti pedagoškega dela na vseh šolah, ki so bile malo pred tem temeljito reformirane. Pričakovanja so bila velika tudi zato, ker se je pred letom 1960 in po njem po vsej federaciji pospešilo nastajanje višjih šol različnih usmeritev ter njihovo postopno *preraščanje* – priljubljen izraz, ki je ostal v uporabi vse tja do konca stoletja, občasno pa ga je mogoče slišati še zdaj – v visoke šole oziroma fakultete.

Toda nekaterim višjim šolam je ta *prerast* uspel, drugim pa ne. Tako je bil prvi mariborski visokošolski²⁴³ zavod, Višja komercialna šola, ustanovljen leta 1959 in malo pozneje preimenovan v Višjo ekonomsko komercialno šolo, leta 1969 že preoblikovan v Visoko ekonomsko komercialno šolo s štiriletnim študijskim programom, od leta 1972 pa je imel tudi pravico podeljevanja doktorata znanosti. Tudi Višja tehniška šola, ki je delo začela le malo po Višji komercialni šoli, je bila leta 1973 preoblikovana v Visoko tehniško šolo s štiriletnim programom (Bračič, 1975). Višja šola za organizacijske vede, ki je bila ustanovljena v Kranju že leta 1958, svoj nadaljnji razvoj pa je doživljala v okviru skupnosti mariborskih visokošolskih zavodov, je prerastla v Visoko šolo za organizacijo dela leta 1970. Seveda pa vsem ni šlo tako gladko: Višja pravna in Višja agronomska šola v Mariboru sta postali visoki šoli šele leta 1990 oziroma 1992, vendar pa nobena med njimi ni delila usode Pedagoške akademije, ki ji je bil ob rojstvu sprva namenjen status visoke šole, vendar je vse do druge polovice osemdesetih let izvajala le višješolske programe.

Trend *preraščanja* ni bil značilen le za Maribor; v sicer manjši meri je opazen tudi v Ljubljani, kjer pa je bil visokošolski razvoj postavljen v zelo drugačen kontekst. Tukaj višjim šolam ni bila pripisana vloga razvojnih jeder (nacionalna razvojna vloga je namreč pripadala Univerzi v Ljubljani, ki je leta 1969 zaznamovala že svojo petdesetletnico), ampak so nastajale in se razvijale zunaj univerzitetnih kril, občasno – kot smo videli v prejšnjem poglavju – tudi ob univerzitetnem zmrdovanju. Pa vendar lahko tudi v tem okolju najdemo specifičen primer *preraščanja* višje šole v visoko (pozneje v fakulteto), in to na področju, ki v znatnem delu sodi v kategorijo učiteljskega izobraževanja. Neposredno po

²⁴³ Ponovno je treba opozoriti, da se je termin *visokošolski zavod* uveljavil kot generični termin, ki je vključeval višje in visoke šole ter fakultete. Takšna terminologija je ustvarjala določene nesporazume. Ali so višje šole visokošolski zavod ali ne? V tem sistemu so, vendar niso ne visoke šole ne fakultete.

vojni ga je zaznamoval izraz *fizkultura*, pozneje telesna oziroma športna vzgoja. Zanimiv primer, pri katerem se velja na kratko ustaviti.

Novembra 1946 je bil v Ljubljani ustanovljen *Zavod za fizkulturo*, sprva z enoletnim izobraževalnim programom, od šolskega leta 1947/48 pa je izvajal triletni oziroma štiriletni program na *srednješolski* stopnji. Njegovo delovanje je bilo namenjeno zagotavljanju pedagoškega osebja za šole in strokovnega osebja v telesno-kulturnih oziroma športnih društvih. V tej fazi bi lahko potegnili grobo vzporednico med tem zavodom in učiteljski. Vzporedno s tem izobraževanjem na srednješolski stopnji je bil leta 1951 ustanovljen na Višji pedagoški šoli v Ljubljani oddelek za telesno vzgojo (dvopredmetni študij), a je bil že leta 1955 ukinjen. Šest let po ustanovitvi VPŠ je bil tudi srednješolski program telesne vzgoje (nekaj časa je potekal tudi v Mariboru) ukinjen, novembra 1953 pa je bil ustanovljen *Inštitut za telesno vzgojo* v Ljubljani s stopnjo višje šole. Če se ob tem spomnimo še Višje gospodinjske šole, ustanovljene leta 1952, so torej od zgodnjih petdesetih let pri nas tako delovale kar tri ustanove učiteljskega izobraževanja s statusom višje šole. Kot smo videli, je bila VPŠ leta 1964 preoblikovana v PA, nanjo pa je bil prenesen tudi program Višje gospodinjske šole, ki je bila ukinjena, Inštitut za telesno vzgojo pa je nadaljeval po lastni poti. Marca 1956 je bil preimenovan v *Višjo šolo za telesno vzgojo* (priključena mu je bila tudi plesna šola) s triletnim višješolskim študijskim programom, že julija 1960 pa je *prerastla* v *Visoko šolo za telesno kulturo*, ki je skladno z novo visokošolsko zakonodajo začela izvajati dvostopenjski študij, po letu 1964 tudi magistrskega. Pozneje je pridobila tudi pravico do podeljevanja doktorata znanosti. Leta 1982 je bila preimenovana v *fakulteto* (Pavlin, 2010).

Šlo je torej za opazno nesorazmeren razvoj, pri katerem so nekatere ustanove, ustanovljene kot višje šole, napredovale k statusu visokih šol sorazmerno hitro, približno v desetletnem obdobju, druge so za svoje *preraščanje* potrebovale bistveno več časa, ker so naletele na bistveno več ovir, tretje pa so bile celo ukinjene oziroma pripojene k drugim ustanovam. Nekatere so za daljšo dobo ostale prikovane v dveletnih študijskih programih, druge (kot sta bila telesna vzgoja in stomatologija) so že na začetku dobile boniteto triletnih programov. Pedagoški akademiji sta bili v teh procesih nekoliko specifičen primer: mariborski je bil 'v perspektivi' obljubljen visokošolski študij, ko je začela delovati še ljubljanska, pa je bila ta obljuba stornirana.²⁴⁴ V preurejanju visokega šolstva v

244 Do zdaj pregledani viri sicer ne dajejo neposrednega dokaznega gradiva, ki bi dovoljeval tak sklep, toda intuicija in osebna izkušnja pravita, da je bila za tak izid 'kriva' Ljubljana. Ob Filozofski in Prirodoslovno-matematični fakulteti, ki sta opravljali tudi poslanstvo na področju učiteljskega izobraževanja, ni bilo prostora za še en visokošolski zavod s štiriletnim programom, še zlasti ob velikem pomanjkanju ustreznega habilitiranega osebja. In če to ni bilo sprejemljivo v Ljubljani, je moralo biti opredeljeno kot 'nacionalni standard'.

šestdesetih letih sta pedagoški akademiji *de facto* torej ostali *višji šoli*, od katerih pa se je pričakovalo zelo veliko. Očitno se je pričakovalo več, kot sta bili zmožni ponuditi v omejenih okvirih in v precej težkih pogojih svojega delovanja. Zato so ob tem neprijetni občutki morali spremljati tudi razpravo o urejanju in izboljševanju šolskega sistema na splošno.

Ob teh omejitvah sta si obe Pedagoški akademiji v šestdesetih letih lahko prizadevali predvsem za konsolidacijo, za čim bolj uspešno izvajanje njima priznanega poslanstva: izobraževanje na višješolski stopnji za pedagoško osebje osnovnih šol. V dokumentih tistega časa lahko najdemo veliko podatkov in podrobnosti, ki govorijo o tem, vračanje k zahtevi po izobraževanju na visokošolski stopnji pa zaznamo večinoma le obrobno. Leta 1967 je ljubljanska akademija zaznamovala dvajsetletnico delovanja (upoštevaje tudi obdobje VPS); ob tem je pripravila obsežen program prireditev, v katerem so prevladovali predavanja in razstave s predmetnih področij njenega delovanja, medtem ko dogodka, ki bi bil namenjen razmisleku o nadaljnjem razvoju ustanove, v njem ni zaslediti.²⁴⁵ Tri leta pozneje je mariborska akademija zaznamovala desetletnico svojega delovanja in ob tem pripravila posvetovanje o izobraževanju učiteljev osnovnih šol. Tudi to posvetovanje se je osredotočalo predvsem na vidike posameznih 'predmetnih strok', vendar pa je bil v uvodnih besedah direktorice (dekanski naziv se je uveljavil šele v sedemdesetih letih) dr. Brede Požar opazen poudarek, namenjen razvoju akademije, ki naj bi »s pogledom naprej razvijala koncept širšega izobraževanja učiteljev v visokošolskem sistemu, kakor je bilo predvideno že ob ustanovitvi PA 26. junija 1961«. ²⁴⁶

Obletnice so vedno tudi priložnost za inventuro. Iz jubilejnih zbornikov tega časa je opazno predvsem obsežno in intenzivno pedagoško delo na rednem in izrednem študiju, ob tem pa tudi sorazmerno slaba študijsko uspešnost, zlasti v Mariboru. Videti je, da sta bili akademiji pod velikim pritiskom, da v čim krajšem času pripeljeta do diplome čim več rednih ter zlasti izrednih študentk in študentov. Na mariborsko PA se je v prvih desetih letih vpisalo 1.692 rednih ter kar 2.893 izrednih študentk in študentov, skupaj 4.585, toda podelili so le 701 diplomu (*Tabela 7*). K temu je direktorica dr. Požar pripomnila: »Število diplomantov je v primerjavi s številom vpisanih študentov zelo majhno. Izračuni kažejo, da traja povprečna doba študija rednih študentov tri in pol leta, izrednih študentov pa okrog pet let« (gl. Zgonik, 1970, str. 7). Tudi prehodnost med prvim in drugim letnikom študija je bila zelo nizka, sploh na izrednem študiju (*Tabela 6*). Med glavne vzroke velikega osipa in podaljševanja študija je uvrstila »prenatlačene učne načrte« (ob

245 »Prireditve ob 20-letnici Pedagoške akademije v Ljubljani«. *Prosvetni delavec*, 22. februar 1967, str. 8.

246 »Jubilej in posvetovanje v Mariboru.« *Prosvetni delavec*, 6. november 1970, str. 1.

takrat dovoljenih 30 urah predavanj in vaj tedensko), kar kaže, »da je dveletni študij na PA prekratek in da v tako kratkem času ne moremo izoblikovati učitelja, kakršnega zahtevajo naše osemletke«. Dodatno je k temu prispevalo tudi dejstvo, da so se »vpisovali na PA dijaki z relativno slabim učnim uspehom«, pa tudi to, »da šole še vedno sprejemajo na delovna mesta absolvente, ki niso dokončali študija« (ibid.).

Tabela 6: Napredovanje v drugi letnik po enem letu študija, Pedagoška akademija Maribor (1962/63–1968/69)

Št. leto	Redni študij		Izredni študij	
	Vpis v 2. letnik	Delež	Vpis v 2. letnik	Delež
1962/63	31	34 %	14	5 %
1963/64	136	54 %	4	2 %
1964/65	70	51 %	3	1 %
1965/66	106	49 %	7	3 %
1966/67	83	42 %	5	2 %
1967/68	96	42 %	3	2 %
1968/69	136	52 %	47	18 %

Vir: Zgonik, 1970, str. 378

V Ljubljani so od preoblikovanja VPŠ v PA od leta 1964 do leta 1971 podelili 1.193 diplom, od tega 651 na rednem in 542 na izrednem študiju (Tabela 7). Približno polovica redno vpisanih je študij uspešno končala v treh letih, četrtnina v štirih, preostali pa so potrebovali tudi več let (gl. Božič et al., 1973, str. 8). Povprečen čas na izrednem študiju je bil tudi v Ljubljani pet let (ibid., str. 34). Ob študiju predmetnega pouka in defektologije, ki ga je zavod razvijal še kot VPŠ,²⁴⁷ se je programsko področje po preoblikovanju v PA okrepilo še zlasti z razrednim poukom pa tudi z gospodinjskim poukom in s knjižničarstvom, tako da je bila strukturno in številčno večja od mariborske PA. Na obeh akademijah so postopoma uvajali nekatere nove smeri študija. V Ljubljani so eksperimentirali celo s takimi programi, kot je bila predvojaška vzgoja,²⁴⁸ ki pa se ni dolgo obdržala v ponudbi.

247 V sedemnajstih letih delovanja VPŠ so podelili 1.234 diplom, od tega 999 na rednem in 236 na izrednem študiju. Opazno je, da se je po preoblikovanju v PA število podeljenih diplom povečevalo. K temu je prispevala tudi širitev študijskih področij.

248 T. i. predvojaška vzgoja (osnove splošnega ljudskega odpora in družbene samozaščite) je bila obvezen predmet na srednjih, višjih in na visokih šolah v SFRJ. Poučevalo jo je večinoma osebje z vojaško izobrazbo. Ob tem predmetu so se odpirala različna vprašanja, med katerimi so nekatera za današnji čas prav zabavna, npr. ali je predmet »primeren tudi za tuje študente« (gl. *Prosvetni delavec*, 15. marec 1974, str. 2). – Poskus na PA je meril na 'pedagogiziranje' tega predmetnega področja, vendar neuspešno, predvsem zato, ker za ta študij ni bilo zadostnega zanimanja. Na robu velja dodati kontekstualno pripombo, da je približno v tem času prišlo – paralelno z zvezno Jugoslovansko ljudsko armado – do vzpostavitve (republiške) Teritorialne obrambe, kar je povzročalo – takrat in še pozneje, zlasti ob koncu osemdesetih – vroče politične razprave.

Podobno velja za poskus posebnega programa za izobraževanje učiteljev poklicnih šol pa tudi – kot je že bilo bežno omenjeno – telesne vzgoje. Na PA v Ljubljani je nekaj časa potekal celo študij poučevanja strojepisja in stenografije za potrebe srednjih administrativnih šol.

Tabela 7: Diplome na Pedagoški akademiji v Mariboru (1961–1970) in Ljubljani (1964–1971)

	Pedagoška akademija v Mariboru (1961–1970)			Pedagoška akademija v Ljubljani (1964–1971)		
	Redni	Izredni	Vsi	Redni	Izredni	Vsi
Vsi	337	362	701*	651	542	1.193
<i>Od tega:</i>						
Razredni pouk	n. p.	n. p.	n. p.	28	206	233
Specialna pedagogika	–	–	–	165	114	279

* Vir zaradi neznanih razlogov navaja malenkostno napako pri seštevku.
Vir: Zgonik, 1970, str. 378; Božič et al., 1973, str. 8–9.

Uvajanje novih smeri študija ni bilo vedno ne hitro ne preprosto. Že v času, ko se je VPŠ preoblikovala v PA, je bilo slišati opozorila, da je usposabljanje vzgojiteljev in vzgojiteljic za dijaške in vajenske domove posebej pereč problem, da te kategorije pedagoškega osebja ne izobražuje nobena izmed 'kadrovskih šol' in da so merila za njihovo izbiranje na delovna mesta neprimerna. Težave glede izobrazbe in usposobljenosti so blažili s priložnostnimi tečaji, ki pa niso bili obvezni. Spomladi 1964 najdemo v časopisju komentar, ki se je že zavzemal, da se čim prej poišče »ustrezno možnost za usposabljanje vzgojiteljev [v domovih] v okviru novega sistema šolanja prosvetnega kadra na pedagoških akademijah«. ²⁴⁹ Višješolski študij na tem področju je PA v Ljubljani vzpostavila šele na prelomu iz šestdesetih v sedemdeseta leta. ²⁵⁰ To je bil sploh prvi tak študijski program v Jugoslaviji, kot zanimivost pa velja dodati, da se je z njim ljubljanska PA uveljavila tudi v okviru federacije. ²⁵¹ Pozneje je bil ta program združen s programom specialne pedagogike za MVO (motnje vedenja in osebnosti), davno prednico današnje socialne pedagogike.

PA v Ljubljani je v tem času ponujala tudi študij tretjega predmeta (za tiste, ki so končali dvopredmetno vezavo), za kar je bilo

²⁴⁹ »Problem usposabljanja vzgojiteljev v dijaških in vajenskih domovih«. *Prosvetni delavec*, 20. maj 1964, str. 2.

²⁵⁰ Izredni študij se je začel v študijskem letu 1968/69, redni pa v letu 1971/72 (Božič et al., 1973, str. 29).

²⁵¹ PA v Ljubljani je v sodelovanju z Domsko skupnostjo SR Srbije novembra 1970 vzpostavila poseben oddelek za izredni študij v Beogradu, na katerem so študirali kandidati in kandidatke s širšega območja Jugoslavije. Do leta 1973 so podelili 86 diplom (Božič et al., 1973, str. 30).

precej zanimanja, saj so podeljevali po okoli 50 diplom letno (gl. Božič et al., 1973, str. 9). Leta 1970 je prenovila svoj statut in višješolske študijske programe; takrat je v skupino t. i. skupnih predmetov ob pedagoških in psiholoških predmetih uvedla tudi filozofijo z etiko in sociologijo²⁵² (ibid., str. 10). V tem času so se tudi izboljševale možnosti za nadaljevanje študija diplomantk in diplomantov PA na drugi, visokošolski stopnji. Tako jim je bil v 5. semester enopredmetne pedagogike na Filozofski fakulteti UL omogočen vpis pod pogojem, da so študij na eni izmed obeh PA končali z odličnim ali s prav dobrim uspehom. To je bil ključni pogoj za tiste, ki so diplomirali na razrednem pouku; tisti, ki so diplomirali na predmetnem pouku, so bili ob tem dolžni opravljati še dopolnilna izpita iz obče pedagogike in didaktike »po programu prvih štirih semestrov fakultetnega študija«.²⁵³ Sistem dvostopenjskega študija je načelno odprl prehod na visokošolsko raven tudi diplomantkam in diplomantom predmetnega pouka pa tudi defektologije, vendar je bilo zadnje v takratni skupni državi mogoče le v omejeni meri na Visoki defektološki šoli v Zagrebu, edini tovrstni ustanovi v federaciji, in le ob opravljenih dopolnilnih izpitih.²⁵⁴

Sicer pa so obe akademiji trli podobni problemi, zlasti pomanjkanje redno zaposlenega osebja in opreme ter povsem neustrezni prostori, razkropljeni na več lokacijah, v katerih sta akademiji bolj ali manj samo gostovali, niso pa bili prilagojeni študijskim zahtevam. Posebej velike obremenitve je prinašal zlasti razmah izrednega študija, ki so ga narekovala takratne 'družbene potrebe', »saj je moral [...] en sam predavatelj absolvirati s tremi predmeti prav vse centre« po Slovenji (ibid.) – in teh ni bilo malo.²⁵⁵ Ta študij je večinoma potekal ob koncih tedna (v šestdesetih letih je bila sobota še vedno delovni dan), namenjena pa mu je bila – kot je ljubljanska PA ponosno omenila v svojem jubilejnem zborniku – »kar tretjina ur« predavanj, seminarjev in vaj, ki so bile sicer predpisane za redni študij. Res pa

252 Ta predmeta sta bila na Filozofski fakulteti UL vključena v skupino t. i. *skupnih predmetov*. Iz omenjenih sprememb predmetnika PA bi bilo mogoče domnevati, da je šlo pri tem tudi za vzpostavljanje določene sorodnosti s fakultetnimi programi. – Za ilustracijo navedimo, da je med skupne predmete na FF UL takrat spadal tudi predmet Uvod v psihologijo (šele pozneje preoblikovan v Psihologijo za učitelje), ki ga je v začetku sedemdesetih prevzela dr. Marentič Požarnik kot »predmet, ki je bil poleg uvodov v sociologijo, filozofijo, pedagogiko, specialnih metodik, osnov ljudske obrambe (ki je imel celo največ ur!) in telesne vzgoje obvezen za vse študente ne glede na njihove poklicne načrte, tako da sem imela tudi do 400 študentov letno« (Marentič Požarnik, 2020, str. 69).

253 »Obvestilo interesentom za fakultetni študij«. *Prosvetni delavec*, 21. maj 1971, str. 2.

254 »Posvetovanje diplomiranih defektologov«. *Prosvetni delavec*, 5. maj 1972, str. 11.

255 Vzpostavljena sta bila dislocirana oddelka v Novi Gorici in Novem mestu, nato še v Kopru (1974). Občasno je izredni študij, predvsem za razredni pouk, potekal še drugod: v Celju, Novi Gorici, Ajdovščini, Kranju, Kočevju, Litiji, Trbovljah, Krškem in v Postojni). Podobno, a nekoliko manjšo mrežo je imela v severovzhodni Sloveniji tudi PA v Mariboru (Dravograd, Murska Sobota, Šmarje pri Jelšah idr.).

je, da je izredne študentke in študente akademija tudi sistematično podpirala, tako da je na tem področju »v primerjavi z drugimi visokošolskimi zavodi dosegla kar lep uspeh« (ibid., str. 34). Ob teh prizadevanjih so na študijskih programih razrednega pouka in specialne pedagogike v Ljubljani pričakovali, da bo diplomiralo okoli 75 % izrednih študentk in študentov, na programih predmetnega pouka pa je bil ocenjeni delež precej nižji: 40 %. Kot smo že videli, so imeli z uspešnostjo izrednega študija v Mariboru večje težave.

Problemi, ki so povzročali težave pri uspešnem dokončanju izrednega študija v Ljubljani (gl. Božič et al., 1973, str. 34–35), so bili dejansko isti kot v Mariboru (gl. Zgonik, 1970, str. 7–8). Snov je bilo treba obdelati v bistveno krajšem času kot na rednem študiju, ob neprimernem času, učiteljice in učitelji, ki so prihajali s svojih šol in so le v popoldanskem in večernem času ter med vikendi postali študentke in študenti, so se pritoževali zaradi težkega dostopa do literature (zlasti tisti zunaj mestnih središč), pa tudi zaradi stroškov, ki so jih morali pokrivati sami. Iz njihovih vrst je bilo slišati pritožbe, da ravnatelji pogosto ne spodbujajo izrednega študija zaposlenih, ker sami nimajo višješolske izobrazbe. Tudi na robu teh razprav je bilo mogoče zaslediti vprašanje, ali je ob tako velikih študijskih obremenitvah dveletni študij sploh primeren.²⁵⁶ Obema akademijama je kljub nekaj novim zaposlitvam primanjkovalo redno zaposlenega osebja, ki je bilo močno obremenjeno s poučevanjem in z lastnim podiplomskim oziroma doktorskim študijem, z velikim deležem 'honorarcev' pa je bilo težko realizirati vse zastavljene razvojne institucionalne cilje.²⁵⁷ Materialni pogoji za delo so bili na splošno zelo slabi, še zlasti prostorski: načrti za novogradnji v Mariboru in Ljubljani so sicer nastajali že od začetka delovanja obeh ustanov, realizacija pa se je znova in znova odlagala v nejasno prihodnost. Velika 'družbena pričakovanja' glede tega, da se bodo vrste višješolsko izobraženega pedagoškega osebja močno povečale v kratkem času, očitno niso imele tem pričakovanjem ustrezne

256 »Na vrsti je reforma vzgojno-izobraževalnega kadra«. *Prosvetni delavec*, 30. januar 1969, str. 2.

257 Podatki za Maribor: »Število učiteljev se je od 36 honorarnih učiteljev, ki so predavali 1960/61 na prvotnem oddelku, [...] pomnožilo tako, da je danes [1970] zaposlenih na akademiji 44 rednih in 45 honorarnih pedagoških delavcev«. Med njimi jih je bilo 7 z doktoratom in 2 z magisterijem; 6 jih je pripravljalo doktorat, 14 jih je bilo vpisanih na tedanji tretji stopnji (magisterij), 2 pa sta bila habilitirana na Filozofski fakulteti UL (Zgonik, 1970, str. 8) – Podobnih podatkov za PA v Ljubljani v njenem jubilejnim zborniku ni, zasledimo pa poudarek, da je treba osebju omogočiti podiplomski študij. »Pri tem pa postavljamo kot posebno tehtno vprašanje možnost študija na tretji stopnji, magisterija in doktorata pedagoške smeri za vse stroke. Če se je k temu deloma že usmerila Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo [verjetno po zaslugi dr. Kornhauser, ki je tja prešla iz PA], potem pričakujemo to tudi od Filozofske fakultete« (Božič et al., 1973, str. 43). Težave pri vključitvi v podiplomski študij so imeli še zlasti tisti s področja predmetnih didaktik: na v ozko disciplinarnost zaprtih oddelkih niso bili priznani niti kot 'pedagoški' niti kot 'predmetni' specialisti.

'družbene podpore'. Pri nekaterih drugih višje- oziroma visokošolskih zavodih je bilo opaziti več posluha za reševanje takšnih težav.

Velik razmah izrednega študija je bil v tem obdobju opazen predvsem na višjih šolah: »na vseh 10 fakultetah ljubljanske univerze se je prijavilo samo 420 izrednih študentov, na 10 višjih šolah – kolikor jih imamo v naši republiki – pa se [jih] je prijavilo kar 2.427« (Oberlintner, 1971, str. 421). Ko opazujemo strokovna področja, na katerih so te višje šole delovale, se pokaže, da je največji delež izrednega študija pripadel učiteljskemu izobraževanju: »Na obeh PA je vpisanih skupaj kar 4.222 izrednih študentov – učiteljev na predmetnem oddelku, od tega 2.099 na PA v Ljubljani in 2.123 na PA v Mariboru. Tem številkam je treba dodati še število izrednih slušateljev na oddelku za razredni pouk, kjer je vpisanih doslej skupaj 1.978 učiteljev. To je nenavadno veliko število izrednih študentov.« Toda med njimi jih »je zelo veliko število [...] samo vpisanih in ne opravljajo izpitov«. Med tistimi, »ki imajo opravljen vsaj en izpit ali več«, jih na PA v Ljubljani študira 1.745, na PA v Mariboru pa 1.046 (ibid., str. 422), skupaj torej 2.791 ali le okoli dve tretjini vseh vpisanih. Nenavadno velik obseg izrednega študija na obeh akademijah (ta je opazno presegal vpis na redni študij), ki sta zaposlovali veliko premalo habilitiranega osebja, da bi se lahko uspešno kosalo s temi izzivi, je očitno zaznamoval velik osip. Oberlintner poroča tudi o tem, da izredni študij povzroča neprijetno ozračje v šolskem kolektivu, ki je »močno obremenjen z nadomeščanji študirajočih, z nenadnimi spremembami urnikov, s plačevanjem nadomestil za potne in druge stroške« (ibid., str. 426). Pritiska, ki ga je sprožila zakonska zaostritev pogojev za zaposlovanje v šolah, ni spremljala ustrezna sistemska podpora. Ob vsem tem velja upoštevati tudi to, da je bila socialna struktura vpisanih na redni in izredni študij sorazmerno šibka, kar je bil gotovo tudi eden izmed omejitvenih razlogov pri uspešnosti študija (Tabela 8).

Tabela 8: Socialna sestava študentk in študentov obeh pedagoških akademij (1961–1970 oz. 1964–1971)

	Pedagoška akademija v Mariboru (1961–1970)	Pedagoška akademija v Ljubljani (1964–1971)
Delavci	23 %	48 %
Uslužbenci	34 %	16 %
Kmetje	20 %	11 %
Obrtniki	7 %	n. p.
Samostojni poklici	n. p.	12 %
Upokojenci	n. p.	3 %
Drugi	16 %	10 %

Vir: Zgonik, 1970, str. 376; Božič et al., 1973, str. 9

Videti je, da je ob spopadanju z veliko operativnimi težavami na prelomu iz šestdesetih v sedemdeseta leta zamisel o *preraščanju* višješolskega v visokošolski študij ostajala v Mariboru bolj prisotna kot v Ljubljani. Ljubljanska Pedagoška akademija je bila v senci stare nacionalne *alme mater*, mariborska pa je imela možnosti, da postane konstitutivni del težko pričakovane nove *alme mater*. Direktorica dr. Požar je ob zaznamovanju desetletnice poudarila tudi »pogled naprej«, v katerem se je zavzela za povezavo komisij za razvoj, ki sta bili oblikovani na obeh akademijah, da bi skupaj pripravili »elaborat«, strateški dokument o nadaljnjem razvoju. »Tu se porajajo dileme, ali naj bo študij tri- ali štirileten. Menimo, da bi morali v dokončni fazi vztrajati na štiriletni PA – po zakonu o ustanovitvi smo ta status že imeli.« Ob tem je ponovila še nekaj argumentov, ki smo jih v preteklosti že slišali: »S tako temeljitim izobraževanjem učiteljev bi zagotovili izboljšanje celotnega šolstva. Vprašanje osipa pod takimi pogoji ne bi bilo več pereče. Zelo tehten argument za podaljšanje študija na štiri leta²⁵⁸ je tudi v tem, da bi bil učiteljski poklic na ta način izenačen z drugimi poklici« in se učitelj »ne bo več čutil zapostavljenega in da bo dobil naziv profesorja« (gl. Zgonik, 1970, str. 11).

Ljubljanska akademija si je priložnost za temeljitejši premislek nadaljnjega institucionalnega razvoja vzela maja 1972, ko je v Črnem Vrhu nad Idrijo²⁵⁹ organizirala pomembno interno posvetovanje (Božič et al., 1973, str. 42–44). Razprava se je posvečala nekaterim takratnim specifičnim vprašanjem učiteljskega izobraževanja (spremembe učnih načrtov v osnovni šoli, metodična in didaktična vprašanja, praktično usposabljanje, uvajanje avdiovizualnih sredstev v pouk itn.), pa tudi bolj temeljnim vprašanjem, kot je npr. razvoj znanosti in kriza izobraževanja.²⁶⁰ Takratni direktor PA v Ljubljani Branko Božič je ob tej priložnosti odprl tudi vprašanje, ki nas tu posebej zanima: »Vseh problemov in nalog, ki so bile na posvetu predložene v vsej pomembnosti in širini, akademija pri dvoletnem študiju ne bo mogla v celoti uresničiti. Potreba po visoki šoli postaja nesentimentalna nuja. Vemo, da je akademija kot visoka šola trenutno neuresničljiva, vemo pa tudi, da te perspektive ne smemo izgubiti izpred oči. Pozdravljamo pripravljenost univerze, da našim diplomantom omogoči s primernimi prestopnimi pogoji prehod na fakulteto in s tem pridobitev

258 Pomemben argument zoper triletni študij je bil tudi v tem, da bi diplomant dobil isti naziv kot pri dveletnem študiju.

259 V tem kraju je bila rojena *Neda Pagon (Brglez)*, ki je na Pedagoški akademiji predavala sociologijo in bila v tem času tudi prodekanja za študijske zadeve.

260 O tem je na posvetu govorila dr. Aleksandra Kornhauser, ki je malo pred tem prešla s Pedagoške akademije na Fakulteto za naravoslovje in tehnologijo UL. Na to temo je istega leta objavila članek, v katerem v kontekstu hitrega razvoja znanosti opozarja na »opisovanje in kopičenje podatkov brez globljih logičnih povezav« kot na »bolezen našega celotnega šolstva« in se zavzema za »nove temelje« izobraževanja (Kornhauser, 1972).

visokošolske kvalifikacije, s čimer se trenutno rešuje to vprašanje. Toda to ni tisto, kar imamo v mislih, ko govorimo o akademiji kot visoki šoli« (ibid., str. 43).

Akademija kot visoka šola je bila torej »trenutno neuresničljiva«, čeprav je postala »nesentimentalna nuja«. Za te pripombe in argumente odločujoči forumi takrat niso bili dovzetni. Nasprotno, kot bomo videli v nadaljevanju, je bila ob koncu šestdesetih let sprejeta dopolnjena visokošolska zakonodaja, ki je akademijama 'zabetonirala' dveletni višješolski študij. Danes deluje nekoliko paradoksalno, da so se ob takšni zamrznitvi teženj po visokoškolskem izobraževanju krepila visoka pričakovanja o tem, da bosta višješolski pedagoški akademiji odigrali vlogo, ki bo zagotovila višjo kakovost in uspešnost osnovnih, vsaj deloma pa tudi srednjih šol. Ta pričakovanja so merila predvsem na izboljšanje izobrazbene sestave pedagoškega osebja. Toda neprijetne občutke, ki jih je bilo ob tej zamrznitvi mogoče zaznati v nekaterih reakcijah 'kadrovskih šol' (tj. predvsem obeh PA) pa tudi vseh, ki so se zavzemali za visokošolsko učiteljsko izobraževanje, so na drugi strani spremljali tudi neprijetni občutki v povezavi s tem, kar se je dejansko dogajalo v šolski praksi.

Vztrajajoča hudo pomanjkljiva strokovna usposobljenost pedagoškega osebja v osnovnih pa tudi v srednjih šolah je bila dejstvo, ki je od politike zahtevalo ukrepanje, vendar ni zaslediti, da bi se ukrepi usmerjali v podaljševanje učiteljskega izobraževanja. Konec leta 1967 je Skupščina SRS sprejela zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli. Spremembe so posegale predvsem v regulacijo učiteljstva, njegove izobrazbe, strokovnega izpita, zaposlovanja, učne obveznosti (24 ur tedensko na razrednem in 22 ur tedensko na predmetnem pouku) itn. Med najopaznejšimi spremembami je bila zaostritev zahteve po izpolnjevanju takrat predpisanih *izobrazbenih pogojev*: »Učitelji, ki nimajo izobrazbe ustrezne stroke oziroma stopnje, ki se zahteva za delovna mesta, na katerih opravljajo vzgojno izobraževalno delo ob uveljavitvi tega zakona, morajo najpozneje v petih letih od uveljavitve tega zakona [torej do 1972] pridobiti zahtevano izobrazbo. Če si učitelji v tem roku ne pridobijo predpisane izobrazbe, ne smejo več opravljati dela na teh delovnih mestih« (Skupščina SRS, 1967c, čl. 88a).

Iz te stroge določbe so bili izvzeti le predmetni učitelji in profesorji, ki so bili pred koncem leta 1959 zaposleni »na delovnih mestih učnega predmeta, za katerega nimajo izobrazbe ustrezne stroke«, če so že imeli več kot 20 let delovne dobe. Omenjeni petletni rok je veljal za vse preostale, razen za tiste, ki so sicer dejansko poučevali na osnovnih in srednjih šolah, a niso imeli formalnega statusa učitelja oz. vzgojitelja: »To so študenti ali absolventi višje pedagoške ali višje

gospodinjske šole, pedagoške akademije oziroma visoke šole za telesno kulturo ali filozofske fakultete, ki predhodno niso končali učiteljskega oziroma diplomirali na višji pedagoški šoli ali višji gospodinjski šoli ali pedagoški akademiji ali na prvi stopnji visoke šole za telesno kulturo, ali filozofski fakulteti, kakor tudi druge za poučevanje neusposobljene osebe.«²⁶¹ Teh pa je bilo v šolskem sistemu veliko²⁶² in šole so jih – podobno kot tudi danes – lahko zaposlovale za določen čas, navadno le za čas enega šolskega leta, sicer pa so bile dolžne razpis ponavljati do ustrezne zasedbe delovnega mesta. Ob tej sliki postane še bolj jasno, zakaj so bile t. i. kadrovske šole v tem obdobju tako zelo obremenjene z izrednim študijem.

Takšna zaostritev je sprožila precejšnje probleme in nezadovoljstvo v vodstvih šol, ki so težko reševale zaposlitvene primanjkljaje, pa tudi med zaposlenim osebjem, ki se je bilo zdaj ob siceršnjih delovnih obveznostih dolžno vpisati na izredni študij in v roku izpolniti zakonsko zahtevo. Tik pred iztekom roka je sindikat opozarjal na »posledice, do katerih bi prišlo, če bi zdaj v vsej ostrini uveljavljali določila zakona o osnovni šoli in zakona o srednjem šolstvu, ki zadevajo izobrazbo učiteljev«, in predlagal, »da se podaljša študijski rok vsem, ki imajo opravljeno najmanj tretjino izpitov«.²⁶³ Prišlo je celo do sodnih sporov zaradi domnevno preveč restriktivnega tolmačenja zakonskih določil v praksi.

Toda zaostrena določila o pogojih za redno zaposlitev v šolstvu niso bila edini razlog za nezadovoljstvo. Verjetno so še večji problem pomenili delovni pogoji (visoka učna obveznost, neustrezni prostori, nezadostna oprema, veliki razredi, zaposlitev na podeželju) in še zlasti plače, ki so bile glede na nekatere druge poklice opazno podcenjene. V javnosti je že decembra 1966 odmevalo sporočilo treh občinskih sindikalnih svetov (Gornja Radgona, Krško in Laško), da bodo tamkajšnje osnovne šole protestno prekinile delo, če občinske skupščine ne bodo uredile osebnih dohodkov. *Prosvetne delavce*, kot se je temu takrat reklo, je zlasti razburjalo to, da so se plače občinskih uprav zvišale, njihove pa ne. Ob poudarku oblasti, da gre pri takem protestu 'za našo družbeno ureditev ekstremen in neprimeren način',

261 »Petletni rok za izpopolnitev izobrazbe«. *Prosvetni delavec*, 23. oktober 1969, str. 8.

262 Ob koncu šestdesetih kvalifikacijska struktura na razrednem pouku vsaj formalno ni bila vznemirljiva: »od 5.416 učiteljev, ki poučujejo na tej stopnji, jih ima 2 odstotka višjo izobrazbo, 97 odstotkov srednjo, odstotek pa nima ustrezne izobrazbe«. Toda: »Ustrezno izobrazbo za predmetni pouk ima od 4.150 učiteljev 56 odstotkov, medtem ko je ostalih 44 odstotkov nima.« – Gl. »Na vrsti je reforma vzgojno-izobraževalnega kadra«. *Prosvetni delavec*, 30. januar 1969, str. 1.

263 Glavna kritika iz učiteljskih vrst je letela na to, da takšna ureditev »predmetnih učiteljev glede na [njihovo] izobrazbo ne postavlja v sredino med srednjo in visoko izobrazbo. Razlika med višjo in visoko izobrazbo je dvakrat večja kot med srednjo in višjo izobrazbo.« – »Razmišljanje o vrednotenju izobrazbe in dela predmetnih učiteljev.« *Prosvetni delavec*, 2. junij 1972, str. 10.

se je vendarle takoj našla rešitev in »do stvarne prekinitve dela ni prišlo še nikjer«.²⁶⁴

V času, ko se je bližal rok za izpopolnitev stopnje in smeri izobrazbe, se je odprlo še eno vprašanje, ki je trlo zlasti pedagoško osebje na predmetnem pouku, ki je sicer že izpolnjevalo osnovni izobrazbeni kriterij (višješolska izobrazba): v veljavnih samoupravnih sporazumih (tako so bila v tistih časih ta vprašanja regulirana) njihovo delo ni bilo pravično ovrednoteno. V sistemu točkovanja delovnih mest, ki je bil osnova za izračun 'osebnega dohodka' (plače, kot rečemo danes in kot se je v vsakdanjem jeziku pravzaprav reklo tudi takrat), so bila razmerja med zaposlenimi s srednjo, z višjo in visoko izobrazbo postavljena tako: 220 : 250 : 312.²⁶⁵ Ob tem je marca 1972 Odbor za vzgojo in izobraževanje Sindikata delavcev družbenih dejavnosti poudaril, da je sicer res, da »v vseh drugih dejavnostih opravljajo delavci z višjo izobrazbo praviloma manj zahtevno in odgovorno delo kot tisti z visoko. Predmetni učitelj in profesor npr. v višjih razredih osnovnih šol pa v resnici opravlja[ta] enako vrsto dela in sta zanj tudi enako odgovorna«.²⁶⁶ Od tod občutek, da so predmetne učiteljice in učitelji zapostavljeni: po eni strani trda zahteva, da se ob rednem delu vključijo v zahteven izredni študij za doseganje višje izobrazbe, po drugi strani pa občutek, da bodo s tem neupravičeno ostali podcenjeni. Sindikat je v nadaljevanju zato predlagal, da se točkovno vrednost delovnih mest učiteljic in učiteljev s srednjo in z višjo izobrazbo spremeni z 220 na 230 točk za delovno mesto s srednjo ter z 250 na 270 točk za mesto z višjo izobrazbo.²⁶⁷ Kakor koli že, ob tem primeru so se znova odprli stari problemi, ki jih je povzročal neenotni sistem učiteljskega izobraževanja oziroma izobrazbenih stopenj učiteljstva.

Boleča točka pa ni bil samo predmetni pouk. V začetku sedemdesetih let se je deloma zaradi številčnejših generacij, deloma zaradi širjenja šolske dejavnosti in deloma zaradi slabe kvalifikacijske strukture povečevalo število razpisanih prostih delovnih mest. To je veljalo dejansko za vse učiteljske profile, največ povpraševanja pa je bilo po učiteljih razrednega pouka, k čemur je na eni strani prispevalo uvajanje podaljšanega bivanja učencev v osnovnih šolah (projekt

264 »Prekinitve dela v šolah niso socialistična oblika urejanja vprašanj osebnih dohodkov prosvetnih delavcev – a zahteve so upravičene!«. *Prosvetni delavec*, 10. januar 1967, str. 1.

265 Glavna kritika iz učiteljskih vrst je letela na to, da takšna ureditev »predmetnih učiteljev glede na [njihovo] izobrazbo ne postavlja v sredino med srednjo in visoko izobrazbo. Razlika med višjo in visoko izobrazbo je dvakrat večja kot med srednjo in višjo izobrazbo.« – »Razmišljanje o vrednotenju izobrazbe in dela predmetnih učiteljev.« *Prosvetni delavec*, 2. junij 1972, str. 10.

266 »Diskriminacija predmetnih učiteljev: da ali ne?«. *Prosvetni delavec*, 31. marec 1972, str. 1.

267 »Spremembe samoupravnega sporazuma za srednje šolstvo«. *Prosvetni delavec*, 16. junij 1972, str. 1.

celodnevna šola),²⁶⁸ na drugi pa »splošna nepopularnost učitelja razrednega pouka med našimi srednješolci«. Delež deficitarnosti tega poklica se je »v odnosu na vsa prosta delovna mesta povzpел z 9 na 16 %«. ²⁶⁹ Glede na daleč prevladujočo srednješolsko izobrazbo tega segmenta učiteljstva ni težko pomisliti, da je bilo prav tu nezadovoljstvo s plačami največje.

Poleg tega se je na tej točki znova odpiralo še eno staro in boleče vprašanje, tj. da imajo večji *ugled* poklici z visokošolsko izobrazbo. In nasprotno: zlasti učiteljstvo s srednjo izobrazbo je takrat ugled vse bolj izgubljalo. Toda za osebe z visokošolsko izobrazbo je bila zaposlitev v šolstvu – še zlasti v osnovnem šolstvu – vse prej kot atraktivna; ob takratni 'kadrovski lakoti' v gospodarstvu in družbenih službah boljših možnosti za kariero ni bilo težko najti. Dodatne težave so se odpirale tudi s takratnim sistemom učiteljskega izobraževanja na fakultetah, torej v štiriletnem univerzitetnem študiju. Temeljna pozornost fakultet je bila namenjena študiju discipline, 'predmeta', pedagoško izobraževanje in usposabljanje pa sta bila tretirana mačehovsko in samo opcijsko: z nekaj dodatnimi predmeti, ki jim je pripadal marginalen status, je 'diplomant stroke' postal 'profesor'. Na posvetu o »aktualnih problemih kadrovanja učiteljev« je starosta z oddelka za pedagogiko dr. Vlado Schmidt kot rešitev predlagal, »da bi iz dosedanjega visokošolskega študija izločili pedagoško usposabljanje. Kdor bi se od diplomirancev odločil za zaposlitev v pedagoškem poklicu, bi se moral po diplomi en semester praktično in teoretično posebej usposablјati«. Na tem posvetu so opozorili tudi na težave pedagoških akademij: to so tako »nemogoči prostori« kot tudi »slabo pripravljeni maturanti«, ki »ob vpisu želijo na predmetni in ne na razredni pouk«, poleg tega pa »vsi boljši želijo nadaljevati študij«, ²⁷⁰ kar jih potencialno oddaljuje od zaposlitve v šolstvu. Ustanovitev višješolskih pedagoških akademij se torej v marsikaterem pogledu ni kazala kot rešitev nakopičenih vprašanj, ampak vsaj deloma tudi kot njihovo zaostrovanje.

268 Zamisel o celodnevni osnovni šoli (COŠ), ki se je v pogojih modernizacije življenja na splošno postopoma uveljavljala v veliko državah, je dobila vidno mesto tudi v takratni domači izobraževalni politiki. Prva oddelka sta nastala že v šolskem letu 1962/63, nato so nastajali še novi, predvsem kot pomoč učenkam in učencem pri izenačevanju pogojev za nemoten razvoj vseh. Raziskava iz začetka osemdesetih let pa je pokazala, da so se učitelji pritoževali nad utrujajočim delom v COŠ in da za nove naloge niso bili ustrezno strokovno usposobljeni. »Zlasti obe pedagoški akademiji ob nastajanju celodnevnihi šol nista sodelovali pri organizirani in sistematični pripravi učiteljev za delo v teh šolah. [...] Res pa je tudi, da so kadrovske šole potrebovale za tako pripravo izobraževalnega programa daljši čas in ustrezna finančna sredstva« (Novak, 2005, str. 24–25). Znova in znova se je izkazovalo, da velikih premikov ni mogoče doseгati, če jih ne spremljajo sorazmerno veliki premiki tudi pri zagotavljanju materialnih pogojev in dotoku ustrezno usposobljenega učiteljstva.

269 »Učitelj razrednega pouka bomo plačevali z zlatom«. *Prosvetni delavec*, 16. junij 1972, str. 2.

270 »Z lučjo po učitelja«. *Prosvetni delavec*, 13. oktober 1972, str. 1–2.

Končno, a ne nazadnje: finančni položaj šolstva je bil še naprej ena izmed glavnih razvojnih ovir. Eden izmed komentatorjev proračunske porabe za leto 1972 je zapisal, »da morajo temeljne izobraževalne skupnosti za sedaj pozabiti na lepe načrte o modernizaciji in nadaljnjem razvoju šolstva in se le nekako pretolči skozi hudo sušno leto: le 20 % več bo denarja za materialne izdatke (kar ne krije niti dosedanjih podražitev), za vsako ceno bo treba izpeljati/sprejeti socialni program (različne oblike denarne pomoči učencem in študentom) itn.«²⁷¹ Mimo tega ozkega grla ni mogel niti vrh takratne oblasti. V enem izmed dokumentov, ki ga je pripravila neka komisija Centralnega komiteja Zveze komunistov Slovenije, je bilo odkrito rečeno: »V zadnjih nekaj letih smo doživeli v vzgoji in izobraževanju resno krizo, ki je povzročila med prosvetnimi delavci malodušje in nezaupanje, kar je zelo slabo vplivalo na vzgojno delo. Krizo je povzročilo neustrezno družbeno vrednotenje vzgojno-izobraževalnega dela in težak materialni položaj, ki se med drugim kaže tudi v dejstvu, da je delež šolstva glede na ustvarjeni narodni dohodek padel od 4,9 % leta 1959 na 4,3 % v letu 1967, ko je znašal celo jugoslovanski povpreček 4,9 %« (CK ZKS, 1971, str. 3). To priznanje potrjuje, da je bilo šolstvo v celoti tretirano mačehovsko. Ne prvič in ne zadnjič ...

Izobraževalna skupnost SR Slovenije, prek katere je takrat potekalo financiranje šolstva, je v začetku sedemdesetih let pripravljala nov *razvojni načrt vzgojno-izobraževalnega sistema v SRS do leta 1975*. Kot podlage za ta načrt so bile opravljene različne analize, ki so pokazale kar nekaj izrazito nevralgičnih točk, npr.: »osip v osnovni šoli je okrog 30 %, osip po osmih letih šolanja pa je še precej večji« (Izobraževalna skupnost SRS, 1972, str. 3). Ta podatek je opozarjal na neustrezen prehod na srednješolsko stopnjo izobraževanja. Toda tudi »učni uspeh na višjih in visokih šolah je slab«.²⁷² Skratka, »s kakršnimi koli podatki operiramo, se pokaže, da ne moremo biti zadovoljni z uspešnostjo izobraževalnih ustanov« (ibid., str. 13).

Ne glede na slabo sliko o uspešnosti sistema v celoti so se kot posebej veliki problemi kazali tisti s področja osnovnega šolstva. Ob tem ne gre pozabiti, da je bil tudi predšolski del vertikale takrat še zelo slabo razvit. O težavah na stopnji predmetnega pa tudi razrednega pouka smo že govorili; podatke, ki smo jih navedli, ponavlja tudi ta dokument Izobraževalne skupnosti²⁷³ in dodaja, da je bil primanjkljaj ustreznega pedagoškega osebja na področju predmetnega pouka največji v regijah Murske Sobote (77 %) in Novega mesta (65 %),

271 »Diskriminacija predmetnih učiteljev: da ali ne?«. *Prosvetni delavec*, 31. marec 1972, str. 1.

272 Delež odpadlih oziroma nevpisanih po prvem letniku visokošolskega študija je od konca petdesetih do poznih šestdesetih let znašal od tretjine do polovice na začetku vpisanih (gl. Možina, 1970, str. 1661).

273 »Danes je situacija za kakšnih 10 % boljša, če sklepamo po številu diplomantov na kadrovske šolah« (ibid., str. 4).

najmanjši pa v regijah Kranja (32 %) in Ljubljane (28 %) (ibid., str. 5). Regionalne razlike so bile torej zelo velike, pospeševal pa jih je gotovo tudi takratni splošni migracijski trend s podeželja v večja središča.

Dokument se kritično ozre tudi na zaostritev pogojev za zaposlovanje v šolah iz leta 1967: »To naj bi bil eden izmed ukrepov, ki naj bi omogočili kvalitetnejše in uspešnejše delo osnovnih šol. Zakon pa ne pove ničesar o pogojih in možnostih prizadetih za uveljavitev tega določila. Predvsem ni bilo dovolj narejeno na ustreznih oblikah dokvalifikacije za učitelje, ki že vrsto let poučujejo na predmetni stopnji« (Izobraževalna skupnost SRS, 1972, str. 4). V tem času je svojo izobrazbo dopolnjevalo 1.385 učiteljic in učiteljev ali 59 % v primerjavi s primanjkljajem na stopnji predmetnega pouka.²⁷⁴

Dokument sumarno predvideva, da naj bi do leta 1975 na razrednem pouku manjkalo 1.378 učiteljic in učiteljev (predvsem zaradi uvajanja celodnevne in male šole), na predmetnem pouku pa kar 2.399 učiteljic in učiteljev. Pomanjkanje pedagoškega osebja je bil torej izrazit problem v osnovnem šolstvu. Stanje v gimnazijah je bilo po podatkih iz tega poročila precej boljše (primanjkljaj je bil ugotovljen predvsem na predmetnem področju matematike in fizike), na srednjih tehniških in sorodnih šolah so se problemi kazali zlasti pri »honorarnih učiteljih«, ki »neradi prihajajo večkrat na teden le za eno do dve uri na šolo« (ibid., str. 11), v poklicnih šolah pa je imela skoraj polovica pedagoškega osebja le strokovno izobrazbo, kar pa – kot kaže – takrat niso jemali za posebej akuten problem.

Skrb vzbujajoče stanje pedagoškega osebja v osnovnih šolah je še veliko podrobneje analizirala študija, ki so jo izvedli na Pedagoškem inštitutu leta 1973 in je osrednjo pozornost namenila migracijam v vrstah pedagoškega osebja. Ključna ugotovitev je bila, »da na področju poklicne zaposlitvene migracije prevladujejo v osnovni šoli emigrativni procesi. To se pravi, da je več učiteljev zapustilo delo v osnovni šoli in se zaposlilo v drugih delovnih organizacijah, kot pa je prišlo delavcev iz drugih delovnih organizacij, ki so se zaposlili v osnovni šoli kot učitelji« (Medveš in Uršič, 1974, str. 305). Ob tem so se pokazali še drugi problemi: mladi učitelji, ki zapolnjujejo delovna mesta, ki so jih zapustili starejši, v večini prihajajo s še nedokončanim študijem. Učitelji zapuščajo šole v nekoliko večjem deležu kot učiteljice. Osebe z neustrezno stopnjo ali smerjo izobrazbe je zapuščalo šole v večjem deležu, kar pa je bila precej slabša kot dobra novica: po eni strani zato, ker se takšno osebje zaposluje zaradi velikega pomanjkanja ustrezno usposobljenega osebja, po drugi strani pa se to dogaja predvsem v razvitejših predelih

²⁷⁴ Od tega jih je bilo 71 vpisanih na redni, kar 1.314 pa na izredni študij, »bodisi na pedagoških akademijah ali na filozofski fakulteti«. Glede na dotedanjo uspešnost študija je bilo pričakovati, »da bo do roka, to je do konca 1972. leta doštudiralo 757 učiteljev, to pa je le 32 % učiteljev, ki so danes brez potrebne strokovne izobrazbe« (ibid., str. 5).

Slovenije, v katerih je lažje poiskati doseženi izobrazbi primerno delovno mesto, v manj razvitih pa je ta pojav manj opazen. O pomanjkanju ustrezno usposobljenega osebja – in mogoče tudi o nezadostno premišljenem zaostrovanju zaposlitvenih pogojev – govori tudi podatek o izobrazbeni sestavi na novo sprejetih učiteljic in učiteljev: med njimi jih kar 38,23 % ni imelo z zakonom predpisane izobrazbe (ibid., str. 311).

V drugem delu te raziskave med drugim beremo, da osnovne šole ob prehodu iz enega šolskega leta v drugo razpišejo okoli ene petine prostih delovnih mest, ki pa deloma ostanejo nezasedena.²⁷⁵ Na ta mesta se v visokem deležu prijavljajo mlade kandidatke in kandidati, ki se po eni strani »pogostejše in hitreje odločajo za spremembo zaposlitve«, po drugi pa jih veliko (še) nima ustrezne izobrazbe, zato njihova prijava verjetno »ni pomenila hkrati tudi odločitve, da se v osnovni šoli trajno zaposlijo« (Medveš in Uršič, 1975, str. 25). Študija ocenjuje, da je delež prijavljenih brez dokončane 'kadrovske šole' previsok; med njimi so zlasti študentke in študenti, ki so ob zaposlitvi morali prekiniti redni študij in ga nadomestiti z izrednim, kar pa je prinašalo še dodatne probleme. Tudi ta študija ponavlja takrat široko prisotno opozorilo, da bi bilo treba 'kadrovskim šolam' ter njihovim – rednim in še zlasti izrednim – študentkam in študentom predvsem izboljšati pogoje za čim hitrejši in uspešen zaključek študija.

Tudi ta študija opozarja na pomenljivo podrobnost: zaposlitev v osnovni šoli pogostejše opuščajo tisti, ki so si pridobili visoko stopnjo izobrazbe (Visoka šola za telesno kulturo, Akademija za glasbo ali ustrezne fakultete), kar še prispeva k temu, da se v njih dejansko zaposlujejo tisti z nižjo in/ali neustrezno stopnjo in smerjo izobrazbe. Tukaj avtorja posebej pripominjata: »Tako se postavlja vprašanje, ali je z zakonom zahtevana stopnja izobrazbe resnično skladna z vrednotami delavcev o tem, kolikšno stopnjo izobrazbe lahko ponudijo za posamezno delovno mesto.« Zahteva po močnem dvigu izobrazbe v osnovnih šolah zaposlenega pedagoškega osebja, ki ga je zahteval zakon iz leta 1967 in h kateremu naj bi prispevalo poslanstvo dveh novih pedagoških fakultet, se je pokazala kot vsaj deloma vprašljiva predpostavka: »Že pri tako ozkem profilu, kakršen je profil učitelja za razredni pouk, v letih od 1970 do 1973 ni šlo poučevati kar 18,4 % diplomantov pedagoške akademije.« Avtorja menita, da so se verjetno ravnanji tudi po načelu: »Zdaj že dovolj znam, da si lahko poiščem kaj boljšega, čemu bi silil v šolo.« Ob tem se lahko zastavi dvom »o sicer pravilnem načelu«, po katerem naj bi se usposobljenost učiteljstva »še povečala z možnostjo izobraževanja na visoki stopnji«. Ta pomislek avtorja sicer kategorično zavrne: »To naj nikakor ne pomeni

275 Od 3.896 razpisanih delovnih mest, obdelanih v raziskavi, jih je ob koncu razpisnega roka 553 ali 14,2 % še vedno ostalo nezasedenih (Medveš in Uršič, 1975, str. 30).

pritajenega zniževanja sedaj zahtevane stopnje v izobrazbi za učitelja osnovne šole. [...] Nepogrešljiv ob takem stanju pa je učinkovit sistem permanentnega usposabljanja učiteljev« (ibid., str. 26).

Različni viri kažejo na to, da je bila zamisel o preraščanju pedagoških akademij v visoki šoli v tem obdobju dejansko dojeta kot 'trenutno neuresničljiva'. Prav podaljšan študij bi lahko 'v perspektivi' rešil marsikatero akutno vprašanje, čeprav nikakor ne vseh (predvsem ne brez izboljšane financiranja). Ker je bil *neuresničljiv*, so se iskali obvozi: eden izmed njih je bil povečan obseg izrednega študija, drugi pa vzpostavitev sistema stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljstva. Ta je bil gotovo pomemben korak, vendar ne v smeri *akademizacije* učiteljskega poklica, torej procesa, ki ga tukaj zasledujemo. Vzrok za neuresničljivost takšnega koraka je bil v več dejavnikih. Poleg nezadostne materialne podpore, neizogibne za razvoj šolskega sistema, ni mogoče spregledati pomanjkljivih človeških virov: osebja, opremljenega z akademskimi nazivi in akademskimi dosežki na tem specifičnem področju je bilo daleč premalo, čeprav so bila merila za izvolitve v naziv na področju visokega in višjega šolstva do takrat še razmeroma blaga. A prav to se je – skupaj s še drugimi sistemskimi zaostritvami – spremenilo s še eno zakonsko novelo, to je s spremembo Zakona o visokem šolstvu leta 1969. Z njim je visokošolski sistem kot celota doživel še eno temeljito reformo, v kateri je *prerast* dveh pedagoških akademij v visoki šoli postal tudi zakonsko neuresničljiv.

3.2 Od ekstenzivnosti k intenzivnosti visokošolskega sistema

Da je bilo obdobje na prelomu iz petdesetih v šestdeseta leta v širšem političnem kontekstu precej burno, smo omenili že proti koncu drugega poglavja. Politične spremembe je spremljal trend ekstenzivnega razvoja v gospodarstvu in družbenih dejavnostih. Retorika se je od povojne *obnove* preusmerjala k *modernizaciji*, realnost pa jo je soočala z novimi problemi. Vrhovi oblasti so za široko javnost sicer delovali monolitno in enoglasno, v ozadju pa so se kljub temu kresali včasih hudo različni pogledi, ki jih je mogoče na kratko označiti kot konflikt med zagovorniki 'krepite samoupravljanja kot jugoslovanske poti v socializem' ter s tem povezane decentralizacije in večje samostojnosti posameznih republik na eni strani ter zagovorniki 'državnega socializma', utemeljenega na centralizmu in državno-partijskem nadzoru družbe. Nova ustava, sprejeta leta 1963,²⁷⁶ je okrepila

276 Med drugim je dotedanje ime Federativne ljudske republike Jugoslavije spremenila v Socialistično federativno republiko Jugoslavijo – ime, ki se je obdržalo do njenega konca (1992).

samoupravno smer političnega razvoja, javnosti prikrita konfliktnost v političnih vrhovih pa s tem ni popustila. Sredino šestdesetih let po eni strani zaznamuje začetek novega političnega preloma, ki je na zvezni ravni omejil in deloma celo odstranil trdoroke 'konservativce'²⁷⁷ ter napovedal 'liberalni' obrat,²⁷⁸ na drugi strani pa gospodarska reforma²⁷⁹ ter poskus prehoda od ekstenzivnega k intenzivnejšemu gospodarskemu in družbenemu razvoju. 'Liberalizma', ki zaznamuje to obdobje, ne gre razumeti v klasičnem pomenu, uveljavljenem v zahodnih demokracijah (zato pojem tu postavljamo v narekovaje), ampak kot znotrajpartijski proces demokratizacije, tj. dopuščanja različnih pogledov, vendar le, dokler ostajajo v okviru in pod nadzorom 'subjektivnih sil',²⁸⁰ ne pa v širših družbenih krogih. Zamisel o vzpo-

277 Osrednji politični dogodek je bil padec Aleksandra Rankovića (1909–1983) julija 1966, predvojnega revolucionarja, medvojnega Titovega najbližjega sodelavca, sekretarja CK ZKJ, podpredsednika republike, ki je kot vodja varnostne službe postal simbol dogmatizma in avtoritarizma. Njegov padec je bil posledica takratnih močnih trenj znotraj oblastnega vrha, razpetega med ideološko 'konservativne centraliste' ter 'liberalne reformiste' (gl. Pirjevec, 2011, str. 492–505). Liberalni obrat, ki je sledil, je med drugim učinkoval na (začasno) sprostitev političnega, gospodarskega in kulturnega življenja, vključno z univerzami in izobraževalno sfero.

278 V Sloveniji je takratni politični ('partijski') 'liberalizem' poosebljal predvsem Stane Kavčič (1919–1987; od leta 1967 do leta 1972 predsednik slovenske vlade, tj. Izvršnega sveta Skupščine SRS). Poleg Slovenije se je ta 'liberalizem' močno izrazil na Hrvaškem in v Srbiji pa tudi v Makedoniji. »Z 'liberalizmom' v povojni slovenski in jugoslovanski zgodovini označujemo obdobje med sredino šestdesetih in sredino sedemdesetih let, ko je znotraj edine in vladajoče stranke Zveze komunistov Jugoslavije (ZKJ) prišlo do pomembnih demokratičnih sprememb, ki so odsevale tudi v družbi. Ti procesi so bili nasilno pretrgani v prvi polovici sedemdesetih let. [...] Sredi šestdesetih let je deloma zaradi ekonomske krize, deloma zaradi personalnih pa tudi drugih, še ne povsem pojasnenih razlogov prišlo do sprememb v politični usmeritvi. Te so se izrazile najprej v ugotovitvi, da tudi socialistični razvoj povzroča mednacionalna trenja [...], v napovedi gospodarske reforme, ki se je začela uresničevati čez leto dni, predvsem pa v obračunu z Aleksandrom Rankovićem [...]. Primerjalno je bil liberalni koncept blizu socialno-demokratskemu modelu – govorili in pisali so o 'konceptu tržne ekonomije s socialno državo', vendar se ta izraz ni uporabljal in liberalno usmerjeni politiki se z njim (vsaj javno) niso identificirali« (gl. Repe, 1992, str. 265–266, 268).

279 »Po sprejemu zvezne ustave [1963] so reformske sile znotraj najvišjih partijskih in državnih teles prešle v napad. [...] Pomembna okoliščina, ki je pospešila reformne priprave in potem pomagala ohranjati navidežno premoč liberalne struje vse do začetka sedemdesetih let, je bil pojav 'liberalizma' v Sloveniji in Jugoslaviji. [...] Po njihovem bi Slovenija v bodočem razvoju morala dati prednost hitrejšemu razvoju terciarnih in storitvenih dejavnosti, svetovanja in inženiringa, energetike in ekologije. Vpeljala naj bi še druge oblike lastnine (na primer delničarstvo), se začela bolj povezovati s sosednimi in zahodnoevropskimi državami ter dati večjo težo policentričnemu razvoju. Zahtevali so tudi uresničitev načela narodne (republiške) suverenosti.« Reforma je sprva »prinesla vrsto pozitivnih učinkov: cene, življenjski stroški in inflacija so se ustalili, zmanjšale so se investicije in vloga države pri razpolaganju z akumulacijo, rasli so osebni dohodki in storilnost, začelo se je s prestrukturiranjem gospodarstva in uvajanjem novih tehnologij. Kljub temu pa skupen obračun ni bil spodbuden. [...] Reformna načela so bila opuščena leta 1971. S tem so se v Jugoslaviji za petnajst let prenehala prizadevanja za vpeljavo tržnega sistema« (Prinčič, 1999, str. 218–220).

280 Pogosto uporabljan izraz, ki je v prvi vrsti zaobjemal Zvezo komunistov, ob njej pa še preostale štiri 'družbeno-politične organizacije' (Socialistična zveza delovnega ljudstva, Zveza sindikatov, Zveza mladine in Zveza borcev NOB).

stavitvi takšnega političnega pluralizma, ki bi pripeljal do strank, je ostajala povsem nesprejemljiva teza. Šlo je za politično strategijo, ki je bila po eni strani kritično naravnana do neuspešne gospodarske politike prejšnjih let in se je zavzemala za 'socialistično tržno družbo', ob tem pa je tudi nasprotovala političnemu centralizmu in se zavzemala za večjo samostojnost republik. »Šlo je za čas 'sprostitve in iskanja', ki se je v jugoslovanskih republikah izkazoval različno« (Čepič, 2010, str. 9). Vse to se je seveda odražalo tudi na področju izobraževalne politike, še zlasti visokošolske.

Ustavne spremembe iz leta 1963 so terjale tudi obsežne, čeprav z našega zornega kota precej formalne zakonske spremembe (predvsem spremembe v upravljanju oziroma samoupravljanju v izobraževalnih ustanovah). Med drugim je republiška skupščina konec marca 1965 – tik pred koncem dveletnega roka, določenega z zakonom o izvedbi ustave SRS in dejansko brez razprave – sprejela precej obsežne spremembe k obstoječemu Zakonu o visokem šolstvu (Skupščina SRS, 1965a), ki pa visokošolskega sistema, kakršen je bil uveljavljen z zakonodajnimi spremembami iz leta 1960, niso bistveno spreminjale.

Zakonska novela je visokošolskim zavodom naložila, da svoje statute uskladijo samo s temi spremembami, kar je bila gola formalna naloga, tako dopolnjene akte pa so bili dolžni predložiti republiški skupščini v potrditev. Kot preberemo v zapisnikih skupščinskih razprav, pa se nekateri med njimi »tega navodila niso držali in so začeli vnašati v spremembe [svojih statutow] tudi taka bistvena vprašanja, ki zahtevajo [vsebinsko] spremembo zakona o visokem šolstvu«. To je povzročilo zamudo v postopku: rok za predložitev statutow je bil določen za začetek julija 1965, »skupščina pa je dobila nekatere statute visokošolskih zavodov šele v začetku oktobra« (Skupščina SRS, 1965b, str. 153). Analiza predlaganih statutarnih sprememb je skupščino vodila do nekoliko nenavadnega sklepa, tj. da se namreč statuti višjih in visokih šol, fakultet in njihovih združenj potrdijo *le delno*, nepotrjene pa ostanejo »tiste določbe statutow, ki se nanašajo na študij, njegovo organizacijo in v povezavi s tem na organizacijo znanstveno-raziskovalnega dela« (ibid., str. 4). To je pomenilo, da v teh delih ostanejo v veljavi določbe starih statutow (ibid., str. 152), saj je postalo očitno, da bi bilo za predlagane statutarne spremembe treba najprej spremeniti zakon o visokem šolstvu v nekaterih bistvenih *vsebinskih* točkah. Ker pa so različne spremembe v različnih statutih posameznih visokošolskih zavodov odprle pravo Pandorino skrinjico temeljnih vprašanj o sistemu in vlogi visokega šolstva, se je Skupščina SRS dodatno odlo-

čila, da imenuje posebno komisijo,²⁸¹ ki naj preuči problematiko in predlaga ustrezne rešitve.

Katere vroče vsebinske točke so se torej pri tem odprle? Bila jih je kar dolga vrsta; tu se bomo omejili le na tiste, ki so relevantne z naše perspektive. Ob pregledu takratnih razprav pa je na splošno mogoče reči, da je prenovljena visokošolska zakonodaja iz leta 1960 – zvezna in republiška – vsebovala veliko nedorečenosti, ki so se ob dinamičnem družbenem razvoju v naslednjih letih razširile do te mere, da so začele ogrožati enotno ureditev sistema. Pri tem je bila posebej poudarjena vloga višjih šol.²⁸² Najpogostejše kritike tega trenda so opozarjale na 'ekstenzivni razvoj visokega šolstva', ki je kvantiteto postavil pred kvaliteto. Oblikovalo se je »mnenje, da je treba ideje gospodarske reforme tako kot na področju gospodarstva odločno in sistematično uresničiti tudi na področju visokega šolstva in znanstveno raziskovalnega dela« (Skupščina SRS, 1965b, str. 142).

V prejšnjem poglavju smo videli, da so spremembe visokošolskega sistema iz leta 1960 ciljale prav na 'ekstenzivni razvoj': višje in visoke šole ter fakultete so po vsej federaciji (v drugih republikah močnejše kot v Sloveniji) poganjali kot gobe po dežju, poleg tega pa so se znotraj njih odpirale nove in nove smeri, nove in nove katedre.²⁸³

281 Komisija za proučitev visokega šolstva v SR Sloveniji, ki jo je skupščina imenovala novembra 1965, je imela 17 članov iz vrst visokošolskih učiteljev, raziskovalcev, študentov, gospodarstvenikov in politikov. Predsednik komisije je bil Marko Bulc, takrat predsednik Univerzitetnega sveta UL (kot predstavnik 'širše skupnosti').

»Komisija je bila ustanovljena v letu, ko smo pričeli uresničevati načela gospodarske in družbene reforme. Ves razvoj družbe v obdobju pred reformo ni šel mimo visokega šolstva, marveč, tako kot na vseh drugih področjih, so se tudi tu pokazale v svojstvenih pojavnih oblikah določene slabosti, zlasti neustrezna kakovost in struktura izobraževanja kot posledica splošnega ekstenzivnega razvoja« (Skupščina SRS, 1969a, str. 234).

282 Spomladi 1966, po eni od prvih sej Komisije za proučitev visokega šolstva (14. marca), je bil na prvi strani *Prosvetnega delavca* objavljen anonimni (s podpisom D. H. – Draga Humek?) komentar o vlogi in mestu višjih šol v izobraževalnem sistemu. Komentar navaja, da je bilo leta 1959 pri nas 528 študentov na 9 višjih šolah, leta 1966 pa že 5.400. Sprva so nastajale na področju »deficitarnih strok«, nadaljuje, ob tem pa je »prevladovalo mnenje, da je vloga višjih šol le začasne narave, ki bo trajala toliko časa, dokler visoke šole ne bodo mogle zadostiti potrebam«. Vendar pa je bilo že nekaj časa opazno sistemsko neskladje, »ki se je pokazalo v tem, da težnje višje šole (kot jim res dovoljuje zakon [iz 1960]) za tem, da bi po vsej sili postale visoke šole, [...] da bi uvedle stopenjski študij s tem, da bi postala sedanja dveletna doba njihovega študija avtomatično prva stopnja fakultetnega študija in bi kar takoj nekatere izmed njih razvile še drugo stopnjo študija [...]; skratka v Sloveniji bi naenkrat dobili vrsto univerz, kakor jih nima nobena razvitejša in večja država«. – Gl. »Znanstveno-raziskovalna dejavnost pogoj za obstoj visokih šol. Mesto in vloga višjih šol v sistemu izobraževanja in vzgoje.« *Prosvetni delavec*, 23. marec 1966, str. 1.

283 Mreža visokega šolstva se je v SRS širila vse do leta 1963; v času sprejemanja novega zakona (1969) je obsegala 28 visokošolskih zavodov (9 fakultet, 2 visoki šoli, 3 umetniške akademije in kar 14 višjih šol). V študijskem letu 1967/68 je bilo na njih vpisanih že 15.688 študentov; število diplom se je v istem letu povzpelo na 3.049. V obdobju največje ekspanzije visokega šolstva (1959–1963) je bilo v Jugoslaviji ustanovljeno 132 visokošolskih zavodov (od tega 38 fakultet), od tega v Sloveniji 9 (8 višjih šol in ena visoka šola). Mreža visokošolskih zavodov se v SRS torej ni pretirano širila, zato pa je bil zelo ekstenziven notranji razvoj oziroma drobitev: leta 1959 je bilo na vseh zavodih okoli 80 oddelkov, odsekov ali usmeritev, leta 1963 pa že okoli 270 (Skupščina SRS, 1969a, str. 346–347).

Takratne zahteve po velikem povečanju števila diplomiranih 'kadrov' so bile po eni strani povsem razumljive, saj jih je zahteval projekt modernizacije, a po drugi strani so vodile v fragmentacijo sistema in neravnovesja v njem. Aleksandra Kornhauser, ki je bila sredi šestdesetih let poslanka in tudi podpredsednica prosvetno-kulturnega zbora Skupščine SRS (malo pozneje pa tudi direktorica Pedagoške akademije v Ljubljani), je v skupščinski razpravi opozorila na naslednja dejstva: »Že bežen pregled statotov višjih in visokih šol kaže [...] silno razdrobljenost organizacije pouka na visokih šolah. Pri bežnem pregledu devetih fakultet sem ugotovila [...] 196 kateder. Pri tem imajo posamezne fakultete od 6 pa do 44 kateder ter 66 študijskih smeri.« Tako so iz visokošolskih ustanov prihajali »superspecializirani kadri«, za katere se je zastavljalo vprašanje, ali jih gospodarstvo sploh zmore ustrezno zaposliti, »saj vemo, da se ti kadri pogosto zaposlujejo na neustreznih delovnih mestih« (Skupščina SRS, 1965b, str. 144). Drago Seliger, predsednik skupščinskega odbora za prosveto in kulturo, pa je opozoril na primere, ko »na enega učitelja prideta dva študenta« ali pa »imajo posamezne usmeritve po dva, tri ali pet študentov« (ibid., str. 6).

Ob tem se je odpirala vrsta vprašanj in dilem, ki bi za razrešitev terjala temeljite spremembe sistema iz leta 1960, v prvi vrsti tista, ki so bila povezana s t. i. stopenjskim študijem in z *inverzijo* študija.²⁸⁴ Aleksandra Kornhauser je problem opredelila tako: »Če gledamo statute fakultet, lahko opazimo v glavnem tri tipe realizacije stopenjskega študija. Prvi tip je odklanjanje stopenjskega študija v celoti. Drugi tip je stopenjski študij sicer sprejel, realiziral, vendar ne v smislu koncentričnih krogov študija, temveč bolj v tem smislu, da je druga stopnja podaljšek prve. Malo kje bi lahko rekli, da je prva stopnja res zaključena. Tretji, najbolj problematičen tip pa kaže, da so se fakultete odločile, očitno po sili razmer, za prvo stopnjo, da pa imajo poleg te še tudi celoten štiri ali petleten organiziran študij« (ibid., str. 145). V skupščinski razpravi je bilo tudi slišati, da je v zadnjih letih po prvi stopnji zapuščalo fakultete le 5–6 % študentov (ibid., str. 5).

Načini realizacije načela stopenjskega študija, uveljavljenega z reformo iz leta 1960, so še zlasti opozorili na nejasno ali vsaj nezadostno opredeljeno razmerje med višjimi in visokimi šolami oziroma fakultetami. Dr. Roman Modic, član Komisije za proučitev visokega šolstva in poznejši rektor Univerze v Ljubljani (1967–1970), je v skupščinski razpravi ob koncu leta 1965 izrazil mnenje, »da učnega

²⁸⁴ *Inverzija* študija se je nanašala na uveljavitev dvostopenjskega študija: prva stopnja (2 leti) naj bi tudi na fakultetah začejala z bolj strokovnimi vsebinami, ki bi jih na drugi stopnji (2 leti) nadgrajevala z bolj akademskimi vsebinami. To naj bi vodilo k povečanju diplom prve stopnje in s tem k izboljšanju izobrazbene sestave zaposlenih v podjetjih in družbenih ustanovah.

programa višje šole ne gre izenačevati s prvima dvema letnikoma ali prvo stopnjo fakultetnega študija. Višje šole naj zadoste družbenim potrebam s tem, da dajo zaključeno višjo strokovno izobrazbo s praktično usmeritvijo, ki mora biti verjetno precej specializirana» (ibid., str. 143). Tak pogled je predpostavljal sistemsko zarezo med prvo in drugo stopnjo pa tudi med višjim in visokim šolstvom: višje šole so primernejše »absolventu srednje strokovne šole kot gimnazijcu že zato, ker je študij kratkotrajen, gimnazijec pa nima pri vpisu skoraj nikake strokovne predizobrazbe« (ibid.). Tak pogled je bil v nasprotju z usmeritvami reforme iz leta 1960, ki je narekovala širši dostop do izobraževanja in večjo prehodnost v izobraževalnem sistemu.

V nasprotju s (takrat še izključno ljubljanskimi) *fakultetami* pa so težnjo po deljivem, stopnjevanem študiju izražale nekatere višje šole, »konkretno v šolah, ki se združujejo v Mariboru« (ibid., str. 5). Po eni strani je bilo že pred sredino šestdesetih let v odločevalskih vrhovih očitno sklenjeno, da v nekaterih primerih – in to je zagotovo veljalo za obe Pedagoški akademiji – trajanje študija 'do nadaljnjega' ostaja pri dveh letih, po drugi strani pa je nukleus tako zaželen in potrebne druge slovenske univerze v svojem prenatalnem razvoju nujno potreboval *preraščanje* višjih šol v visoke in 'v perspektivi' v fakultete. Načelo stopenjskega študija je bilo takemu scenariju v veliko pomoč, a prav tu se je začelo zatikati, saj je njegova realizacija v različnih okoljih in ob različnih pogojih dajala zelo različne in včasih tudi problematične rezultate. Načelna razprava o visokošolskem sistemu in njegovem razvoju se je po mnenju poslanke Kristine Lovrenčič odmaknila od pravih vprašanj; »sprevrgla se je celo v nekakšen dvoboj Ljubljana – Maribor ipd. [...] Komisija, ki jo bomo postavili, bi se morala odločno postaviti po robu sleherni tendenci, da bi njeno delo kdor koli skušal obrniti v tako smer« (ibid., str. 7).

Komisija je začela delo v začetku leta 1966, po besedah njenega predsednika pa je »hitela počasi«, kajti »delo je bilo zamudno, ker so bila stališča visokošolskih zavodov precej različna, predvsem zaradi različne prakse pa tudi zaradi različnega pojmovanja in interesov« (Skupščina SRS, 1967a, str. 32). Ta komisija tudi ni imela institucionalne oziroma raziskovalne podpore, kakršno sta nudila Zavod za šolstvo oziroma Pedagoški inštitut komisijam, ki so delovale na področju osnovnega in srednjega šolstva.²⁸⁵ V prvem obsežnem poročilu komisije, ki je bilo predano republiški skupščini spomladi 1967, po dobrem letu delovanja, so potrjene predhodne kritike, naravnane na pretirano 'ekstenziven razvoj' visokega šolstva. Osnovno – in glede

²⁸⁵ Med drugim v zapisnikih preberemo, »da [ta] komisija ni imela namena nadomestiti znanstvenoraziskovalnega inštituta, ki ga na tem področju ni« (Skupščina SRS, 1967a, str. 131). Center za razvoj univerze, ki je imel razvojno in raziskovalno poslanstvo na področju visokega šolstva, je bil ustanovljen leta 1970 in ga bomo omenjali pozneje.

na takratne polemike v svoji intenci pomirjajoče – stališče komisije je bilo po besedah predsednika Bulca povzeto v tem, »da razen izjem, ki imajo svojo utemeljenost v kvantifikaciji, ne rabimo paralelnih kapacitet niti konkurenčnih zavodov ne na pedagoškem in ne na znanstvenoraziskovalnem področju. To pomeni, da komisija nikakor ne odreka ne Mariboru ne kakemu drugemu centru v Sloveniji ne danes in ne v prihodnje možnosti, da se v njem razvijajo visokošolske institucije, vključno s fakultetami, akademijami itn., ki se vse lahko vključijo v enotno slovensko univerzo.²⁸⁶ To še posebej, ker vemo, da je bila Pedagoška akademija v Mariboru ustanovljena kot visoka šola z nalogo, da izobražuje strokovnjake z višjo ter visoko izobrazbo in da le začasno izobražuje samo na prvi stopnji, ker še niso ugotovljene družbene potrebe po teh kadrih in ker še niso izpolnjeni vsi materialni in kadrovski pogoji« (Skupščina SRS, 1967a, str. 34).

Da vsi materialni in kadrovski pogoji v tem primeru še niso bili izpolnjeni, smo videli že ob koncu prejšnjega poglavja, argument, da »še niso ugotovljene družbene potrebe po teh kadrih«, pa ne deluje prepričljivo. Toda na ta del izjave v poslanski razpravi ni bilo replike. Osrednja tema te razprave je bil predlog stališč o nadaljnjem razvoju visokega šolstva v Sloveniji, ki ga je komisija posredovala skupščini v obravnavo in sprejetje. To je bil strateški dokument, ki je potreboval politično potrditev, da bi komisija lahko nadaljevala svoje delo in pripravila predlog sprememb zakona o visokem šolstvu. Dokument je skupščina z nekaj manjšimi dopolnili aprila 1967 sprejela pod

286 Ideja, da v Sloveniji ne potrebujemo več univerz, ampak eno samo in *enotno slovensko univerzo*, v tem obdobju ni izjemna in se tudi ne pojavlja le v krogih 'monopolistične' Univerze v Ljubljani. Po časopisnih poročilih je na eni izmed sej Komisije za proučitev visokega šolstva mariborski predstavnik Milivoj Raič »poudaril, da bi bilo mnogo koristneje, če bi novi zakon o visokem šolstvu predvidel integracijo vseh z zakonom ustanovljenih visokošolskih zavodov in njihovih združenj ob upoštevanju njihove individualnosti oziroma značaja v eno samo – slovensko univerzo«. Mogoče je v tistem trenutku ta možnost ponujala boljše priložnosti za razvoj visokega šolstva v Mariboru. Ob tem pa je bilo v komisiji slišati, »da univerza ne more biti oblika združenja vseh visokošolskih zavodov, predvsem ne višjih šol. Tudi vnaprej naj bi ostala namreč 'reprezentančna hiša znanosti', najvišji znanstveni in pedagoški reprezentant. Poleg nje pa naj deluje združenje visokošolskih zavodov v Mariboru, ki je v svojem delovanju pokazalo že vrsto pozitivnih rezultatov« (gl. »Zavestna ločitev višjih šol od fakultet«. *Prosvetni delavec*, 13. marec 1968, str. 1). Temu stališču nasprotno mnenje sta v javni razpravi izrazila republiška Skupnost za kulturo in izobraževanje in Sindikat delavcev družbenih dejavnosti: »Zakon o visokem šolstvu ne bi smel neenotno obravnavati različnih visokošolskih zavodov, to se pravi: da bi moral zagotoviti enotnost visokošolskega sistema in da bi morala biti univerza osrednja institucija, ki bi združevala vse visokošolske zavode (praviloma fakultete, akademije, visoke in višje šole« (gl. »Stališča k osnutku ZVIS. *Prosvetni delavec*«, 15. maj 1968, str. 1). K tem razpravam je dr. Roman Modic, takrat že kot rektor UL, pripomnil: »Univerze nismo nikoli imeli za 'ljubljsko', temveč za nacionalno, slovensko ustanovo.« Univerzitetni svet je zavrnil »očitke o univerzi kot zaprti in nedostopni reprezentančni hiši«, in dal »pobudo, naj posamezne fakultete navežejo stike z ustreznimi višjimi šolami« (gl. »S seje univerzitetnega sveta. Za vsebinsko povezavo fakultet z višjimi šolami«, *Prosvetni delavec*, 29. maj 1968, str. 1).

naslovom »Sklepi za nadaljnji razvoj visokega šolstva v SR Sloveniji« (Skupščina SRS, 1967b).

Dokument na začetku povzema kritike 'slabosti visokošolske reforme' iz prejšnjih let (pretirana razčlenjenost študija, preveč poučeno aplikativno znanje, pretirana specializacija, preobremenjevanje študijskih načrtov, predolgo trajanje študija, neustrezna kadrovska sestava učiteljev), ob tem pa sklene, da je zaznana ekstenzivnost »predvsem znotraj posameznih visokošolskih zavodov, manj pa v širjenju same mreže«. Problem naj bi bil torej v ravnanju visokošolskih zavodov samih, manj pa v sistemu. Ta mora biti sestavni del celotnega družbenega razvoja, vendar ne sme biti »prilagojen specialnim potrebam posamezne delovne organizacije ali celo delovnega mesta«. Enotnost sistema zagotavlja enotnost »splošnih izobraževalnih in vzgojnih smotrov«, ki vsebuje tri različne in zaključene izobraževalne ravni: višje, visoko in podiplomsko izobraževanje (Skupščina SRS, 1967b, str. 322). Dokument torej vztraja pri načelu treh stopenj, ki se jim – vsaki posebej – v nadaljevanju podrobneje posveti.

Nas bo zanimal predvsem razdelek o višjih šolah (ibid., str. 322–323). Te so v povojnem času nastajale na različne načine, reforma iz leta 1960 pa je njihovo poslanstvo utemeljila predvsem na tem, da strokovnjake z višjo izobrazbo zahtevajo »posebne potrebe prakse«. In ker je bilo takrat ocenjeno, da so te potrebe izjemno velike, »je slovenski zakon o visokem šolstvu [1960] zahteval tako imenovano prvo stopnjo visokošolskega študija na vseh fakultetah, visokih šolah in umetniških akademijah. [...] Ker niso bile poprej proučene možnosti izvajanja takšnega študija s stališča specifičnosti posameznih strok, znanstvenih disciplin in pedagoških načel ter stvarne potrebe po takšnih strokovnjakih, je povzročila ta zahteva le formalno ustanavljanje stopenj, v posameznih primerih pa tudi ekstenzivni notranji razvoj zavodov in znižanje kakovosti izobraževanja«. ²⁸⁷ Zato se dokument na tem mestu zavzame za to, da naj višje šole tudi v prihodnje nadaljujejo svoje poslanstvo, vendar morajo imeti »posebne učne programe in načrte, sestavljene na osnovi znanstvenih in pedagoških načel ter temeljito preučenih likov strokovnjakov, znanja in veščin, ki jih praksa zahteva od takšnih diplomantov. Na višje šole naj bi se vpisovali zlasti diplomanti srednjih strokovnih šol, kjer obstoje, še posebej diplomanti s prakso. Pouk na višjih šolah traja praviloma

287 Na tem mestu velja spomniti, da sta bili prav v tem obdobju ukinjeni dve višji šoli, spočeti v petdesetih letih. Kot smo zgoraj že omenili, je bil leta 1967 program Višje gospodinske šole v Grobljah prenešen na Pedagoško akademijo v Ljubljani in preoblikovan. Leta 1969 pa je bila ukinjena Višja stomatološka šola v Mariboru, pri čemer sta bila poučena dva razloga: »zaradi suficitarnosti terapevtskega kadra v zobozdravstvu in zaradi zahteve sodobne medicinske znanosti, da tudi na tem področju deluje kot terapevt le zdravnik stomatolog« (Skupščina SRS, 1969b, str. 468). Lahko bi rekli, da se je tudi v teh odločitvah kazal premik od 'ekstenzivnosti' k 'intenzivnosti'.

dve leti« (ibid., str. 323). Dokument rigorozno dodaja, da je treba ob naslednjem potrjevanju statutow »izvesti postopek verifikacije za vse obstoječe in v prihodnje tudi na novo ustanovljene višje šole«, pa tudi to, da te šole »nimajo naloge opravljati znanstvene dejavnosti«, čeprav je priporočljivo, »da se tudi učitelji višjih šol ukvarjajo z znanstveno dejavnostjo« in da jih šole »spodbujajo k taki dejavnosti« (ibid.).

Ta stališča so zadevala vse vrste višjih šol, med katere sta seveda sodili tudi obe pedagoški akademiji. Temeljno sporočilo skupščinskih sklepov, zapisano med vrsticami, pa je bilo, da *višje šole niso visoke, kaj šele fakultete*. Izraz *akademija*, ki sta ga v začetku šestdesetih let pridobili obe ustanovi učiteljskega izobraževanja, je bil pri tem lahko dvoumen ali vsaj provokativen: *umetniške akademije* so bile visoke šole, ki so imele pravico tudi do izvajanja *specializacije*, to je ene izmed dveh oblik študija na takratni tretji stopnji. Poleg tega so se za obe pedagoški akademiji s temi sklepi odprle nove prepreke za njihov 'perspektivni' (takrat priljubljen izraz) razvoj. Če naj bi sprejemali le 'diplomante srednjih strokovnih šol', 'še posebej diplomante s prakso', bi se zamajalo že doseženo soglasje o ukinitvi učiteljišč in ustanovitvi pedagoških gimnazij. Če naj pedagoški akademiji nimata 'naloge opravljati znanstveno dejavnost', če je le 'priporočljivo', da se njihovo pedagoško osebje ukvarja tudi s tem, je doseganje znanstvenih kvalifikacij, ki so pogoj za opravljanje visokošolske dejavnosti (doktorski študij, raziskovalne objave), prepuščeno modremu nebu nad glavo osamelega posameznika ali posameznice, zaposlene na PA. Njune morebitne perspektive je dodatno zatemnil predlog, da znaša »učna obveznost (predavanja in vaje) rednih učiteljev, ki so dolžni delati znanstveno, [...] praviloma 5 ur in največ 9 ur tedensko, za profesorje in predavatelje višjih šol pa praviloma 8 ur in največ 15 ur tedensko« (ibid., str. 324). Da se v visokem šolstvu pri nas 'največji obseg' tradicionalno razume kot 'normalni obseg', verjetno ni treba posebej pojasnjevati.

Dokument v nadaljevanju ugotavlja, da so izkušnje stopenjskega študija na fakultetah, visokih šolah in na umetniških akademijah »pokazale, da so določbe zakona o visokem šolstvu [...], ki zahtevajo, da mora biti študij praviloma stopnjevan, pretoge« (ibid., str. 323). Ob tem priporoča, da naj bo v prihodnje »študij organiziran ali v dveh stopnjah ali kot nedeljena oziroma nestopnjevana celota« glede na specifične potrebe posameznih področij. Priporočeni sta »dve obliki: prva, višješolski študij kot dosedanja prva stopnja, in druga, višja šola pri fakulteti« (ibid.). Ali bi to lahko pomenilo, da se katera izmed obstoječih višjih šol združi z obstoječo fakulteto ali vsaj pridruži eni izmed obstoječih fakultet? Odgovora na tako vprašanje ne najdemo, funkcionalnega primera 'višje šole pri fakulteti' pa tudi ne. V

primerih, ko bi se fakulteta odločila za dvostopenjski študij – in s tem torej za dve 'zaključeni izobraževalni ravni', za 'dva lika diplomanta' –, bi na področju učiteljskega izobraževanja to načelno pripeljalo do tega, da bi se v osnovni šoli srečevala kolegica in kolega, ki bi začetno učiteljsko izobraževanje opravila v istem zavodu, a z notranje različnim poslanstvom in fiziognomijo.

Skupščina je te strateške usmeritve torej potrdila, tako da se je komisija lahko vrnila k svojemu delu. Konec leta 1968 je po treh letih svoje delovanje končala s predložitvijo osnutka novega zakona o visokem šolstvu. Prva, precej obširna obravnava je potekala na seji republiške skupščine januarja 1969 (Skupščina SRS, 1969a). Zanimivo je, da pri tem nista aktivno sodelovala niti Republiški sekretariat za prosveto in kulturo (tj. takratno 'ministrstvo') niti Izvršni svet (tj. takratna 'vlada'), ampak je skupščina 'posvojila' predlog strokovne komisije (ta sama seveda ni imela pristojnosti predlagati zakonskega besedila), da bi formalno lahko začela zakonodajni postopek.²⁸⁸

Dileme, ki so se odpirale v poprejšnji razpravi in smo jih v nekaterih točkah že predstavili, so bile zdaj večinoma razrešene in prevedene v norme. Ena izmed bistvenih je bila *opredelitev znanstvenoraziskovalnega dela*: to nalogo je osnutek zakona naložil fakultetam in visokim šolam, ne pa tudi višjim šolam.²⁸⁹ Argument komisije je bil »lik strokovnjaka, ki naj ga višja šola v dveh letih tako izобрази, da bo usposobljen zlasti za uvajanje in uresničevanje najsodobnejših dosežkov svoje stroke ter za organizacijo in vzdrževanje delovnih procesov«, pri tem pa je tolažilno dodala, da »različnost v usposobljenosti strokovnjakov z višjo in visoko izobrazbo ne pomeni večje ali manjše vrednosti enega ali drugega izobraževanja. To je samo posledica družbene delitve dela« (ibid., str. 237). Učitelj višje šole je bil tako odrešen obveznosti znanstvenega dela, kar pa naj bi bilo tudi

288 Predsedujoči na seji je v povezavi s tem povedal: »Iz materialov ste videli, da formalno nismo imeli predloga za izdajo takega zakona, ker smo vsi do sedaj tolmačili sklepe, ki so bili sprejeti za formiranje komisije [decembra 1965], kot prvo fazo pri sprejemanju tega akta« (Skupščina SRS, 1969a, str. 28). Povedal je tudi, »da bo predlog zakona pripravil [pristojni skupščinski] odbor in ne komisija [za proučitev visokega šolstva], ki je vse do sedaj delala na tem zakonu. Takšen predlog sem dal na podlagi pogovora s tovarišem Dragom Seligerjem [predsednikom odbora], ki mi je pojasnil, da je komisija prenehala z delom« (ibid., str. 88).

289 V tem času tudi na fakultetah vsi visokošolski učitelji niso imeli doktorata znanosti, zato je zakon določil prehodno obdobje, v katerem mora biti ta kriterij izpolnjen. Ob tem je v razpravi o osnutku zakona Aleksandra Kornhauser (v tem času ne le poslanka, ampak tudi že direktorica Pedagoške akademije v Ljubljani) poudarila: »Zato je prav in edino pravilno, da zahtevamo tudi od delavcev na višjih šolah, da morajo v nekem prehodnem obdobju, kot to predvidevamo za fakultete, doseči ustrezno znanstveno stopnjo, kajti na tem nivoju je moč kvalitetno pedagoško delati samo v primeru, če se vključujemo z aktivnim raziskovalnim delom v razvoj znanosti in tako najbolj učinkovito spremljamo vse njene dosežke, ki jih potem posredujemo študentom na ustreznih šolah« (ibid., str. 253).

'družbeno smotrno'.²⁹⁰ Za tiste učitelje višjih šol, »ki so sposobni in voljni znanstveno delati«, pa je komisija v svojem predlogu priporočila, da »se vključujejo v projekte, katerih nosilec so posamezne delovne organizacije, inštituti, visoke šole ali fakultete« (ibid., str. 238). Vprašanje, ali oziroma pod katerimi pogoji bodo te za takšno vključevanje zainteresirane in kako bo to vključevanje potekalo glede na različnost strok in disciplin, ni bilo obravnavano.

V tem delu komisija ni dosegla popolnega soglasja. Trije izmed njenih mariborskih članov (dr. Vladimir Bračič, Milivoj Raič in Mirko Žlender) so v povezavi z regulacijo raziskovalnega dela višjih šol oblikovali ločeno mnenje, ker je »predloženi osnutek v izrazitem notranjem nasprotju in uveljavlja dve različni merili: medtem ko za fakultete, visoke šole in akademije predvideva vrsto ukrepov, ki naj bi prispevali k dvigu kvalitete njihovega delovanja, znižuje višjim šolam sedanjo z zakonom postavljeno raven s tem, da jim odvzema zakonito pravico do znanstveno-raziskovalnega dela, ki je nujno funkcionalno dopolnilo visokošolskega pedagoškega dela in osnovna značilnost visokošolskega zavoda. [...] Ta prijem zavestno potiska višje šole na nižjo raven, kot jim jo je dajal sedanji zakon in kot so jo nekatere dejansko v znatni meri tudi že dosegle. Pomeni torej jasen korak nazaj in je zato v nasprotju z že omenjeno splošno oceno o potrebi dviga kvalitete visokošolskega študija. [...] Razlika med posameznimi visokošolskimi zavodi ne more biti v tem, da eni gojijo znanstveno-raziskovalno delo, drugi pa ne, temveč le v obsegu učne snovi, ki pa mora biti v vsakem primeru posredovana na visokošolski način, to je ob uporabi znanstveno-raziskovalnih metod. Takšno stališče izraža npr. novi statut zagrebške univerze, ki dopušča celo vključitev ustreznih višjih šol.« Po mnenju teh treh članov je v obravnavo predloženi osnutek zakona tudi »v nasprotju s tistimi skupščinskimi sklepi [iz leta 1967], ki priporočajo znanstveno-raziskovalno delo tudi učiteljem višjih šol, tem pa nalagajo, da jih spodbujajo k takšni dejavnosti« (ibid., 357–358). To ločeno mnenje je ostalo manjšinsko mnenje v komisiji, vendar pa je skupščinski odbor za prosveto in kulturo oblikoval amandma k osnutku zakona, ki je kompromisno določal, da »višje šole razvijajo in organizirajo znanstveno-raziskovalno delo, če je tako določeno z njihovimi ustanovitvenimi akti«, kar je bilo pozneje tudi sprejeto (gl. Skupščina SRS, 1969c, čl. 12).

290 »Z navedeno opredelitvijo likov strokovnjakov so hkrati določene tudi osnovne naloge učiteljev, tako da bo učitelj višje šole kakovostno usposabljal študente, saj v nekaterih primerih ne bi bilo smotrno, da bi ga šola oziroma družba prisiljevala k temu, da mora znanstveno delati. Učitelj višje šole se mora poglobljati predvsem v tiste dejavnosti, ki so potrebne za vzgojo študentov. To se pravi, da mora temeljito poznati že vse dognane znanstveno raziskovalne izsledke svoje stroke in vse najbolj moderne načine in metode za njihovo praktično uvajanje« (ibid., str. 238).

Druga pomembna točka je bila opredelitev stopenjskega študija, ki je fakultetam po novem dopuščala enoten štiriletni študij, če se tako odločijo, lahko pa organizirajo tudi študij, ki daje zaključeno višjo izobrazbo. To je po eni strani odstranilo uniformnost in rigidnost zakonske norme iz leta 1960, po drugi pa se je s tem odprlo vprašanje možnosti za prehajanje med študijskimi programi, zlasti med višjimi šolami in fakultetami,²⁹¹ kar je bilo relevantno vprašanje tudi za nekatere diplomantke in diplomante pedagoških akademij.²⁹² V skupščinski razpravi je predstavnik skupnosti ljubljanskih višjih in visokih šol²⁹³ Silvo Šivic to vprašanje razčlenil tako: »na nekaterih fakultetah inverzija ni bila uspešna, temveč je bila prva stopnja v glavnem še nadalje predštudij za drugo stopnjo. V nasprotju s tem pa je večina višjih šol, če ne že kar vse [...], izoblikovalo svoje programe tudi vsebinsko po načelih inverzije študija, torej kot zaključeno prvo stopnjo za potrebe operative. Nekateri fakultete se z novim osnutkom zakona tudi formalno vračajo na klasični kontinuirani fakultetni študij in najbrž je tako prav. Tako kot je prav, da dajejo višje šole praviloma zaključeno, zaokroženo znanje prve stopnje. Nepravilno pa bi bilo, da bi zaradi tega gledali nekateri univerzitetni krogi na višje šole kot neke boljše strokovne šole in jim ne bi priznavali značaja prve visokošolske stopnje. Tako stališče bi imelo za posledico, ki jo že občutimo, namreč da bi potem fakultete oteževale na primer prestop najboljših diplomantov višjih šol na višje letnike fakultete in dalje tendenco, da bi zapirale vrata tudi sodelovanju učiteljev višjih šol pri znanstvenem delu in podobno. Ni torej toliko odvisno od same dikcije zakonskih določb kot od miselnosti in prepričanja fakultetnih krogov« (Skupščina SRS, 1969a, str. 249–250). Skratka, bilo je jasno, da procesov v terciarnem izobraževanju ne krmili le zakonodaja, ampak tudi obstoječa razumevanja in nazoni o visokem šolstvu in raziskovanju, skratka, prevladujoči tokovi v akademski kulturi.

291 Združenje visokošolskih zavodov v Mariboru je v povezavi s tem predlagalo amandma, po katerem bi lahko višje šole zunaj svojega učnega načrta predvidele predmete, s katerimi bi olajšale svojim diplomantom nadaljevanje študija na visokih šolah in fakultetah. Amandma v nadaljnji skupščinski proceduri ni bil sprejet, ker takšno »razširjanje dejavnosti oziroma nalog višjih šol [...] ni v skladu z 12. členom osnutka zakona« (Skupščina SRS, 1969a, str. 364).

292 Na potrebo po ureditvi tega vprašanja je v razpravi opozorila tudi Aleksandra Kornhauser: »Seveda pa ostaja odprto vprašanje prehoda najboljših diplomantov višjih šol na kontinuiran fakultetni študij, in to v tretji in četrti letnik. Menim, da bi bilo treba s sporazumom med fakultetami in ustreznimi višjimi šolami doseči možnost takega prehoda, seveda ob pogojih, ki jih bodo postavile fakultete oziroma bosta morali najbrž to usklajevalno vlogo odigrati na eni strani univerza, na drugi strani pa ustrezna združenja višjih in visokih šol« (ibid., str. 252).

293 Skupnost je bila formalno ustanovljena leta 1967 (neformalno je obstajala že kako leto prej) in je delovala do leta 1975, ko je bilo visoko šolstvo z novim zakonom znova temeljito preoblikovano.

Kot že rečeno, je skupščina osnutek zakona, ki ga je pripravila komisija, sestavljena iz poslancev ter predstavnikov visokošolskih zavodov in 'družbenih delavcev', kot se je temu takrat reklo, osvojila in ga predložila v nadaljnji postopek. Odločilna faza je potekala že marca 1969, dva meseca po obravnavi osnutka. Skupščina se je najprej odločila, da bo predlog zakona obravnavala »ne glede na roke« (danes bi rekli: po skrajšanju postopku), nadaljnja razprava in odločanje o amandmajih pa sta potekala neprimerno mirneje kot v prejšnjih fazah. Vprašanje znanstvenoraziskovalnega dela na višjih šolah je bilo rešeno s kompromisnim predlogom, s katerim se »ne zavezuje nobene višje šole, da bi opravljala znanstveno raziskovalno delo, marveč nakazuje to le kot možnost«, vendar pa »bo nujno v vsakem posameznem primeru ugotoviti, ali so podani vsi pogoji za takšno dejavnost višje šole« (Skupščina SRS, 1969b, str. 379). Drugi amandmaji za problematiko, ki jo tu zasledujemo, niso bistveni. Skupščina je v obeh zborih zakon sprejela soglasno.

Prenovljeni *Zakon o visokem šolstvu* (Skupščina SRS, 1969c) je bil sprejet 10. marca 1969 in je gotovo eden izmed do takrat pri nas najbolj temeljito prediskutiranih aktov s tega področja. Pozornost zbujata tudi zaradi načina svojega nastanka: ne le zaradi ključne vloge poslank in poslancev pri njegovem nastanku, ampak tudi zaradi aktivnega sodelovanja predstavnikov akademske sredine ob – kar je nenavadno – odsotnosti Sekretariata za kulturo in prosveto ter Izvršnega sveta SRS. Zakon ohranja veliko dotedanjih elementov, npr. instrumentalizem v pogledu smotrov študija in raziskovanja,²⁹⁴ vsebuje pa tudi nove in temeljite spremembe, predvsem v pogledu konsolidacije visokošolskega sistema in rehabilitacije nekaterih izvornih pristojnosti visokošolskih zavodov na splošno ter univerze posebej.

Razbrati je mogoče zlasti vrsto elementov, ki govorijo o premiku od 'ekstenzivnosti', ki je zaznamovala prejšnjo zakonodajo, k 'intenzivnosti' visokega šolstva.²⁹⁵ Ideja, da bi tudi delovne organizacije imele svoje visokošolske zavode in da bi družbeno-politične skupnosti lahko ustanavljale visokošolske zavode, ki je bila realizirana v zakonodaji iz leta 1960, je bila zdaj omiljena, če ne povsem

294 Z besedami predsedujočega na skupščinski razpravi januarja 1969: »Ni izobraževanje samemu sebi namen in prav tako ne znanstveno-raziskovalno delo. Obe dejavnosti sta le sredstvi, da naše gospodarstvo in druge naše službe dvignemo na svetovni nivo«. Rigorozno načelo nepristranskega akademskega *iskanja resnice* je prekrivalo utilitarno načelo *družbene oziroma ekonomske koristi*. To je značilno tudi za neoliberalne čase.

295 Že na začetku delovanja Komisije za proučitev visokega šolstva je bilo slišati, da »v času, ko skušamo odpravljati posledice ekstenzivnega razvoja [...], ni mogoče sprejeti zamisli, da se ustanavljajo nove visoke šole za posamezna delovna mesta, za katera lahko ljudi izobražujemo dosti racionalneje«. Gl. »Soglasje k predlogu za ukinitve Višje gospodinjske šole Groblje«, *Prosvetni delavec*, 1. junij 1966, str. 2.

odpravljena. »Univerza v Ljubljani²⁹⁶ je obvezna skupnost fakultet« in je »pravna oseba« (Skupščina SRS, 1969c, čl. 1), kar lahko beremo tudi kot poskus vrnitve h konceptu t. i. 'integralne' univerze. Ohranjena je tudi določba o »združenju visokošolskih zavodov«, v katerega se lahko združujejo visoke šole, umetniške akademije in višje šole (ibid., čl. 4). Visokošolski zavodi, Univerza v Ljubljani in združenja visokošolskih zavodov lahko ustanovijo tudi »skupnosti za obravnavanje vprašanj, ki imajo zanje skupen pomen« (čl. 6). Univerza, visokošolski zavodi in njihova združenja sodelujejo med seboj in z »delovnimi in drugimi organizacijami in društvi« (čl. 5), vendar pa »delovne organizacije« same ne morejo ustanavljati visokošolskih zavodov:²⁹⁷ »Ustanovitev visokošolskega zavoda lahko predlagajo družbeno-politične skupnosti, delovne ali druge organizacije in društva«, toda »ustanovi [se] in odpravi z zakonom« (ibid., čl. 58), torej v republiški skupščini.

V zakonu je ohranjeno načelo *družbenega upravljanja*: tripartitni svet visokošolskega zavoda oziroma univerze »sestavljajo člani, ki jih izvoli delovna skupnost zavoda izmed sebe, predstavniki študentov in predstavniki družbene skupnosti« (ibid., čl. 62). Na vseh zavodih pa je bil na novo uveden *pedagoško-znanstveni svet* (ibid., čl. 68), ki »obravnavata zadeve v zvezi z učnim in znanstvenim raziskovalnim oziroma umetniškim delom« in ima med drugim pristojnost sprejemanja učnih programov ter izvolitev učiteljev, znanstvenih delavcev in sodelavcev. Zlasti zadnje je glede na povojne zakonodajne spremembe mogoče razumeti kot pomemben element vračanja k avtonomnim pristojnostim visokošolskih zavodov oziroma univerze²⁹⁸ (Zgaga, 2023a). Univerza je dobila nove in pomembne pristojnosti, predvsem pa »skrbi za razvoj, skladnost in raven pouka ter znanstveno raziskovalnega dela na fakultetah in odloča o skupnih zadevah fakultet« (ibid., čl. 74). Njen pedagoško-znanstveni svet (ibid., čl. 80) daje med drugim mnenje k predlogom učnih načrtov in izpitnih redov fakultet, ugotavlja, ali fakulteta oziroma visoka šola izpolnjuje pogoje za izvedbo podiplomskega študija, daje mnenje k izvolitvam

296 Zakon navaja naslednje fakultete UL: filozofska, pravna, ekonomska, medicinska, biotehniška fakulteta ter fakultete za naravoslovje in tehnologijo, za arhitekturo, gradbeništvo in geodezijo, za elektrotehniko in za strojništvo (Skupščina SRS, 1969c, čl. 73).

297 Glede tega je zakon v čl. 94 povsem jasen: »[1] Določbe tega zakona ne veljajo za zavode, ki so jih kot višje šole ustanovile delovne in druge organizacije. Ti zavodi ne morejo izdajati diplom oziroma spričeval s splošno priznano veljavnostjo. [2] Višje šole, ki niso bile ustanovljene z zakonom, imele pa so po tedaj veljavnih predpisih status višjih šol, ga lahko obdržijo še naprej, če se v dvanajstih mesecih od dneva, ko začne veljati ta zakon, z aktom Skupščine SR Slovenije ugotovi, da izpolnjujejo pogoje po tem zakonu.«

298 V obrazložitvi k predlogu zakona je bila omenjena težnja, »da se odpravi mehanično prenašanje samoupravnih oblik iz gospodarstva v izobraževalne organizacije, da se samoupravljanje organizira ustrezno funkcijam visokošolskih zavodov« (Skupščina SRS, 1969a, str. 355).

učiteljev in znanstvenih delavcev fakultet ter skrbi za razvoj, skladnost in raven pedagoškega in znanstvenoraziskovalnega dela na fakultetah. Zakon je zaostрил pogoje za izvolitev v nazive na vseh zavodih (na fakultetah je doktorat postal obvezen pogoj za izvolitev v učiteljske nazive) in pri tem ob strokovnih in znanstvenih kvalifikacijah poudaril tudi pedagoško usposobljenost²⁹⁹ (ibid., čl. 42–44)

To je seveda veljalo tudi za višje šole, ki so bile po definiciji iz čl. 1 uvrščene med visokošolske zavode. Na njih zakon razlikuje profesorje višje šole (voljeni za petletno obdobje) in predavatelje višje šole (voljeni za triletno obdobje). Temeljni pogoj za izvolitev je ustrezna visoka izobrazba, druge pogoje pa določi statut višje šole.³⁰⁰ Zakon dodaja, da je za »učitelja predmeta, v zvezi s katerim višja šola organizira in razvija znanstveno raziskovalno delo«, lahko izvoljen, kdor ima naslov rednega profesorja, izrednega profesorja ali docenta, v katerega volijo fakultete in visoke šole, pa tudi to, da morajo biti ti predmeti »v statutu višje šole posebej navedeni« (ibid., čl. 45). S tem se je zahtevnost meril za izvolitev povečala, vendar je bilo znanstvenoraziskovalno delo še vedno opredeljeno le kot dopustna, a posebej regulirana izjema.

Čeprav je bil premik od 'ekstenzivnosti' k 'intenzivnosti' v nekaterih okoljih razumljen kot oviranje razvoja visokega šolstva v Mariboru, pa do resničnega zastoja na tej poti ni prišlo. Le šest let pozneje bo druga slovenska univerza že ustanovljena: s še eno, temeljito spremembo zakonodaje, kot bomo kmalu videli. Vsekakor pa drži, da je ta zakon zaustavil aspiracije pedagoških fakultet, predvsem mariborske, po takojšnjem prehodu na visokošolsko stopnjo. V povezavi s tem je posebej opazno in vsaj na prvi pogled tudi nekoliko nenavadno, da je ta splošni zakon med prehodne in končne določbe vključil tudi specifično določilo, ki se nanaša na pedagoški akademiji. Tako se glasi: »Določbe tega zakona o višjih šolah veljajo tudi za pedagoško

299 V skupščinski razpravi je sodeloval tudi predstavnik študentov in v povezavi s tem povedal nekaj zanimivega: »Pri obravnavi prvega osnutka zakona smo med drugim predlagali, naj bi zakon določil, da morajo redni in izredni profesorji ter drugi predavatelji na visokošolskih zavodih imeti tudi določene pedagoške sposobnosti. [...] Naš predlog je bil zavržen s trditvijo, da statuti visokošolskih zavodov že sami določajo, da mora profesor imeti poleg znanstvenih in drugih pogojev tudi pedagoške sposobnosti. Pri pregledu statutov pa smo ugotovili, da v večini statutov takih določil ni; našli smo jih le v statutih pedagoške akademije, filozofske fakultete, akademije za glasbo in akademije za likovno umetnost. Po mojem mnenju in mnenju skupine, ki je zakonski osnutek obravnavala, bi moral zakon izrecno določiti, da morajo profesorji oziroma predavatelji imeti potrebne pedagoške sposobnosti« (Skupščina SRS, 1969a, str. 84). Naj dodamo, da je ta razprava potekala približno pol leta po začetku prvega vala študentskega gibanja 1968 v Ljubljani.

300 Že v obrazložitvi osnutka zakona je bilo zapisano, da je treba tudi na višjih šolah »zagotoviti ustrezno strokovno raven učiteljskih kadrov, za kar pa osnutek ni mogel določiti natančnejših pogojev zaradi raznoterosti teh zavodov tako po strokah kot tudi po pomenu in nalogah in prepušča, da jih predpišejo statuti teh šol« (Skupščina SRS, 1969a, str. 355).

akademijo v Ljubljani in pedagoško akademijo v Mariboru»³⁰¹ (Skupščina SRS, 1969c, čl. 92).

V povezavi s tem v obrazložitvi predloga zakona, obravnavanega v skupščini marca 1969, najdemo argumentacijo za tako podrobno določilo: skladno s temi zakonodajnimi spremembami »bo treba [...] spremeniti zakon o ustanovitvi pedagoške akademije v Mariboru zato, ker [...] določa, da ta zavod izobražuje in vzgaja učitelje z višjo in visoko izobrazbo [in] da organizira pouk na prvi in drugi stopnji visokošolskega študija«. Obrazložitev nadalje ugotavlja, da je bil z ustanovitvenim aktom »pedagoški akademiji dan status visoke šole, kar se pa ni realiziralo, ker se je kmalu po tem spremenil prvotni koncept o vlogi pedagoških akademij na splošno. Pedagoška akademija v Mariboru deluje namreč ves čas svojega obstoja kot dvoletna šola za izobraževanje učiteljev z višjo izobrazbo. Pri tem bo tudi ostalo, ker učitelje z visoko izobrazbo izobražujejo ustrezne fakultete in visoke šole. Pripomniti je tudi, da ima pedagoška akademija v Ljubljani po svojem ustanovitvenem aktu prav tako status dvoletne šole za izobraževanje učiteljev z višjo izobrazbo« (Skupščina SRS, 1969b, str. 381). Pika.

3.3 Pedagoški akademiji postaneta članici univerz

Novi zakon o visokem šolstvu s konca šestdesetih let bi lahko v primerjavi s prejšnjimi visokošolskimi reformami ocenili kot korak naprej, ki ga je očitno napajal takratni liberalni duh v slovenski politiki. Še zlasti opazna je – čeprav še precej zadržana – vrnitev nekaterih izvornih pristojnosti univerze. Svet visokošolskega zavoda je ostal tripartiten s predstavniki zaposlenih, študentov in 'družbene skupnosti' (62. člen); opazna sprememba pa je bila uvedba *pedagoško-znanstvenega sveta*, ki ga sestavlja vse pedagoško in znanstveno osebje ter predstavniki študentov (65. čl.): ta je zdaj odločal o učnih načrtih, volil v nazive učno in znanstveno osebje itn. (68. čl.). V tej točki je dejansko šlo za vsaj delno pravno reafirmacijo načela *akademske avtonomije*, ne da bi zakonsko besedilo tak izraz sploh uporabilo (Zgaga, 2023a, str. 172). Opazna je tudi bolj poudarjena vloga študentov pri odločanju znotraj visokošolskih zavodov, kar gre deloma pripisati tudi takratnemu pojavu študentskega gibanja v domačih in mednarodnih okvirih.

Toda ko gre za specifično vlogo pedagoške akademije v visokošolskem sistemu, je bil ta zakon nedvomno omejujoč. Očitek mariborskega združenja visokošolskih zavodov, da je zakon razveljavil

301 Imeni ustanov sta zapisani z malo začetnico v izvirniku. – Prvotna dikcija tega člena se je glasila: »Določbe tega zakona o višjih šolah veljajo tudi za obstoječe pedagoške akademije.« Skupščinski odbor prosvetno-kulturnega zbora za znanstveno-raziskovalno delo in visoko šolstvo je v prvi obravnavi predlagal amandma s »preciznejšo formulacijo«: »pedagoška akademija v Ljubljani in pedagoška akademija v Mariboru« (Skupščina SRS, 1969a, str. 367).

pomembna določila zakona o njihovi pedagoški akademiji iz leta 1961, je dejstvo. Z zakonsko spremembo iz leta 1969 pedagoški akademiji nista pridobili, ampak sta izgubili. Če upoštevamo v dolgih razpravah druge polovice šestdesetih let izoblikovani strateški okvir za razvoj visokega šolstva v Sloveniji, so za to obstajali razlogi: njun takratni sorazmerni skromni potencial še ni zadovoljeval meril za *prerast*, čas pa tudi ni več dovoljeval, da bi zaostrena merila, veljavna za celoten sistem, v posameznih primerih zniževali. Akademijama je torej ostalo predvsem prizadevanje za konsolidacijo vloge, ki jima je pripadla: kot specifični višješolski ustanovi naj poskrbita za povečanje števila višješolskih diplom na rednem in izrednem študiju.

Toda za takratni čas značilne pogoste zakonodajne spremembe tudi teh zakonskih določil niso dolgo pustile nedotaknjene. Le šest let pozneje, leta 1975, je bil že sprejet nov, od prejšnjega spet močno drugačen zakon o visokem šolstvu. Ta je bil do univerzitetnega izvornega poslanstva in avtonomnih pristojnosti znova restriktiven, pravzaprav še bolj kot v preteklosti (Zgaga, 2023a, str. 175–176), zato pa je pedagoškima akademijama prinesel pomembno novost, čeprav ni bila neposredno hotena, ampak je bila posredna posledica drugih procesov: vsaka izmed njiju je postala *članica* svoje *univerze*. Pojdimo po vrsti in za začetek na kratko orišimo splošni politični kontekst zgodnjih sedemdesetih let, ki bo pomagal razumeti specifične premike v izobraževalni politiki tega časa, s tem pa tudi premik v statusu pedagoških akademij.

Politično nihalo, ki je sredi šestdesetih zanihalo v smeri 'partijskega liberalizma', se je v začetku sedemdesetih znova vračalo na staro 'linijo', na t. i. 'demokratski centralizem'. Celotno, sicer precej kratko obdobje 'liberalizma' je potekalo v polemičnem, občasno tudi konfliktnem razmerju med partijskimi 'liberalci' in 'konservativci', v Sloveniji označenimi tudi kot 'kavčičevci' in 'popitovci' (Repe, 1992, str. 268). Eden izmed takšnih konfliktov je bila t. i. *cestna afera* leta 1969, oster politični spor o delitvi mednarodnega posojila za ceste, ki ga je pridobila federacija, a je iz njegove uporabe izločila načrte o začetku gradnje avtocest v Sloveniji (prvi odsek Vrhnika–Postojna). Protest takratne slovenske vlade, ki jo je vodil Stane Kavčič, je zvezno vodstvo ZKJ »obsodilo kot nacionalistično, pri čemer je bil zlasti kritiziran slovenski tisk« (ibid.). Drugi večji politični konflikt, ki pa se je sredi leta 1971 zgodil na domači, republiški sceni, je bila t. i. *afera 25 poslancev*, v kateri je skupina republiških poslancev³⁰² mimo ta-

302 Osrednji pobudnik 'akcije 25 poslancev' je bil 'študentski poslanec' Tone Remc (1942–1997). Remc in profesor filozofije na Filozofski fakulteti UL dr. Vojan Rus (1924–2015) sta bila na volitvah leta 1969 izvoljena v republiško skupščino kot predstavnika študentov. Kandidatura je bila politični dogovor v vzdušju takratnega 'liberalizma' pa tudi učinkov prvega vala študentskega gibanja ob koncu šestdesetih let. Remc je moral marca 1972 zaradi svojega svobodomiselnega delovanja predčasno končati poslanski mandat.

kratnih 'subjektivnih sil', »vendar v skladu s poslovníkom skupščine, poleg uradnih kandidatov za člana novoustanovljenega predsedstva SFRJ predlagala še svojega kandidata [...]. Ker je s tem posegla v partijski kadroviski monopol, je prišlo do ostre reakcije, predlagatelji so bili stigmatizirani, nekateri izključeni iz ZK ali jim je bil celo odvzet poslanski mandat, posledice pa so čutili še dolga leta« (ibid., str. 270).

Takšne svobodomiselne akcije pa niso bile omejene le na forume 'subjektivnih sil', v katerih so se posamezne skupine v tem obdobju izoblikovale kot nekakšna znotrajpartijska opozicija; staro načelo *sapere aude* in z njim povezani uradni 'liniji' nasprotujoči opozicijski pogledi so se vse bolj uveljavljali tudi v širši družbi. To je še zlasti veljalo za akademska okolja po vsej federaciji: na eni strani za intelektualne, še zlasti družboslovne in humanistične kroge, zbrane okrog nekaterih revij (*Perspektive in Problemi* v Sloveniji, *Praxis* na Hrvaškem, *Filosofija* v Srbiji), na drugi strani za študentsko gibanje, ki je kmalu po njegovem radikalnem pojavu v zahodnem svetu pa tudi globalno vzniknilo še v Jugoslaviji. Ob političnem radikalizmu in 'novolevičarstvu' teh skupin so se pojavljale tudi nasprotné, 'meščanske' in 'desničarske' iniciative pa tudi množična gibanja, kakršno je bilo še zlasti nacionalistično gibanje *maspok* na Hrvaškem.

Študentsko gibanje je temeljito zaznamovalo družbene in politične procese tega obdobja, prav tako pa tudi (novo) razumevanje vloge univerze in visokošolskih ustanov ter življenja in dela na njih. Po študentskih nemirih, ki so že zgodaj spomladi 1968 izbruhnili v nekaterih univerzitetnih mestih v zahodni Evropi, ZDA in drugod po svetu (Horn, 2007), so nepričakovano, povsem spontano izbruhnili v začetku junija 1968 tudi v Beogradu (Praxis, 1969). Študentsko gibanje se je nato – vsebinsko sicer na različne načine – artikuliralo zlasti na univerzah v Beogradu, Zagrebu in v Ljubljani. V Sloveniji so se študentske politične simpatije pretežno nagibale k 'liberalcem', vendar ne brez kritične refleksije ter ne brez izogibanja radikalizmu in občasnim odprtim konfliktom tudi s takratno 'liberalno' oblastjo. Verjetno najpomembnejši dosežek – obenem je v tem tudi največja razlika do preostalega dela federacije – je bil razpustitev uradne Zveze študentov Slovenije (kot sestavnega dela Zveze študentov Jugoslavije) in nastanek nove organizacije, poimenovane *Skupnost študentov* (gl. Zgaga, 1982, str. 48–51, 69–72; Kšela, 2024). Novo organizacijo je karakteriziralo zavzemanje za politično pluralizacijo in organizacijsko avtonomijo (Štrajn et al., 2020, str. 145–159). Gibanje se je po letu 1970 povezovalo tudi s sorodnimi gibanji v zahodni Evropi, v domače družbene razprave pa je vneslo pomembne nove teme: o svobodi govora, pravicah manjšin, feminizmu, multikulturalnosti, študentskih komunah, o varstvu okolja itn. (gl. ibid., str. 61–88, 207–214, 325–342,

373–376). Seznam študentskih zahtev je vseboval tudi takšne, ki so zadevale posodobitev študijskega procesa, sodelovanje študentov v upravljanju fakultet in univerze ter reševanje materialnih problemov, kot so: štipendije, študentski domovi, prehrana itn. Med drugim se je oblikoval tudi – sicer kratkotrajen – projekt *alternativne univerze* (Zgaga, 1982, str. 331–350). Po vrhuncu radikalizma v študijskem letu 1971/72 je gibanje postopoma začelo izgubljati množični značaj in se cepiti na posamezne skupine. Gibanje je bilo ukoreninjeno v več fakultetnih okoljih v Ljubljani, predvsem na Filozofski fakulteti UL, deloma se je izrazilo tudi v Mariboru, sicer pa višjih šol, vključno z obema pedagoškima akademijama, ni zajelo.

Pojav političnega pluralizma znotraj uradnih forumov je spremljala tudi njegova širitev v družbo na splošno, to pa je v konservativnih partijskih krogih povečevalo zaskrbljenost in krepilo zahtevo po 'strnitvi vrst'. Nihalo je s tem zanihalo v nasprotno smer. »V letih 1971 in 1972 se je pritisk konservativnih politikov tako na liberalne posameznike kot na skupine stopnjeval. [...] Obenem so se stopnjevale zahteve po obračunu z uredniki revij in avtorji prispevkov, zlasti v *Teoriji in praksi*,³⁰³ ter nekaterimi liberalnimi profesorji s Fakultete za sociologijo, družbene vede in novinarstvo; permanentno so bili kritizirani izvršni svet [s predsednikom Kavčičem], gospodarska zbornica in liberalno usmerjeni direktorji, na partijskih konferencah je bila zahtevana socialna enakost. [...] Po temeljitih pripravih, z vrsto vmesnih faz, je prišlo 28. in 29. oktobra 1972 tudi do obračuna s Kavčičem in njegovimi somišljeniki.³⁰⁴ Kavčič je bil prisiljen odstopiti, sledilo je ideološko čiščenje³⁰⁵ na vseh pomembnejših družbenih področjih« (Repe, 1992, str. 270), vključno s študentsko

303 Revijo je izdajala takratna Fakulteta za sociologijo, družbene vede in novinarstvo in jo še vedno izdaja zdajšnja Fakulteta za družbene vede UL. Z našega zornega kota je smiselno spomniti, da so začetki te fakultete v Visoki šoli za politične vede, ustanovljene leta 1961, pozneje Visoke šole za sociologijo, politične vede in novinarstvo, ki se je leta 1970 preoblikovala v fakulteto ter vključila v Univerzo v Ljubljani. Še en specifični primer preraščanja.

304 Ni šlo le za razrešitve, ampak tudi za umike iz političnega življenja. Eden izmed primerov, ki je zgovoren v našem kontekstu, je primer Aleksandre Kornhauser, ki je bila v drugi polovici šestdesetih let poslanka in tudi podpredsednica posvetno-kulturnega zbora skupščine, ob tem pa nekaj časa direktorica Pedagoške akademije v Ljubljani; leta 1970 je v 'Kavčičevi vladi' prevzela funkcijo podpredsednice Izvršnega sveta Skupščine SRS. Odgovorna je bila za vse negospodarske dejavnosti, torej za zdravstvo in šolstvo, kulturo in znanost, pokojnine, socialo itn. Po treh letih se je vrnila na univerzo, a je aktivno sodelovala tudi še v prvi fazi (1974) priprav predloga novega zakona o visokem šolstvu.

305 Najbolj znan primer v Sloveniji je bila odstranitev štirih profesorjev iz pedagoškega procesa na FSPN (Repe, 1992, str. 212). Represivni ukrepi so prizadeli tudi nekatere predstavnike študentskega gibanja. Še veliko ostrejša represija zoper akademske in študentske kroge pa je potekala na univerzah v Zagrebu in Beogradu.

organizacijo.³⁰⁶ To je bil uvod v t. i. 'svinčene čase' sedemdesetih in zgodnjih osemdesetih let, dokler ni prišlo do novega političnega obrata.

V zgodnjih sedemdesetih letih je torej prišlo do političnega obračuna z 'liberalnim odklonom' na zvezni ravni, vendar pa s tem niso mogle biti odpravljene razlike med različnimi deli federacije, ki so jih opredeljevale različne ekonomske, politične in kulturne tradicije pa tudi takratna razvojna dinamika in njena protislovja. Politično stabilizacijo in strnitev vrst naj bi po načrtih vrhov takratne oblasti prinesla (še ena) nova ustava, sprejeta leta 1974, s katero je bil sklenjen nekakšen kompromis med političnimi strujami v federaciji (Zvezna skupščina SFRJ, 1974). Republike so dobile več samostojnosti (Skupščina SRS, 1974a), s čimer je bil – paradoksalno – realiziran prav del političnega programa 'liberalizma'. Ohranjen je bil torej decentraliziran sistem, že do takrat zapleteni politični sistem socialističnega samoupravljanja pa je z instrumenti, kot sta bila *samoupravno sporazumevanje in družbeno dogovarjanje*,³⁰⁷ postal še zapletenejši. Med ključne ustavne novosti je sodil koncept *združenega dela*, ki ni ciljale na gospodarstvo, ampak tudi na vse družbene dejavnosti, torej tudi na izobraževalni sistem v celoti. Ta novost je zahtevala spremembo sistema financiranja družbenih dejavnosti s t. i. *svobodno menjavo dela*,³⁰⁸ predvsem prek posebne *samoupravne interesne skupnosti* za izobraževanje.³⁰⁹ Videti je bilo, kot da je bil s to – zadnjo – ustavo

306 Obračunu z 'liberalizmom' je posegel tudi v študentsko organiziranost: Skupnost študentov na ljubljanskih in mariborskih visokošolskih zavodih je bila ukinjena, ukinjena pa je bila tudi Zveza študentov Jugoslavije; študentske organizacije so bile s politično akcijo 'od zgoraj' utopljene v novi organizaciji, Zvezi socialistične mladine Jugoslavije (1974) kot zvezi njenih republiških organizacij. Paradoksalno: v Sloveniji je bila v osemdesetih letih prav ta organizacija eno od jeder t.i. 'novih družbenih gibanj' (gl. Vurnik, 2010, 347 in dalje), v katerih so se znova razplamenele 'alternativne' teme, ki jih je inavguriralo že študentsko gibanje 1968–1972. Vse to je po svoje prispevalo h konceptualizaciji družbene in političnega preloma okrog leta 1990.

307 Po tem konceptu »naj bi družbeno življenje ljudi temeljilo na delovanju – samoupravljanju – na delovnih mestih in v komunah – krajevnih skupnostih, občinah. Tu naj bi neposredno uresničevali svoje pravice, cilj pa naj bi bil dosežen, ko bo z radikalnim spreminjanjem obstoječega prišlo do visoke stopnje integriranosti med ljudmi v socialnem, delovnem, zlasti pa ideološkem pogledu.« (Repe, 1992, str. 270).

308 »Delovni ljudje zagotavljajo zadovoljevanje svojih osebnih in skupnih potreb in interesov na področju izobraževanja, znanosti, kulture, zdravstva in drugih družbenih dejavnosti kot delov enotnega procesa združenega dela tako, da svobodno menjavajo in združujejo svoje delo z delom delavcev v organizacijah združenega dela na teh področjih. Svobodno menjavo dela uresničujejo delovni ljudje neposredno, prek organizacij združenega dela in v okviru samoupravnih interesnih skupnosti ali prek njih. S takimi odnosi se delavcem v teh dejavnostih zagotavlja enak družbenoekonomski položaj, kot ga imajo drugi delavci v združenem delu.« (Zvezna skupščina SFRJ, 1974, str. 211)

309 Iz Ustave SRS (Skupščina SRS, 1974a): »Samoupravne interesne skupnosti za vzgojo in izobraževanje ustanavljajo delovni ljudje skupaj z delavci vzgojno-izobraževalnih organizacij, da bi prek njih zadovoljevali svoje osebne in skupne potrebe in interese na področju vzgoje in izobraževanja. V njih uresničujejo svobodno menjavo dela, združujejo sredstva ter izvajajo ukrepe za napredek vzgoje in izobraževanja, za višjo izobrazbeno

SFRJ dosežen nov koncept političnega ravnovesja, ki se je v zametku pojavil že v zgodnjih šestdesetih letih: »Jugoslavija je namesto zvezne države postala zveza držav, vendar z nadzornimi mehanizmi, ki zagotavljajo prevlado centra« (Repe 1994, str. 53). Med zgodovinarji še traja razprava o tem, ali je bila s tem resnično razrešena in presežena takratna nakopičena konfliktnost ali pa je bil to le mejnik, od katerega je v nadaljevanju vodila pot naravnost k razpadu federacije ob koncu osemdesetih let (prim. Čepič, 2010, str. 12).

Takšen je torej na kratko širši kontekst, v katerem so se začeli tudi pomembni premiki v izobraževalni politiki. Razgreta situacija z začetka sedemdesetih let, ki jo je v očeh 'konservativcev' na eni strani pospeševal 'liberalni revizionizem', na drugi pa 'anarholiberalno' študentsko gibanje in 'meščanske' intelektualne skupine, je v forumih 'subjektivnih sil' postavila v ospredje vprašanje o *idejni usmerjenosti vzgoje in izobraževanja*. Izobraževalna politika se je premaknila k ideološkim temam.³¹⁰ V skupščinskem dokumentu, ki si ga bomo v ključnih točkah zdaj ogledali, je ta premik paradigmatično prikazan tako: »današnja šola je kljub prizadevanjem velikega dela učiteljev preveč usmerjena v izobraževanje, premalo pa skrbi za socialistično vzgojo mladih generacij« (Skupščina SRS, 1973b, str. 397). Skratka, 'preveč izobraževanja' in 'premalo vzgoje' – očitek, ki ni omejen le na to obdobje in ga lahko v nekoliko drugačnih tonih ponekod slišimo tudi po letu 1990, čeprav v popolnoma drugačnih kontekstih.

Ta dokument je oblikovala³¹¹ in sprejela Skupščina SRS v začetku leta 1973. Iz poslanskih vrst je bilo na začetku slišati, da »so se v zadnjem času zaradi izredno močnega vpliva znanstveno-tehnične revolucije, razvoja gospodarstva in tržnih odnosov začele vrinjati v šole težnj[e] o idejnem pluralizmu vzgojno-izobraževalnega dela«³¹² (Skupščina SR Slovenije, 1973a, str. 70). Rečeno je bilo celo, da gre

raven delovnih ljudi, za razširitev materialne osnove vzgoje in izobraževanja, za šolanje in izpopolnjevanje pedagoških delavcev in uresničujejo druge skupne interese. Vzgojno-izobraževalna dejavnost se uresničuje v enotnem vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki je hkrati podlaga tudi za poklicno usmerjanje« (čl. 55).

310 Po obsežnih razpravah o *idejni usmerjenosti* v začetku sedemdesetih let je nova zvezna ustava razločno zakoličila ideološki okvir izobraževanja: »Vzgoja in izobraževanje temeljita na dosežkih sodobne znanosti in zlasti na marksizmu kot osnovah znanstvenega socializma in naj usposabljata delovne ljudi za delo in samoupravljanje ter jih vzgajata v duhu pridobitev socialistične revolucije, socialistične etike, samoupravnega demokratizma, socialističnega patriotizma, bratstva in enotnosti, enakopravnosti narodov in narodnosti in socialističnega internacionalizma« (Zvezna skupščina SFRJ, 1974, str. 213).

311 Predlagatelj ni bil Republiški sekretariat za vzgojo in izobraževanje oziroma Izvršni svet SRS, ampak skupščinski odbor za vzgojo in izobraževanje.

312 Eden izmed osrednjih protagonistov, na katere je letela ta politična kritika, je bil dr. Franc Pediček, raziskovalec na Pedagoškem inštitutu. Kot predsednik Zveze pedagoških društev Slovenije v 'liberalnem obdobju' (1969–1972) je leta 1972 na Bledu organiziral posvet, na katerem se je zoperstavil vpletanju politike v pedagoško stroko s tezo, da je »vzgoja funkcija človeka in ne družbe« (gl. Pediček, 1972). Gl. tudi Zadnikar, 2025.

za »dokument, ki ga slovenska skupščina sprejema kot opozorilo, sklep in priporočilo delavcem in upravljalcem na področju vzgoje in izobraževanja, posredno pa tudi slovenski družbi« (ibid., str. 186). Ne glede na te ostre besede je bila skupščinska razprava ob sprejemanju tega dokumenta precej kratka. Omenjene so bile pripombe iz predhodne javne razprave, ki pa so obravnavale vprašanja, kot so npr. nujnost materialne okrepitve vzgoje in izobraževanja, stimulacija učiteljevega dela, problemi pri uvajanju podaljšanega bivanja v šolah, neustrezna struktura srednjega šolstva, šolske investicije itn., skratka teme, ki so pri oblikovanju izobraževalnih politik vsekakor središčne, neposredno pa niso sodile pod naslov takšnega dokumenta.

Kot rečeno, osrednji fokus je bil namenjen ideološkim temam, povezanim s 'težnjami k idejnemu pluralizmu' in polemikam o sorodnih temah v takratnem času. Na te 'opozicijske' pripombe (in ob teh verjetno tudi na vprašanje iz širše javnosti, ali je sploh dopustno, da skupščina sprejema takšno *opozorilo* 'delavcem in upravljalcem na področju vzgoje in izobraževanja') je verjetno mislil tudi predsedujoči na seji prosvetno-kulturnega zbora skupščine, ko je izrekel naslednje besede: »Rad bi opozoril še na nekaj, kar je bilo navzoče v javni razpravi. Namreč ali pomeni [ta] dokument kakršno koli ožitev ustavnih pravic in načel glede individualnosti oblikovanja človekove osebnosti ali ne. Treba je jasno odgovoriti, da ne gre za nikakršno ožitev in da je pravica do individualne rasti mladega človeka tudi vnaprej ustavno zagotovljena. [...] Naša šola ni nevtralna, ni pluralistična, ni prazen prostor, v katerega se lahko vrivajo drugačne ideje in drugačni pogledi, ampak ravno narobe, naša šola je polno angažirana v oblikovanju samoupravnega in socialistično usmerjenega človeka« (ibid., str. 187–188). Takšna odkrita replika je potrdila, da je skupščina s tem dokumentom formulirala ideološko *opozorilo*, ne pa zakonodajne norme. Opozorilo, ki so ga morali imeti v mislih zaposleni v vzgoji in izobraževanju, ne glede mesto svoje zaposlitve.

Sprejeti dokument v uvodnem delu poudarja, da postaja »vse bolj očitno, da je za zagotavljanje socialističnih družbenih ciljev, kontinuitete revolucije in njenih nosilcev odločilnega pomena socialistična samoupravna usmerjenost mladine, pridobljena z organizirano socialistično vzgojo in izobraževanjem, ki temelji na marksizmu in v katero so vključeni najnaprednejši dosežki znanosti in kulture«. Toda »današnja šola« se tem ciljem ne posveča dovolj in jih slabo uresničuje. Na tem mestu nastopi – značilno za tedanji politični diskurz – delitev na 'prizadevno večino' in 'destruktivne skupinice': »Velika večina učiteljev je pripravljena uresničevati družbeno angažirano samoupravno socialistično šolo. Zaradi pomanjkanja čvrstejšee opredelitve in enotnejših pogledov na vprašanja v zvezi z družbeno

funkcijo vzgoje in izobraževanja pa so močnejše prišli do izraza tisti posamezniki, ki zanemarjajo ali celo odklanjajo socialistično idejno usmerjenost vzgoje in izobraževanja.« Sestavljavce dokumenta je ob tem zaskrbel tudi sam »način šolanja učiteljev na pedagoških gimnazijah, pedagoških akademijah in univerzi ter drugih kadrovske šolah«, ker »daje zlasti premalo ustreznega družbeno-idejnega znanja ter metodične izobrazbe« (Skupščina SR Slovenije, 1973b, str. 397). *Opozorilo* je bilo torej neposredno namenjeno tudi ustanovam učiteljskega izobraževanja.

Dokument med drugim zahteva, da morata biti med *pogoji za opravljanje učiteljskega poklica* »poleg ustrezne strokovnosti, ki implicira marksistično idejnost, poleg pedagoške usposobljenosti in drugih specifičnih zahtev glede na posamezno vzgojnoizobraževalno področje, jasno poudarjeni družbena usmerjenost in angažiranost v širši družbeni dejavnosti« (ibid., 399). Učitelji vseh vrst in stopenj naj »uresničevanje temeljnih družbenih vzgojnoizobraževalnih smotrov uvrstijo med [svoje] osnovne naloge«, ravnatelji naj »neposredno odgovarjajo za uresničevanje idejnosti vzgoje in izobraževanja in za socialistično angažiranost šole, kot sta opredeljeni v tem dokumentu«, »visokošolski zavodi, ki šolajo učiteljske kadre«, pa naj »prevzamejo [v sodelovanju z drugimi ustanovami] odgovornost za reformo sistema izobraževanja učiteljev vseh vrst in stopenj« (ibid., str. 400). Ob tem dokument zahteva tudi več skrbi za stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljstva, za povečanje števila diplom na pedagoških smereh študija itn. Zapisano na kratko, dokument pričakuje reformo sistema učiteljskega izobraževanja. K tej zahtevi se bomo vrnili malo pozneje, kajti na tem mestu je treba politične zahteve glede 'idejne usmerjenosti vzgoje in izobraževanja' razširiti še na področje visokega šolstva kot celote (in ne le na 'visokošolske zavode, ki šolajo učiteljske kadre'). Ta del izobraževalne vertikale je obravnavani skupščinski dokument dejansko povsem zaobšel.

Takšna razširitev pa zahteva kratko pojasnilo. Skoraj natanko leto dni po sprejetju tega skupščinskega dokumenta – in dva meseca po sprejetju nove ustave – je potekal 7. kongres Zveze komunistov Slovenije (2.–4. april 1974) kot prelomni politični dogodek tistega časa,³¹³ ki je sprejel podoben dokument, to je *resolucijo o vzgoji in izobraževanju ter raziskovalni dejavnosti* (ZKS, 1974). Kongrese ZK po republikah je zaokrožil še zvezni, 10. kongres Zveze komunistov Jugoslavije (Beograd, 27.–30. maj 1974), ki je prav tako eno izmed kar osemnajstih kongresnih resolucij namenil 'nalogam ZKJ v socialistični samoupravní preobrazbi vzgoje in izobraževanja'. Partijski

313 Na njem je bil za novega predsednika CK ZKS izvoljen France Popit, iz Stanetu Kavčiču nasprotnega partijskega krila.

dokumenti so med drugim pričakovali, da bosta razvoj in uveljavitev *novega koncepta usmerjenega izobraževanja* razrešila številne probleme in zagate, s katerimi se je spoprijemal izobraževalni sistem. Temu konceptu in na njem utemeljeni reformi se bomo posebej posvetili pozneje, tu pa se bomo na kratko omejili na nekatere poudarke v resoluciji, ki je bila sprejeta v Ljubljani.

V njej so delegati izpostavili nalogo, »da brezkompromisno razkrinkavajo vse protimarksistične in protihumanistične teorije in da obračunavajo z oportunizmom in idejnim nevtralizmom, ki sta se v nekaterih znanstvenih in prosvetnih okoljih tudi med komunisti že močno zakoreninila«. V duhu temeljnih konceptov malo pred tem sprejete nove ustave je za razvoj vzgoje, izobraževanja in raziskovalnega dela »bistvenega pomena, da postanejo [vzgojno-izobraževalne in raziskovalne ustanove] sestavni del samoupravno organiziranega in povezanega združenega dela«, kar vključuje tudi hitrejši razvoj »samoupravnih interesnih skupnosti za usmerjeno izobraževanje in za raziskovalno delo« (ZKS, 1974, str. 3). Ob teh 'idejno-političnih' poudarkih pa je v dokumentu še vrsta takšnih, ki so namenjeni izboljšanju vključenosti v šolski sistem, njegovi učinkovitosti in socialni pravičnosti. Tako med strateškimi cilji petletnega obdobja najdemo povečanje števila otrok, vključenih v različne oblike predšolske vzgoje, ter vključitev večine otrok v malo šolo. Ko gre za osnovno šolo, se dokument zavzema za razvoj podaljšanega bivanja v šoli, ob tem pa posebej poudarja pomen »družbene skrbi«, ki je »mora biti deležno osnovno šolstvo na vasi, na manj razvitih območjih in še posebej v obmejnih predelih Slovenije, da bi se njegova raven čim bolj izravnala z razvitimi okolji v mestnih središčih«. Na področju srednjega šolstva opozarja na »obstoječi dualizem«, ki »pogloblja socialno razlikovanje« tako, »da je velikemu delu mladine, zlasti delavske in kmečke, ki se izobražuje v poklicnih šolah, zaprta pot k nadaljnjemu izobraževanju.« Povsem v duhu koncepta usmerjenega izobraževanja se dokument zavzema za to, da je vsaka stopnja oziroma oblika izobraževanja po osnovni šoli »zaokrožena tako, da bo pripravila mladino za delo in nadaljnje izobraževanje«. Ni treba posebej poudarjati, da so takšni cilji neposredno povezani z vprašanjem ustrezno usposobljenega in stimuliranega učiteljstva, toda o tem v dokumentu razen nekaterih retoričnih figur (npr. »načrtna kadrovska politika za prosvetni poklic«; »posvetiti posebno pozornost reformi izobraževanja učiteljev«; »zavzeti se za ustrežnejše in boljše družbeno vrednotenje učiteljevega dela«; »nadaljevati z idejnopolično diferenciacijo znotraj prosvetnih vrst« itn.) ne najdemo veliko konkretnega. Še najopaznejša – a ne ravno ambiciozna – je naslednja zaveza: »Težili bomo tudi k temu, da pridobijo višjo šolsko izobrazbo vsi mlajši osnovnošolski učitelji s

srednješolsko izobrazbo, postopno pa tudi visoko izobrazbo» (ibid., str. 11). *Postopno*, vendar brez jasne opredelitve, kako to razumeti.

V tej kongresni resoluciji visokemu šolstvu ni bil dan kak posebej opazen poudarek, zato pa ga najdemo v leto dni starejšemu dokumentu, ki ga je pripravila ena izmed komisij CK ZKS (Komisija CK ZKS za družbenopolitična in idejna vprašanja znanosti in prosvete, 1973). Tu že na začetku preberemo, da se visoko šolstvo nahaja »v svojevrstni krizi, za katero je značilna ekstenzivnost, slaba učinkovitost študija,³¹⁴ nerazvitost samoupravnih odnosov [...], pomanjkljiv in nedodelan sistem izrednega študija« itd. (ibid., str. 13). Le dobra tri leta po zadnji spremembi visokošolske zakonodaje dokument ugotavlja, »da ta zakon [1969] pušča tudi negativne posledice«: »Zaradi togih habilitacijskih pogojev je potencialnim kandidatom za univerzitetne učitelje zaprl možnost prehajanja iz prakse v visoko šolstvo. Visokošolski zavodi so zelo strogo razlagali določbe zakona glede vpisnih pogojev s tem, da so zapirali možnosti pr[e]hajanja na visokošolski študij dijakom iz strokovnih šol in delavcem iz prakse.« Vrsta visokih šol, »zlasti fakultet«, je »zelo slabo skrbela za izredni študij. Pedagoško-znanstveni sveti so dobili preveč ključno pomembnih pristojnosti, zato je zamrlo delo svetov visokošolskih zavodov. Zaradi vsega tega je treba čim prej pripraviti predlog za spremembo zakona s ciljem, da bi vse te negativne posledice odpravili« (ibid., str. 14).

Ni težko opaziti, da je ta kritika letela predvsem na univerzo, bistveno manj pa na visoke in višje šole, sploh pa se v ničemer ni dotikala pedagoških akademij. Poskus omejene vrnitve avtonomnih pristojnosti univerze, ki ga je prinesla zakonodajna sprememba iz časa, ko je 'liberalni obrat' prihajal na svoj zenit, je zdaj prepoznan kot ena izmed ključnih negativnih posledic: 'pedagoško-znanstveni sveti so dobili preveč ključno pomembnih pristojnosti'. Po drugi strani je opazno, da se dokument vrača prav k nekaterim konceptom, ki jih je kritizirala delovna skupina, ki je pripravljala osnutek zakona iz leta 1969: olajšati habilitacijske pogoje za potencialno pedagoško osebje, ki bi v visoko šolstvo prinašalo 'praktične izkušnje', olajšati pogoje za vpis tistim brez ustrezne splošnoizobraževalne priprave na visokošolski študij, okrepiti izredni študij itn. Zapisano nekoliko karikirano: med vrsticami je bila univerza deležna kritike, da ne počne tistega, kar so počele višje šole, čeprav glede na pričakovanja političnih krogov tudi te ne dovolj uspešno. Npr.: »do nastajanja novih šol in usmeritev je pogostoma prihajalo brez predhodnega usklajevanja« (ibid., str. 15).

314 To je bila posebej boleča točka: »V zadnjih letih se je število študentov povečalo, ni pa prišlo do bistvenega porasta števila diplomantov. Na ljubljanski univerzi diplomira okrog 34 odstotkov vseh vpisanih študentov. Okrog 15 do 20 odstotkov vpisanih nikoli ne pristopi k prvemu izpitu ali kolokviju«. V Sloveniji »se je [redni] višješolski študij [...] podaljšal na povprečno 3,6 let, visokošolski pa na 6,7 let« (ibid., str. 16).

Še ostrejša kritika s povsem ideoloških pozicij leti na dotedanjo visokošolsko – predvsem univerzitetno – ureditev. Gre za dve temeljni postavki: »prešibka in nezadostna je vloga visokega šolstva v socialistični vzgoji, marksističnem izobraževanju in oblikovanju kritičnega mišljenja bodoče inteligence«, na drugi strani pa »je bil v preteklosti odločno prešibak spopad delavcev v visokem šolstvu s pojavi liberalizma, tehnokratizma ter idejnega pluralizma v pedagoških in širše družbenih odnosih« (ibid., str.13). Ko gre za prvo, dokument poudarja: »Študentje si morajo pridobivati znanje, razvijati svoje ustvarjalne sposobnosti in se vzgajati kot občani samoupravne socialistične družbe«, pri tem pa dodaja, da »[n]e gre za uvajanje 'katekizma' marksizma«. V primerjavi s sočasnimi konceptualizacijami v drugih republikah so snovalci tega dokumenta 'marksistično izobraževanje' v visokem šolstvu razumeli do neke mere divergentno: »Zavzemamo se za to, da bi v učnih načrtih bil zaobjet tudi sistem splošnoizobraževalnih predmetov, ki bodo imeli na družboslovnih fakultetah³¹⁵ večji poudarek na temeljnih sodobnih vprašanjih naravoslovja, na naravoslovnih fakultetah pa večji poudarek na temeljnih aktualnih vprašanjih družboslovja in filozofije« (ibid., str. 15). Skratka, oblikovan naj bi bil nekak *studium generale*, prilagojen okolju samoupravne socialistične družbe.

Na drugi strani pa ta dokument postavlja jasno zahtevo, da se pri izbiri pedagoškega osebja na visokošolskih zavodih (habilitacija) poleg do zdaj priznanih meril »znanstvene ustvarjalnosti« ter »pedagoške delavnosti, sposobnosti in uspešnosti« uvede še merilo »napredne družbene angažiranosti v stroki oziroma socialistična idejno-politična aktivnost«. Še več, v besedilu je jasno opazen element profesionalne diskvalifikacije: »Sodimo, da ne morejo učiti tisti posamezniki, ki so nosilci sistematičnega protiustavnega in samoupravnemu socializmu sovražnega delovanja.« Iz tega je sledilo konkretno napotilo za spremembo zakonodaje: »Pedagoško-znanstveni sveti naj odločajo o znanstvenih nazivih in dajo mnenje o ustreznosti kandidatov za učiteljske nazive. Odločitev o podelitvi učiteljskega naziva [...], o nastavitvah in zadovoljiv[i] pedagoških in družbeni[h] kriterije[v] učiteljev pa naj sprej[m]ejo³¹⁶ sveti visokošolskih zavodov« (ibid., str. 25).

Temeljni sklep dokumenta je, da v njem opravljena analiza »zahteva korenito reformo visokega šolstva« (ibid., str. 13), in do nje je tokrat precej hitro tudi prišlo. Politične iniciative za ponovno spremembo visokošolske zakonodaje so se začele pojavljati le dve, tri leta po uveljavitvi prejšnje zakonodajne spremembe; očitno je, da so k temu

315 Opazno je, da pri tem dokument ne vključuje ne visokih in ne višjih šol.

316 Videti je, da deli besedila niso bili lektorirani oz. korigirani; tu vnašamo le nujne korekture, ki so iz konteksta besedila povsem jasne.

prispevale družbene in politične turbulence z začetka sedemdesetih let. Po političnih signalih, ki so jih v teh okoliščinah pošiljale 'subjektivne sile' v javnost, se je kmalu začel tudi formalni zakonodajni postopek. Zanimivo, tudi tokrat so ga vodili kar v skupščini in ne na pristojnem 'ministrstvu' (tj. republiškem sekretariatu za vzgojo in izobraževanje). Začetne priprave zakonskega osnutka so potekale vzporedno z dvema takratnima ključnima procesoma, s katerima se je končalo 'liberalno' obdobje: s pripravo in sprejetjem nove ustave in zakona o združenem delu (ta je v takratnem političnem žargonu dobil kar oznako 'mala ustava'). Priprava zakonskega predloga je morala počakati na sprejetje teh dveh aktov, saj sta (ponovno) bistveno preoblikovala politični sistem socialističnega samoupravljanja, s katerim je bilo treba uskladiti tudi načrtovane spremembe visokošolskega sistema. Takoj po sprejetju nove ustave so bile izvedene tudi nove skupščinske volitve,³¹⁷ zato je bilo to pripravljalo delo za nekaj časa prekinjeno.

Osnutek zakona o visokošolski dejavnosti – tak je bil tokrat naslov tega dokumenta – je bil posredovan v skupščinsko obravnavo aprila 1974. Nekoliko nenavadno je, da je bilo prvo branje opravljeno na zadnji seji starega skupščinskega mandata. V obrazložitvi je rečeno, da je nastajal »v triletnem pripravljalnem delu ob skupščinski razpravi o visokošolskih statutih, ki je iz prvotnih okvirov analize prerasla v snovanje temeljite visokošolske reforme« (Skupščina SRS, 1974b, str. 1079), torej že od leta 1971 naprej.³¹⁸ Iz skupščinskih poročil tudi razberemo, da je osnutek zakona »predložila skupščinska komisija za proučitev statuten univerze³¹⁹ v Ljubljani, združenj visokošolskih zavodov [mišljeno je mariborsko združenje] in [združenj višješolskih]³²⁰ zavodov« (ibid., str. 318), ki ji je v tem mandatu predsedovala dr. Aleksandra Kornhauser. Zgodba se je ponavljala: potrjevanje statuten, ki bi jih bilo treba uskladiti z leta 1969 spremenjeno zakonodajo, se je spet zavleklo prek vseh meja, razprava o tem pa je znova vodila v pripravo novih zakonskih sprememb, ne pa v potrditev statuten.³²¹ Pripravljanje, sprejemanje, dopolnjevanje in spreminjanje

317 Sestava skupščinskih zborov se je z ustavo iz leta 1975 močno spremenila; kulturno-prosvetnega zbora ni bilo več.

318 Prvi sklepi glede priprave osnutka so bili sprejeti spomladi 1973, po nekajmesečni javni razpravi pa je komisija jeseni 1973 začela pripravljati osnutek (prim. ibid., 319).

319 Beseda je zapisana z malo začetnico v izvirniku, kar je bilo v tistem času prej pravilo kot izjema. V dokumentih in medijih tistega časa se pogosto pojavlja zapisana na tak način, kot da je – takrat edina slovenska – univerza le nekakšen 'klubski prostor' za srečevanje njenih 'članic'. Tudi to govori o – nezavedno? – spremenjenem razumevanju statusa in vloge univerze v njenem generičnem pomenu.

320 Očitna napaka v izvirniku: »visokošolskih«.

321 Pozneje, ob sprejemanju novega zakona aprila 1975, v poslanski razpravi o potrjevanju statuten slišimo naslednje: »Da se zakon nemudoma sprejme, je nujno tudi zato, ker visokošolski zavodi že od leta 1963 dalje nimajo veljavnih statuten. Do leta 1969 so bile v statutih potrjene le določbe o upravljanju, kasneje pa niti to ne in se je celotna visokošolska dejavnost v republiki odvijala tako rekoč nezakonito« (Skupščina SRS, 1976a, str. 71).

(visoko-)šolske zakonodaje je bila v tistih časih očitno nekakšna *permanentna revolucija*. Kot bomo videli pozneje, se tudi leta 1975 še ni končala. Z uvedbo zakona o usmerjenem izobraževanju, ki je sledila čez nekaj let, je bila posebna visokošolska zakonodaja celo ukinjena.

Osnutek zakona je bil predložen v obravnavo le malo po sprejetju nove ustave, ki je pomembno posegla v njegovo strukturo. V obrazložitvi osnutka je namreč na začetku zapisano: »Uresničevanje ustavnih načel posega tako globoko v življenje in delo tudi na področju visokega šolstva, da predloženi zakon ne pomeni le prilagajanja, temveč v bistvu novo zasnovo vsebine in organizacije visokega šolstva. [...] Temeljne določbe opredeljujejo naloge visokega šolstva v združenem delu, pri čemer je dan poseben poudarek njegovemu večjemu povezovanju z uporabniki in z družbenopolitičnimi skupnostmi, da bi se tako visoko šolstvo neposredneje in bolj učinkovito vključevalo v načrtovanje nalog celotnega družbenoekonomskega razvoja in njihovo izvajanje. [...] Druga osnovna usmeritev zakona je vključevanje visokega šolstva v celovit izobraževalni sistem ter opredeljevanje njegovih pravic in dolžnosti v povezovanju z osnovnim in srednjim šolstvom« (ibid., str. 1079), torej s koncepcijo *usmerjenega izobraževanja*, ki je bila takrat kot politična usmeritev že sprejeta, številni detajli pa so še ostajali nedorečeni.³²²

Tudi v *Osnutku zakona o visokošolski dejavnosti* je veliko vprašanj ostajalo nedorečenih, vendar bi zašli v prevelike podrobnosti, če bi se s tem ukvarjali na tem mestu. Oba pristojna zbora skupščine sta osnutek sprejela, nekaj dilem je nastalo le ob vprašanju, kdo naj pripravi predlog zakona za drugo branje: Izvršni svet (kar bi pospešilo postopek) ali komisija, ki bi jo po skorajšnjih volitvah imenovala nova sestava skupščine (kar bi postopek zavleklo). Izražena je bila želja, »da bi konec junija [1974] že imeli predlog zakona« (ibid., str. 322), vendar se ni izpolnila.

Maja 1974 se je konstituirala nova skupščina v drugačni sestavi³²³ kot do zdaj, *predlog zakona o visokem šolstvu* – glede na osnutek je opazna ponovna sprememba naslova – pa se je pojavil šele na dnevnem redu 14. seje konec aprila 1975. Očitno se je v vmesnem obdobju zgodilo še marsikaj. Ni ga predložila skupščinska komisija,

322 To je veljalo tudi še leto pozneje, ko so novi zakon sprejeli: »Torej je glede vsebinske reforme usmerjenega izobraževanja zakon v mnogih vidikih še nedorečen. To nikakor ne po krivdi sestavljavcev zakona, ampak zaradi dejstva, da samega reformnega koncepta usmerjenega izobraževanja še nismo uspeli izdelati in tako pokazati na povsem določeno mesto sedanjega visokošolskega procesa v njem« (Skupščina SRS, 1976a, str. 146).

323 Po določitvi nove ustave je imela tri zборе: zbor združenega dela, zbor občin in družbenopolitični zbor. Pomembna ustavna novost je bila, da v nekaterih primerih skupaj z zbori enakopravno odloča tudi Skupščina Izobraževalne skupnosti Slovenije (kot samoupravne interesne skupnosti). Zakon o visokem šolstvu so sprejemali vsi trije zbori skupaj z Izobraževalno skupnostjo, kar je bil prvi tak primer.

ampak Izvršni svet. Skupščinska razprava kaže, da je bil predlog vnaprej politično usklajen, tako da v razpravi ne zasledimo polemik, ampak bolj ali manj entuziastične izjave o 'prelomnem' zakonu, izrečene še pred glasovanjem, npr.: »Današnji sprejem novega zakona je prav gotovo najbolj revolucionaren akt v zgodovinskem razvoju našega visokega šolstva« (Skupščina SRS, 1976a, str. 9). V primerjavi z osnutkom je prišlo do nekaterih opaznih sprememb:³²⁴ med drugim je zamisel o oblikovanju nekakšne krovne in obvezne »visokošolske skupnosti Socialistične republike Slovenije« iz osnutka (Skupščina SRS, 1974b, str. 319) nadomestil »sklep o dvožariščnem oziroma o večžariščnem sistemu visokega šolstva, ki bo uresničen z ustanovitvijo univerze v Mariboru« (Skupščina SRS, 1976a, str. 9). Strateška zamisel o *policentričnem razvoju* Slovenije iz tistega časa je tako dobila tudi svojo visokošolsko dimenzijo. Da bi ustanovili drugo slovensko univerzo, kar je bila očitna politična odločitev še pred zakonodajno spremembo, je bila takšna sprememba nujna, še zdaleč pa ni bila edina. Novi zakon je bil dejansko 'revolucionaren akt', s katere koli perspektive ga že gledamo.

Skupščinska razprava aprila 1975 ob tej točki ni bila niti posebej obsežna niti ni vsebovala dilem ali polemike, zato pa so opazni politični in ideološki poudarki, ki so pojasnjevali novo 'linijo'. Te lahko med drugim zasledimo v besedah Emila Rojca, ki je govoril o (akademičnih) 'odporih' in 'pomislekih', o 'predsodkih' in 'zmotah': »Hitrost sprejemanja predlogov, ki jih ta zakon ponuja, in velikost odporov zoper le-te sta bili za Zvezo komunistov najodločnejša kazalca, v kolikšni meri so v posameznih visokošolskih sredinah že bila uveljavljena stališča plenuma Centralnega komiteja in obeh kongresov Zveze komunistov o socialistični idejni usmeritvi našega vzgojno-izobraževalnega sistema. Zlasti težko so se lomili stari predsodki oziroma zmote o tem, da je pogoj za avtonomijo univerze neposeganje družbe v njene programe in kadrovske politiko ter njena eksteritorialnost³²⁵ glede na temeljne kadrovske interese združenega dela. Močni so bili odpori in pomisleki zoper zaostrovanje družbenih, samoupravnih in moralno-političnih kriterijev za delavce v znanstveno-pedagoškem procesu, zoper stalno preverjanje učiteljevega dela, zoper zaostreno obojestransko odgovornost učiteljev in študentov za uspešnost študija in drugi« (Skupščina SRS, 1976a, str. 145).

324 »Predlog zakona, ki ga imate pred seboj, in osnutek zakona, ki ga je sprejela skupščina prejšnjega sklica na svoji zadnji seji, se razlikujeta toliko, kolikor se razlikujeta stara in nova ustava« (Skupščina SRS, 1976a, str. 72–73).

325 Vprašanja avtonomije in eksteritorialnosti univerzitetnih ustanov je znova odprlo študentsko gibanje v začetku sedemdesetih let. V manifestu maja 1971 zasedene Filozofske fakultete UL najdemo tudi naslednjo poved: »Ena naših temeljnih zahtev je eksteritorialnost in avtonomnost univerze, ki v osnovi omogoča svobodo znanosti« (gl. Zgaga, 1982, str. 201).

Na takšne 'odpore' in 'pomisleke' naletimo še zlasti pri eni izmed temeljnih sprememb v primerjavi z zakonom iz leta 1969: pri vprašanju vloge in sestave glavnih teles visokošolskega zavoda. Ko so na ljubljanski univerzi v začetku novembra 1974 obravnavali definicijo tripartitnega *sveta visokošolskega zavoda* v takratnem osnutku zakona, so se zavzeli »za to, da bi visokošolska delegacija zasedala polovico mest v svetu, drugo polovico (enako število mest) pa bi zasedali študentje in delegati družbene skupnosti«. ³²⁶ Univerza je torej želela večji vpliv v tem telesu, vendar s tem predlogom ni uspela. S sprejetim zakonskim besedilom je njen predlog postal irelevanten: »Delo in poslovanje visokošolske temeljne organizacije opravlja svet, ki ga sestavljajo delegati delavcev, študentov in uporabnikov« [...] »njihovo število se določi s samoupravnim sporazumom, ki ga uporabniki sklenejo na pobudo ustanovitelja. [...] Število delegatov delavcev in število delegatov študentov mora biti enako« (Skupščina SRS, 1975a, čl. 86). »Odločitve so sprejete, če jih je v enakem besedilu sprejela večina delegatov delavcev in večina delegatov študentov, v zadevah iz 88. člena tega zakona pa tudi večina delegatov uporabnikov.« Če se tri delegacije nikakor ne morejo uskladiti, »odloči na pobudo ene od skupin delegatov in na predlog Izvršnega sveta Skupščine Socialistične republike Slovenije Skupščina Socialistične republike Slovenije« (Skupščina SRS, 1975a, čl. 90). Že tako skromne akademske pristojnosti so bile s tem povsem omejene: končna instanca ob spornem odločanju o univerzitetnih zadevah je postalo kar najvišje republiško zakonodajno telo.

Nič manj radikalna je bila sprememba vloge *pedagoško-znanstvenega sveta*, za katerega smo zgoraj videli, da ga je zakon iz leta 1969 'rehabilitiral', politična 'linija' iz prve polovice sedemdesetih let pa je nihalo spet vrnila nazaj. V razpravi ob sprejemanju novega zakona aprila 1975 sledimo stališču, ki ga je v zboru občin Tine Zorič ubesedil tako: »Drugo vprašanje je pedagoško-znanstveni svet. Menim, da je pedagoško-znanstveni svet ob takem načinu samoupravljanja, kot ga bomo imeli, pravzaprav preživela institucija. Njegove pristojnosti smo omejili le na pedagoške zadeve. O pedagoških zadevah pa vsi tisti, ki neposredno delajo s študentom, vedo običajno dosti več kot redni profesor. On ve najmanj o študijskih problemih na šoli. Najbolj poznajo te probleme tisti, ki neposredno delajo s študenti. Zato bi bilo dobro, da bi pedagoško-znanstveni svet sploh črtali, pa bi študenti in učni kader skupaj razpravljali in sprejemali vse te zadeve« (Skupščina SRS, 1976a, str. 80). Tako je bilo s sprejetim zakonskim besedilom določeno, da ima visokošolski zavod »lahko [...]

326 »Univerza o osnutku zakona o visokem šolstvu.« *Prosvetni delavec*, 15. november 1974, str. 2.

pedagoško-znanstveni svet ali drug ustrezen strokovni kolegijski organ«, ki »obravna vprašanja s področja vzgojnoizobraževalnega in raziskovalnega dela ter daje mnenja in predloge svetu, poslovnim in izvršilnim organom« (Skupščina SRS, 1975a, čl. 95). Ima ga *lahko* – in če se odloči, da ga ima, lahko 'daje mnenja'. To je povsem nasprotno od tistega, kar je bilo zapisano v zakonskem besedilu iz leta 1969.

Tretja radikalna sprememba je poseg v vlogo in delovanje *habilitacijske komisije*. V uvodni obrazložitvi na skupni seji vseh zborov je dr. Avguštin Lah, takrat podpredsednik Izvršnega sveta, med drugim nakazal ozadje te spremembe, ko je dejal: »Pri tem delu potrebujejo visokošolske organizacije tudi pomoč zunanjih družbenih dejavnikov. [...] Kakor za vodilna mesta v organih samoupravljanja v visokem šolstvu in drugod je tudi v tem primeru smiselno, da predloge za izvolitev [habilitacijske] komisije daje SZDL.«³²⁷ (Skupščina SRS, 1976a, str. 242). Še ena tradicionalna akademska pristojnost je torej prešla v polje 'družbenega upravljanja' in s tem pod nadzor 'subjektivnih sil'.

Ustrezni člen sprejetega zakonskega besedila v prvem odstavku – podobno kot danes – določa, da je pri univerzi habilitacijska komisija, ki daje stališče o tem, ali so izpolnjena merila za izvolitev v posamezne nazive. Vdor politike v to akademsko telo prinaša poznejši odstavek, po katerem člane komisije »voli organ upravljanja univerze na predlog republiške konference Socialistične zveze delovnega ljudstva iz vrst visokošolskih in drugih znanstvenih, strokovnih in javnih delavcev ter študentov; tretjino članov imenuje Izvršni svet Skupščine Socialistične republike Slovenije izmed svojih članov, članov republiških komitejev in funkcionarjev republiških upravnih organov.« In še več: »Če v habilitacijski komisiji ni bilo doseženo soglasje, lahko Izvršni svet Skupščine Socialistične republike Slovenije na pobudo članov komisije, ki jih je imenoval, predlaga Skupščini Socialistične republike Slovenije, da ta zavzame stališče« (Skupščina SRS, 1975a, čl. 30). Ta in prejšnje spremembe govorijo o trendu politične kontrole in *deakademizacije*. Tradicionalni merili za izvolitev (znanstvena ali umetniška ustvarjalnost, praktične izkušnje v stroki in pedagoška sposobnost) sta bili dopolnjeni še s t. i. 'tretjo košarico': »zavzetost in družbena aktivnost pri uveljavljanju in razvijanju socialističnega samoupravnega sistema in v tem še posebej humanih odnosov« (čl. 69). S tem se je trend, o katerem govorimo, še okrepil.

Res je sicer, da novi zakon prinaša še vrsto drugih sprememb, ki jih neposredno ni mogoče uvrstiti v ta trend, npr. določila o

327 Socialistična zveza delovnega ljudstva, ena izmed petih družbenopolitičnih organizacij ('subjektivnih sil').

programu razvoja visokega šolstva³²⁸ v SRS (čl. 21), o omejitvi skupne obremenitve študentov na največ 900 ur letno ali 30 ur tedensko (čl. 34), o oblikah strokovnega usposabljanja in študija po diplomu (čl. 38), ki vsebujejo tudi krajše oblike, podobne današnjim *mikrodokazilom*, o študentu kot »sodelavcu v vzgojnoizobraževalnem in raziskovalnem procesu« (čl. 51) in o aktivni vlogi študentov pri (samo-) upravljanju visokošolskih zavodov na splošno, o ostrejših merilih za napredovanje v višji letnik in ponavljanje letnika (čl. 56 in 58) ter o spodbujanju hitrejšega zaključka študija (čl. 60), o podelitvi naslova zaslužnega profesorja (čl. 78) itn.

Toda najbolj temeljna sprememba visokošolskega sistema se nahaja v neki drugi točki. V prvem členu zakona je zapisano: »Visoko šolstvo je del združenega dela in je vključeno v enotni vzgojnoizobraževalni sistem v Socialistični republiki Sloveniji.« Nadalje: »Visokošolske dejavnosti [...] so posebnega družbenega pomena«, kar se uresničuje »s soodločanjem ustanoviteljev, zainteresiranih organizacij združenega dela, organov družbenopolitičnih skupnosti, organov družbenopolitičnih organizacij [...] ter z drugimi oblikami družbenega vpliva« (čl. 4). Dejavnost visokega šolstva nima sebi lastnega smotra (npr. 'nepristranskega iskanje resnice'), ampak je del nacionalnega produkcijskega stroja, *združenega dela*, in je tudi organizirano po istih načelih kot gospodarske organizacije: »Osnovna oblika dela in upravljanja v visokem šolstvu je visokošolska temeljna organizacija združenega dela«³²⁹ (čl. 5). Zakon definira visokošolske delovne organizacije kot »fakultete oziroma visoke šole, umetniške akademije, pedagoške akademije in višje šole«, pojem univerze pa je iz te definicije izločen. Za nas je lahko zanimivo tudi to, da ta definicija pedagoških akademij ne subsumira pod kategorijo višjih šol, ampak jih navaja kot posebno entiteto.

Zakon v takratnem duhu 'samoupravnega sporazumevanja' in 'družbenega dogovarjanja' nadalje določa, da se visokošolske delovne organizacije »lahko združujejo med seboj, z drugimi vzgojnoizobraževalnimi organizacijami usmerjenega izobraževanja ter z raziskovalnimi in z drugimi organizacijami združenega dela v skupnosti in v

328 Realizacija zamisli o prvem nacionalnem programu visokega šolstva se je zavlekla za več kot deset let. Štiri leta po sprejetju zakona slišimo v skupščini, da tega programa »nimamo še do danes [1979] niti v zametku« (Skupščina SRS, 1980a, str. 367). Zadeva se je premaknila s t. i. projektom DRVŠ šele proti koncu osemdesetih, o čemer bomo še govorili.

329 Uveljavljen je bil krajši izraz *visokošolska temeljna organizacija* ali kratica VTOZD. Po sprejetju nove ustave naj bi se dotedanji visokošolski zavodi organizirali kot VTOZD-i (npr. neka fakulteta bi svoje večje oddelke oblikovala kot VTOZD-e, ki bi skupaj tvorili *visokošolsko delovno organizacijo*), lahko pa bi se organizirala tudi kot enovita *visokošolska delovna organizacija*.

druge oblike združevanja« (čl. 8).³³⁰ Veliko bolj ključna pa je definicija v naslednjem, devetem členu: »1) Za izpolnjevanje s tem zakonom določenih nalog, ki zahtevajo enotnost sistema dela, se visokošolske delovne organizacije obvezno združujejo v univerze. S samoupravnim sporazumom o združitvi lahko visokošolske delovne organizacije poverijo univerzi še druge naloge. Določbe samoupravnega sporazuma o združitvi, ki zagotavljajo enotnost sistema dela, potrdi Skupščina Socialistične republike Slovenije. 2) Univerze so skupnosti visokošolskih delovnih organizacij in so pravne osebe.«

Univerza torej ni ustanova *sui generis*, ampak je 'združenje', koordinacijska 'skupnost' sicer samostojnih entitet: fakultet, umetniških in pedagoških akademij, visokih in višjih šol. Nihče izmed teh ni izločen iz 'skupnosti': od tod 'obvezno združevanje'. Takšna univerza nastane s 'samoupravnim sporazumom', ki ga sklenejo 'članice', tj. 'visokošolske delovne organizacije', in ki nanjo lahko prenesejo poleg tistih kompetenc, ki jih je predpisal zakon, še druge. V vrsti temeljnih zadev, kot je npr. financiranje,³³¹ pa univerza nima pristojnosti, ampak ostanejo v pristojnosti 'članic'. K ustanovitvi visokošolske delovne organizacije daje soglasje Skupščina SRS (čl. 22), prav tako pa je takšno soglasje potrebno tudi k samoupravnemu sporazumu o združitvi v univerzo (čl. 9). Visoko šolstvo je po eni strani tako vključeno v sistem združenega dela, po drugi strani pa politično nadzorovano in razrešeno vseh tradicionalnih avtonomnih pristojnosti. Takšna koncepcija ni bila le skladna z na novo uveljavljenim ustavnim redom, ampak je ustrezala tudi 'članicam', ki so bile že prej pogosto sumničave druga do druge (še posebej opazno v razmerju šol 'višjega' in 'nižjega' reda, npr. fakultet in višjih šol, vključno s pedagoškima akademijama).

Že v uvodni predstavitvi osnutka novega zakona leta 1974, ko vrsta vprašanj še ni imela dokončnega odgovora, je bilo rečeno, da je »temeljna misel [...] razčiščena«: na visokošolskih zavodih se osnujejo VTOZD-i (ali pa enovite *visokošolske delovne organizacije*, če za oblikovanje VTOZD-a ni pogojev) kot temeljna organizacijska oblika v visokem šolstvu, ti (ali te) pa »se združujejo [...] v visokošolsko združenje – univerzo, z dodatno opredelitvijo, kakšni so pogoji, da

330 Dr. Avguštin Lah je v uvodnem nastopu pred vsemi tremi zbori skupščine v povezavi s tem dal naslednje pojasnilo: »Nakazali smo že, da pričakujemo nastajanje področnih skupnosti visokošolskih temeljnih organizacij združenega dela ali delovnih organizacij. V skupnosti se bodo povezale npr. medicinske šole, pedagoško šolstvo, ekonomsko-organizacijske usmeritve, sorodne tehniške smeri, umetnostne akademije, pravno in politološko šolstvo. Kaj pričakujemo od tega? Najprej smotrnejšo organizacijo v visokem šolstvu, ki lahko ob obveznem združevanju vseh tipov visokošolskih organizacij v univerze privede tudi do novih šol in meduniverzitetnega sodelovanja« (Skupščina SRS, 1976a, str. 237). Zamisel pozneje ni pognala omembe vrednih korenin.

331 Zakon sploh nima poglavja o financiranju visokega šolstva; to je bilo urejeno prek sistema samoupravnih interesnih skupnosti (oz. Izobraževalne skupnosti SRS).

se visokošolsko združenje imenuje univerza«. Ta skupnost je bila do zdaj »bolj ali manj prostovoljno združenje, sedaj pa naj bi [...] sprejela določene usklajevalne obveznosti in zato imela tudi določene kompetence« (Skupščina SRS, 1974b, str. 319). Leta 1975 sprejeto zakonsko besedilo jih opredeljuje npr. kot spodbujanje usklajevanja interdisciplinarnega študija in delovanja visokošolskega informacijsko-dokumentacijskega sistema, spodbujanja usklajevanja meril in postopkov za volitve v nazive, promoviranje doktorjev znanosti in podeljevanje častnega doktorata itn. (Skupščina SRS, 1975a, čl. 29).

Po tej novi koncepciji visokega šolstva *ustanovitelj* – to so lahko »organizacije združenega dela, samoupravne interesne skupnosti, krajevne skupnosti, družbenopolitične skupnosti, družbenopolitične organizacije in druge družbene pravne osebe« (čl. 20) – ob soglasju Skupščine SRS (čl. 22) – ustanovi *visokošolsko delovno organizacijo*, ne pa tudi *univerze*; univerzo ustanovijo te organizacije same s 'samoupravnim sporazumom o združevanju v univerzo'. Jedro te nove koncepcije je povzela Ela Ulrih, takratna predsednica ('ministrica') Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje, ob potrjevanju samoupravnega sporazuma o združitvi v Univerzo v Mariboru tako: »Nova univerza v Mariboru se tudi formalno ustanavlja z odločitvijo delavcev in študentov visokošolskih zavodov in uporabnikov kadrov in ne na podlagi zakona. [...] Po ustavi in zakonu o visokem šolstvu se spremenjena vloga univerze izraža predvsem v afirmaciji visokošolskih temeljnih organizacij združenega dela, ki postajajo temeljne samoupravne in delovne enote visokega šolstva, s tem pa tudi temeljni subjekti samoupravnega povezovanja z združenim delom. To povezovanje bodo med seboj uresničevale v različnih oblikah neposrednih odnosov v samoupravnih interesnih skupnostih, zlasti še v posebnih izobraževalnih skupnostih. Pomembno vlogo v nadaljnjem samoupravnem razvoju vzgoje in izobraževanja imajo tudi skupnosti visokošolskih organizacij, ki se bodo oblikovale v skladu s posebnimi interesi združenega dela in prek katerih bodo visokošolske organizacije prestopale meje klasično pojmovanega visokega šolstva in vse bolj postajale integralni del celovito zasnovanega usmerjenega izobraževanja« (Skupščina SRS, 1976b, 113–114).

S sprejetjem novega zakona konec aprila 1975 je bil določen šestmesečni rok za izpolnitev številnih nalog. Na organizacijski ravni je bilo to predvsem preoblikovanje dotedanjih visokošolskih zavodov v visokošolske delovne organizacije oziroma VTOZD-e. Za zadnjo obliko so se odločile le redke fakultete z večjimi oddelki, večinsko pa so se preoblikovale v enovite visokošolske delovne organizacije (tako tudi obe pedagoški akademiji). Izvoljeni so bili novi 'samoupravni organi', po novih merilih pa so morali biti ponovno izvoljeni tudi

visokošolski učitelji in sodelavci. Izdelani oziroma preoblikovani so bili študijski programi. Večina teh nalog je potekala v bolj ali manj formalnih postopkih in ob velikem časovnem pritisku. Posebej pomembni nalogi pa sta bili pripravi dveh samoupravnih sporazumov o združitvi v univerzo. Na prvi pogled bi moral biti ljubljanski sporazum lažja naloga, saj je bolj ko ne šlo samo za formalno preureditev in razširitev že obstoječe univerze. Mariborski sporazum je namreč predpostavljala ustanovitev nove, druge slovenske univerze, kar je danes videti precej zahtevnejša naloga. Dejansko pa je bilo takrat s tema nalogama ravno nasprotno.

Združenje visokošolskih zavodov v Mariboru se je očitno že med nastajanjem zakona o visokem šolstvu temeljito pripravljalo na njegovo izvajanje.³³² Politična klima jim je bila tokrat očitno naklonjena. Kmalu po sprejetju zakona je predstojnik združenja dr. Bračič dejal: »Zakon pravzaprav samo omogoča, da to, kar se je v 15 letih v Mariboru in Kranju razvijalo in po vsebini in obsegu že dobilo značaj univerze, tudi formalno razglasimo za univerzo.«³³³ Da je bilo vse že vnaprej pripravljeno, dokazuje tudi to, da je le dan po potrditvi samoupravnega sporazuma o ustanovitvi univerze v Mariboru v Skupščini SRS (gl. Skupščina SRS, 1975b) svet združenja visokošolskih zavodov v Mariboru s svojim le še povsem formalnim sklepom združenje tudi uradno preoblikoval v univerzo, njen prvi rektor pa je postal prof. dr. Vladimir Bračič.³³⁴ Univerza je bila javno razglašena na slovesnosti, ki je potekala 18. septembra 1975 v dvorani Union v Mariboru, ena izmed njenih petih članic³³⁵ pa je postala tudi Pedagoška akademija. To je bil torej pri nas pionirski primer, da je ustanova z imenom *pedagoška akademija* dobila *status univerzitetne članice*.

V Ljubljani je postopek zaradi drugačnih tradicij in neprimer-no kompleksnejše visokošolske krajine potekal drugače. Tudi tu je bil sicer že čez poletje pripravljen osnutek samoupravnega sporazuma o

332 Bračič (1984, str. 294) poroča, da so že v začetku septembra 1974, pet mesecev po potrditvi *osnutka zakona o visokošolski dejavnosti* v Skupščini SRS, organizirali »širši posvet delegatov v Združenje vključenih visokošolskih delovnih organizacij, na katerem so »zadolžili kolegij direktorjev šol, da pripravi osnovna izhodišča za samoupravni sporazum o združitvi v Univerzo v Mariboru«. Ob tem je bilo torej treba le še počakati na dokončno sprejetje zakona.

333 »Le še razglasitev«, Delo, 9. maj 1975, str. 9. – Seja sveta je – povsem v duhu časa in povezovanja univerze z združenim delom potekala v prostorih *organizacije združenega dela Impol* v Slovenski Bistrici.

334 »Nova slovenska univerza v Mariboru«, Delo, 5. julij 1975, str. 3.

335 Iz krajše razprave ob potrjevanju sporazuma v Skupščini SRS lahko med drugim razberemo, da je bilo na vseh petih članicah »med 168 redno zaposlenimi učitelji 44 doktorjev znanosti, 37 magistrstov, 43 pa jih pripravlja doktorat, medtem ko jih 34 študira na III. stopnji [takrat magistrski] in bodo študij zaključili do konca leta 1976«. V preteklih petnajstih letih so mariborske višje in visoke šole dale 11.000 diplomantov (Skupščina SRS, 1976b, str. 111), med njimi »1.400 predmetnih učiteljev«, razredni učitelji pa v poročilu niso omenjeni (gl. *ibid.*, str. 280).

združitvi visokošolskih delovnih organizacij v Univerzo v Ljubljani, nadaljnji koraki pa so potekali precej bolj počasi kot v Mariboru. Kot je zakon nalagal, so bile pri tem na seznam članic poleg obstoječih fakultet dodane še Visoka šola za telesno kulturo in vseh pet višješolskih ustanov (Pedagoška akademija in še tri ljubljanske višje šole – za socialno delo, zdravstvo in upravo – ter Višja pomorska šola v Piranu), potekala pa je tudi razprava o pridružitvi raziskovalnih (med drugim Pedagoškega inštituta) in drugih podpornih ustanov.³³⁶

Novi organizacijski okvir Univerze v Ljubljani se je torej močno razširil, v prostorskem pogledu tudi na Obalo. Tam je sicer že od leta 1960 delovala samostojna Višja pomorska šola, do sredine sedemdesetih pa so v Kopru odprli še tri višješolske oddelke 'kontinentalnih' visokošolskih zavodov: poleg oddelkov Strojne fakultete UL in Visoke šole za organizacijo dela iz Kranja³³⁷ (od leta 1975 članice Univerze v Mariboru) tudi odderek Pedagoške akademije iz Ljubljane. »Uspešnost take politike morda še najbolje kaže primer pedagoške akademije (odderek za razredni pouk): prejšnja leta so se na ljubljansko akademijo vpisali največ po štirje študentje z obalnega območja, na koprski odderek pa se jih je lani [1974] ob ustanovitvi vpisalo 16, letos pa že 20.«³³⁸

V začetku oktobra je univerzitetni svet UL po dolgi razpravi dopolnil predlog samoupravnega sporazuma in ga poslal v ponovno razpravo vsem visokošolskim organizacijam, razpravo pa je omejil na konec oktobra, saj se je šestmesečni rok v začetku novembra iztekal. Sporazum je bil izhodišče za konstituiranje še drugih za zakonito delovanje nujnih teles, tako da je časa resnično že zmanjkovalo.³³⁹ Z dvotedensko zamudo je bil sporazum 24. novembra 1975 končno podpisan, z njim pa se je v *Univerzo v Ljubljani* združilo *dvajset članic* – fakultet, akademij, visokih in višjih šol,³⁴⁰ med katerimi je bila zdaj tudi druga slovenska, ljubljanska *Pedagoška akademija*. V zapletenih postopkih, določenih z novim zakonom, je tik pred iztekom leta Predsedstvo Republiške konference SZDL potrdilo še »predloge za vodstvena delovna mesta obeh slovenskih univerz« ter sestavo obeh univerzitetnih svetov in habilitacijskih komisij.³⁴¹ Zdaj se je prvič zgodilo tudi to, da so posamezniki iz vrst osebja pedagoških akademij dobili univerzitetne položaje. Ko gre za Univerzo v Mariboru, je bil to posebej visok položaj: prof. dr. Vladimir Bračič, ki je bil eden izmed ključnih akterjev v prizadevanjih za ustanovitev in razvoj Pedagoške

336 »Univerza razširja obseg in naloge«. *Delo*, 5. september 1975, str. 2.

337 V visoko šolo je 'prerastla' februarja 1975. Gl. »Start visoke šole v Kranju«. *Delo*, 18. februar 1975, str. 2.

338 »Šole se vraščajo«. *Delo*, 11. september 1975, str. 5.

339 »Predlog sporazuma o združitvi, v Univerzo v Ljubljani«. *Delo*, 8. oktober 1975, str. 8.

340 »Univerza na novih temeljih. Podpisan samoupravni sporazum o združitvi v univerzo.« *Delo*, 25. november 1975, str. 8.

341 »Predlog za nova vodstva Univerz v Ljubljani in Mariboru«. *Delo*, 26. december 1975, str. 2.

akademije v Mariboru, je postal njen prvi rektor. Izmed osebja ljubljanske Pedagoške akademije pa moramo omeniti Franca Galiča, ki je med letoma 1977 in 1981 opravljal naloge prorektorja UL.

Burno obdobje prve polovice sedemdesetih let ni pripeljalo le do obrata političnega nihala in redefinicije koncepta politične ureditve socialističnega samoupravljanja, kar je imelo med drugim za posledico rekonceptualizacijo in reorganizacijo visokega šolstva, ampak je pomembno vplivalo tudi na konceptualizacijo učiteljskega izobraževanja.

3.4 Reforma usmerjenega izobraževanja pedagoških delavcev

Zakon o visokem šolstvu iz leta 1975 je – povsem posredno – prispeval k novemu koraku na poti pedagoških akademij k njuni akademizaciji: skupaj z drugimi višjimi šolami sta postali 'članici', torej del univerze. Članici z višješolskim, dveletnim programom; tu se ni nič spremenilo. Zato pa se je spremenila univerza, ki je bila s tem zakonom v nekaterih ključnih točkah *deakademizirana*: razumljena je bila kot kolešček v samoupravnem mehanizmu združenega dela. Pedagoški akademiji sta se torej morali znajti na križišču tega paradoksa. V nasprotju z zakonom o visokem šolstvu iz leta 1969 ni zakon iz leta 1975 v ničemer omenjal pedagoških akademij in njune specifičnosti, vendar pa so razprave ob njegovem nastajanju in sprejeta zakonska določila vzpostavili okvir tudi za njuno delovanje v novem obdobju, vključno z vprašanjem njunega morebitnega *preraščanja*, čeprav odrinjenega v nejasno oddaljeno prihodnost. Prav v tem obdobju, ko so se na novo zlagale politične karte, ko se je začelo pospeševati integracijo izobraževanja v *združeno delo*, ob manjših spremembah zakona o srednjem šolstvu (Skupščina SRS, 1974c) in radikalnih spremembah, vnesenih v novi zakon o visokem šolstvu (Skupščina SRS, 1975a), pa so vzporedno nastajali tudi novi dokumenti o razvoju pedagoškega šolstva od srednje stopnje navzgor. Tem se bomo posvetili zdaj.

Sredi sedemdesetih let je bilo tudi 'pedagoško šolstvo', to je sistem učiteljskega izobraževanja, izpostavljeno trojni zahtevi po *samoupravni reorganizaciji*, krepitvi *idejne usmerjenosti* in pripravi na uvedbo *usmerjenega izobraževanja*. Ob teh treh determinantah je obstajala še četrta, znana iz preteklih obdobj: akutno *pomanjkanje učnega kadra* v šolah. K temu, da je bilo še vedno tako, so poleg starih razlogov veliko prispevali tudi novi in veliki apetiti, ki so se uspeli v zadnjih letih realizirati skozi nekatera dopolnjena zakonska določila (npr. mala šola, celodnevna šola, širitev dostopa do srednjega šolstva), na drugi strani pa so k temu prispevali glede na apetite daleč preskromni finančni viri.

Gospodarske razmere v državi so se slabšale, zato so proračunski kazalniki kazali vse bolj navzdol. Osnutek resolucije o družbenoekonomski politiki, ki ga je jeseni 1975 pripravil Izvršni svet SRS, je bil zelo restriktiven in je med drugim predvideval, da bo v letu 1976 »družbeno zajamčeno v okviru teh prednostnih nalog [tj. na področju družbenih dejavnosti] samo pokrivanje tistih potreb, ki so nepogrešljive in jih morajo biti deležni po načelu vzajemnosti in solidarnosti vsi delovni ljudje in občani. [...] Na vsem področju *vzgoje in izobraževanja* morajo izobraževalne organizacije in skupnosti intenzivirati delo in kar najbolj izkoristiti razpoložljivo opremo in kadre« (Izvršni svet SRS, 1975, str. 16). Ob koncu leta 1975 v Skupščini SRS sprejeta resolucija je trde formulacije iz osnutka sicer nekoliko ublažila, toda sporočilo je ostalo nespremenjeno: »V letu 1976 je družbeno zajamčeno samo pokrivanje tistih potreb na prednostnih področjih, ki so obvezne in nepogrešljive za ohranitev družbenega standarda in za uresničevanje razvojnih nalog. Ta del programa družbenih dejavnosti uresničuje združeno delo, za njegovo izvajanje pa so odgovorne samoupravne interesne skupnosti, ki to zagotovijo na osnovi družbenih dogovorov o razporejanju dohodka za leto 1976« (Skupščina SRS, 1975c, str. 1477–1478).

Tej usmeritvi ustrezno je ravnala skupščina Izobraževalne skupnosti Slovenije, ki je ob koncu leta 1975 obravnavala predlog družbenega dogovora o razporejanju dohodka za leto 1976 (tako se je takrat reklo tudi proračunski dokumentaciji za področje izobraževanja), ki je vseboval hude omejitve. Ob tem je sprejela okvirni program vzgojno-izobraževalne dejavnosti za naslednje leto, vendar ob alarmantnem opozorilu, da utegnejo imeti takšne omejitve »dalekosežne posledice«. Ob zaostrenem gospodarskem položaju v državi – in ob inflacijskih pritiskih, ki so bili konstanta tistih časov – je bila namreč rast sredstev za t. i. 'skupno porabo' v letu 1976 načrtovana z indeksom 111,1 glede na leto prej. Skupščina ISS je sprejela stališče, da je »težko, vendar z razumevanjem sprejela odločitev o omejevanju«, in dodala, da bodo sredstva zadostovala le za kritje najnujnejših potreb, medtem ko prioriteten nalog, zastavljenih s partijsko resolucijo o vzgoji in izobraževanju, ne bo mogoče začeti izvrševati, prav tako ne z zakoni predpisane razširjene dejavnosti. Posebej je opozorila, da »ne bo mogoče izvršiti priprav za uvajanje prve faze usmerjenega izobraževanja«, »uresničiti samoupravnih sporazumov o delitvi osebnih dohodkov«, »financirati nobenih novih investicij«, in kar nas tu najbolj zanima, »uresničiti reforme kadrovskega šolstva«.³⁴²

Ko je leta 1975 začelo delovati prvih šest celodnevniš šol, »je bilo v oddelkih podaljšanega bivanja (OPB) zajetih že 9 % osnovnošolcev« (Novak, 2005, str. 17); do konca leta se je število teh šol

342 »Pretresi v šolstvu«, *Delo*, 31. december 1975, str. 6.

dvignilo na devetnajst s 3.099 učenkami in učenci, na uvedbo programa pa so se pripravljale še nove.³⁴³ To rast so seveda spremljale povečane potrebe po usposobljenem osebju: po takratnih ocenah je manjkalo 3.639 usposobljenih učiteljic in učiteljev.³⁴⁴ Na začetku šolskega leta 1975/76 so osemletke, podobno kot že v prejšnjih letih, »razpisale množico prostih [učiteljskih] mest«, toda kar tretjina jih je ostala brez odziva.³⁴⁵ Čeprav se je število pedagoških diplomantk in diplomantov povečevalo, še zlasti na obeh akademijah,³⁴⁶ je bilo »učiteljev vse manj«. K »begu učiteljev«³⁴⁷ so ob zahtevnih pogojih dela, še zlasti v ruralnih okoljih, pomembno prispevale nizke plače.³⁴⁸ To so zgodbe, ki jih žal (spet) poznamo tudi danes.

Težave s pomanjkanjem učiteljstva, ki so spremljale vse povojno obdobje, so se torej s širitvijo dejavnosti in z rastočo neprivlačnostjo poklica³⁴⁹ še povečevale. Kmalu po začetku novega šolskega leta je strokovni svet za vzgojo in izobraževanje obravnaval »informacijo o nekaterih problemih šolstva v začetku šolskega leta 1975/76«, ki je vsebovala zelo neugodne podatke: septembra 1975 je bilo zaradi pomanjkanja učiteljev opuščenih 19 podružničnih šol (leto prej 23), prosvetno stroko pa je zapustilo 718 učiteljic in učiteljev (leto prej 380), kar je predstavljalo kar 3 % vsega pedagoškega osebja na nacionalni ravni. Večinoma so odhajali iz osnovnih šol (434; leto prej 170), največ iz urbanih okolij (329 iz Ljubljane z okolico), veliko manj pa iz ruralnih. To so bili podatki, ki so nedvomno terjali ukrepe. Na tej seji je svet sklenil, »da bi sklop teh vprašanj obravnavala tudi slovenska skupščina«, poleg tega pa je »še sklenil pristopiti k družbenemu dogovoru o reformi izobraževanja pedagoških delavcev«.³⁵⁰ Očitno je bilo, da premiki, ki so bili opravljeni na tem področju v preteklih desetih letih, to je po začetku delovanja dveh pedagoških akademij, niso bili niti zadostni niti ustrezni. Med opozorili, ki jim lahko sledimo v tem času, zasledimo tudi naslednje: »Pedagoške akademije ne dajejo dovolj diplomantov, veliko učiteljev nima ustrezne izobrazbe.«³⁵¹

343 »Letos devetnajst.« *Delo*, 9. oktober 1975, str. 8.

344 »Premalo učiteljev.« *Delo*, 14. april 1975, str. 2.

345 »Šole si iščejo učitelje.« *Delo*, 11. september 1975, str. 10.

346 Leta 1975 je imela Pedagoška akademija v Ljubljani skupaj 500 diplomantk in diplomantov, daleč največ v vsej zgodovini njenega višješolskega študija (gl. Janša Zorn, Kocjan, Škoflek, 1997, str. 21).

347 Gl. npr. »Učitelji na begu.« *Delo*, 19. november 1975, str. 9 in »Resnica o begu učiteljev.« *Delo*, 3. december 1975, str. 8.

348 »Učiteljske vrste redčijo neurejeni OD [osebni dohodki].« *Delo*, 17. oktober 1975, str. 2.

349 Raziskava, opravljena med študenti Filozofske fakultete UL sredi sedemdesetih let, je pokazala, da se jih je le približno 30 % nameravalo po končanem študiju zaposlitviti v šolstvu, nekaj manj jih je videlo v taki zaposlitvi zasilno in začasno rešitev, preostali pa so bili razdeljeni med neodločene in tiste, ki nikakor ne bi želeli v tak poklic (prim. Marentič Požarnik, 1975).

350 »Učiteljev vse manj.« – *Delo*, 8. oktober 1975, str. 2.

351 »Za preobrazbo kadrovskega šolstva.« *Prosvetni delavec*, 15. november 1974, str. 2.

Ob načelnih razpravah in politični retoriki je spomladi 1974 Republiški sekretariat za prosveto in kulturo³⁵² v sodelovanju s Pedagoškim inštitutom in z Zavodom za šolstvo SRS pripravil *teze za reformo pedagoškega šolstva*, ki »naj bi zlasti zagotovila dvoje: več kadra in boljše usposobljenega«. ³⁵³ Javno razpravo o tezah je organizirala kar RK SZDL kot 'najbolj množična družbenopolitična organizacija'. Temeljna ugotovitev je bila, »da je naš osnovnošolski učitelj premalo pripravljen za svoje delo. Treba mu je dati širšo izobrazbo, da bo usposobljen za opravila, ki se jih danes še brani. Gre npr. za delo učitelja in vzgojitelja v mali šoli, v podaljšanem bivanju, vzgojitelja – defektologa za delo z otroki, ki so lažje duševno moteni, učitelja, ki bo usposobljen za vodenje zunajšolskih dejavnosti, vzgojitelja za mlajše otroke itn. Za vse te dejavnosti bi morale kadrovske šole usposobiti ustrezne učitelje in vzgojitelje«. ³⁵⁴ Zahteve po reformi so torej ciljale na pedagoško osebje *osnovnih šol*, medtem ko izobraževanje in usposabljanje osebja v srednjih šolah sploh ni bilo vključeno v ta razmislek.

Miniti je moralo še leto dni, da je Republiški komite za vzgojo in izobraževanje (zdaj že reorganiziran in pod novim imenom) teze preoblikoval v *predlog za reformo sistema izobraževanja pedagoških delavcev*. V uvodnem delu se je skliceval na zahtevo po koreniti spremembi vzgojno-izobraževalnega sistema, izraženo na kongresih ZKJ in ZKS leto prej, pa tudi na sklepe in priporočila Skupščine SR Slovenije o idejni usmerjenosti vzgoje in izobraževanja in na resolucijo o osnovah kadrovske politike v SR Sloveniji. Dokument se začne z analizo kritičnega pomanjkanja učiteljstva, nato formulira 'naloge pedagoškega šolstva', očrta njegov novi sistem in organizacijo, opozori na potrebo po prehodnih rešitvah in zaključi s predlogom o oblikovanju pedagoških centrov (Republiški komite za vzgojo in izobraževanje, 1975).

Med nalogami pedagoškega šolstva dokument najprej poudarja »upoštevanje družbenih zahtev glede pedagoške, strokovne in družbene zavesti in usposobljenosti diplomantov«: »Njihovo izobrazbo in vzgojo morajo [kadrovske šole] graditi na trdnih marksističnih teoretičnih temeljih in na idejnih načelih socialistične vzgoje. Učitelj naj postane samostojna osebnost s kritičnim ustvarjalnim mišljenjem« itn. Nadalje narekuje »revizijo snovi vseh predmetov v učnih in študijskih programih«, s čimer naj se prilagodi »obseg vseh učnih in študijskih zahtev zmogljivosti učencev in študentov, da bo možno končati šolanje v predvidenem roku. Izločiti je treba tisti del snovi, ki ni bistven za oblikovanje osebnosti pedagoškega delavca.« Poudarek je bil namenjen tudi učinkoviti

352 Tik pred preoblikovanjem v Republiški komite za vzgojo in izobraževanje, ki ga je prinesla nova ustavna ureditev.

353 »Pot do učitelja«. *Delo*, 5. aprila 1974, str. 12.

354 »Teze za reformo pedagoškega šolstva. Več učiteljev, boljše usposobljenih.« *Prosvetni delavec*, 12. april 1974, str. 4.

izvedbi izrednega študija in razširitvi dejavnosti v polje 'permanentnega izobraževanja', kot se je stalnemu strokovnemu izobraževanju reklo takrat. Nadalje je v besedilu opazno tudi zavzemanje za »študij v manjših skupinah«, ki naj bi bil vzvod za doseganje večje kakovosti in učinkovitosti, zato pa »je treba pedagoške šole kadrovske okrepiti ter poskrbeti za ustrezne prostorske in materialne možnosti«. Pri tem pa je treba posebno pozornost »posvetiti strokovnim in moralno političnim merilom za izbiro učiteljev na pedagoških šolah, ki sta jim zaupana vzgoja in izobraževanje prihodnjih pedagoških delavcev samoupravne socialistične vzgoje in izobraževanja« (ibid.). Med naloge 'kadrovske šole' so bile torej vnesene vse tiste ideološke zahteve, ki smo jih zgoraj razbirali v splošnih političnih dokumentih, spregledati pa tudi ne gre, da so jim dodane naloge, ki so govorile v prid vsebinskim spremembam in izboljšavam.

Dokument se dotakne tudi starega – v našem kontekstu pomembnega – vprašanja o tem, ali naj 'kadrovske šole' opravljajo raziskovalno dejavnost. Še vedno ga rešuje z besedico 'lahko', poleg tega pa ga omejuje le na ožje pedagoško področje, ne pa tudi na področje 'predmetnih strok': »Pedagoške šole lahko organizirajo tudi znanstvenoraziskovalno delo na vzgojno-izobraževalnem področju. Delavce pedagoških šol, ki imajo znanstveni naslov in opravljajo programirano raziskovalno dejavnost, je treba izenačiti s položajem delavcev drugih visokih šol in fakultet. Raziskovalna dejavnost mora biti opredeljena v letnem načrtu dela, ki ga sprejemajo samoupravni organi pedagoške šole. Predavateljem je treba omogočiti opravljanje magisterijev in doktoratov, ki bodo prispevali k poglobljenemu delu na pedagoški šoli« (ibid.). Načelna spodbuda za doseganje akademskih naslovov – kot eden izmed pogojev za poznejši *prerast* – je torej vpisana v besedilo, toda 'vruga v detajlih', to je konkretnih spodbud, ki bi terjale sistemsko podporo, se besedilo tudi tokrat ne dotakne.

Kot že zapisano, predlog za reformo *sistema pedagoškega izobraževanja* neposredno obravnava le osnovnošolski del vertikale: »organizacijsko in vsebinsko preoblikovanje šol za usposabljanje pedagoških delavcev« se omejuje na vzgojno delo v otroškem varstvu, razredni in predmetni pouk v osnovni šoli, praktični pouk v usmerjenem izobraževanju, vzgojno delo v domovih za učence ter usposabljanje otrok z motnjami v duševnem in telesnem razvoju. Večji del 'kadrovske potrebe' v srednješolskem izobraževanju, za katero so bile pristojne nekatere fakultete, je torej izpuščen.³⁵⁵ Razlog bi bilo

355 Šele čisto ob koncu razdelka o nalogah v besedilu zasledimo naslednjo poved: »Analogno kakor pedagoške šole so za usposabljanje in oblikovanje pedagoških delavcev odgovorne vse visoke šole, ki usposablajo pedagoške delavce, zlasti pa še visoka šola za telesno kulturo« (ibid.). V tem diskurzu je zanimivo videti razlikovanje med *pedagoškimi šolami* in *drugimi visokimi šolami*. Tudi zadnje izvajajo poslanstvo na področju učiteljskega izobraževanja, a v tem diskurzu očitno niso vključene med 'pedagoške šole' (tj. gimnazije pedagoške smeri in dve pedagoški akademiji).

mogoče iskati v tem, da je njihov akcent bolj namenjen 'stroki' kot pa 'pedagogiki'.

Tudi v tem dokumentu so opazne kritike 'učitelja kot ozkega (predmetnega) specialista', ki smo jih v podobnih zasledili že v preteklosti. Ko gre za revizijo študijskih programov 'kadrovskih šol', je posebej poudarjeno, da so »družboslovna, strokovna in pedagoška komponenta enakovredne«. Tu pride do izraza nov moment, ki ga je v tradicionalna pedagoška načela vnašal novi *duh časa*: »Pedagoški delavec mora biti sposoben razumeti in voditi učence k vrednostnemu doživljanju sveta. Zato morajo pedagoške šole posvečati enakovredno pozornost marksističnemu izobraževanju, pedagoškim in psihološkim disciplinam ter ožji stroki.« Temu takoj sledi še poudarek, da je »[p]roblem sodobnega izobraževanja pedagoških delavcev [...] možno razrešiti le z dosledno izvedbo sistema usmerjenega izobraževanja na podlagi izhodišč, ki so navedena v resoluciji X. kongresa ZKJ o socialistični samoupravnici preobrazbi vzgoje in izobraževanja« (ibid.).

Sistem *usmerjenega izobraževanja za pedagoške poklice* je v dokumentu zamišljen v dveh fazah, v programski strukturi pa se deli na obvezna, obvezno izbirna in fakultativna področja. *Prva faza* je še pretežno *formativna*, je »dveletni cikel« (tj. prvi dve leti srednje šole), ki »predstavlja zvišanje ravni splošne izobrazbe za vse, kar mlademu človeku omogoča opredelitev za nadaljnjo usmeritev v poklic in je [obnem] enoten temelj vsega usmerjenega izobraževanja« (ibid.). *Druga faza* (pričela naj bi se v enajstem letu izobraževanja, torej na sredini srednješolskega izobraževanja) je že izrazito *poklicna*, njeno trajanje pa določa »programska opredelitev za posamezne pedagoške poklice«, ki se lahko konča »na stopnji srednjega, višjega ali visokega šolanja« (ibid.). V teh formulacijah ne najdemo niti sledi zamisli o *preraščanju* višješolske ravni učiteljskega izobraževanja na visokošolsko raven, ampak *novu zamisel o usmerjenem izobraževanju kot enotni kaskadi*, pri kateri vsaka stopnja ponuja določeno poklicno usposobitev in tudi izhodišče za izobraževanje na naslednji stopnji. Stare težave z razmerji med višješolsko in visokošolsko stopnjo oziroma prehodi med njima dokument rešuje le na zelo splošni ravni: »Programska struktura II. faze šol za pedagoške poklice ter filozofske fakultete ali drugih visokih šol, ki izobražujejo za pedagoške poklice v srednjem šolstvu, mora biti toliko usklajena, da bo mogoč prestop ali nadaljevanje študija v določenih smereh brez formalnih ovir in brez obsežnejših dodatnih študijskih obveznosti« (ibid.). Kot že zapisano, pa je vrag v detajlih, ki jim 'usklajevanje' največkrat ne pride do živga.

V sklepnem delu dokumenta najdemo še eno novost (v predhodnih razpravah sicer že nekajkrat omenjeno): t. i. *pedagoške centre*. »Da bi z okrepljenim strokovnim in pedagoškim sodelovanjem

zagotovili kontinuiran učnovzgojni vpliv in usmerjanje učencev v pedagoški poklic, se pedagoške šole povsod, kjer je mogoče ustvariti potrebne organizacijske in materialne možnosti, organizirajo kot pedagoški centri tako, da strokovno, samoupravno in organizacijsko povezujejo srednje in visoke šole, ki usposabljaajo za pedagoške poklice. Pedagoški center naj bo praviloma organizacija združenega dela [...], v kateri se uresničujejo posamezne faze oziroma deli enotno organiziranega in usmerjenega vzgojnoizobraževalnega procesa. V sestav pedagoškega centra se lahko vključijo tudi srednje šole, ki uresničujejo prvo fazo usmerjenega izobraževanja» (ibid.). Tako bi 'kadrovske šole' (predvsem pedagoški akademiji in gimnazije pedagoške smeri) v sodelovanju z osnovnimi šolami razširile svoj hospitacijski prostor in okrepile svoj potencial pa tudi pospešile razvoj male in celodnevne šole, skupaj s srednjimi šolami in z zavodom za zaposlovanje bi spodbujali mlade k vpisu v pedagoške študijske programe, v sodelovanju z založbami obogatili strokovno in znanstveno literaturo itn. Koncept pedagoških centrov je bila specifična realizacija 'samoupravnega sporazumevanja in družbenega dogovarjanja' kot generalnega načela delovanja samoupravne socialistične družbe, ki je veljal tudi za vzgojo in izobraževanje na vsej vertikali.

Zamisli o pedagoških centrih je bilo namenjene kar nekaj pozornosti, vendar kakega opaznega premika v delovanju sistema učiteljskega izobraževanja ni prinesla. Več zavzemanja zanjo je bilo opaziti v Mariboru. Tako je 18 šolskih in drugih organizacij že novembra 1975 ustanovilo *Center pedagoških delovnih organizacij v Mariboru*, ki je imel status samoupravne organizacije združenega dela v okviru nastajajoče mariborske univerze, prvi take vrste v Jugoslaviji, kot so njeni predstavniki poudarili predstavnikom medijev. Smoter centra pa so na kratko predstavili tako: »Strniti delo in sredstva³⁵⁶ pri izobraževanju bodočih učiteljev in pri dopolnilnem usposabljanju ob delu.« Eden izmed prvih pobudnikov je bil (takrat mag.) Rudi Lešnik,³⁵⁷ ki je ob inavguraciji centra med drugim poudaril, »da bi učitelj mogel doseči najboljšo in tudi najvišjo izobrazbo, da bi se lahko posvečal raziskovanju in ustvarjalnemu, znanstveno utemeljenemu delu«. ³⁵⁸ Tako se je med ambicijami tega centra, čeprav še nekoliko med vrsticami, ohranjala zamisel o 'perspektivnem razvoju' Pedagoške akademije in o njenem *preraščanju* v – še vedno nejasni – prihodnosti. Ob tem pa je le vredno omeniti, da je v časopisnem poročilu, iz katerega tu zajemamo, omenjeno tudi to, da se je v tistem času vzporedno že

356 *Združevanje dela in sredstev* je bilo v jeziku samoupravljanja eno izmed temeljnih načel združenega dela.

357 Rudi Lešnik je razvijal koncept takšnih centrov še pred sprejetjem te strategije (prim. Lešnik, 1974, str. 1207).

358 »Učiteljevo znanje«, *Delo*, 13. november 1975, str. 8.

pripravljaj predlog o dvigu izobraževanja vzgojiteljic na višješolsko raven. A o tem malce pozneje.

V Ljubljani je bil mogoče še najbolj otipljiv rezultat ideje o pedagoških centrih odločitev za novo zgradbo Pedagoške akademije (današnje Pedagoške fakultete UL), pri kateri so njeni načrtovalci v idejnem osnutku združili srednjo in višjo šolo, vsaj v prvih dveh desetletjih po odprtju pa je nekaj prostorov v njej imela tudi (takratna) Fakulteta za sociologijo, politologijo in novinarstvo UL. Razreševanje zapletenega vozla nemogočih prostorskih problemov obeh akademij se je torej končno vendarle začelo; tudi ta tema je povezana z našo zgodbo, vendar bi nas kot zgodba v zgodbi odpeljala predaleč stran, če bi se je lotili tukaj, zato jo bo treba pripovedovati ob drugi priložnosti in na kakem drugem mestu.³⁵⁹

Predlog, katerega ključno vsebino smo tu povzeli, je konec aprila 1975 potrdil Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje SRS.³⁶⁰ Kot je veljalo v tistih samoupravnih časih, pa je tak strateški dokument naknadno dobil še 'sporazumno' oziroma 'dogovorno' potrditev. Dobro leto po objavi predloga za reformo izobraževanja pedagoških delavcev je bil sklenjen *družbeni dogovor* na to temo, ki je vključeval celotno množico organizacij in zavodov, od Republiške konference SZDL in Izvršnega sveta SRS prek nekaterih fakultet in pedagoških akademij do pedagoških in splošnih gimnazij, le osnovne

359 Dotaknimo se te zgodbe vsaj v kratki fusnoti. Videli smo že, da sta bili akademiji ob svoji ustanovitvi nekakšni brezdomki. Opozarjanje na nemogoče razmere dolgo niso bile uslišane; druge visokošolske ustanove so imele prednost. Po sredini sedemdesetih let se je – vsem tedanjim materialnim zaostritvam navkljub – zadeva vendarle začela postopoma razreševati, najprej na papirju, nato v betonu. V predlogu resolucije o sicer skrajno restriktivni družbenoekonomski politiki za leto 1976, ki ga je pripravil Izvršni svet, najdemo tudi naslednjo zavezo: izobraževalne skupnosti bodo zagotovile »sredstva za dograditev pedagoške akademije v Mariboru in za začetek gradnje pedagoške akademije v Ljubljani« (Izvršni svet SRS, 1975, str. 16). Toda ta dvojna zaveza je iz besedila, kakršno je bilo v naslednjem koraku sprejeto v Skupščini (Skupščina SRS, 1975c, str. 1478), spet izginila. Sredstva za izdelavo projektne dokumentacije za zgradbo mariborske akademije na Koroški cesti so bila sicer odobrena že leta 1973, gradnja pa se je po nekaterih zapletih pričela junija 1975. Nova zgradba je bila pripravljena za začetek predavanj marca 1978, njena uradna otvoritev pa je bila na dan Univerze v Mariboru, 18. septembra 1979 (gl. Melanšek, Friš, 2023, str. 523–524). – Sklep o novogradnji stavbe za Bežigradom v Ljubljani je bil sprejet konec leta 1977, gradnja pa se je pričela leta 1979, a se je na začetku osemdesetih srečevala z ogromnimi težavami: »Zaradi pomanjkanja denarja grozi ustavitev del pri izgradnji pedagoške akademije v Ljubljani, ki jo financira Izobraževalna skupnost Slovenije kljub temu, da se gradnja bliža koncu in bi jo morali v kratkem končati. Pedagoška akademija je proučila vse možnosti za zmanjšanje stroškov – na senčni strani so se odpovedali žaluzijam, delno bi se odpovedali tudi spuščnim stropom, ki prekrivajo napeljave, sami bi s študenti uredili okolico itd. V sedanjih gospodarskih razmerah se bodo zadovoljili tudi s staro opremo, pa čeprav je neprijetno seliti staro v novo.« (J.V., »Veliko gmotnih skrbi. S skupščine PIS za pedagoško usmeritev«, *Prosvetni delavec*, 14. december 1981, str. 3). Vselitev je bila izvedena leta 1983 po velikih, celo sodnih zapletih (gl. Janša Zorn, Kocjan, Škoflek, 1997, str. 22–23). Dejansko se je selila tudi stara oprema, s klopmi in stoli vred.

360 »Reforma pedagoškega šolstva.« *Delo*, 25. april 1975, str. 3.

šole niso bile vključene, čeprav bi zaradi svojega hospitacijskega potenciala vsaj nekatere lahko bile. »Udeleženci sklepajo družbeni dogovor z namenom, da bi v času, preden bo v SR Sloveniji uvedena celovita reforma sedanjega srednjega in visokega šolstva [tj. usmerjeno izobraževanje], uresničevali temeljne naloge, ki jih v uvodu navedeni družbeni dokumenti določajo za oblikovanje pedagoških delavcev in so podrobneje opredeljene v 'Izhodiščih za reformo izobraževanja pedagoških delavcev', ki so sestavni del tega dogovora.« Pri tem so se še zavezali, »da bodo svojo družbeno akcijo usmerili najprej na tiste vzgojnoizobraževalne organizacije, ki oblikujejo pedagoške delavce predvsem za predšolsko vzgojo, osnovno šolo in domove za učence«³⁶¹ (RK SZDL Slovenije et al., 1976, str. 731).

Ambiciozne cilje tega dokumenta je bil vsaj del praktikov prisiljen preverjati v precepu 'med ideali in stvarnostjo': ta dihotomija je bila v tistih časih pogosto izhodišče razmišljanj o družbenem razvoju.³⁶² Nekaj mesecev po podpisu tega dogovora je Veljko Troha v kratkem uvodniku v *Prosvetnem delavcu*³⁶³ odprl nekaj dilem, ki so se porajale ob vprašanju implementacije nove strategije učiteljskega izobraževanja. Najprej je nove zamisli strnjeno povzel tako: »Usmerjeno izobraževanje pedagoških delavcev mora ustvarjati vsestransko usposobljenega učitelja. Imenovali smo ga vzgojitelj.« To pomeni, da ga označujejo »tri dominante«: biti mora sposoben uresničevati družbene vzgojne smotre, biti mora strokovno ustvarjalna osebnost, pedagoško pa tako usposobljen, da spodbuja ustvarjalnost mladih. Ob tem pa je dodal opozorilo: »Če se ljudje, ki naj bi uresničevali to načelo, ne bodo otresli predsodkov, ki ovirajo ustvarjalno sintezo strokovnega, pedagoškega in družbenega, tedaj obstaja resna nevarnost, da usmerjeno izobraževanje ne bo dalo takega učitelja, kakršnega smo si zamislili. Še vedno bo nekakšna lepljenka nepovezanih prizadevanj, ne pa osebnost, ki ustvarjalno združuje lastnosti strokovnjaka, pedagoga in družbenopolitičnega delavca.« Vprašanja, kako blokirati predsodke in povezati prizadevanja, ki naj bi jih vodila ta idealna zamisel, pa ni mogoče razrešiti z retoriko. Dirigirana hitra 'družbenopolitična akcija' je sicer prispevala, da se je že jeseni vpisalo

361 Osnutek tega dogovora je bil pripravljen že julija 1975. V medijskem poročilu, ki govori o potrditvi tega osnutka na Odboru za družbene dejavnosti Izvršnega sveta SRS, najdemo tudi kratko pojasnitev, zakaj je reforma izpuščala srednješolski del vertikale: »Priprava reforme tistega dela pedagoškega šolstva, ki izobražuje kader za potrebe usmerjenega izobraževanja, zahteva posebno proučitev in deloma drugačne rešitve, zato bi to problematiko razrešili v okviru nadaljnjih prizadevanj za kompleksno reformo pedagoškega šolstva.« – Gl. »Nov lik učitelja.« *Delo*, 29. julij 1975, str. 5.

362 Poglobljeno in v kritičnih intelektualnih krogih tistega časa odmevno študijo o tem vprašanju je prispeval Svetozar Stojanović: *Između ideala i stvarnosti*. Beograd: Prosveta, 1969.

363 Veljko Troha, »Pedagoško šolstvo na novih poteh.« *Prosvetni delavec*, 10. september 1976, str. 1.

v pedagoške šole več mladih, toda s tem »si ne zagotavljamo boljših pedagoških delavcev, poleg tega pa ne moremo biti prepričani niti v to, da jih bomo dobili več. Nekatere ugotovitve kažejo, da se precej mladih, ki so sedaj v pedagoških šolah, ne namerava usposobiti za pedagoški poklic. K boljši kakovosti ne prispevajo niti letošnje razmere ob vpisu v srednje šole, saj smo odpirali oddelke pedagoških gimnazij predvsem zato, da bi spravili mladino pod streho, ne pa zato, da bi je čim več usmerili v pedagoške poklice.« Ta vprašanja niso bila odveč: ob koncu sedemdesetih let iz strokovnega časopisja znova odmeva stara melodija, da je »v osnovnih šolah vedno več strokovno neusposobljenih delavcev«³⁶⁴

Dokument o reformi sistema učiteljskega izobraževanja je opazno prehiteval siceršnje korake izobraževalne politike s sredine in z druge polovice sedemdesetih let: konceptualizacija usmerjenega izobraževanja v tistem trenutku še zdaleč ni bila dokončana. Zato je bilo njegovim sestavljavcem jasno, da bo treba »[d]o uveljavitve celotne reforme usmerjenega izobraževanja [...] v skladu s temi načeli uveljaviti prehodne rešitve« (ibid., str. 4). V iskanju teh rešitev pa so postopoma vznikale še nove ideje, odpirala pa so se tudi nova vprašanja in problemi.

Videti je, da se je ob vsaki načelni razpravi ali konkretnem predlogu reformiranja učiteljskega izobraževanja vedno znova odprla tudi stara želja po dvigu njegove ravni. Videli smo, da je bilo tako že pred letom 1941 pa tudi po letu 1945. Temu lahko v različnih diskusijskih prispevkih sledimo tudi v sedemdesetih letih, seveda pa gre upoštevati, da so te diskusije zaznamovane z novim duhom časa, značilnim za ta leta, ki smo ga zgoraj v glavnih črtah že orisali.

Med prispevki, objavljenimi sredi sedemdesetih let, je v tem pogledu posebej zanimiv prispevek Rudija Lešnika, predavatelja na mariborski Pedagoški akademiji. Videli smo, da ji je bil ob njenem rojstvu obljubljen štiriletni študijski program, to pa je bilo pozneje stornirano in premaknjeno v megleno prihodnost. Obljuba iz leta 1961 vendarle ni šla v pozabo in reminiscence v povezavi z njo so se znova in znova pojavljale, prav tako pa so se ob tem obujale tudi starejše diskusije z argumenti za dvig ravni učiteljskega izobraževanja na

364 »Kako do učiteljev.« *Prosvetni delavec*, 2. november 1979, str. 3. – Gl. naprej: »Po podatkih pedagoških akademij v Ljubljani in Mariboru je med vpisanimi kandidati, ki se izobražujejo ob delu, okoli 40 % takšnih, ki delajo v osnovnih šolah, okoli 60 % pa je slušatelj, ki so sedaj zaposleni v drugih dejavnostih. [...] Za smotrno reševanje navedene problematike je treba preprečevati tudi dotok neustrezno usposobljenega osebja. Podatki kažejo, da pri tem nismo uspešni. V jeseni 1978 je začelo združevati delo v osnovnih šolah 525 učiteljev, vendar je imelo med njimi samo 160 ustrezno izobrazbo. Zato je treba zagotoviti ustrezno število kandidatov za redni študij. Pri tem je treba upoštevati, da se zlasti nekateri profili zaposlujejo tudi drugje, ter uveljaviti takšne organizacijske in vsebinske modele, da bo študij učinkovitejši in da se bo zmanjšal osip, ki je sedaj okoli 60 %.«

visokošolsko stopnjo.³⁶⁵ Težave z zagotavljanjem dovolj številčnih in kakovostno usposobljenih učiteljskih vrst, ki so se nadaljevale in celo stopnjevale po vsaki dotedanji reformi, so v te diskusije redno vnašale tudi premislek obstoječega stanja in njegovo kritiko. Tako Lešnik v času, ko se je osnutek reforme učiteljskega izobraževanja, ki smo ga obravnavali zgoraj, šele pripravljaj, zapiše:

»Kadrovsko šolstvo ni dovolj razvito in je trenutno izredno pomanjkljivo organizirano in urejeno. Poleg pedagoških akademij šolajo za delo v vzgojno-izobraževalnih šolah kadre različno organizirane ustanove z različnimi delovnimi razmerami, programi in razvojnimi možnostmi. Petletna srednja vzgojiteljska šola pa še zlasti izstopa, saj je socialno krivična v povezavi s priznanjem stopnje izobraženosti, ki jo daje vzgojiteljem. Vzgojno-izobraževalne kadre zdaj usposabljaajo pedagoške akademije, visoka šola za telesno vzgojo, filozofska fakulteta, srednja vzgojiteljska šola, umetniške akademije in če pogledamo strukturo zaposlenih, še marsikdo. Navsezadnje se niti slovenskima pedagoškima akademijama še ni posrečilo, da bi našli jasno pot za svoj razvoj, zlasti še nista rešili vprašanja izobraževanja učiteljev za razredni in predmetni pouk« (Lešnik, 1974, str. 1204–1205).

V tem kratkem odstavku je dejansko orisana skica nekonsistentnosti obstoječega sistema učiteljskega izobraževanja, ki je potekalo na višješolski in visokošolski ravni ter v precej različnih ustanovah. Po eni strani je veljalo, da pedagoški akademiji izobražujeta (izključno) za potrebe osnovnega šolstva, po drugi strani je bilo očitno, da so to nalogo vsaj deloma opravljale tudi druge ustanove z različnimi statusi. Z ukinitvijo učiteljišč in vzpostavitev višješolskega študija razrednega pouka je bil storjen korak naprej, toda razmerje med razrednim poukom ter predmetnim poukom – za zadnjega so se učiteljice in učitelji usposabljali na pedagoških akademijah ter na fakultetah in visokih šolah – je ostajalo še povsem nejasno. Ob tem pa se je odprlo

365 »Mariborska pedagoška akademija že od ustanovitve leta 1961 išče jasnejšo razvojno pot pedagoške kadrovske šole, ki jo je zakonodajalec že takrat popolnoma smiselno in perspektivno jasno osnoval kot visoko šolo v razvoju, ki daje učiteljem višjo in visoko izobrazbo. Trenutno ni niti pomembno, kako si je zakonodajalec zamislil izobraževanje pedagoških kadrov z višjo in visoko izobrazbo [...]; pomembno je le to, da pedagoški delavci morajo imeti možnost in pravico, da dosežejo visoko stopnjo izobrazbe, da bi hkrati lahko tudi kakovostno razvijali svojo pedagoško prakso, kar se ujema tudi s pojmovanji o izobraževanju pedagoških delavcev vseh vrst v razvitih evropskih deželah, zlasti še v socialističnih družbah« (Lešnik, 1974, str. 1205).

še novo vprašanje: *vprašanje izobraževanja vzgojiteljic*³⁶⁶ za *predšolsko stopnjo*. To je bilo vprašanje, ki je v prejšnjih obdobjih ostajalo na margini razprav: dvig izobraževalne ravni na tem specifičnem področju je takrat preprosto ponovil formulo, ki je bila nekoč v že kar oddaljeni preteklosti namenjena razrednemu pouku, tj. *petletna srednješolska izobrazba*. Legitimno vprašanje – še zlasti ob poudarjeni družbeni skrbi za hitrejši razvoj predšolske vzgoje – je torej zdaj bilo, zakaj tudi to izobraževanje ne zasluži dviga na višješolsko stopnjo,

Na to vprašanje je opozoril tudi Lešnikov kolega Milan Divjak v članku, ki je bil objavljen tri leta pozneje: »Ko govorimo o reformi pedagoškega šolstva pri nas, smo v precejšnjem zaostanku, ko gre za vzgojiteljice predšolskih ustanov«, saj so »v naših sosednjih republikah že uvedli izobraževanje vzgojiteljic na višjih šolah in njihovo izobrazbo približali učiteljski. Ko torej razmišljamo o drugi reformi pedagoškega šolstva pri nas v Sloveniji, je lepa priložnost, da vsaj z veliko zamudo omogočimo tudi vzgojiteljicam višje šolanje, da bi lahko še več prispevale k oblikovanju in razvoju predšolske vzgoje pri nas« (Divjak, 1977, str. 50–51).

Tudi Divjak je očitno ocenil, da je sredi sedemdesetih spočeta nova reforma učiteljskega izobraževanja primeren trenutek za ponovno razpravo »o strukturi, vlogi in možnostih nove pedagoške akademije«, na kateri bi bil omogočen »prožen, gibljiv ali fleksibilen sistem izobraževanja učiteljev in tudi vzgojiteljic. [...] Študij naj bi bil praviloma stopnjevani tako, da bi lahko učitelji osnovnih šol, pa tudi vzgojiteljice *dosegle na svojem področju celo visoko izobrazbo*. [...] Praviloma naj bi bil študij za vzgojiteljice omogočen na višji stopnji, pozneje pa tudi na visoki. Podobno velja za učitelje osnovnih šol. Znotraj teh stopenj, smeri in struktur pa naj bi izdelovali ustrezne programe, ki bi omogočali izbiro, prehajanje, kombinacije. Tako bi lahko vzgojiteljice hitro in uspešno dopolnjevale izobrazbo na oddelku za razredni pouk in se prilagodile za pouk v nižjih razredih osnovne šole, narobe pa bi se lahko diplomanti oddelka za razredni pouk naglo prilagajali za delo v predšolskih ustanovah. Učitelji predmetnega pouka naj bi imeli možnost za hitro prilagoditev za delo v nižjih razredih in narobe, pa tudi za specialne naloge, ki se bodo porajale v osnovni šoli in v vzgojno-varstvenih ustanovah« (Divjak, 1977, str. 60). Skratka, »prišlo naj bi od tesnejšega povezovanja pri izobraževanju vzgojiteljic in učiteljev osnovne šole« (ibid., str. 62). Do nekoliko tesnejšega povezovanja je pozneje dejansko prišlo, toda 'kultura vrtičkov', ki ima

366 Zanimivo je, da se v tedanjem diskurzu na področju poučevanja dosledno uporablja izraz v moškem spolu, učitelj, medtem ko se na področju predšolske vzgoje praktično enako dosledno uporablja le izraz v ženskem spolu, *vzgojiteljica*. Le v birokratskem žargonu se pri navajanju naslovov študijskih programov ipd. uporablja izraz *vzgojitelj predšolskih otrok*.

pri nas svoje globoke korenine razraščene ne le v polju učiteljskega izobraževanja, ampak precej širše, takšne široke fleksibilnosti očitno ni dopuščala.

Drugo pomembno vprašanje v teh obujenih diskusijah je bilo vprašanje učiteljskega izobraževanja kot interdisciplinarnega izobraževanja, ki se je odpiralo na že znanem horizontu razmerja med 'stroko' in 'pedagogiko'. Lešnik je bil še eden izmed tistih avtorjev, ki je učiteljsko izobraževanje razumel kot preplet 'stroke' (predmeta poučevanja), 'pedagogike' (pedagoško-psihološke izobrazbe) ter 'družbene razgledanosti' (filozofija, sociologija itn.). Takšna kompleksnost pa ne dopušča ozkega, 'tehničnega' poklicnega pristopa: »Učitelj se bo poklicno ugodno razvil le tedaj, če bo pedagoško izobrazbo temeljito dopolnil s poglobljeno splošno izobrazbo in kulturo in z ustrezno osebnostno zrelostjo, ne da bi ga prezgodaj ozko poklicno izobraževali« (Lešnik, 1974, str. 1205–1206). Takšnemu konceptu pa ovira ni bil le stari, takrat že zastareli (razen pri izobraževanju vzgojiteljic) učiteljišniški 'poklicni' pristop, ampak tudi »'klasični' sistem dokaj zaprtega dvoletnega študija« na takratnih pedagoških akademijah, katerih »diplomanti imajo omejene možnosti za nadaljnje izobraževanje. Rešitev tudi ni v odprtem prehodu na študij pri različnih fakultetah, specifična učiteljevega poklica so namreč prav pedagoško-psihološko-sociološke vede, zato ni vseeno, po kakšnem študijskem programu visoke šole se izobražuje učitelj. To so spoznali v svetu že tisti, ki so poleg filozofske fakultete ustanovili pedagoške fakultete. Praksa pri nas kaže, da nadaljnje izobraževanje diplomantov pedagoških akademij na fakultetah ne krepi kadrovskega potenciala v šolah, za katere pedagoške akademije usposablja kadre, temveč to že prav protislovno pospešuje beg učiteljev iz osnovnih šol in drugih vzgojno izobraževalnih ustanov v temelju vzgojno-izobraževalnega sistema« (ibid., str. 1206).

Skratka, kot bralec bi skoraj pričakoval, da bo Lešnik rešitev našel v *pedagoški fakulteti*, ki bi znala integrirati vsa tri polja vednosti, ključna za oblikovanje učiteljice ali učitelja. V mislih ima očitno takratne realne pogoje in razmere, zato se to ne zgodi: bilo bi »utopično misliti, da bi prešli kar na štiriletno visokošolsko izobraževanje vseh pedagoških kadrov; to bi bilo praktično nevzdržno zaradi pomanjkanja ustrezno kvalificiranih delavcev v pedagoški praksi« (ibid., str. 1206) in še drugih razlogov. Sklep, ki ga ponudi, se tako glasi: »Osnovno poklicno izobrazbo dobi učitelj v dveletnem študiju na PA (ki je prehodno organiziran), dokler ne dozori družbene in kulturne razmere, ki omogočajo strnjeno štiriletno izobraževanje kot podlago pedagoškega dela« (ibid., str. 1208).

Preraščanje je bilo tako še enkrat odmaknjeno v čas, ko bodo 'razmere dozorele', kar je vključevalo tudi to, da bo politično odobreno.

V času, ko se je pripravljala koncept usmerjenega izobraževanja, se je v tem pogledu ponujala – kot smo že omenili – 'kaskadna rešitev', to je stopnjevana izobrazbena pot, ki naj bi imela na vsaki stopnji (od 3. letnika srednje šole naprej) za cilj hkrati poklicno usposobitev *in* stopnjo izobrazbe, potrebno za nadaljevanje izobraževanja na neki višji stopnji. O tem, koliko 'utopičnega' je bilo v tem cilju, takrat (še) ni bilo govora. Iz Lešnikovega članka je očitno, da je bil zavezan nastajajočemu konceptu usmerjenega izobraževanja. Njegova ne najbolj jasno zapisana sklepna poved nakazuje na to, da bi se v tem okviru učiteljsko izobraževanje – vključno z izobraževanjem vzgojiteljic – moglo dvigniti na novo razvojno stopnjo: »Slovenski ekonomski potencial nedvomno premore organizacijo dveh kadrovskega pedagoških institucij takih razsežnosti, ki bi se kljub trenutnim nevzdržnim materialnim in težjim kadrovskim razmeram lahko v doglednem času razvili. Odločiti se je treba z odgovornostjo do sedanjosti in prihodnosti« (ibid., str. 1209). Kot bomo še videli, se je to v drugi polovici osemdesetih let končno res zgodilo. Kako je bilo v tistih časih z 'odgovornostjo do sedanjosti in prihodnosti', pa bomo tudi še videli.

V drugi polovici sedemdesetih let in v začetku osemdesetih je bilo vprašanje dviga učiteljskega izobraževanja z dveletnega na štiriletni študij torej še vedno prelagano na čas, ko 'dozorijo družbene in kulturne razmere'. Zato pa je vprašanje *višješolskega izobraževanja vzgojiteljic* – vprašanje *njihove* akademizacije – prav takrat postalo aktualna tema, povezana s širitvijo poslanstva pedagoških akademij. Že kmalu po podpisu družbenega dogovora o reformi izobraževanja pedagoških delavcev je takratni osrednji strokovni časopis opozoril: »Prizadevanja za višješolsko izobraževanje vzgojiteljic lahko spremljamo več kot petnajst let«, zdaj pa je pravi čas, »da o tem ponovno in še bolj poglobljeno razmišljamo in seveda tudi ustrezno ukrepamo. Neodločnost, mlačnost in nerazumevanje za potrebe vzgojiteljic ter predšolskega varstva in vzgoje se nam bodo zelo negativno obrestovali v prihodnosti«. Argumenti, ki jih razvija ta članek, so podobni tistim, s katerimi se je pred dvajsetimi leti zahtevalo prehod s petletnih učiteljskih na višješolsko (ali visokošolsko) pedagoško akademijo. »Izobraževanje v srednji šoli, kot kažejo dolgoletne izkušnje vzgojiteljskih šol, ki so sicer petletne, ne daje niti dovolj solidne splošne, prav tako pa tudi ne strokovne izobrazbe. Na eni strani manjka splošna izobrazba, ki je pedagoškim delavcem nadvse potrebna, na drugi strani pa specialna strokovna izobrazba, ki omogoča reševanje posebnih, zapletenih in zahtevnih problemov. Na eni strani pogrešamo globljo teoretično kulturo, ki je potrebna, če naj razvijamo predšolsko vzgojo na višjo stopnjo, na drugi strani pa praktično usposobljenost, delovno kulturo ter samoupravno usposobljenost. Vsega ni mogoče doseči v kratkem času šolanja, čeprav bi

poskušali delo v šoli povsem modernizirati.« Poleg tega »vedno bolj spoznavamo, da je treba povezovati predšolsko in osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje v celoto, da naj bi bila kontinuiteta med stopnjami pa tudi med metodami dela. Vzgojiteljice in učitelji imajo vedno več skupnega, saj imajo iste smotre, naloge in dolžnosti.«³⁶⁷

Razprava o tem vprašanju se je še zlasti intenzivirala na prehodu iz sedemdesetih v osemdeseta leta. Že leta 1974 dopolnjeni zakon o srednjih šolah je določal, da lahko srednješolsko izobraževanje traja največ štiri leta (Skupščina SRS, 1974c, čl. 5), zato se je ob postopnem uveljavljanju usmerjenega izobraževanja moralo zastaviti vprašanje, kaj torej storiti z do takrat petletno vzgojiteljsko šolo.³⁶⁸ Toda vprašanje je ostajalo neodgovorjeno. »Premajhna pripravljenost in nedoslednost na samem začetku snovanja nove poti vzgojnoizobraževalnega sistema je v tem letu [1979] v vsej svoji širini in teži stopila na plan in vzburla hudo kri pri vseh prizadetih«. 'Hudo kri' sta ob koncu sedemdesetih let še zlasti povzročali dve variantni mogoči rešitvi: »Prva predvideva možnost nadaljnega šolanja vzgojiteljic na pedagoških akademijah [tj. višješolski program], drugo pa predstavlja sklep Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje, po katerem absolventke programa štiriletnega usmerjenega izobraževanja vzgojiteljev lahko pridobijo srednješolsko izobrazbo in začasno (eno leto) opravljajo delo vzgojiteljic kot pripravnice v vzgojnovarstvenih organizacijah pod mentorstvom. Po koncu enoletnega pripravniškega staža opravijo strokovni izpit. Zakaj tako?«³⁶⁹ Proti zadnji varianti se je dvignil val ugovorov iz vrst vzgojiteljic in vzgojiteljskih šol pa tudi s pedagoških akademij, z Zveze skupnosti otroškega varstva, s Pedagoškega inštituta in z drugih, ki so podprli prvo varianto: višješolsko izobrazbo vzgojiteljic na pedagoški akademiji. Ne nazadnje so se pri tem sklicevali tudi na to, da so takšno rešitev uspešno že realizirali na Hrvaškem.³⁷⁰

367 »Nekateri razlogi za višješolsko izobraževanje vzgojiteljic.« *Prosvetni delavec*, 19. november 1976, str. 14.

368 Kot je bilo že zapisano, se je v Sloveniji usmerjeno izobraževanje pedagoškega šolstva začelo že sredi sedemdesetih let in je prehitelo druga področja. Ukinitve petletnih učiteljskih ob koncu šestdesetih let in njihovo preoblikovanje v štiriletno gimnazije pedagoške usmeritve bi že lahko šteli kot uverturo v usmerjeno izobraževanje. Le na področju predšolske vzgoje se je zapletlo: »Priprave za izobraževanje vzgojiteljic so bile najprej usmerjene na šestletno šolanje, nato pa so dobili nalogo, naj izdelajo še različice za štiri in pet let. Strokovni svet pri Zavodu SRS za šolstvo je lahko potrdil samo predmetnik za štiri leta, čeprav je bil izdelan tudi predmetnik za petletno šolanje.« – Gl. »Vzgojiteljice: 4, 5 ali 6 let?« *Prosvetni delavec*, 9. februar 1979, str. 3.

369 »Vzgojiteljice: 4, 5 ali 6 let?« *Prosvetni delavec*, 9. februar 1979, str. 3.

370 Hrvaška je bila pri teh temah zelo aktivna; med drugim so na Reki decembra 1980 izvedli širši posvet, na katerem so ob tem, da je bilo o študiju predšolske vzgoje na višješolski stopnji že odločeno, začeli razpravo o visokošolskem izobraževanju predšolske vzgoje in razrednega pouka, to je o zamisli, ki je »v Jugoslaviji stara že več kot sto let in da se ji v načelu nismo odrekli niti v sedanji naši družbi«. – Gl. »Višjo izobrazbo tudi vzgojiteljicam in razrednim učiteljem.« *Prosvetni delavec*, 6. april 1981, str. 2.

Dileme in zavore so počasi vendarle popuščale in v februarju 1981 je skupščina Posebne izobraževalne skupnosti za pedagoško usmeritev sprejela sklep, da naj pedagoški akademiji v treh mesecih pripravita program, še pred formalno potrditvijo pa je bil pripravljen tudi že 'pogojni razpis' za študij na višji stopnji. Zanimanje za napovedani program, ki naj bi se sprva izvajal samo kot izredni študij, je bilo izjemno veliko: po neki anketi z začetka leta 1982, na katero je odgovorilo prek sto vrtcev, je kar 1.287 vzgojiteljic izrazilo namero, da bi se že do leta 1985 izobraževale na višji stopnji.³⁷¹ Vendar so morale še počakati: postopek sprejemanja novega programa se je ob številnih pripombah in nenehnih dopolnitvah močno zavlekel, saj so se sestavljavci morali sproti prilagajati med drugim tudi novim zahtevam in merilom, ki so se pojavljali z vključevanjem visokega šolstva v sistem usmerjenega izobraževanja.³⁷² Dveletni višješolski program je bil dokončno sprejet šele sredi maja 1984,³⁷³ in to v svoji deseti različici: s tolikšnimi pripombami k osnutkom in številnim različicam je bil v tem pogledu verjetno rekorder med višješolskimi programi, kar po svoje dokazuje, kako trnjeva je bila pot v akademizacijo poklica na tem področju. V študijskem letu 1984/85 je bil prvič izvajan, od leta 1985/86 tudi kot redni študij. Izobraževanje vzgojiteljic v predšolski vzgoji je torej glede stopnje izobrazbe končno dohitelo učiteljsko izobraževanje, ki je (vsaj) to stopnjo doseglo že v začetku šestdesetih let.

Razprava o dvigu izobraževanja vzgojiteljic na višješolsko stopnjo – in o ovirah, na katere so naleteli tisti, ki so se za to zavzemali – je imela širše implikacije. Tako je ob sprejemanju predloga zakona o usmerjenem izobraževanju v Skupščini SRS (o tem več v nadaljevanju) Vinko Skalar v strokovnem časopisju analiziral vprašanje, ki se je odprlo že v skupščinski razpravi, tj. ali je za vzgojitelje v domovih primerna višja ali visoka izobrazba. Pri tem pa je posegel v bistveno širši in ključni problem: če drži, da sta vzgoja in izobraževanje enakovredni sestavini vzgojno-izobraževalnega procesa in če je za poučevanje doraščajoče mladine na srednješolski stopnji že tradicionalno in nesporno predvidena visoka izobrazba, zakaj se potem za »pedagoge, ki jim je zaupana predvsem vzgojna funkcija, [...] nikakor ni

371 Dolga pot do višje izobrazbe. Več kot tisoč vzgojiteljic želi dopolniti svoje znanje.« *Prosvetni delavec*, 15. marec 1982, str. 2.

372 »Menimo, da je treba opraviti delo v zvezi s pripravo osnutka vzgojno-izobraževalnega programa vzgojitelj predšolskih otrok v skladu z uveljavljenimi določili, ki veljajo za vse visokošolske programe. Vsakršna neučakanost, ki bi težila za tem, da bi se izognili posameznim fazam pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega programa, zato da bi čimprej odprli študij na višji stopnji vzgojitelja predšolskih otrok, bo prej škodovala kot koristila pozitivnim prizadevanjem.« – Gl. »Program za vzgojitelje predšolskih otrok.« *Prosvetni delavec*, 12. september 1983, str. 4

373 Gl. »Jeseni višješolsko izobraževanje vzgojiteljic. S seje skupščine Posebne izobraževalne skupnosti za pedagoško usmeritev.« *Prosvetni delavec*, 28. maj 1984, str. 2.

mogoče sporazumeti, da bi jih izenačili s kolegi, ki opravljajo v prvi vrsti izobraževalne naloge. Nastaja vtis, kot da vzgojno delo ni enakovredno izobraževanju.³⁷⁴ Njegovo vprašanje lahko razumemo v širšem kontekstu: ne le vzgojno delo v domovih, ampak vse pedagoško delo v osnovni šoli pa tudi v vrtcih nosi v primerjavi s srednješolskim vzgojno-izobraževalnim delom večjo težo na 'vzgoji' kot na 'izobraževanju'. Vsaj v dominantnih paradigmah in prevladujočih predstavah v družbi na splošno. Sklepati je mogoče, da iz tega razlikovanja izhaja tudi zapostavljanje 'pretežno vzgojnega' pedagoškega dela pri stopnji izobrazbe in plačilu, ki je – ne nazadnje – odvisno prav od stopnje izobrazbe. Tu pa je točka, na kateri se znova zastavlja zahteva po terciarni stopnji izobrazbe za vse, ki opravljajo pedagoško, vzgojno in izobraževalno delo.

Vse to pa je bila le uvertura v precej širšo in globljo reformo, ki se je začela v osemdesetih letih: frontalno reformo usmerjenega izobraževanja na vsej vertikali od začetka srednje šole navzgor. Šlo je za do takrat najradikalnejši, obenem pa tudi najbolj tvegan poseg v šolski sistem, ki se je v drugi polovici osemdesetih končal – kot bomo še videli – z 'reformo reforme'. Ne glede na fiasko, s katerim je bil ta reformni poskus pozneje zaznamovan, je treba že zdaj zapisati, da pa je prav v njegovem okviru pedagoško izobraževanje na celotni vertikali prešlo na terciarno raven: ni se začel izvajati le višješolski dveletni program na področju predšolske vzgoje (1984), ampak so bili uvedeni tudi visokošolski štiriletni programi (1986) za vse smeri učiteljskega izobraževanja, vključno z razrednim poukom. Proces pa je bil vse prej kot linearen. Toda najprej se bomo spet zaustavili pri analizi širšega konteksta, v katerem je do teh velikih premikov prišlo.

3.5 Konceptualizacija usmerjenega izobraževanja in njegova kritika

Kot smo na kratko že pokazali, so *reformo usmerjenega izobraževanja* začeli v političnih forumih pripravljati že pred sredino sedemdesetih let, po obračunu z 'liberalnim odklonom'. Osnovno usmeritev in izhodišče zanj so dajali sklepi partijskih kongresov iz leta 1974, ki pa so se hitro izkazali »za presplošne«: »Prva 'operacionalizacija', se pravi vsaj delen prevod splošnih usmeritev v načrte konkretnih ukrepov in sprememb, se je oblikovala v šolskem letu 1975/76. [...] Nesporno je bila osnovna postavka tistega časa, da se mora izobraževanje povezati z združenim delom, še več, da mora usmerjeno izobraževanje izobraževati za potrebe združenega dela« (Milharčič Hladnik, Šušteršič, 1986,

374 »Za vzgojitelje v domovih – višja ali visoka izobrazba?« *Prosvetni delavec*, 21. marec 1980, str. 4.

str. 3). Od te prve *operacionalizacije* naprej je bil potek reforme poln zapletov, iskanja in polemik, v katere tu v vseh podrobnostih ne moremo zahajati; za zdaj bo dovolj, da omenimo, da je pravkar navedeno delo bogat vir dokumentov in obenem analiza tega reformnega procesa, ki daje podrobnejši vpogled tudi v reformne procese prve polovice osemdesetih let. Nas bo zanimal predvsem učinek te reforme na sistem učiteljskega izobraževanja, to pa zahteva, da vsaj nekoliko podrobneje pojasnimo tudi njen širši kontekst.

Reforma je bila seveda *zvezna* reforma, toda skladno z ustavo so imele dejanske pristojnosti na področju izobraževalne politike v rokah republike, ki pa so se v temeljnih zadevah med seboj usklajevale.³⁷⁵ V večini republik so z reformno pobudo bolj ali manj pohiteli,³⁷⁶ medtem ko je Slovenija obveljala za zamudnico. Konec leta 1975 je sicer nastal strokovni elaborat *Zasnova usmerjenega izobraževanja*, sam *Zakon o usmerjenem izobraževanju* pa je bil v slovenski skupščini sprejet šele pet let pozneje, pozneje kot v preostalih republikah. Videli smo, da je Slovenija sicer močno pohitela z reformo usmerjenega izobraževanja na *področju pedagoškega šolstva*, vendar pa je bil to le kamenček v mozaiku, ki je brez kodifikacije novega sistema kot celote ostajal nedorečen.

375 To usklajevanje je potekalo v drugi polovici sedemdesetih let. Zaradi zamujanja v postopku v SR Sloveniji se je zgodilo, da so osnutek dogovora socialističnih republik in socialističnih avtonomnih pokrajin o skupnih temeljih vzgojno-izobraževalnega sistema v Skupščini SRS obravnavali šele vzporedno s sprejemanjem zakona o usmerjenem izobraževanju (gl. Skupščina SRS, 1981, str. 445, 617). Pri tem so bila že izrečena opozorila, da je bil predlog »zasnovan preobsežno, preveč podrobno s prevelikimi ambicijami, predvsem pa je vsiljeval model izpeljave reformnih načel v nekaterih republikah kot unificirani model« (ibid., 445) in da »v posameznih določbah presega okvir skupnih osnov sistema vzgoje in izobraževanja in posega v ustavne pristojnosti in odgovornosti republik oziroma avtonomnih pokrajin« (ibid., str. 620). Medrepubliška trenja, ki so bila vseskozi značilnost politike v SFRJ, so se ob vprašanju izobraževanja posebej razplamenela v prvi polovici osemdesetih let ob predlogu t. i. *skupnih jeder*, o čemer bomo še pisali.

376 Še zlasti so pohiteli na Hrvaškem, kjer je bil eden izmed ključnih akterjev Stipe Šušar, po letu 1974 republiški sekretar za prosveto. Šušar se je uveljavil tudi kot *ideolog usmerjenega izobraževanja*, čeprav šele po tem, ko je bil koncept politično že sprejet in potrjen na zvezni ravni: njegovo delo *o šoli in tovarni* (Šušar, 1978) izhaja iz teze o dualizmu šole in tovarne, češ da se je v kapitalistični družbi izrazila v osamosvojitvi šole od tovarne in v zahtevi po reproduciranju mezdne delovne sile, ki služi akumulaciji kapitala. V takšnem sistemu se pripadniki delavskega razreda nikoli ne uspejo izobraziti do tiste stopnje, ki bi omogočala *izvajanje dela* pa tudi *upravljanje z delom*. »Šele zdaj začenjamo z dvema velikima prelomoma. To je uvajanje osnovnega izobraževanja za vse v celovitem sistemu tako imenovanega bazičnega izobraževanja in selekcija v tako imenovanem usmerjenem izobraževanju, ki bi se opravljala glede na potrebe delovnih mest, po nareku združenega dela in seveda po sposobnostih tistih, ki se izobražujejo.« Te nove reforme pa »ne morejo izvesti samo subjekti v izobraževanju [...]. Samo če delavski razred, delovni ljudje v materialni proizvodnji in v drugih družbenih dejavnostih z izoblikovanjem svojih interesov in razčlenitvijo potreb že v osnovni organizaciji združenega dela [...] pokažejo, kar želijo in kar morajo zagotoviti v smislu tega resničnega preloma. Naj torej ponovim tisto, kar sem že javno izjavil: osnoven boj za spreminjanje šolstva se bije v tovarni.« Gl. »Temeljna bitka za šole se bije – v tovarni!« – Delo, 8. oktobra 1975, str. 7. Gre za intervju, ki ga je objavil zagrebški dnevnik *Vjesnik* ter je bil v skrajšani obliki preveden in objavljen v *Delu*.

Prvi pomembnejši dokument na poti operacionalizacije te politične ideje pri nas je bilo gradivo za javno razpravo o preobrazbi srednjega šolstva v usmerjeno izobraževanje, ki ga je v začetku leta 1976 pripravila t. i. Komisija za pripravo in izvedbo akcije za reformo sistema vzgoje in izobraževanja pri Izvršnem svetu Skupščine SRS (Izvršni svet Skupščine SRS, 1976). Kot je bilo takrat uveljavljeno, je javno razpravo o tem dokumentu vodila SZDL, potekala je spomladi 1976, v njo pa so se orkestrirano vključile vse 'subjektivne sile'. Šlo je za 'izpopolnjeni elaborat', ki je v osnovnih črtah začel nastajati že leto prej.

Dokument razlikuje med dvema vzgojno-izobraževalnima podsistemoma: *predšolskim in osnovnim* ('bazičnim') ter *usmerjenim izobraževanjem*. Izraz usmerjeno je pri tem opredeljen »kompleksno kot oblikovanje človeka za določeno delo v združenem delu v samoupravni socialistični družbi in njegovem življenju« (ibid., str. 6). Usmerjeno izobraževanje torej neposredno ne vključuje osnovne šole in predšolske vzgoje, zato pa pomembno posega k problematiki učiteljskega izobraževanja na srednji, višji in na visoki stopnji, na katerih naj bi se v prihodnje oblikovali novi 'kadri' za delo na vsej vzgojno-izobraževalni vertikali. Kot celota naj vzgojno-izobraževalni sistem »zagotavlja uresničevanje splošnega vzgojnega smotra, to je vsestranski razvoj svobodne, samostojne ustvarjalne samoupravne socialistične osebnosti« (ibid.). Ta smoter – *vsestransko razvita osebnost* – je, kot bomo tudi še videli, postal ideološka podlaga takratnih reformnih prizadevanj, podkrepjenih z novo ustavno ureditvijo in s partijskimi resolucijami iz leta 1974.

Dokument v nadaljevanju povzame »nekatero poglobljeno po-manjkljivosti« srednjega šolstva (npr. prevelike razlike v obsegu splošne izobrazbe po različnih vrstah srednjih šol, kar ne daje enakih možnosti za nadaljnje izobraževanje; programska nepovezanost med osnovnim, srednjim in visokim šolstvom; negativna selekcija v srednjih šolah in velik osip; prešibka usmerjenost nekaterih vrst srednjih šol – omenjene so le gimnazije – v vzgojo in izobraževanje za *delo*; prenatrpanost učnih načrtov; razdrobljena mreža srednjih šol itn.). Od tod preide na »očrt usmerjenega izobraževanja«: »zagotoviti skupno višjo raven vzgoje in izobrazbe vsem učencem, ki nadaljujejo izobraževanje po osnovni šoli, ter večje možnosti za izbiro nadaljnje-ga izobraževanja in poklica; le tako bodo najustreznejše možnosti za vključitev v delo«. Tako zastavljeni cilji pa zahtevajo, da se izoblikuje »prožen, vertikalno in horizontalno povezan in monoliten vzgojno-izobraževalni sistem, v katerem bo na bazičnem izobraževanju (zdajšnje predšolsko in osnovno) temeljilo usmerjeno izobraževanje (zdajšnje srednje, višje in visoko) z raznimi izobraževalnimi potmi in ravnmi strokovnosti glede na zahtevo dela«. Usmerjeno izobraževanje

je treba torej zasnovati tako, »da se lahko učenci po tem, ko končajo izobraževanje po ustreznih programih, neposredno vključijo v delo v ustreznih poklicih in da lahko [...] nadaljujejo izobraževanje ob delu ali v določenem odnosu do združenega dela. Vse stopnje in oblike izobraževanja po osnovnem izobraževanju morajo izobraževati za vključevanje v delovni proces in za nadaljnje permanentno izobraževanje. Temeljna usmeritev usmerjenega izobraževanja mora torej biti: vzgoja za delo, iz dela, ob delu in na delu«³⁷⁷ (ibid.).

Tak koncept je zahteval novo, od dozdejšnje radikalno drugačno *programsko strukturo*. Usmerjeno izobraževanje kot obsežen 'podsistem', ki naj bi obsegal vso vertikalo od začetka srednje šole pa do diplome in doktorata, naj bi bilo razdeljeno na dve fazi: prvo, ki vključuje začetna dva letnika srednje šole (včasih razumljena tudi kot '9. in 10. razred'), ter drugo fazo, ki zaobjema vso nadaljnjo vertikalo, odvisno od 'nagnjenj, sposobnosti in interesov' mladih – ter seveda od 'interesov združenega dela'. *Prva faza* »zagotavlja višjo vzgojno-izobrazbeno raven in bolj izenačene pogoje za nadaljnje usmerjeno izobraževanje« vsem vključenim. *Druga faza* »vsebuje finalne programske usmeritve, ki oblikujejo kadre različnih profilov poklicev glede na potrebe delovnih mest v gospodarstvu in družbenih dejavnostih na temelju sedanje delitve dela v združenem delu, in daje poklicno izobrazbo v obsegu sedanjega srednjega, višjega in visokošolskega izobraževanja. Trajanje druge faze je odvisno od programskih zahtev posameznih profilov poklicev« (ibid., str., 7).

Vprašanja 'pedagoških kadrov' se ta sicer precej podroben dokument dotakne le na kratko in brez bistvenih sprememb glede na dotedanje stanje: »Usmerjeno izobraževanje v obsegu sedanjega srednjega izobraževanja uresničujejo pedagoški delavci z visoko izobrazbo. Praktični pouk s proizvodno tehničnega vzgojnoizobraževalnega področja lahko izvajajo pedagoški delavci ustreznih profilov z višjo izobrazbo.«

377 Nastajanje te konceptualizacije nas pripelje vse do Edvarda Kardelja, ideologa samoupravnega socializma. Milharčič - Hladnik in Šušteršič (1986, str. 5; kot vir omenjata publikacijo marksističnega centra Univerze v Mariboru iz leta 1981, vendar brez podrobnih podatkov) navajata njegove besede iz leta 1976, ki pa verjetno takrat niso bile prvič izrečene: »Glede dolgoročnejšega koncepta se zavzemam za orientacijo, da mora iz srednje šole vsak učenec iti v delo in ob delu potem študirati naprej. Mi tega ne moremo v celoti realizirati in tega tudi ni treba realizirati na tak način, da bi onemogočili razne prehodne in posebne oblike.« Ta paradigma je postala vodilni motiv v poznejših skupščinskih razpravah ob sprejemanju zakona o usmerjenem izobraževanju. V specifični obliki, ki med drugim pojasnjuje spremembo tradicionalnega izraza *izredni študij v študij ob delu*, jo zasledimo že ob sprejemanju zakona o visokem šolstvu leta 1975, npr. pri delegatki dr. Majdi Strobl: »V našem konceptu smo še vedno imeli pred očmi bolj izreden študij in smo ga zato, da bi ga na novo usmerili, preimenovali v študij ob delu. Prav gotovo je končni cilj ta, da bo pravilo izobraževanje ob delu, razen osnovnega izobraževanja. Mislim zelo realistično, da do tega ne bo prišlo niti jutri niti pojutrišnjem in da bomo verjetno v tem času zaradi tega še spreminjali ta zakon« (Skupščina SRS, 1976a, str. 158).

Seveda mora biti njihovo izobraževanje »usklajeno z zahtevami novih programskih struktur«, pri določanju njihovih profilov pa »je treba upoštevati integracijo in povezavo med sorodnimi znanstvenimi disciplinami ali predmeti«. Za posamezna predmetna področja skrbijo 'matične'³⁷⁸ fakultete in visoke šole, vključno s 'permanentnim' strokovnim izpopolnjevanjem. Zanimivo je, da dokument »za delavce, ki se v visokošolskih vzgojnoizobraževalnih organizacijah niso usposobili za pedagoške poklice, pa vendarle delajo kot pedagoški delavci«, predvideva »dopolnilni študij za opravljanje pedagoškega poklica« (ibid., str. 9). Izobraževanja pedagoškega osebja za osnovno šolo in vrtce se dokument ne dotakne, ker ne sodita v usmerjeno izobraževanje. Tako je učiteljsko izobraževanje še naprej ostajalo razdeljeno na dva sektorja, razmejena na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. To pa se ni ujemalo z razmejitvijo poslanstva med višjimi in visokimi šolami oziroma fakultetami: določeni 'pedagoški profili' za srednješolsko stopnjo so se še naprej izobraževali na višjih šolah, prav tako pa so se nekateri 'profili' za osnovnošolsko stopnjo izobraževali na visokih šolah in fakultetah.

Dokument je predvideval, da bi, če bodo uresničeni bistveni pogoji za reformo, začeli postopoma preobraziti srednje šolstvo v usmerjeno izobraževanje s šolskim letom 1977/78. Izkazalo se je, da je bila to daleč preveč optimistična napoved. Prevajanje koncepta v normativno besedilo in nastajanje zakonskega besedila v različnih variantah je bilo dolgotrajno in nenehno se je vrtelo okrog dilem, ki so se odpirale ob splošnih načelih nove izobraževalne politike. Temeljne zamisli o usmerjenem izobraževanju so bile tako radikalne – npr. ukrepi, kot je bila ukinitve gimnazije in mature, so spominjali na nekakšno kulturno revolucijo –, da dolge razprave, prekinitve, usklajevanja itn. v uradnih forumih nikakor ne presenečajo: ob samoupravnem 'razšolanju šole', to je ob asimilaciji šole v 'združeno delo', je gotovo marsikoga od tistih, ki so v reformnem procesu aktivno sodelovali, stresalo: ali bo ta načrt uspel?! Ob tem so se postopoma zunaj forumov pojavljali tudi vse bolj kritični glasovi, o katerih pa bomo spregovorili pozneje.

Zakonodajni postopek je bil takrat nekoliko drugačen od današnjega pa tudi precej zapleten: v prvi fazi je bil pripravljen le okvirni *predlog za izdajo zakona*, ki je vključeval tudi teze za zakon, v drugi fazi je bil pripravljen *osnutek zakona*, v tretji pa *predlog zakona*, ki je bil sprejet z večino glasov vseh treh zborov Skupščine SRS in pristojne interesne skupnosti (v našem primeru Skupščine Izobraževalne skupnosti Slovenije). Če je prišlo do razlik v glasovanju ob posameznih točkah, so se morali 'delegati' (izraz 'poslanec' je bil odpravljen)

378 Termin 'matičnost' je specifični produkt slovenskega univerzitetnega okolja. Nemogoče ga je prevesti v sodobno *lingua franca*, tako da bi nas v tujini takoj in zlahka razumeli. Potrebno je dolgo pojasnjevanje, za kaj pri tem gre.

vseh štirih entitet med seboj dodatno usklajevati. In ob tem zakonskem predlogu je do tega občasno res prihajalo.

Prvi korak po javni razpravi o 'izpopolnjenem elaboratu' je bil obenem korak k začetku zakonodajnega postopka v Skupščini SRS. Ob koncu leta 1977 je bil pripravljen predlog za izdajo zakona o usmerjenem izobraževanju s tezami (Skupščina SRS, 1978a), ki pa je bil uvrščen na dnevni red Skupščine SRS šele v marcu 1978, torej kar dve leti po objavi prvega gradiva. Predlog pri opredelitvi načel in ključnih ciljev v bistvenih delih sledi dokumentu iz leta 1976 pa tudi partijskim resolucijam iz leta 1974, nekoliko več pomembnih detajlov pa prinašajo priložene teze (gl. *ibid.*, str. 19–29).

Povsem nov pristop k reformi izobraževalnega sistema, ki smo ga označili kot asimilacijo šole v 'združeno delo', je jasno formuliran že v prvi točki tez: »Da bi omogočili skladen, celovit in hitrejši razvoj proizvodnih sil in socialističnih samoupravnih odnosov, stalno povečevanje izobrazbe in delovne usposobljenosti delavcev in delovnih ljudi ter uresničevanje pravice do izobraževanja, prevzemajo delavci v temeljnih organizacijah odgovornost za preobrazbo vzgojnoizobraževalnega sistema in za oblikovanje celovite politike zadovoljevanja osebnih, skupnih in širših družbenih potreb po izobraževanju, izpopolnjevanju in usposabljanju za delo in samoupravljanje« (*ibid.*, str. 19). V tej tezi odzvanja takrat apostrofirana marksistična teza o *odmiranju države* (in o samoupravljanju); v nekem smislu gre torej za intenco, da šola preneha biti *politicum* (tj. v naročju države) s tem, da se podružbi: odgovornost za vzgojno-izobraževalni sistem oziroma njegove rezultate in učinke v družbi 'prevzemajo delavci v temeljnih organizacijah'. V tej tezi obenem odzvanja še nekaj povsem drugačnega, kar je bilo desetletja pozneje – kako paradoksalno! – identificirano kot *neoliberalizem*: težnja k *instrumentalizaciji* 'vzgoje in izobraževanja', k temu, da je šola podvržena *tovarni*.³⁷⁹

Po teh tezah izhodišče izobraževanja ni več najprej šola, torej izobraževalna organizacija³⁸⁰ takšne ali drugačne vrste, ampak so to

379 Šuvarja seveda nikakor ni mogoče uvrstiti med predhodnike neoliberalne edukacijske politike, toda po drugi strani je mogoče njegovo specifično levičarsko koncepcijo edukacijske politike razumeti kot antipod sodobnih levičarskih kritik neoliberalnih edukacijskih politik, kakršno je ponudil npr. Christian Laval. Če naslov Šuvarjevega dela (Šuvar, 1977) sugerira, *da sta šola in tovarna eno*, je Laval (2005) povsem nasprotnega mnenja: *šola ni podjetje!* Pojem vzgoje in izobraževanja (še najustreznejša bi bila na tem mestu uporaba klasičnega nemškega koncepta *Bildung*) postane invaliden v tistem trenutku, ko ga instrumentaliziramo.

380 »Izobraževalna organizacija je funkcionalna celota, sposobna za pedagoško učinkovito in racionalno izvajanje vzgojnoizobraževalnih programov za poklice na različnih stopnjah zahtevnosti, sorodne po stroki in vsebini dela. Organizira se tako, da je mogoča svobodna menjava dela z ustreznimi področji združenega dela in usmerjanje študentov v sorodne programe ustrezne zahtevnosti v skladu z njihovimi sposobnostmi, interesi in nagnjenji ter doseženimi izobraževalnimi rezultati« (*ibid.*, str. 27).

programi za poklic, ki jih skupaj oblikujejo in sprejmejo »uporabniki« in »izvajalci« izobraževalnih storitev »v samoupravni interesni skupnosti za usmerjeno izobraževanje (posebne izobraževalne skupnosti),³⁸¹ potem ko je Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje SR Slovenije ugotovil skladnost programa z družbenimi smotri in nalogami usmerjenega izobraževanja ter skladnost s predpisanimi načeli in metodologijo za oblikovanje programov« (ibid., str. 21). Programi za poklice so glede na zahtevnost smotrov in vsebin razvrščeni na petih stopnjah (približno enakovrednim današnjim ISCED od 3 do 6), na vsaki stopnji zahtevnosti pa se »oblikujejo tako, da omogočajo vključitev v delo in nadaljevanje izobraževanja za zahtevnejše poklicev isti smeri« (ibid., str. 24). S tem naj bi bil *dualizem* izobraževanja in usposabljanja za fizično oziroma umsko delo odpravljen; po vsaki stopnji in v kateri koli izobraževalni usmeritvi bi bil torej hkrati omogočen izhod v zaposlitev in vstop na neko višjo stopnjo izobraževanja. Seveda pa tak koncept predpostavlja *vertikale*: splošno-izobraževalne pripravljavnice za najzahtevnejše stopnje izobraževanja (gimnazije, tudi pedagoške gimnazije) ni več, so samo še poklicno-vertikalne usmeritve. Razmestitev programov za poklice in njihov obseg bi moral upoštevati »zmogljivosti izobraževalne organizacije oziroma družbene potrebe po delavcih teh poklicev« (ibid., str. 25), kar je odprlo pozneje v hude polemike zapleteno vprašanje *selekcije* na vstopu v dani program: selekcija je ob presežku prijav nujna, toda po drugi strani je kot instrument ravno nasprotna cilju, po katerem naj bi izobraževalni sistem široko odprli prav tistim slojem, ki so se tradicionalno težje vključevali na zahtevnejše stopnje izobraževanja.

Teze za novi zakon so v vsebinskem pogledu najbolj radikalno posegle v srednješolski podsistem, ključne rešitve, povezane z visokim šolstvom in njegovimi posebnostmi, pa so v glavnem ostale takšne, kot so bile zapisane v zakonu, sprejetem leta 1975. V tem pogledu teze niso prinašale večjih pretresov – seveda če izvzamemo radikalni poseg v sistem kot celoto, ki smo ga opisali zgoraj in ki je imel za posledico tudi to, da je bila tradicionalna specialna zakonska ureditev visokega šolstva odpravljena. Predvideno je bilo, da bo potem vse izobraževanje po koncu osnovne šole, srednješolsko in visokošolsko, vključno z izobraževanjem odraslih, urejeno v enem samem integralnem zakonu, tj. zakonu o usmerjenem izobraževanju.

381 Samoupravna povezanost sistema vzgoje in izobraževanja z združenim delom naj bi potekala preko t. i. *posebnih izobraževalnih skupnosti* (PIS). V njih naj bi potekalo povezovanje in usklajevanje, to je *družbeno dogovarjanje in samoupravno sporazumevanje* 'uporabnikov' z 'izvajalci', zlasti o načinu ugotavljanja 'potreb po kadrih', oblikovanju 'programov poklicev' in o 'svobodni menjavi dela', torej o financiranju izobraževalne dejavnosti v posameznih usmeritvah oziroma področjih.

Predlog za izdajo zakona s tezami – predlagatelj je bil Izvršni svet – je bil obravnavan v Skupščini SRS marca 1978. Uvodno ob-razložitev je podala predsednica Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje Ela Ulrih. Znova je poudarila ključno politično tezo, da je »'prenos' vzgoje in izobraževanja iz pristojnosti države na samo-upravno organizirano združeno delo logičen korak v razvoju našega sistema družbenih odnosov, v katerem bosta vzgoja in izobraževanje eden od bistvenih vzvodov za uveljavljanje vodilne vloge delavskega razreda« (Skupščina SRS, 1978b, str. 423). Del njenega nastopa je kritično ocenjeval rezultate dotedanjih sprememb v izobraževalnem sistemu. Po njeni oceni so ukrepi za prehod z ekstenzivne na intenzivno izobraževalno politiko, zlasti na področju srednjega in visokega šolstva, »dali zelo pičle rezultate«. »Povezovanje visokega in srednjega šolstva, ki ga zahteva zakon o visokem šolstvu [1975] za to, da bi zagotavljali racionalno programiranje učnih vsebin, sodelovanje pedagoških in znanstvenih delavcev vseh ravni izobraževanja v določeni stroki, skorajda ni bilo uresničeno. Veliko bolj pa so se predvsem višje šole angažirale za preraščanje v visoke šole in same dokazovale družbeno utemeljenost teh zahtev« (ibid., 419). *Preraščanje* višjih v visoke šole je bilo torej interpretirano kot nadaljevanje ekstenzivne razvojne politike.

Iz njenega nastopa nadalje izvemo, da so v tem obdobju višje- ali visokošolski študij nadaljevali že skoraj vsi maturanti gimnazij (98 %), »kar je skladno z vlogo gimnazije v sedanjem šolskem sistemu, ko je ta pripravljalnica za nadaljnji študij«, pa tudi »več kot polovica vseh maturantov tehničnih in drugih štiriletnih srednjih strokovnih šol«, ob njih pa »samo 1 % maturantov poklicnih šol. Ti podatki najbolj nazorno kažejo eno temeljnih slabosti sistema sedanjega srednjega šolstva, to je tako imenovani dualizem, ki je v tem, da je maturantom nekatere šol zaradi velikih razlik v temeljnem strokovno-teoretičnem znanju praktično onemogočeno nadaljnje izobraževanje« (ibid., str. 421).

Ta *dualizem* je ena izmed tistih točk, ki naj bi ga reforma usmerjenega izobraževanja popolnoma odpravila. To naj bi dosegla z dvema ključnima spremembama: na eni strani z uvedbo *skupnih vzgojno-izobraževalnih osnov* ali začetnega skupnega programa ('9. in 10. razred'), ki naj bi nudil vsem, ki po osnovni šoli nadaljujejo izobraževanje, »poglobljeno splošno teoretično izobrazbo kot podlago za uspešno in krajše nadaljnje izobraževanje za poklic«³⁸² (ibid., str.

382 »Uvajanje začetnih skupnih programov je pomemben korak k demokratizaciji izobraževanja, saj odpravlja delitev srednjih šol po vrstah na tiste, ki so izobraževale poklice za delo v neposredni proizvodnji, in na tiste, ki so pripravljale učence za izobraževanje na višjih in visokih šolah« (ibid., str. 424). Ta teza je hitro naletela na zadrego: če prvi dve leti usmerjenega izobraževanja nista del poklicnega izobraževanja, kako potem organizirati nižje (dveletno) poklicno šolstvo?

423), po drugi strani pa s tem, »da se izobraževanje vseh poklicev nenehno povezuje z delom. Nobenega vzgojno-izobraževalnega programa ne bo več, ki bi se izvajal le s teoretičnim poukom. Na vseh stopnjah in vseh oblikah izobraževanja bodo vzgojno-izobraževalni programi oblikovani tako, da bodo učenci oziroma študenti čim hitreje spoznavali uporabnost znanja v proizvodnih in drugih delovnih organizacijah, tudi z neposrednim vključevanjem v delo, že v času študija«³⁸³ (ibid., str. 424).

V duhu tistega časa je skupščinska razprava v glavnem pritrdjevala predlogu in tezam, pa vendar so se v njej odpirala tudi številna vprašanja. Ta so bila navadno vezana na detajle, ki jih teze še niso obdelale, našla pa se je tudi kakšna, ki je zastavila bolj temeljne dileme, na primer: »Teze verjetno nekatere izpeljave za nekatere stopnje usmerjenega izobraževanja jemljejo preveč kot poklicno izobraževanje, kot nekaj statičnega in trajnega, namesto da bi obravnavale oblikovanje celovitega človeka in njegovo splošno kulturo v razgibanem razvoju bližajočega se 21. stoletja« (ibid., str. 90).

Eno izmed polemičnih vprašanj, s katerim se je izobraževalna politika sicer srečevala že dlje časa in ki je v tej reformi stopilo še bolj v ospredje, je bilo tudi vprašanje (ne)omejenega dostopa do izobraževanja. Na dejstvo, ki smo ga že omenjali, da sta bila namreč uspešnost študija in prehodnost med letniki nizka, naj bi zdaj – poleg poudarjanja načela (poklicnega) usmerjanja – zakon odgovoril tudi z normami, ki bi preprečevale 'špekulativno vpisovanje'. Predsednica Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje se je v svojem uvodnem nastopu o tem izrekla tako: »Liberalistično pojmovanje pravice do izobraževanja, ne glede na družbene potrebe in možnosti, še nadalje pritiska na ekstenzivnost, posebej v visokem šolstvu. V takem pojmovanju najde oporo tudi nepripravljenost samoupravnih organov visokošolskih organizacij, da bi onemogočile špekulativno vpisovanje in prestopanje iz ene na drugo visokošolsko organizacijo« (ibid., str. 419).

Omejevanje vpisa je bilo eno od tistih vprašanj, ki je že v razpravi o tezah naletelo na nekaj nasprotnih mnenj. Najprej je zakonodajnopravna komisija izrazila določene pomisleke o tem, ali nekatere s tem vprašanjem povezane teze niso mogoče v neskladju z ustavnim načelom o pravici do izobraževanja, kar je pozneje z repliko potrdil tudi eden izmed delegatov (ibid., str. 91). V nekem drugem delegatskem nastopu pa je bilo prav nasprotno poudarjeno, da je »vsekakor

383 »V usmerjenem izobraževanju bodo doživele preobrazbo vse srednje, višje in visoke šole ter specializirane organizacije za izobraževanje odraslih. V nasprotju z dosedanjim stanjem, ko so sestavljale šolski sistem vzgojno-izobraževalne organizacije različnih vrst in stopanj, torej šole kot institucije, bodo tvorili hrbtenico sistema usmerjenega izobraževanja programi« (ibid., str. 424).

treba uskladiti želje in interese posameznikov in njihove ustavne pravice z interesi združenega dela«, ki imajo »odločujočo vlogo. Zaradi tega se s takim liberalističnim pojmovanjem ustavnih pravic ne moremo strinjati« (ibid., str. 249). To vprašanje je ostajalo odprto vse do konca zakonodajnega postopka, razmejitve med akterji v polemiki pa je navadno potekala med (bolj liberalnimi) delegati iz izobraževalnega in raziskovalnega sektorja ter tistimi iz preostalih, zlasti 'materialnih' sektorjev 'združenega dela'.

Razprava o predlogu za izdajo zakona o usmerjenem izobraževanju s tezami se je pričakovano končala s sklepom, da se predlog sprejme in da naj nadaljnje delo poteka kot »redni postopek za sprejemanje zakona, kar pomeni, da bo mogoča široka razprava delegatov v vsej delegatski bazi, v vseh treh fazah zakonodajnega postopka« (ibid., str. 425). Kljub temu pa sklep le ni bil sprejet z aklamacijo: v Zboru združenega dela so bili pri glasovanju opazni štirje glasovi proti.

V preostanku leta 1978 je potekala »široka razprava«, v katero se je vključil tudi Republiški svet za vzgojo in izobraževanje SR Slovenije kot nacionalno strokovno telo: konec novembra je sprejel vrsto stališč in predlogov o preobrazbi vzgoje in izobraževanja (Skupščina SRS, 1979b), ki so uokvirila tudi poznejšo skupščinsko razpravo v drugi fazi zakonodajnega postopka. Ko gre za sam koncept usmerjenega izobraževanja, ta dokument v glavnem povzema do zdaj objavljena stališča in načela. Ob tem povsem na kratko izvemo tudi nekaj detajlov o razvojnih načrtih na področju predšolske vzgoje in osnovne šole, ki so bili vsaj posredno povezani z vprašanjem učiteljskega izobraževanja in številčnosti učiteljskega oziroma vzgojiteljskega osebja. Tako naj bi predšolska vzgoja »z različnimi vzgojnimi programi« postopoma zajela »vse predšolske otroke v krajevni skupnosti«. Program »male šole« naj bi vse otroke bolje pripravil na vstop v osnovno šolo, njen začetek pa bi »postopoma približali 6. letu starosti«. Osnovne šole naj bi zagotavljale možnosti za vsestranski razvoj vsakega učenca, s poklicnim usmerjanjem, ki bi postalo njena trajna naloga, pa bi pomagala pri vključevanju učenek in učencev v nadaljnje usmerjeno izobraževanje in v delo (ibid., str. 28–29).

Večina dokumenta znova pritrjuje in potrjuje že slišana stališča, ob tem pa v njem najdemo tudi nekaj pomembno novega: predlog za *preoblikovanje gimnazije*, tradicionalne splošne pripravljalnice za visokošolski študij.³⁸⁴ Takole beremo: »Za nekatere poklicne

384 Proti koncu sedemdesetih se je najprej dogajala redukcija vpisnih mest na gimnazijah. Tako npr. Milharčič - Hladnik in Šušteršič (1986, str. 21) poročata o sklepu republiške izobraževalne skupnosti iz pomladi 1979, s katerim so namesto prvotno predvidenih sedmih oddelkov 1. razreda odobrili le dva. – Že tri leta pred tem je isto telo z argumenti *racionalizacije* začel omejevati tudi vpis na nekatere visokošolske smeri, predvsem družboslovne in humanistične (gl. ibid., str. 12).

profile, ki so potrebni na posameznih področjih družbenega dela in se formirajo šele na visokošolski ravni (tuji jeziki, študij nekaterih temeljnih ved nacionalnega pomena in podobno), so namesto dose-danje gimnazije kot splošne pripravljavnice za vse vrste visokošolskega študija doslej predvideni programi z usmeritvijo na pedagoškem, družboslovno-jezikovnem, na naravoslovno-matematičnem ter tele-sno-kulturnem področju. Vgrajeni naj bi bili praviloma v pedagoške, tehniške, ekonomske in druge šolske centre oziroma šole. Programi omenjenih usmeritev bodo vsebovali tudi praktična znanja v obsegu, ki omogoča učencem usposobitev za začetek določenih del oziroma nalog, ki jih sporazumno opredelijo uporabniki in izvajalci pri spre-jemanju programa ene ali druge usmeritve, kar bo omogočalo tudi absolventom teh oddelkov vključevanje v delo. Uporabniki in izva-jalci bodo pri sprejemanju programov predvidenih usmeritev tudi opredelili, kateri programi višjih in visokih šol se nadgrajujejo na eni ali drugi usmeritvi. Zaradi navedenih značilnosti nobena od teh usmeritev ne more biti samo pripravljavnica (učencem omogoča tudi usposobitev za začetek dela), nikakor pa ne univerzalna pripravljal-nica za vse usmeritve in smeri visokošolskega študija« (ibid., str. 30). To stališče je napovedovalo pomembno preokretnico v dotedanjih poteh do visokošolske izobrazbe na splošno,³⁸⁵ posebej pa tudi v poti do učiteljske izobrazbe.

Konec junija 1978 je bil pripravljen prvi osnutek zakona, »ki se vse do novega leta in še čez suče po raznih forumih« (Milharčič - Hladnik, Šušteršič, 1986, str.19); v skupščinskem *Poročevalcu* je bil objavljen šele konec januarja naslednjega leta (Skupščina SRS, 1979a), na dnevni red pa je bil uvrščen za sejo, sklicano konec februarja 1979. V vmesnem obdobju je prišlo do spremembe v vodstvu Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje; predsednica je zdaj postala Majda Poljanšek. Osnutek je brez večjih ovir nadaljeval svojo proce-duralno pot; znova pa so se odpirala nekatera vprašanja, ki so ostajala nedorečena. Eno med njimi je bilo že v prvi fazi zastavljeno vpraša-nje usmerjanja v precepu med interesi in sposobnostmi posamezni-ka ter 'interesi širše družbene skupnosti'. Znova je bilo slišati, da je pomembno, »da zakon ne bo omejeval posamezniku možnosti, da se izobražuje zgolj zaradi lastnega interesa, brez povezave z organi-zacijami združenega dela«, ker je to »končno tudi pravica, ki izhaja

385 Pri tem tudi podiplomski študij ni bil izvzet: »Ponovno naj bi se ovrednotili tudi progra-mi in vsebina podiplomskega študija ter oblike tega študija, pri čemer je treba dati večji poudarek in značaj njegovi vlogi v konceptu permanentnega izobraževanja ter doseči preusmeritev od pretežno klasičnega magistrskega študija na najrazličnejše oblike spe-cializacij« (ibid., str. 30). Klasičnim akademskim kaskadnim potem so se napovedovali veliki izzivi.

iz ustave« (Skupščina SRS, 1980a, str. 79).³⁸⁶ Prav tako je bilo znova slišati opozorilo, da bi moral zakon zagotoviti, »da bi v odnosu med vzgojnoizobraževalnimi organizacijami in organizacijami združene-ga dela v materialni proizvodnji ne prevladal zgolj pragmatični vidik« in da področje vzgoje in izobraževanja ne bi bilo potisnjeno »v položaj servisne dejavnosti, v podrejen položaj«. Poudarjeno je tudi bilo, da potrebe združenega dela »niso zgolj seštevek potreb posameznih organizacij združenega dela, temveč izhajajo tudi iz drugih dimenzij človekovega življenja in dela v družbi« (ibid., str. 82). Izražena je bila še skrb, kako bodo ob načelu integracije izobraževanja v združeno delo ravnali »v tistih sredinah, kjer doslej niso bili vajeni razpravljati o šolstvu«, zato »s sprejetjem zakona ne bi smeli pretirano hiteti, pač pa je potrebno zagotoviti poglobljeno javno razpravo« (ibid., str. 87).

Tako je tudi bilo: skupščina je osnutku zakona prižgala zeleno luč, obenem pa je sprejela sklep, da se o njem odpre javna razprava, ki jo bo koordinirala SZDL in »ki naj bi omogočila nadaljnje razčiščevanje nekaterih ne do konca razrešenih dilem«, kot se je zavzel takratni predsednik Skupščine SRS Milan Kučan³⁸⁷ (ibid., str. 375). Ob do takrat odprtih temah se je na tem zasedanju odprla še ena, ki je povezana z enim izmed naših osrednjih vprašanj: stopnja izobrazbe za vzgojitelje v domovih. Videli smo že, da je z višješolskim študijem na tem, dolgo povsem zapostavljenem področju začela Pedagoška akademija v Ljubljani že proti koncu šestdesetih let, v drugi polovici sedemdesetih let pa se je na Filozofski fakulteti UL začel visokošolski študij domske pedagogike na takratni drugi stopnji. S tem je dejansko tudi na tem področju nastal nekakšen 'dualizem': za enako delovno mesto je bilo mogoče kandidirati z višjo in visoko stopnjo izobrazbe.

386 Druženopolitični zbor Skupščine SRS je po koncu razprave sprejel nekaj stališč in predlogov, med katerimi je v povezavi s tem vprašanjem pomembno naslednje: »V zvezi z vpisom in omejitvijo vpisa na posamezne vzgojnoizobraževalne organizacije se znova odpira vprašanje ustavnosti oziroma omejevanja pravice do izobraževanja. Druženopolitični zbor meni, da bo treba v zakonu natančno opredeliti kriterije za vpis in obveznosti izobraževalnih organizacij in samoupravnih interesnih skupnosti, da te kriterije podrobno definirajo v samoupravnih sporazumih in statutih. Ni sprejemljiva predlagana rešitev, ki se sklicuje na 'potrebe po ustreznih delavcih'. Omejevanje vpisa je sprejemljiv razlog, vendar le kot posledica še neustvarjene materialne podlage združenega dela. Usmerjanje vpisa [...] ne pomeni omejevanja svobode pri izbiri poklica, ampak vzpodbuja izobraževanje v smereh, ki jih terja dolgoročni razvoj.« – Gl. *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, 6. marec 1979, str. 15.

387 V tem nastopu je bil poseben poudarek namenjen tudi strokovnemu in znanstvenemu delu; gl. naprej: »Zakon postavlja načela in smotre morebiti premalo jasno, slediti jim mora strokovno delo, ki mu pravimo oblikovanje vsebine učno-vzgojnih programov oziroma učnih načrtov. Pri tem pa se seveda ne postavljajo, kot dajo lahko slutiti nekatere formulacije tudi v tem besedilu, le odgovornosti uporabnikov oziroma organizacij združenega dela na ravni ugotovljenih in obstoječih potreb po posameznih profilih strokovnih kadrov, ampak se pri tem predvsem postavlja odgovornost stroke, znanosti in dejavnikov kulturnega razvoja v družbi in v končni konsekvenci tudi strokovnega sveta kot tistega strokovnega organa, ki bi moral strokovno verifikirati vsebino izobraževalnih programov« (ibid., str. 376).

Da so se ob tem odpirala še bolj temeljna vprašanja, smo opozorili že zgoraj. V tej skupščinski razpravi pa je bilo izrečeno tudi opozorilo, »da je vzgojitelju visoka izobrazba potrebna, kajti domov nimamo predvsem zato, da nudimo učencem oskrbo namesto staršev, temveč v prvi vrsti zaradi tega, da namesto njih prevzamejo vzgojno in še nekatere druge funkcije. Zavedamo se, da trenutno prevladujejo v domovih delavci z višjo izobrazbo in da hitro ne bo možno ugoditi zahtevi po visoki izobrazbi. Vendar pa bi bilo potrebno v zakon napisati to, kar je nuja, ne pa kar je dejansko nemogoče stanje« (ibid., str. 259). S tem se je razprava na to temo le začela, nadaljevala pa se je tudi v naslednji, sklepni fazi zakonodajnega postopka.

Ta se je začel konec marca 1980 in se je po prekinitvi, potrebni zaradi dodatnega usklajevanja, končal 9. aprila 1980. Že uvod v sejo je dajal vedeti, da je vse pripravljeno za dokončno sprejetje zakona: »Javna razprava, ki jo je organizirala in usmerjala SZDL Slovenije, je zelo razgibala vse zainteresirane družbene dejavnike v družbenopolitičnih skupnostih in organizacijah ter v združenem delu in prispevala veliko predlogov k ponujenim rešitvam.« Poleg tega, da je razprava »potrdila pravilnost smeri preobrazbe vzgoje in izobraževanja, [...] je z velikim bogastvom pobud, opozoril, stališč in konkretnih predlogov bistveno prispevala k oblikovanju zakonskih rešitev« (Skupščina SRS, 1981, str. 6). Kljub temu so se v razpravi znova odpirale nekatere dileme, toda šlo je bolj za podrobnosti kot za substancialna vprašanja. Med njimi najdemo npr. dilemo o »nadaljevalnem« oziroma »sprejemnem« izpitu po srednji šoli kot pogoju za vključitev v visoko šolstvo ob omejitvi vpisa (ibid., str. 10, 19, 54, 537, 547), ki prvotno sploh nista bila predvidena, pa o tem, ali so zagotovljeni vsi bistveni pogoji za uvedbo novih srednješolskih programov že v naslednjem šolskem letu 1980/81 (ibid., str. 11, 55–58, 713), o stopnji izobrazbe za vzgojitelje v domovih³⁸⁸ (ibid., str. 20, 56, 333) itn. Razprava o teh in podobnih vprašanjih je celo pripeljala do dvotedenske prekinitve zasedanja, v kateri pa so očitno zgladili preostale napetosti, kar je vodilo k (skoraj)³⁸⁹ aklamativnemu sprejetju dopolnjenega zakonskega besedila.

Konec aprila je bil Zakon o usmerjenem izobraževanju objavljen (Skupščina SRS, 1980b), v začetku maja pa je začel veljati. Zakon ni le vzpostavil novega normativnega okvira za izobraževanje na vsej vertikali po koncu osnovne šole, ampak bi lahko rekli, da je uveljavil

388 Prav ob tem vprašanju je prišlo do razlik v glasovanju na zborih in v skupščini Izobraževalne skupnosti, zaradi česar sta bila med njimi potrebna dodatno usklajevanje in ponovno glasovanje (gl. ibid., str. 65).

389 No, ne povsem: v Zboru združenega dela je bil ugotovljen en glas proti sprejetju zakona (gl. ibid., str. 64), na skupščini Izobraževalne skupnosti Slovenije (kot 'četrtem zboru') pa je bilo ugotovljenih kar pet vzdržanih glasov (ibid., str. 718).

novo izobraževalno paradigmo: vzgoja in izobraževanje sta postala 'kolešček' v vseobsežnem sistemu *združenega dela*. Usmerjeno izobraževanje so njegovi iniciatorji in predlagatelji pojasnjevali kot odpiranje takšne poti, »da se bo po srednji šoli čim več mladih usmerilo v delo in iz dela oziroma ob delu nadaljevalo izobraževanje« (Skupščina SRS, 1981, str. 537).

Ta novi normativni okvir in nova paradigma sta zdaj opredeljevala izobraževalni sistem v celoti, zato ni treba posebej poudarjati, da se mu je moral prilagoditi tudi sistem učiteljskega izobraževanja. V tem je glavni razlog, da smo do zdaj sledili posameznim korakom v formalnem dograjevanju novega izobraževalnega sistema, saj brez tega ne bi bilo mogoče zadovoljivo razumeti niti nadaljnjih sprememb v višjem in visokem šolstvu na splošno niti v učiteljskem izobraževanju posebej. Preden pa se posvetimo tem spremembam, si je treba ogledati nekatere ključne rešitve v novi zakonodaji, ob tem pa bo treba opozoriti tudi na val problemov, kritik in nezadovoljstva, ki so se ob tem porodili.

Zakon podaja definicijo usmerjenega izobraževanja, ki je spremljala razprave že od samega začetka: »[1] Usmerjeno izobraževanje je izobraževanje za delo in samoupravljanje ter izhaja iz potreb združenega dela, družbenega razvoja in vsestranskega razvoja osebnosti v socialistični samoupravni družbi. [2] Uresničuje se kot vzgoja in izobraževanje (v nadaljnjem besedilu: izobraževanje) na posameznem področju združenega dela tako, da se prepletata in povežeta izobraževanje in delo v permanenten proces in omogoča delavcem, drugim delovnim ljudem in občanom ustvarjalno delo in življenje ter trajen osebni in strokovni razvoj« (Skupščina SRS, 1980b, čl. 2).

V organizacijskem smislu je izobraževalna dejavnost opredeljena zelo široko: programe usmerjenega izobraževanja³⁹⁰ po tem zakonu »izvajajo organizacije združenega dela in druge samoupravne organizacije in skupnosti, družbene organizacije in društva, ki izpolnjujejo s tem zakonom določene pogoje«; pri tem so tiste, ki to dejavnost opravljajo »kot svojo glavno dejavnost in so vpisane v razvid vzgojnoizobraževalnih organizacij«, *izobraževalne organizacije* (ibid., čl. 9). Odgovornost in skrb za razvoj dejavnosti je postavljen na »delavce v temeljnih organizacijah in delovnih skupnostih«, ki »ugotavljajo potrebe po delavcih in njihovem izobraževanju ter načrtujejo

390 Zakon razlikuje tri vrste programov: programe za pridobitev izobrazbe, programe za izpopolnjevanje in programe za usposabljanje. Prve izvajajo le izobraževalne organizacije. Programi za pridobitev izobrazbe na srednješolski ravni so *programi srednjega izobraževanja*, *nadaljevalni programi srednjega izobraževanja* in *skrajšani programi srednjega izobraževanja* (Skupščina SRS, 1980b, čl. 49), na visokošolskih zavodih pa *programi za pridobitev višje strokovne izobrazbe*, *programi za pridobitev visoke strokovne izobrazbe*, *programi za pridobitev magisterija* in *programi za pridobitev doktorata znanosti* (ibid., čl. 50).

in izvajajo usmerjeno izobraževanje v svoji temeljni organizaciji«. Programe usmerjenega izobraževanja, »ki omogočajo zadovoljevanje skupnih in celotnih družbenih izobraževalnih potreb in interesov na določenem področju združenega dela oziroma v določeni stroki, sprejemajo uporabniki in izvajalci v posebnih izobraževalnih skupnostih« (ibid., čl. 24). Teh skupnosti (PIS), med katerimi je vsaka imela tudi svoj strokovni svet, je bilo kar okoli dvajset, tako da je nastal izjemno obsežen in zapleten aparat, v katerem so se pripravljali, usklajevali, sprejemali in financirali posamezni programi. Nad mrežo PIS-ov sta bedela še Strokovni svet SRS za vzgojo in izobraževanje ter Republiški sekretariat za vzgojo in izobraževanje. To novo, izjemno zapleteno republiško mrežo pa je bilo treba usklajevati še na zvezni ravni, pri čemer je prihajalo, kot smo že omenili, do razlik, ki so sčasoma prerastle v nepremostljiva nasprotja. Ne more biti presenetljivo, da se je *reforma* usmerjenega izobraževanja v le nekaj letih v domačem okolju preusmerila v *reformato reforme*, a o tem več pozneje.

Skladno z osnovnimi načeli usmerjenega izobraževanja je zakon določal, da so programi za pridobitev izobrazbe med seboj *vertikalno povezani* (ibid., čl. 54): dokončana nižja stopnja je pogoj in izhodišče za nadaljevanja izobraževanja v isti vertikali na naslednji višji stopnji, zato je tudi zahteval, da se programi za pridobitev višje oziroma visoke strokovne izobrazbe oblikujejo na podlagi ustreznih programov srednjega izobraževanja. Splošnoizobraževalni program, kakršnega je tradicionalno izvajala gimnazija, je zakon preprosto ukinil, prav tako dotedanjo obliko mature kot splošno vstopnico v višje oziroma visokošolski študij. Trajanje programov je bilo zakoličeno v starih mejah in preprečene so bile težnje po njihovem podaljševanju (predvsem v visokem šolstvu). Programi za pridobitev višje strokovne izobrazbe, kakršne sta izvajali tudi obe pedagoški akademiji, so bili omejeni na »največ dve leti«; programi za pridobitev visoke strokovne izobrazbe na »največ štiri leta«, za pridobitev magisterija pa »največ dve leti« (ibid., čl. 55). Zakon je v načelu dopuščal izjemno podaljšanje programa, predvsem z mislijo na medicinski študij, »vendar največ [za] eno leto« (ibid., čl. 56). Program doktorskega študija še vedno ni bil časovno opredeljen oziroma omejen. Glede trajanja študija v posameznih 'usmerjenih vertikalah' je zakon torej zamrznil obstoječe stanje, kar naj bi zamrznilo tudi ambicije zavodov po podaljševanju študija ali po *preraščanju*. Kot bomo videli, pa se je – v tem je še eden izmed paradoksov izobraževalnih reform – sredi osemdesetih let zgodilo prav nasprotno; k temu je do neke mere prispeval prav novi sistem: dogovarjanje 'uporabnikov' in 'izvajalcev'.

Zakon je dileme iz predhodnih razprav o nadaljevalnem oziroma sprejemnem izpitu razrešil v *preizkus znanja*, s katerim kandidat,

ki ni dokončal izobraževanja po ustreznem predhodnem programu, dokaže, da obvlada za vključitev potrebno znanje (ibid., čl. 69). Kot smo zapisali, matura ali zaključni izpit nista več potrebna, dovolj je dokončanje ustreznega programa v predpisani vertikalni – ali preizkus znanja, če ta pogoj ni izpolnjen. Pogoje za vključitev v izobraževanje v danem programu pa »določajo v skladu s tem zakonom uporabniki in izvajalci« (ibid., čl. 65) v posebni izobraževalni skupnosti, v kateri pripravijo program. Pri tem zakon opredeli določeno posebnost za vključitev v višje- in visokošolski študij: posamezni program s tega področja najprej določi, kateri program v srednjem izobraževanju je ustrezen, dodatno pa »lahko določi, da morajo tudi kandidati, ki so končali izobraževanje po ustreznem predhodnem programu, s preizkusom znanja dokazati, da obvladajo znanja iz posameznih predmetov ali skupin predmetov« (ibid., čl. 69). Torej: zakon dopušča *sprejemni izpit*, predvsem za primere, v katerih predhodno usmerjanje³⁹¹ ne bi pripeljalo do ravnotežja med razpisanimi mesti in prijavi nanje in bi bil zato sprejet sklep o *omejitvi vpisa*.³⁹² 'Liberalna obravnava' tega vprašanja, ki se je med skupščinsko razpravo ob sprejemanju zakona še pojavljala, je bila s tem končana.

Opredelitev *raziskovalne dejavnosti višjih šol* – tema torej, ob kateri so se vemale polemike že ob sprejemanju prejšnjih zakonov o visokem šolstvu – je postala v primerjavi s prejšnjimi rešitvami le za malenkost bolj naklonjena višjim šolam: višje in visoke šole so organizacije, ki »izvajajo programe za pridobitev [...] višje oziroma visoke strokovne izobrazbe ter opravljajo raziskovalno delo, povezano z vzgojnoizobraževalnim delom«. V mejah njihovega *vzgojno-izobraževalnega dela* je *raziskovalna dejavnost* torej postala tudi del rednega poslanstva *višjih šol*, »drugo raziskovalno delo« pa te šole lahko opravljajo »le, če je tako določeno z aktom o ustanovitvi« (ibid., čl. 112).

Zakon predpisuje obvezno združevanje vseh visokošolskih delovnih organizacij, torej višjih in visokih šol, fakultet, pedagoških in umetniških akademij (in vključno z raziskovalnimi organizacijami, ki izvajajo izobraževanje za pridobitev magisterija oziroma doktorata znanosti), v *univerzo* (ibid., čl. 118), ki pa ni opredeljena nič drugače,

391 »Delavci v organizacijah združenega dela zagotavljajo z usmerjanjem v izobraževanje skladnost vpisa v izobraževanje s potrebami svojega in celotnega družbenega razvoja« (ibid., čl. 164).

392 »Število učencev oziroma študentov, ki jih bo vpisala izobraževalna organizacija v začetni letnik izobraževanja po posameznem programu za pridobitev izobrazbe, se lahko za posamezno šolsko leto omeji, kadar je število kandidatov bistveno večje, kot so potrebe za izobraževanje po posameznih [...] programih, določene v samoupravnih sporazumih o temeljih plana ustrezne posebne izobraževalne skupnosti, ali kadar je število kandidatov bistveno večje, kot so zmogljivosti izobraževalne organizacije. [...] K sklepu o omejitvi vpisa v višje in visoke šole je potrebno tudi soglasje Izvršnega sveta Skupščine SRS« (ibid., čl. 167).

kot je bila že v zakonu o visokem šolstvu iz leta 1975. »Univerze so skupnosti«, ki npr. »sodelujejo pri načrtovanju razvoja usmerjenega izobraževanja«, »usklajujejo merila in postopke za volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in sodelavcev« itn. (ibid., čl. 119), ne pa ustanove *sui generis*. Tudi druga določila o univerzah so bolj ali manj kopirana iz prejšnjega zakona.

Nekaj novosti, ki so bile med drugim pomembne tudi za pedagoški akademiji, najdemo v poglavju o *delavcih v usmerjenem izobraževanju*. Za »učitelja splošnoizobraževalnih in strokovno-teoretičnih predmetov« v srednji šoli je ostala predpisana visoka strokovna izobrazba ustrezne smeri, za »učitelja praktičnega pouka« pa »najmanj višja strokovna izobrazba ustrezne smeri in tri leta ustreznih delovnih izkušenj« (ibid., čl. 175). Glede na v predhodnih razpravah poudarjeno vprašanje o stopnji izobrazbe za vzgojitelje v domovih dodajmo, da je zakon ohranil konservativno dikcijo, omehčano z besedo 'najmanj': »Vzgojitelj je lahko, kdor ima najmanj višjo strokovno izobrazbo« (ibid., čl. 177). Določbe o *delavcih v višjih in visokih šolah* znova v glavnem povzemajo dozdašnje zakonske norme, vendar pa pride do spremembe pri nazivu višješolskih učiteljev: ta je od zdaj enoten – višji predavatelj (ibid., čl. 181), prejšnja naziva (profesor višje šole oziroma predavatelj višje šole) pa sta v prehodnih določbah ukinjena oziroma prevedena v novega (ibid., čl. 228). Za ta naziv se zdaj zahteva opravljeni magisterij ali specializacija (ibid., čl. 183), kar pa je nekoliko ublažila prehodna določba, da so nosilci tega naziva »lahko po uveljavitvi tega zakona še enkrat izvoljeni v naziv višjega predavatelja, čeprav nimajo magisterija oziroma specializacije« (ibid., čl. 228). Ob tem je obstajala še izjema, ki je zajemala tudi naziva docenta in izrednega profesorja: v ta naziva in v naziv višjega predavatelja »se lahko izvoli tudi oseba z visoko strokovno izobrazbo, ki se je posebej uveljavila s strokovnim, raziskovalnim oziroma umetniškim delom v gospodarskih ali družbenih dejavnostih, pa nima doktorata znanosti oziroma magisterija«, za ponovno izvolitev pa si mora pridobiti ustrezno stopnjo (ibid., čl. 184). Ta določba je mérila predvsem na privabljanje potencialnega pedagoškega in raziskovalnega osebja 'iz prakse'.

Ko gre za vprašanja *izvolitve v naziv* (habilitacije), so ohranjeni vsi bistveni elementi zakona iz leta 1975, vključno s 'trema košaricami' (strokovna in znanstvena usposobljenost, pedagoška usposobljenost in 'družbenopolitična primernost') in sestavo habilitacijske komisije pri univerzi (polovico članov »iz vrst družbenopolitičnih in drugih javnih delavcev«, ki jih izvoli Skupščina SRS; gl. ibid., čl. 185). Novost je samo v tem, da proti odločitvi sveta visokošolske temeljne organizacije glede izvolitve v naziv prizadeti posameznik lahko zahteva

sodno varstvo pred sodiščem združenega dela (ibid.), ki pa le preso-
di, ali je bil postopek za izvolitev v naziv izveden skladno z zakonom.

V prehodnih določbah (gl. ibid., čl. 220) je še določeno, da se novi *usmerjeni programi* uvajajo postopoma: v šolskem letu 1981/82 za vse, ki se vključijo v prvi letnik srednjega izobraževanja, v šolskem letu 1985/86 pa za vse, ki se vključijo v prvi letnik višjega ali visokega izobraževanja. S tem se je napetost na področju srednjega šolstva še povečala, za višje in visoko šolstvo pa je bilo videti, kot da je za pripravo novih programov še dovolj časa. Spet pa se je odprla Pandorina skrinjica: vse programe je bilo treba pripraviti in potrditi po novih določilih in po novih postopkih.

Uveljavitev zakona je spremljalo kar nekaj nervoze. Čas za uvedbo novega sistema na srednješolski ravni je bil zelo kratek, aklativno sprejemanje zakona pa je v širši strokovni javnosti spremljalo vse več in vse bolj kritičnih pripomb. Skupščina je ob sprejetju zakona obvezala Izvršni svet, da po enem letu podrobno poroča o uveljavljanju novega sistema. Maja 1981 je bilo takšno poročilo pripravljeno (Izvršni svet Skupščine SRS, 1981). Iz njega veje optimistični duh: vzpostavljanje *posebnih izobraževalnih skupnosti* (PIS), ki je bilo eden izmed temeljnih pogojev za preobrazbo sistema, je steklo; v letu dni jih je nastalo 18, »tudi s področja družbenih dejavnosti«³⁹³ (ibid., str. 2) in ne samo gospodarstva. Skupščine PIS so z 'uporabniki' in 'izvajalci' v »februarju in marcu 1981 [...] sprejele nove programe za pridobitev srednje strokovne izobrazbe« (ibid., str. 6), »za učitelje in vodstvene delavce teh šol pa so bili organizirani seminarji za izvajanje teh programov« (ibid., str. 7), tako da začetek šolskega leta 1981/82 v prvih letnikih srednjih šol ni bil več pod vprašajem. Stekla je tudi »akcija usmerjanja mladine in delavcev«, ki je imela za cilj, da poleg drugega doseže »tudi načrtno povečanje izobraževanja za proizvodnjo do predvidenega razmerja 70 : 30« (ibid., str. 2).

Skladno z novimi načeli so v PIS-ih »v decembru 1980 določili in v izobraževalni skupnosti Slovenije uskladili predvideno število učencev, ki jih v šolskem letu 1981/82 lahko vpišejo posamezne izobraževalne organizacije, in sicer posebej za izobraževanje pred vstopom v delo in za izobraževanje ob delu v srednjem izobraževanju« (ibid., str. 7). Prvi podatki o prijavah za vpis po posameznih usmeritvah v srednjem izobraževanju so pokazali, da se večinoma ohranjajo

393 Tu je bilo bistveno več težav in vsaj v enem izmed izpostavljenih primerov, tj. v naravoslovno-matematični usmeritvi (popularno je bila takrat omenjana kot 'nadomestek za gimnazije'), so bile očitno še posebej velike: »Tako naloge PIS za naravoslovno-matematično usmeritev še danes [1986] opravlja Strokovni svet republiške izobraževalne skupnosti« (Milharčič - Hladnik, Šušteršič, 1986, str. 20). – *Posebna izobraževalna skupnost za pedagoško usmeritev* je bila ustanovljena 30. septembra 1980. Gl. »Povezani v svoji skupnosti«. *Prosvetni delavec*, 6. oktober 1980, str. 3.

stari trendi: prijave na 'proizvodne' smeri (npr. kmetijstvo, rudarstvo, kemija, gradbeništvo, usnjarsstvo itn.) so v glavnem ostajale pod številom razpisanih mest, med atraktivnimi pa najdemo npr. veterinarsko, farmacevtsko, zdravstveno, naravoslovno-matematično in tudi pedagoško usmeritev – pri vseh je število prijav presegalo razpisana mesta za tretjino ali več (ibid., str. 9). Seveda je bil rezultat za pedagoško usmeritev glede na trende v prejšnjih obdobjih razveseljiv. Ne gre pa spregledati, da zdaj gimnazije ni bilo več in da so kandidatke in kandidati, ki so se v preteklosti v vse večjem številu vpisovali vanje, zdaj iskali najboljši nadomestek.

Razpisne kvote so v februarju 1981 določili tudi za višje in visoko šolstvo, čeprav je vpis potekal še pod starimi pogoji, novi programi z novimi pogoji pa naj bi zaživel šele štiri leta pozneje. Pri tem se je pokazalo zadržano odločanje: razpisano število prostih vpisnih mest za 1. letnik višjih in visokih šol je bilo v primerjavi z realiziranim vpisom v zadnjih dveh letih spet nekoliko nižje,³⁹⁴ ob tem pa je bilo opazno, da se zmanjšuje število prijav za izobraževanje ob delu,³⁹⁵ kar promotorjev 'izobraževanja ob delu, iz dela in za delo' gotovo ni moglo zadovoljiti. Center za razvoj univerze,³⁹⁶ prva in edina ustanova, ki naj bi nudila analitično in strokovno podporo razvoju visokega šolstva, je podatke o prijavah analiziral in jih razdelil na štiri glavna področja (gl. *Tabela 9*).³⁹⁷

394 Vseh vpisanih v študijskem letu 1979/80 je bilo 14.493, v letu 1980/81 pa 13.944; razpis za študijsko leto 1981/82 je ponujal 12.334 mest, prispelo pa je 13.836 prijav (Izvršni svet Skupščine SRS, 1981, str. 10).

395 »Do 13. aprila se je za srednje izobraževanje prijavilo le 644 zaposlenih delavcev (razpisanih je bilo 3.881 prostih vpisnih mest), med temi pa kar 54,5 % v neproizvodne usmeritve izobraževanja« (ibid., str. 12).

396 Center za razvoj univerze (CRU) je bil ustanovljen leta 1970 in je v osemdesetih letih odigral pomembno vlogo kot raziskovalna, razvojna, informacijska in svetovalna enota Univerze v Ljubljani (Kump, 2018). Ta vloga ni bila omejena samo na Univerzo v Ljubljani, ampak je imela širši nacionalni doseg. Center se je posvečal tudi nekaterim pomembnim vprašanjem, ki so do takrat ostajala v senci: že leta 1975, ko »ga je vodil dr. Niko Toš«, je »sprožil več dejavnosti na temo razvoja univerze z vidika pedagoške znanosti. Ustanovljen je bil pedagoški aktiv pri Centru za razvoj univerze, ki naj bi spodbujal strokovno delo na področju univerzitetne pedagogike« (Marentič Požarnik, 2020, str. 87). – Dve desetletji pozneje, ob sprejemanju novega statuta Univerze v Ljubljani (1995), s katerim se je potrjevalo novo razumevanje institucionalne avtonomije, ga je takratno univerzitetno vodstvo razpustilo. Ob tem se vodstvi obeh univerz nista izrekli o potrebi po takšnem centru na nacionalni ravni. V enem delu se je takrat prelevil v visokošolsko prijavno in informacijsko službo (VPIS), ki jo je zahteval novi način vpisovanja v visoko šolstvo in ki deluje še danes. V nasprotju z veliko drugimi državami Slovenija še vedno nima centra ali inštituta za raziskovanje visokega šolstva, ampak je to prepuščeno (redkim) individualnim raziskovalnim interesom.

397 Razdelitev na štiri skupine je precej groba in iz tega veliko podrobnosti ne more biti razvidnih. Tako so v pedagoško področje vključeni obe pedagoški akademiji ter Visoka šola za telesno kulturo UL in Filozofska fakulteta UL. Zadnji v svojih misijah nista imeli zapisanega samo učiteljskega izobraževanja. Po drugi strani tu manjkajo nekatere naravoslovne smeri, ki so vključevale tudi učiteljsko izobraževanje.

Tabela 9: Prijave za vpis v višje in visoke šole v primerjavi z razpisanimi mesti za študijsko leto 1981/82 (Podatki Centra za razvoj univerze z dne 15. 4. 1981)

Področje	Razpis za vpis				Prijave			
	Redni	%	Ob delu	%	Redni	%	Ob delu	%
Narav.-teh.	3.770	44,0	1.396	37,5	3.688	38,0	609	15,0
Medicinsko	350	4,0	60	2,0	914	9,4	314	8,0
Pedagoško	1.479	17,0	243	7,0	2.454	25,3	1.023	25,0
Družboslovno	3.041	35,0	1.995	53,3	2.648	27,3	2.186	52,0
SKUPAJ	8.640	100	3.694	100	9.704	100	4.132	100

Po posameznih področjih študija so upoštevane naslednje šole:

Naravoslovno-tehniško: VAŠ, VPOM, VTVŠ, VTŠ, BF, FAGG, FE, FNT, FS

Medicinsko: VŠZD, MF

Pedagoško: PALJ, PAMb, VŠTK, FF

Družboslovno: VPŠ, VŠSD, VUŠ, VEKŠ, VŠOD, AGL, AGRFT, ALU, EF, FSPN, FF

Vir: povzeto po Izvršni svet Skupščine SRS, 1981, str. 11

Analiza ugotavlja (ibid., str. 12), da se znižuje delež prijav na družboslovnem področju študija, vendar se na drugi strani ne povečuje na naravoslovno-tehnološkem področju, kot je bilo zaželeno, ampak zlasti na medicinskem in delno tudi na pedagoškem področju. Usmerjanje ali preusmerjanje na naravoslovno-tehnološko področje očitno ni bilo uspešno, analiza pa tudi opozarja, da ob tako velikem presežnem številu prijav (1.064 ali 12 %) »samo z usmerjanjem ne bo mogoče uskladiti vpisa s predvidenim obsegom ter bodo zato lahko omejitve vpisa celo pogostejše kot doslej« (ibid.). Opazno povečanje prijav za pedagoško področje študija analiza pojasnjuje tudi kot posledico usmerjanja kandidatov v pedagoške srednje šole pred nekaj leti, to pa opozarja 'uporabnike' in 'izvajalce' v PIS, da bodo morali »v postopku usklajevanja vpisa temeljito preučiti predviden obseg vpisa za šolsko leto 1981/82« (ibid.). Pri tem analiza opozarja tudi na posebnost, ki je zaznamovala tekoče leto: glede na razpisana mesta je za pedagoško področje prispelo kar 780 prijav več (320 %), vendar je na to vplival predvsem »pogojni razpis za novo smer študija za vzgojitelja predšolskih otrok na obeh pedagoških akademijah, kamor se je prijavilo kar 520 kandidatov« (ibid.). O tem 'pogojnem razpisu', ki pa ni bil realiziran, smo govorili že zgoraj.

Poročilo govori tudi o zagotovitvi učiteljev in njihovem usposabljanju za izvajanje novih programov in ugotavlja, »da se v splošnem v šolskem letu 1981 /82 v srednjih šolah ne bi smele pojavljati večje kadrovske težave«, kar pa ob nadaljnjih podatkih ne deluje povsem prepričljivo. V njih namreč »sedaj poučuje 887 (12 %) učiteljev, ki nimajo ustrezne strokovno izobrazbe, poleg tega pa imajo srednje

šole tudi precej honorarnih delavcev«. Poleg tega se ocenjuje, da bo z uvajanjem novih programov v Sloveniji »manjkalo okoli 400 (10 %) učiteljev za pouk posameznih predmetov v prvih letnikih«, zlasti za predmete, »ki jih doslej ni bilo v vseh programih srednjih šol (umetnostna vzgoja, kemija, biologija, fizika, matematika, tuji jezik ter osnove tehnike in proizvodnje)«, ki so bili že do zdaj deficitarni na področju srednjega in osnovnega šolstva. Poročilo ob tem še poudari, da »bodo morale visoke šole bistveno razširiti možnosti za izobraževanje učiteljev srednjih šol ob delu in iz dela« (ibid. str. 12). Zavzame pa se tudi za razvoj programov za izpopolnjevanje (po doseženi visoki strokovni izobrazbi), ki naj bi omogočilo že zaposlenemu pedagoškemu osebju, zlasti za pouk fizike in matematike, kjer so bili največji primanjkljaji, »doseči ustrezno izobrazbo za pouk drugega predmeta«, s čimer »bi se v nekaj letih bistveno izboljšala izobrazbena struktura učiteljev« (ibid. str. 13). To je bila zamisel, ki v visokem šolstvu ni naletela na veliko posluha, z redkimi izjemami pravzaprav vse do danes.

Optimističnega tona poročila ni mogoče spregledati, vendar pa tudi ni mogoče spregledati, da obenem vsebuje nekatere podatke, ki tega niso mogli potrjevati. Retrospektivni vpogled v reformo usmerjenega izobraževanja z začetka osemdesetih let pa tudi ne more spregledati kopičenja temnih oblakov: ne le v izobraževalni sferi, ampak v takratni družbi na splošno.

3.6 Osemdeseta leta in reforma usmerjenega izobraževanja

Zakon o usmerjenem izobraževanju so v Skupščini SRS v dokončni obliki sprejemali spomladi 1980, prav v času, ko je bil Josip Broz - Tito hospitaliziran v ljubljanskem UKC. V veljavo je stopil 6. maja, dva dni po njegovi smrti. Ta vzporednost seveda nima nobenega globljega pomena; je le simbolna, a simbolno je vedno povedno. Z vstopom v osemdeseta leta se je začelo obdobje velikih sprememb – v politiki, družbi in tudi v izobraževanju. To velja za širše procese v takratni federaciji in za tiste, ki so na specifični način zaznamovali Slovenijo v tem desetletju, njenem zadnjem desetletju v tem državnem okviru.

Naše zgodovinopisje je to obdobje že precej temeljito obdelalo. V nekaj kratkih potezah – in z besedami enega izmed priznanih zgodovinarjev – je glavne značilnosti mogoče strniti tako: Jugoslavija je »pospešeno tonila v ekonomsko, politično in splošno krizo. V prvi polovici osemdesetih v Sloveniji ni bilo večjih družbenih sprememb [...]. Uradna politika se je izgubljala v 'ustavobraniteljstvu' (prizadevanju, da s spremembo ustave države ne bi znova centralizirali).«

Sredi osemdesetih let pa so se začeli »dogodki, ki so kazali na globlje politične pretese«. To je bil tudi čas »vrtoglave inflacije. [...] Živeti v osemdesetih letih je pomenilo spopadati se s pomanjkanjem nekaterih osnovnih dobrin«, na drugi strani pa je to desetletje prineslo »razcvet civilne družbe, zlasti alternativnih gibanj in subkulture. [...] Slovenija se je ob sočasnem odlepljanju od Jugoslavije tudi notranje demokratizirala« (Repe, 1996, str. 376). K razcvetu civilne družbe je prispevalo tudi živahno dogajanje v celotnem izobraževalnem sektorju, ki se je proti koncu desetletja izteklo v *reformo reforme*, odmik od izhodiščne logike usmerjenega izobraževanja. Temu dogajanju se bomo posvetili po tem, ko bomo z nekaj dodatnimi potezami orisali še nekatere značilnosti tiste dinamike osemdesetih, brez katere razcveta v *šolskem polju* – tudi to je izraz, ki se je uveljavil v osemdesetih – ne bi bilo.

Preden se poglobimo v domače, republiško dogajanje, se zastavimo na zvezni ravni in pri medrepubliških odnosih. Ena izmed določujočih tektonskih prelomnic političnega, družbenega in kulturnega življenja v SFRJ je potekala skozi razmerja med skupno državo in njenimi konstitutivnimi deli, republikami, vključno z obema avtonomnima pokrajinama, Vojvodino in Kosovim, ki sta z zadnjo ustavo dobili več pristojnosti. To razmerje se je v različnih perspektivah artikuliralo na različne načine, npr. kot razmerje med 'razvitimi' in 'nerazvitimi', med 'odgovornostjo za lasten razvoj' in 'solidarnostjo', med 'decentralizacijo' in 'centralizacijo', med 'unitarizmom' in 'separatizmom' itn. Vsakovrstnih velikih razlik med konstitutivnimi deli federacije ni bilo mogoče skrivati, saj so bile evidentne, po drugi strani pa tudi ni bilo mogoče zanikati, da življenje v skupni državi zahteva določena poenotenja med njimi. Že od samega rojstva 'nove Jugoslavije' je bilo mogoče spremljati razprave o teh razmerjih; najprej so bile bolj trdno uokvirjene z geslom o 'bratstvu in enotnosti', s katerim so bile pritajene ali odrpote polemike vsakokrat znova presežene, pozneje – še zlasti po Titovi smrti – pa so postopoma postajale vse bolj odrpote in kontroverzne. Ta razmerja so se odražala tudi v izobraževalni politiki in razvoju izobraževanja, kar smo na posameznih mestih do zdaj že videli. Temu se seveda tudi ambiciozna *zvezna reforma usmerjenega izobraževanja* ni mogla izogniti. Kot smo videli, je tudi ta izvirala v velikem političnem prelomu iz prve polovice sedemdesetih let, v katerem je prišlo do obračuna z 'liberalizmom'.

Rekli smo tudi že, da federativna Jugoslavija že od samega začetka ni bila strogo centralizirana državna tvorba; nasprotno, na veliko področjih se je decentralizacija postopoma širila, kar je po svoje zahtevala in pospeševala prav velika raznolikost federacije, ki že zaradi praktičnih razlogov ni dopuščala uniformnosti. V tem

decentralizacijskem trendu je bilo po sprejetju nove ustave leta 1963 npr. opuščeno federalno ministrstvo za izobraževanje, izobraževanje pa je prešlo v republiško pristojnost. Z zadnjo zvezno ustavo iz leta 1974 se je ta trend še okrepil, ob tem, ko so bila v ustavni in politični sistem – paradoksalno! – vnesena tudi nekatera načela, ki so jih zagovarjale 'liberalistične' in druge takrat obsojane 'meščanske' ideološke tendence. Tako je ta ustava pomenila nadaljnjo »okrepitev samostojnosti in vloge socialističnih republik in avtonomnih pokrajin (kot federalnih enot) ter uvedbo nekaterih novih mehanizmov in oblik organiziranja, ki naj bi omogočili širšo udeležbo ljudi v procesu političnega in samoupravnega odločanja ter tudi izražanje t. i. pluralizma samoupravnih interesov«³⁹⁸ (Žagar, 2010, str. 239–240). Po smrti Josipa Broza - Tita, ki je pred tem – na čelu ZKJ kot nosilke političnega monopola – v praksi zagotavljal »kohezijo sistema in vsaj v posameznih obdobjih po drugi svetovni vojni dokajšnjo mero centraliziranosti«, se je v osemdesetih letih »samostojnost republik tudi dejansko začela krepiti, hkrati pa so se porajali predlogi za reformo federalnega sistema – na eni strani tisti, ki so terjali nadaljnjo decentralizacijo, na drugi strani pa predlogi za centralizacijo in okrepitev pristojnosti in moči federacije« (ibid., str. 251). Zahtevam po reviziji zvezne ustave, ki so bile unitaristično navdahnjene, so se zoperstavljali *ustavobranitelji*, tj. zagovorniki večje avtonomije republik. Polemike o teh vprašanjih so spremljala še druga medrepubliška trenja v političnih forumih in kulturnih krogih (gl. npr. Repe, 2022; Zajc, 2015) in – ne nazadnje – na področju izobraževalne politike, ki je bila že v prejšnjih obdobjih v pristojnosti posameznih republik.³⁹⁹

398 »V federaciji so namen, da bi izvajali samoupravljanje, sprejeli na splošno z običajnim skepticizmom. Zdelo se je, da ga samo Slovenci jemljejo resno, saj so se zavedali, da jim tak sistem daje avtonomijo, ki je do tedaj nikdar niso imeli v takšni meri.« Na 9. kongresu ZKS leta 1982 je novi predsednik Centralnega komiteja Andrej Marinc »brez dlake na jeziku izjavil, da se partija odpoveduje oblasti in da se s socialističnim samoupravljanjem Zveza komunistov ne čuti več odgovorna za stanje v vseh sektorjih družbe, ampak da ta odgovornost pripada delavskemu razredu in delovnemu ljudstvu« (Lusa, 2010, str. 331–332).

399 Decentralizirano ureditev na področju izobraževanja niso pogojevala samo formalna ustavna določila, ampak tudi dejanske razlike v izobraževalnih tradicijah, ne nazadnje pa tudi v jezikih poučevanja. To ni bilo po godu unitarističnim silam, ne političnim in ne kulturnim, ki so se na novo artikulirale po Titovi smrti v začetku osemdesetih let. Leta 1981 je prišlo na Kosovem do množičnih nemirov, ki so bili represivno zatrti; ob drugih takrat odprtih vprašanjih je bil to eden izmed tistih dogodkov, ki so zlasti v Srbiji začeli problematizirati in napadati rešitve ustave iz leta 1974. Kosovo z večinskim albanskim prebivalstvom ter – mimogrede povedano – univerzo, ustanovljeno leta 1969, na kateri je bil jezik poučevanja večinoma srbski, »je postalo sredstvo zaostrovanja krize federativne državne organizacije, kot je bila postavljena z reformo ustave, ki je glede tega upoštevala bistveni reformni proces v šestdesetih letih. Kosovo pa je bilo tudi sredstvo političnega vzpona enega od bistvenih dejavnikov krize v [in] ob koncu osemdesetih let, Slobodana Miloševića« (Čepič, 2010, str. 9).

S tem smo v grobem orisali tisti širši kontekst, v katerem je sredi leta 1983, ob četrti varianti predloga o *skupnih programskih jedrih za osnovno izobraževanje in srednje usmerjeno izobraževanje*, prišlo do prave eksplozije, ki je pretresala izobraževalne in kulturniške pa tudi politične kroge, v prvi vrsti na relaciji med Slovenijo in Srbijo. Kot smo že omenjali, so se priprave tega predloga začele že leta 1979. Dejstvo, da je posebna strokovna komisija, v kateri so bili predstavniki republik in tudi avtonomnih pokrajin, do te variante besedila potrebovala kar štiri leta, kaže na to, da se v njej še zdaleč ni bilo lahko poenotiti. Preseneča pa še nekaj: to, da je bila takšna komisija oblikovana šele pet let po startnem signalu za reformo usmerjenega izobraževanja. Osnovni namen je bil gotovo povsem neproblematičen: če so podrobne rešitve novega izobraževalnega sistema v pristojnosti republik in pokrajin, je na zvezni ravni treba zagotoviti takšno temeljno poenotenje načelnih usmeritev, da bo v prenovljenem sistemu mogoče nemoteno prehajanje med šolami v različnih delih federacije, da bodo izobrazbene kvalifikacije medsebojno ekvivalentne in priznane itn. Skratka, potreben je bil nekakšen 'jugoslovanski bolonjski proces', v katerem pa načelo *deregulacije* oziroma *open method of coordination*⁴⁰⁰ nikakor ni bilo samoumevno, vsaj ne za vse akterje. Še več, kot bomo zdaj videli, se je namesto tega poskušalo vsiliti načelo paritete: večja federalna entiteta naj bi imela v 'poenotenju' večjo moč. Tako se je to le v načelu hvalevredno poslanstvo v praksi močno zapletlo in – vsaj za Slovenijo – na koncu povsem izgubilo svojo verodostojnost.

Prva varianta predloga *skupnih jeder* je bila pripravljena že v začetku leta 1981, a ni bila sprejeta; druga je bila pripravljena spomladi 1982 ter predana v razpravo strokovnim organom republik in pokrajin, po kateri naj bi spet pripravili novo besedilo.⁴⁰¹ Iz časopisnih poročil, ki so bila do dela komisije sicer dolgo prizanesljiva, je bilo vsaj občasno mogoče sklepati, da delo vendarle zaznamujejo ostre dileme in polemike. »Na primer: pri izbiri sestavljavcev učnih načrtov so se razvnele polemike o njihovi pripadnosti in o tem, ali so vsi narodi in narodnosti enakopravno zastopani, pri tem pa ni bilo namenjeno dovolj pozornosti estetskim in idejnim kvaliteta. Polemični toni so se pojavili tudi pri sestavljanju seznama skladateljev, pri zasnovi pouka marksizma in pri vprašanju drugega jezika. Živahne razprave so potekale tudi ob vprašanju o razporejanju obveznega gradiva po razredih. Nekateri so menili, da je treba natančno določiti, katera lekcija bo obdelana v kakem razredu, drugi pa so se zavzemali za to, naj bi v republikah in pokrajinah razporejali gradivo po svoji presoji.

400 Gl. op. 632.

401 »Sprejeli so skupna programska jedra«. *Prosvetni delavec*, 12. april 1982, str. 3.

Nekateri so predlagali, naj bi del skupnih jeder, to je jugoslovanskega gradiva obravnavali pri izbirnem in dopolnilnem pouku, drugi pa so bili odločno za to, da se to obdela pri rednem pouku. Menili so tudi, da bodo skupna jedra ogrozila samostojnost republik in pokrajin pri uresničevanju izobraževalne politike.⁴⁰²

Tretjo različico predloga je medrepubliško-pokrajinska komisija poslala v obravnavo sredi decembra 1982. Tej različici je bil prvič dodan tudi *orientacijski predmetnik* kot »usmeritev pri oblikovanju predmetnikov v posameznih republikah in pokrajinah«. In tu se je zapletlo: »Zvedeli smo, da ves čas, ko so pripravljali predlog skupnih programskih jeder, niso vsebine jeder povezovali s pripravo predmetnika, to pa pomeni, da je bil orientacijski predmetnik pripravljen, ne da bi se o tem posvetovale delovne skupine.«⁴⁰³ V predlog je bilo namreč šele zdaj vključeno *načelo paritete*, kar je pomenilo, da naj bi bilo v učne načrte predmetov, kot so npr. književnost, zgodovina, glasba itn., vsakemu jugoslovanskemu narodu namenjeno toliko prostora, kot ga je imel v odstotkih glede na celotno prebivalstvo federacije.

V Sloveniji so se spomladi 1983 temu zadnjemu predlogu posvetili vsi ključni izobraževalni forumi. Tako je republiški Družbeni svet za vzgojo in izobraževanje o njem razpravljal »z veliko politično odgovornostjo« in poudaril: »Šola naj bo enotna, taka, da bo ob skupnem temelju upoštevala kulturne, zgodovinske in druge posebnosti republik in pokrajin, ustvarjalna, da bo prerasla predmetno zasnovanost in ne utesnjena v togo uniformo, ki bi ovirala njeno svobodno rast in odprtost v okolje in v združeno delo.« Menili so še, da »pri pripravljanju programskih jeder niso bile izbrane ravno ustrezne metode«, in v nekoliko previdni formulaciji dodali, »naj se [jedra] ne bi spuščala v podrobnosti, kot so določanje števila ur in drugih navedenosti«, sploh pa, »da ne bi bilo smotno vztrajati na načelu 'paritete' pri vedah, ki poudarjajo narodnost, ker bi to lahko povzročilo nepotrebne politične zaplete.«⁴⁰⁴ Podobne poudarke zasledimo tudi v poročilu s seje Strokovnega sveta SRS za vzgojo in izobraževanje: ob strinjanju, »da je treba izoblikovati skupne vzgojno-izobraževalne smotre, vsebina pa naj bi bila prožnejši del učnih načrtov«, so menili, da »bi veljalo razmisliti [...] o ustreznosti načela 'paritete' pri nekaterih pomembnih narodnostnih predmetnih področjih, ki prav gotovo ne bi pripomoglo k poenotenju.«⁴⁰⁵ Šele sredi junija je tudi

402 »Skupna programska jedra sprejeta«. *Prosvetni delavec*, 12. september 1983, str. 3.

403 »Kakšna bo nova podoba jugoslovanskega šolstva?« *Prosvetni delavec*, 21. marec 1983, str. 3.

404 »Premišljeno do skupnega«. *Prosvetni delavec*, 21. marec 1983, str. 3.

405 »Za skupne smotre, toda za prožnejšo vsebino«. *Prosvetni delavec*, 21. marec 1983, str. 3.

Republiška konferenca SZDL⁴⁰⁶ objavila svoja stališča,⁴⁰⁷ ki so dogovoru nasprotovala, vendar še vedno na vljuden način. Pristojni krogi uradne slovenske politike so bili torej kritični do nastajanja *skupnih jeder*, vendar so morali ostati v neposrednem medrepubliškem dogovarjanju diplomatski in zadržani. Ostrejšo zavrnitev je prinašala hkrati s stališči SZDL objavljena izjava nekaterih članic in članov predmetnih komisij in evalvacijske skupine za slovenski jezik in književnost v osnovni šoli in srednjem usmerjenem izobraževanju.⁴⁰⁸ Vsaj na robu pa je treba dodati, da polemike niso bile povsem omejene le na jezikovno oziroma humanistično področje, ampak je bilo kakšno mogoče zaslediti tudi na področju učnih načrtov za naravoslovje in matematiko.⁴⁰⁹

V razpravah, ki so potekale v uradnih forumih, je torej mogoče opaziti nezadovoljstvo z nastajanjem predloga *skupnih jeder*, vendar pa ne – vsaj spočetka – tudi neposrednega protesta. To je bilo za tiste čase normalno: resne polemike v političnih forumih se navadno niso pojavljale v javnosti. V tem primeru je protest prišel – nekaj mesecev pozneje – iz takrat postopoma prebujajoče se civilne družbe, natančneje, iz vrst slovenskih književnikov. To se je zgodilo po tem, ko je na začetku poletja, 8. julija 1983, republiško-pokrajinska komisija (verjetno ob preveliki zadržanosti slovenskih predstavnikov v njej) sprejela – sicer le delno usklajen⁴¹⁰ – »dogovor o skupnih programskih jedrih v šolstvu« ter »priporočila republiškim in pokrajinskim organom, naj se začno ta jedra uporabljati v šolskem letu 1984/85«.⁴¹¹ Ob številnih dilemah, povezanih z nastajanjem tega dogovora, še zlasti pa ob načelu *paritete*, ki pa je v sprejetem dogovoru še obveljal za neusklajeno in s tem odprto vprašanje, so sredi poletja javno spregovorili slovenski književniki. Najprej je v Delu svoja ostra stališča objavil Ciril Zlobec,

406 Slovenščina je bila izpostavljena politična tema tudi v političnih forumih: pri predsedstvu Republiške konference SZDL je bil ustanovljen Svet za slovenščino v javnosti, v njegovem okviru pa je delovala delovna skupina za slovenščino v vzgoji in izobraževanju, ki je pripravila posebno gradivo o tem vprašanju. Gl. »Slovenščina v vzgoji in izobraževanju«, *Prosvetni delavec*, 26. september 1983, str. 4.

407 »Stališča Predsedstva Republiške konference SZDL Slovenije«. *Naši razgledi*, 24. junij 1984, str. 352. – Stališča so bila sprejeta že 19. aprila 1983; objavljena so bila torej šele dobra dva meseca pozneje.

408 »Stališče o tako imenovanem 'prečiščenem predlogu' skupnih programskih jeder v SFRJ, posebej glede pouka slovenskega jezika in književnosti«. *Naši razgledi*, 24. junij 1984, str. 351–352. Dokument je podpisalo 14 strokovnjakinj in strokovnjakov s področja slovenskega jezika in književnosti, med drugim s Filozofske fakultete UL, Pedagoške akademije UL in Pedagoškega inštituta v Ljubljani.

409 »Težavna pot do skupnega. O predlogu skupnih programskih jeder za matematiko in naravoslovne predmete«. *Prosvetni delavec*, 26. september 1983, str. 3.

410 »Uspeh je le delen, ker so dosegli pravzaprav omejeni dogovor – ostala so odprta vprašanja, kaj naj bi bilo skupno pri pouku marksizma, zemljepisa, glasbene vzgoje, materinega in drugih jezikov, niso pa se še dokončno dogovorili o razmerju med izobraževanjem in stroko. [...] Kot rok za dokončni dogovor so postavili oktober.« – »Še veliko odprtega o enotnem izobraževanju«. *Delo*, 9. julij 1983, str. 10.

411 »Skupna programska jedra sprejeta«. *Prosvetni delavec*, 12. september 1983, str. 3.

ki mu je dokument »zaprl sapo«, ⁴¹² nato ga je podprl Tone Partljič, ⁴¹³ takratni predsednik Društva slovenskih pisateljev, in obenem napovedal širšo razpravo v okviru društva, na prvi dan novega šolskega leta pa je v istem časopisu daljši, analitično zasnovan in zelo kritičen prispevek objavil še Janez Menart. ⁴¹⁴

Svoj prispevek začenja z navezavo na časopisno poročilo o sprejetju dogovora o *skupnih jedrih* z začetka julija, ki smo ga omenili zgoraj. »Ob uvodnem povzetku poročila sem bil nemalo presenečen, saj sem dojel, da gre za nekaj, za kar sploh nisem vedel, da se pripravlja«, zapiše Menart. In nadaljuje: »Kdo vse je sodeloval pri nastajanju teh jeder in kdo iz Slovenije, nikakor nisem mogel ugotoviti. [...] Stvari se drži nekakšna misterioznost.« Takratna zadnja, četrta varianta dogovora je »po skoraj špijonskih poteh priromala tudi do mene«. (V tem je bil očitno razlog njegove nekoliko pozne reakcije.) S primerjavo učnih načrtov slovenskih šol in predloga *jeder* je Menart pripravil preglednico, iz katere »je razvidno, da novi predlog povsem ruši sedaj veljavni predmetnik za slovenski jezik«: v skupne zvezne učne načrte za dvanajst let šolanja naj bi vključili vsega 15 besedil slovenskih avtorjev, zato pa »bi moral slovenski program, ki že zdaj sam od sebe upošteva 41 drugih jugoslovanskih avtorjev, sprejeti še dodatnih 111 enot in za prav toliko zmanjšati število slovenskih naslovov«. Kaj zdaj? »Glede na resnost vprašanja se je treba zateči k ustavi. Izobraževanje in vzgoja sta po njej v celoti prepuščena posameznim republikam.« Poleg tega, dodaja Menart, je v ustavi »posebej poudarjeno, da je medrepubliško sodelovanje na tem področju prostovoljno, njegovi sklepi pa [so] brez potrditve s strani republiških organov neveljavni, torej tudi neobvezujoči«. Kdor bi ob vsem povedanem na svojo roko kar koli takšnega podpisal, bi bil »večkratni kršilec ustave«, »z moralnega vidika poleg tega še narodni izdajalec«, sklene Menart svoj prispevek v časopisu *Delo*.

Po Menartovi intervenciji je v javnosti dokončno zavrelo. Društvo slovenskih pisateljev je na zborovanju sredi septembra sprejelo ostro protestno izjavo, naslovljeno na CK ZKS, oglasila so se razna druga društva, brez posebej povzdignjenega glasu pa so se oglasili s kritičnimi stališči tudi: Univerza v Ljubljani, SAZU in Slovenska matica. »Zaradi protestov pisateljev in javnosti ter številnih polemik (ok. 250 zapisov o jedrih v naslednjih mesecih, okrogle mize in sestanki na raznih ravneh) in zaradi ostrih napadov na Slovenijo iz drugih jugoslovanskih okolij je sprva jedrom naklonjeno in nato nevtravno stališče postopoma začela spreminjati tudi slovenska politika« (Repe, 2022, str. 316). Stališča uradne politike na eni in prebujajoče se civilne družbe, ki je pomembna

412 Ciril Zlobec, »Tudi meni je zaprl sapo«. *Delo (Književni listi)*, 11. avgust 1983, str. 7.

413 Tone Partljič, »Pisatelji bodo posebej govorili o 'skupnem jedru'«. *Delo (Književni listi)*, 18. avgust 1983, str. 8.

414 Janez Menart, »Skupna programska jedra in slovenstvo«. *Delo (Književni listi)*, 1. september 1983, str. 7–9.

značilnost slovenskega javnega življenja v osemdesetih letih (gl. npr. Vurnik, 2010), so se ob tem prvič nekoliko opazneje približala. »Dovolj je, če vemo, da sta bili stališči pesnika Toneta Pavčka v neki oddaji beograjske televizije in predsednika slovenskega Centralnega komiteja Andreja Marinca povsem enaki. Oba sta menila, da samo Slovenci lahko določijo, koliko prostora naj se da književnosti drugih narodov. V Sloveniji je bilo naravno, da se slovenščine ni mogoče učiti z obravnavo neslovenskih piscev, kakor tudi da se ni mogoče učiti srbsčine na podlagi slovenskih avtorjev.« (Lusa, 2010, str. 338).

Vrč je bil počen in škandala (načelo *paritete* je bilo v komisiji očitno izsiljeno, kot je videti, brez posebnega odpora slovenskih predstavnikov v njej) v javnosti ni bilo več mogoče zaustaviti. Kadar je do nasprotovanj v uradnih forumih prihajalo, so bila pred javnostjo po pravilu pometena pod preprogo. Tokrat tako ni šlo več. Kar je bilo še posebej neprijetno, je bilo to, da 'bombe' v medrepubliško-pokrajinsko dogovarjanje niso namestili 'teroristi', 'sovražniki samoupravnega socializma', s katerimi je tedanja oblast tako rada strašila, ampak ljudje, ki so bili del tega sistema, vendar iz druge federalne entitete. Sčasoma se je škandal nekoliko pomiril,⁴¹⁵ za kar si je slovenska uradna politika tudi močno prizadevala,⁴¹⁶ toda zaupanje je bilo hudo načeto. Maja 1984 so se do nove variante predloga o jedrih sicer znova opredeljevali po posameznih republikah in pokrajinah in jo večinoma sprejeli; zapletlo se je le na Kosovem in v Sloveniji, kjer jo je Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje SRS zavrnil z utemeljitvijo, da nima pravne podlage za sprejetje. Usklajevanja so se še nadaljevala in zadnja različica je v javnost prišla leta 1986, toda »razmere v Jugoslaviji so bile tedaj že povsem drugačne« (Repe, 2022, str. 317). Predsednik CK Zveze komunistov Slovenije postane Milan Kučan, predsednik CK Zveze komunistov Srbije pa Slobodan Milošević. Začenjalo se je zadnje dejanje.

415 Janez Sušnik, takratni direktor Zavoda za šolstvo, je sredi septembra posredoval nekaj pomembnih informacij (te bi bile sicer lahko objavljene že bistveno prej in bi mogoče lahko celo preprečile tako emocionalne proteste), iz katerih je mogoče razbrati, da je bila četrta varianta dogovora z začetka julija 1983 pravzaprav neke vrste *non-paper*. Stališče, da načelo *paritete* ni sprejemljivo, je zapisal Sušnik, so slovenski predstavniki v komisiji vseskozi zagovarjali, tudi »na seji [...] 8. julija letos, zato je komisija [takrat] sklenila, da se usklajevanje skupnih programskih jeder za tista predmetna področja, kjer ni bilo doseženo soglasje, nadaljuje [...]«. Skupna programska jedra torej še niso v celoti oblikovana in usklajena.« Zapisal je tudi, da je Zavod za šolstvo »gradivo, ki se nanaša na jedra, poslal tudi obema univerzama, obema pedagoškima akademijama, posameznim oddelkom na Filozofski fakulteti, v juniju 1963 pa po predhodnem dogovoru tudi Društvu slovenskih pisateljev.« – Gl. »Pojasnilo o programskih jedrih«. *Delo*, 15. september 1983, str. 8.

416 Gl. npr. prispevek Franca Šetince (takrat predsednika Republiške konference SZDL) v *Književnih listih* (priloga *Dela*, v kateri je ta diskusija potekala), v katerem nasprotuje »vsakršni uniformnosti naše šole«, govori pa tudi o »pačenju ideje o skupnih programskih jedrih«, ki je v osnovi »dobra«, saj je ključna za boljše medsebojno razumevanje in sodelovanje. »Obsoditi je treba skrajneže, ki bi radi proti unitarističnim težnjam postavili nacionalistične, kar pa se v bistvu vzajemno samo podpihuje.« – Gl. »Skupna programska jedra«. *Delo*, 29. septembra 1983, str. 7.

Ambiciozna zvezna šolska reforma, načrtana sredi sedemdesetih let, je tako na začetku osemdesetih postala nič manj kot politično »jabolko spora med Ljubljano in Beogradom« (Lusa, 2010, str. 336). Ta spor je takrat sicer tlel že brez tega. Toda »pri slovensko-srbskih odnosih v osemdesetih letih je treba tudi izpostaviti, da ni šlo za med-nacionalni konflikt, ki bi temeljil na nekem zgodovinsko pogojenem sovraštvu, kot npr. med Srbi in Albanci ali Hrvati in Srbi, pač pa [za] različne poglede na ureditev federacije in njeno prihodnost« (Repe, 2022, str. 306). Ker so se skozi to desetletje ti pogledi vse bolj in bolj oddaljevali, je bilo tudi usklajevanje na zvezni ravni vse manj učinkovito oziroma je postajalo le še formalna procedura, bilo pa je tudi vse bolj razpeto med unitaristične napade na ustavo iz leta 1974 in njene *ustavobranitelje*. Ta splošni politični trend ni ostal brez učinkov na iz-obraževalno politiko: tudi tu so šle poti narazen, ne le med Slovenijo in Srbijo in ne le ob vprašanju *skupnih jeder*, ampak tudi v nadaljnjih korakih pri uvajanju usmerjenega izobraževanja, vsaj v Sloveniji pa tudi pri njegovem postopnem spreminjanju, tj. pri 'reformi reforme', vključno z učiteljskim izobraževanjem.

Toda kritični pogledi in nesoglasja o različnih vidikih izobraževalnega sistema na splošno in usmerjenega izobraževanja posebej še zdaleč niso bili samo značilnost medrepubliškega dogovarjanja in poskusov usklajevanja. V še veliko širši in tudi ostrejši obliki so se že pred tem artikulirali doma, in prav v tem je treba videti enega iz-med ojačevalcev poznejšega spora o skupnih jedrih na zvezni ravni. V grobem bi razloge za *razhajanja o šolski reformi na prelomu iz sedemdesetih v osemdeseta leta* v slovenskem prostoru lahko razdelili na materialne in konceptualne.

Večkrat smo že omenili, da materialni položaj šolstva v vsem povojnem obdobju nikoli ni bil rožnat. Ko se je v osemdesetih letih gospodarski položaj v državi vse bolj slabšal, je to pripeljalo do zahteve izvršilnih oblasti za uvedbo nujnih varčevalnih ukrepov na vseh področjih življenja.⁴¹⁷ Izobraževanje seveda ni bilo izjema; med birokrat-

.....
417 Restriktivnost je postajala v osemdesetih letih vse bolj prisotna. Omajan gospodarski položaj v državi je povzročil pomanjkanja osnovnih dobrin, kot sta bila npr. kava in pralni prašek (ponje je bilo sicer mogoče 'skočiti' v Trst in Celovec, veliko težje pa bi bilo na tak način zagotoviti gradbeni material), prinašal pa je tudi omejitve vseh drugih vrst, npr. porabe energentov s sistemom 'par-nepar' (vožnja z avtom je bila dovoljena vsak drugi dan glede na parno ali neparno številko registrske tablice), boni za nakup bencina ipd. Omejitve so še drugače posegle v življenje, tudi za mlade ljudi: vpoklic na sluzenje vojaškega roka je bil premaknjen iz časa po višje ali visokošolski diplomi na čas po zaključku srednje šole (v prvem letu po uveljavitvi tega pravila se je zato opazno zmanjšal delež fantov v prvih letnikih visokega šolstva). Vpis na vse več študijskih smeri je postal omejen. Ko so se osemdeseta pričela obračati v svojo drugo polovico, se je pričel vse večji pritisk na študijska mesta, tako zaradi rastočih izobrazbenih ambicij v družbi kot tudi zaradi slabšanja zaposlitvenih možnosti. – Več o gospodarskih razmerah v SFRJ v tem obdobju gl. npr. v Lorenčič, 2010, str. 265–275.

skimi predlogi, kako vključiti ta sektor v *varčevalne* oziroma *stabilizacijske ukrepe*, je bil tudi predlog, da se učnemu osebju po vsej vertikali povečajo normativi za eno uro pouka tedensko, povečal naj bi se tudi normativ za velikost razredov (v srednjih šolah na 36 dijakinj in dijakov), poleg tega pa naj bi se ukinila ali omejila še vrsta pedagoških dejavnosti. Te napovedi so med učiteljstvom povzročile pravi val ogorčenja. Vzvišeni cilji, ki jih je napovedovala retorika šolske reforme v drugi polovici sedemdesetih in ob sprejemanju zakona o usmerjenem izobraževanju, so zadeli ob trdo realnost osemdesetih let.

Ob začetku šolskega leta 1983/84 je tudi Strokovni svet SRS za vzgojo in izobraževanje kritično razpravljal o *stabilizacijskih ukrepih* na svojem področju. Po večurni seji je bilo rečeno, da ne bodo podprli »nobenega ukrepa, ki bi poslabšal gmotni položaj prosvetnih delavcev, ker je ta že zdaj slabši kot pri drugih dejavnostih«. Zavod SRS za šolstvo je k temu dodal, da so »v trenutku, ko uvajamo nove programe v srednje šole, [...] učitelji bistveno bolj obremenjeni s strokovnimi pripravami. Nadaljnje razvrednotenje učiteljevega dela ob že tako nizkih osebnih dohodkih bi bil hud moralni udarec, ki bi destimuliral učitelje pri uresničevanju reforme«. ⁴¹⁸ Vzporedno s tem so učitelji srednjih šol pedagoške, družboslovne in matematično-naravoslovne usmeritve (to-rej tistih šol, ki so postale nekakšen nadomestek za ukinjene gimnazije) opozarjali »na precejšnje razlike v osebnih dohodkih učiteljev med šolami proizvodnih in neproizvodnih usmeritev in zahtevali pojasnilo, ali ni krivo teh razlik morda že različno odmerjanje denarja posameznim vrstam šol«. ⁴¹⁹ Tako radikalni birokratski *stabilizacijski ukrepi* na šolskem področju so bili sicer po teh in drugih podobnih protestih nekoliko utišani, vendar pa je postajalo jasno, da sta 'svobodna menjava dela' in 'samoupravno sporazumevanje', speljana v zapletenem mehanizmu 'samoupravnih interesnih skupnosti', prinašala rezultate, ki so bili nasprotni napovedim in pričakovanjem, šolska reforma, ki so jo oblasti poskusile uveljavljati z vso energijo, pa je začela nasedati na peščinah materialnih pogojev za njeno izvedbo. Ob vsem nezadovoljstvu in kritičnosti, ki sta se pojavljala med 'prosvetnimi delavci' in deloma tudi v širši družbi, pa se je na drugi strani artikulirala tudi zavest o nujnosti dejanskih vsebinskih sprememb: »Ne z manj denarja in s krčenjem programa, temveč le z večjo kakovostjo lahko prispevamo k stabilizaciji«. ⁴²⁰

418 »Ne na škodo vzgoje in učitelja!« *Prosvetni delavec*, 12. september 1983, str. 3.

419 »Učitelju visokošolsko izobrazbo«. *Prosvetni delavec*, 12. september 1983, str. 4.

420 »Stabilizacija in kakovost šole«. *Prosvetni delavec*, 26. september 1983, str. 1. – Gl. dalje (str. 1–2): »Z razpisom v prvi letnik smo razpisali po 30 učencev na oddelek, za kar smo gotovo morali predvideti tudi potreben denar. Eden od predlaganih stabilizacijskih ukrepov [...] strogo zahteva zgornjo mejo 36 učencev v oddelku. To pomeni, da bomo v prvem letniku črtali vsak razpisani šesti oddelek, da bomo imeli šestino oddelkov v prvem letniku manj, kar predstavlja 16,7%. To dalje pomeni, da bomo za prvi letnik potrebovali toliko manj denarja.« Ne le kakovost, tudi obseg vključenosti v izobraževanje je bil postavljen pod vprašaj.

Takšne spremembe pa ne bi zahtevale le ohranitve obstoječih materialnih pogojev, če že dodatnih sredstev v danih pogojih stabilizacije ni bilo mogoče zagotoviti, ampak tudi resen razmislek, pravzaprav *kritično analizo samih predpostavk reforme usmerjenega izobraževanja*. Ta razmislek in analiza sta se postopoma razvijala že nekaj let pred sporom o skupnih jedrih. V izobraževalnih krogih, še zlasti v univerzitetnih sredinah, je bilo že v fazi, ko se je zakon o usmerjenem izobraževanju šele pripravljal, izrečenih veliko kritičnih pomislekov. Kot smo podrobneje pokazali zgoraj, je koncept usmerjenega izobraževanja strnjeno povzelo naslednje izhodiščno politično stališče: »Temeljna usmeritev usmerjenega izobraževanja mora torej biti: vzgoja za delo, iz dela, ob delu in na delu« (Izvršni svet Skupščine SRS, 1976, str. 6). V ospredje niso postavljeni znanje, izobrazba, oblikovanje; ključen in edini pogled na 'vzgojo in izobraževanje'⁴²¹ je v tej koncepciji formuliran povsem instrumentalno. Nekoliko poenostavljeno zapisano, na *šolsko polje*, ki ima – zgodovinsko gledano – (tudi) sebi lastno logiko, je bila aplicirana 'tovarniška' logika. To pa je v nadaljevanju pripeljalo do nekaterih temeljnih protislovij in odprte javne kritike.

Da lahko sledimo konceptualni utemeljitvi usmerjenega izobraževanja nazaj vse do vodilnih ideologov samoupravnega socializma, smo tudi že omenjali. Na začetku osemdesetih let, ko so se v Sloveniji že močno razvile javne polemike o šolski reformi, takratno osrednje strokovno glasilo učiteljstva ob poročilu z 9. kongresa ZKS⁴²² na robu strani citira (brez pojasnila o viru) Edvarda Kardelja z mislijo, ki je po vsebini vzporedna tisti iz leta 1976, ki smo jo navedli že zgoraj: »Zdi se mi, da si moramo prizadevati, da naš šolski sistem vključimo v tak sistem splošnega izobraževanja, v katerem bo človek čim prej lahko prišel do dela, do družbene odgovornosti, hkrati pa se učil še naprej, učil stalno in bi se učili vsi. Z drugimi besedami, orientirati bi se morali k temu, da postopno razbijemo meje med starim sistemom šolanja na eni strani in izobraževanjem, ki si ga človek pridobiva med delom, na drugi strani. Graditev novih odnosov med ljudmi absolutno zahteva tudi nov način šolanja in drugačen položaj šole v družbenem življenju. Šola ali, bolje povedano, izobrazba ni več faktor 'prosvetljevanja' človeka ali odbiranja 'intelektualcev', marveč del človekovega vsakdanjega dela, osnovnih življenjskih in kulturnih potreb.« V oči pade, da

421 Zanimivo je prisluhniti tedanjim terminološkim rešitvam, npr.: »Usmerjeno izobraževanje« se uresničuje »kot vzgoja in izobraževanje (v nadaljnjem besedilu: izobraževanje)« ipd. (Skupščina SRS, 1980b, čl. 2). *Vzgoja*, na katero sta prisegala tako socialistična pedagogika kot vladajoči ideološki diskurz, ni koncipirano kot razsvetljensko (*samo*)oblikovanje, *Bildung*, ampak je enako instrumentalizirana kot *izobraževanje*, npr.: »Patriotična socialistična vzgoja in marksistično izobraževanje mladih pokolenj sta pomemben pogoj tudi za razvoj socialistične samoupravne družbe« (Skupščina SRS, 1973b, str. 397).

422 »IX. kongres ZKS: Vzgoja, pot do nove podobe človeka«. *Prosvetni delavec*, 26. april 1982, str. 3.

sta besedi *prosvetljevanje* in *intelektualci* postavljeni v narekovaje. Tisto, kar komu, ki premalo pozna časovni kontekst, v katerem se je ta citat pojavil, ne pade takoj v oči, je ostrina polemik o izobraževalni reformi, ki so se v takrat razširjale v slovenskem prostoru. Uradni politični diskurz se je soočil s kritičnim diskurzom, ki je prihajal iz civilne družbe, natančneje, iz vrst *intelektualcev*, ki so se zavzemali prav za *prosvetljevanje*, za ohranitev in razvoj razsvetljenske funkcije šole.

Nekaj ugovorov zoper instrumentalizem v razumevanju funkcije šole, ki so večinoma ostali obrobni, smo zasledili celo v skupščinskih razpravah ob sprejemanju zakona o usmerjenem izobraževanju. Na te ugovore je očitno vplivala razprava, ki je potekala zunaj uradnih forumov, še zlasti v univerzitetnih krogih. V sklepnih fazi procesa potrjevanja zakona (25. marca 1980) se je nanje v svojem nastopu odzval tudi Milan Kučan,⁴²³ takratni predsednik skupščine SRS: »V slovenski javnosti so bile ves čas razprave, da združeno delo nekoliko preveč prakticistično in funkcionalno razume to izhodišče. Čeprav sem prepričan, da 2. člen tega zakona⁴²⁴ dovolj jasno pokriva tudi širše družbene razvojne programe oziroma potrebe, bi kazalo znova preveriti, ali je moč to formulacijo tolmačiti preozko ali pa člen dopolniti z odstavkom, ki smo ga v nekaterih delovnih gradivih že oblikovali« (Skupščina SRS, 1981, str. 547).

Kritične razprave z začetka osemdesetih let so med drugim opozarjale prav na konsekvence tako ozko razumljenega izhodišča šolske prenove. Eno osrednjih vprašanj se je odpiralo na prehodu in srednjega v višje oziroma visoko izobraževanje. Ali so 'usmerjene vertikale' ob stališču, da daje zaključek izobraževanja v vsakem programu, od najnižje naprej, ustrezno kvalifikacijo za prehod v delo in za prehod na naslednjo, višjo stopnjo izobraževanja, sploh izvedljive v celoti? Ali so sploh smiselne?⁴²⁵ Ali ne bo poudarjanje takšnih vertikal povsem zablokiralo možnost horizontalnih prehodov? Ali je sploh smotno, da izobrazbeno pot do najzahtevnejših, tj. visokošolskih kvalifikacij speljemo po kaskadi 'usmerjenih vertikal'? Ali je zniževanje standardov splošne izobrazbe na račun večje funkcionalne,

423 Milharčič - Hladnik in Šušteršič (1986, str. 53–54) opozarjata na njegov prispevek v *Nasih razgledih* (28. septembra 1979), kjer ta pomislek razvije podrobneje.

424 »Usmerjeno izobraževanje je izobraževanje za delo in samoupravljanje ter izhaja iz potreb združenega dela, družbenega razvoja in vsestranskega razvoja osebnosti v socialistični samoupravni družbi. Uresničuje se kot vzgoja in izobraževanje (v nadaljnjem besedilu: izobraževanje) na posameznem področju združenega dela tako, da se prepletata in povezuje izobraževanje in delo v permanenten proces[, ki] omogoča delavcem, drugim delovnim ljudem in občanom ustvarjalno delo in življenje ter trajen osebni in strokovni razvoj« (Skupščina SRS, 1980b, čl. 2).

425 Občutek za humor in cinizem ljudi nikoli ne zapusti, še zlasti pa se okrepi, kadar gre v življenju kaj narobe. Eden izmed dovtipov, ki so krožili v zgodnjih osemdesetih, je bil tudi ta: poklicni izobraževalni program za mesarja je začetek usmerjene vertikale, ki po več kaskadah na koncu pripelje do doktorja živilske tehnologije.

delovne usposobljenosti prebivalstva dolgoročno utemeljeno? Ali je – ob nepredvidljivem gibanju nacionalnega in svetovnega gospodarstva⁴²⁶ – sploh mogoče zanesljivo dolgoročno načrtovanje potreb po kadrih, ki naj bi bilo osnova za planiranje v izobraževanju, sploh pa v na posamezne TOZD-e razdrobljeni krajini, ki je po zadnjih ustavnih spremembah označevala gospodarski in družbeni sektor?

Še pred dokončnim sprejetjem zakona o usmerjenem izobraževanju so iz akademskih vrst že prihajala opozorila na nesmisle, do katerih lahko pride ob takšnem 'practicizmu' in 'funkcionalizmu', zastavljala pa so se tudi še bolj temeljna vprašanja. Na eni strani so se s kritikami oglasili naravoslovci, npr.: »Povsem zgrešeno je mišljenje, da je poznavanje naravoslovnih ved potrebno samo bodočim naravoslovcem. Naravoslovne vede in mišljenje je nujno potrebno za dialektično gledanje. Zato morajo biti naravoslovno-matematične vede vključene v vse smeri usmerjenega izobraževanja in ne samo v usmerjenost na ozek profil« (Rajko Pavlovec, 23. maja 1979; povzeto po Milharčič - Hladnik in Šušteršič, 1986, str. 22). Na drugi strani so prihajale na obsežnejših analizah utemeljene *marksistične kritike*⁴²⁷ iz družboslovnih in humanističnih krogov, ki pa se niso omejevale le na vprašanje predmetnikov (npr. ukinitve latinščine – sicer takrat že redko prisotne – v gimnazijah). Nazorno jih lahko povzamemo z naslednjim fragmentom: »Če si zdaj pobliže ogledamo kapitalistične ideologije v šolstvu, s presenečenjem ugotovimo, da gre za iste postavke kot v predlagani reformi šolstva: za uporabnost ljudi v industrijski produkciji, za privzgajanje delovnih navad, za postavljanje omejitev, skratka, za podrejanje izobrazbe kriterijem 'dela', kriterijem organizacije dela in ekonomije, skratka kriterijem tistega, kar v kapitalistični vladavini tvori 'carstvo nujnosti'« (Braco Rotar, 12. marca 1979; povzeto po Milharčič - Hladnik in Šušteršič, 1986, str. 32).

426 Ne pozabimo: smo v obdobju, ko je svetovno gospodarstvo močno prizadela prva naftna kriza.

427 Zanje »je bilo značilno, da so skušali svojo kritiko konkretnega zakonskega osnutka utemeljiti v marksistični analizi šolskega aparata, in morda prav zato tudi niso nikdar uspeli priti na strani osrednjega časnika. Glavni mediji njihovih prizadevanj so bili tako povsem marginalni – predvsem list ljubljanskih študentov *Tribuna*, revija *Problemi*« (Milharčič - Hladnik in Šušteršič, 1986, str. 29). To pa ne pomeni, da niso bili opaženi v razpravah, ki so potekale v zakonodajnem telesu: »Zadnje čase, o čemer bi še posebej spregovoril, so bile organizirane javne razprave [...]. Nekateri tovariši, po mojem mnenju, pa tudi po mnenju drugih, ki so bili prisotni na teh okroglih mizah, sprožajo val negativnih pogledov na vzgojo in izobraževanje. [...] Če ponovim njihove besede [...], 'je to več kot korak nazaj', 'je to ladja, ki se potaplja' [...]. Žal so to govorili ljudje, ki so v sami razpravi poudarili, da so marksisti« (Skupščina SRS, 1980a, str. 369–370). Tudi to govori v prid tezi o obstoju 'dveh marksizmov', 'apologetskem' in 'kritičnem', 'vzhodnem' in 'zahodnem', ki so jo potrjevale takratne polemike. – Naj dodamo, da je prav takrat v slovenskem prevodu izšla razprava o *ideoloških aparatih države*, med katere je vključeno tudi šolstvo, izpod peresa francoskega marksističnega filozofa Luisa Althusserja (gl. Althusser et al., 1980). To delo je močno odmevalo tudi v krogih, ki so bili kritično razpoloženi do reforme usmerjenega izobraževanja.

Pomisleki, opozarjanja in odkrite kritične pripombe pa so prihajale tudi iz vrst tistih, ki so se v izobraževalnih ustanovah pripravljali na uveljavitev reforme, tudi v tem primeru še zlasti na univerzi. Jeseni 1978 je bila na Univerzi v Ljubljani oblikovana Delovna skupina za usmerjeno izobraževanje, ki jo je vodil profesor Dragoš Jurišič s takratne Fakultete za arhitekturo, gradbeništvo in geodezijo UL. V nekem intervjuju, ki je sicer izšel šele sredi osemdesetih let, se je svojega delovanja spominjal tako: »Če se izrazim kot gradbeni inženir, lahko rečem, da smo imeli le grobe želje investitorja (Resolucijo [10. kongresa ZKJ]) in temelj bodoče srednje šole (SVIO [Skupna vzgojno-izobrazbena osnova]), ki je bil projektiran brez analize nosilnosti tal (osnovna šola), ne da bi vedeli, kakšno stavbo bomo zgradili (srednja šola), kakšno obtežbo bomo morali prevzeti (univerza in združeno delo) in še manj, kakšne bodo lastnosti vgrajenega materiala (učenci). Spoznal sem, da gre za načrt brez osnovnih podatkov in primerjalnih analiz, skratka, da gre za nestrokovnen, 'voluntarističen' pristop.«⁴²⁸

Takšne in še druge razprave v javnosti, zunaj uradnih forumov, so več kot očitno opozarjale, da je pri načrtovani reformi marsikaj zastavljeno narobe. Po sprejetju zakona o usmerjenem izobraževanju so se v Sloveniji – v nasprotju z drugimi deli federacije – javne polemike še razširile. V njihovem ospredju je bilo vsaj na začetku predvsem glasno nasprotovanje poslabšanju možnosti za kakovostno pripravo in prehod v visoko šolstvo, še zlasti pa proti ukinitvi gimnazije in mature, ki jo je zakon prinesel. Z vpisom prve generacije *usmerjencev* v srednje šole (šolsko leto 1981/82) so kritike postale samo še glasnejše.

Od zgodnje pomladi 1982 se je v dnevnem časopisju zvrstila vrsta polemik, ki so opozarjale na problematične točke reforme (prim. Milharčič - Hladnik in Šušteršič, 1986, str. 63 in naprej), ob zaključku prvega leta usmerjenega izobraževanja, ki je v praksi zaradi številnih zadreg prineslo še dodatno nezadovoljstvo, pa je zavrelo. Štirje *pobudniki*,⁴²⁹ ki so bili v prvih vrstah že v prejšnjih razpravah, so – sklicujoč se na ustavno pravico dajati vloge in pobude državnim organom – 15. junija 1982 sestavili *odprto pismo*, naslovljeno na Predsedstvo SR Slovenije ter obe ključni politični organizaciji, Predsedstvo CK ZKS in Predsedstvo Republiške konference SZDL, ter pozvali k podpisovanju vse, ki bi se z besedilom strinjali. Velja opozoriti, da so takšni pozivi v tistem času, ko še ni bilo elektronske pošte in spletnih peticij, zahtevali osebno komunikacijo. In ta je bila edinstvena: politične vrhove pa tudi širšo javnost je najbolj šokirala

428 »Če je učitelj vedno bolj pameten od svojega učenca, je slab učitelj«. *Mladina*, 28. februar 1985. (Gl. tudi Milharčič - Hladnik in Šušteršič, 1986, str. 39–42).

429 Neda Pagon Brglez, Matevž Krivic, Rastko Močnik in Braco Rotar.

množičnost podpisnikov: pismo je v kratkem času podpisalo kar 671 znanstvenih, pedagoških in drugih javnih delavcev.⁴³⁰ Pismo je bilo v nekoliko redigirani obliki, s katero je uredništvo očitno želelo ublažiti njegovo kritično ost (verjetno je bila težava tudi v tem, da je objava sovpadala z obsežnim slavnostnim poročanjem o poteku 12. kongresa ZKJ) čez dober teden objavljeno v *Delu*.⁴³¹ Tu se začenja s podnaslovom »V okviru SZDL bodo razpravljali o pismu, v katerem nekateri pedagoški, znanstveni in drugi javni delavci sprašujejo o nekaterih problemih«, imena podpisnikov pa so izpustili, prav tako niso navedli njihovega visokega števila. Šele tri tedne po nastanku je bilo pismo v integralni obliki z vsemi podpisi vred objavljeno v takratnem štirinajstdnevniku *Naši razgledi*.⁴³²

Izhodišče za pismo je bil televizijski komentar z začetka junija, ki je dajal slutiti, da bo že sicer omejeni vpis v naravoslovno-matematično usmeritev (v javnosti razumljene kot 'usmerjeni nadomestek' za ukinjeno gimnazijo) še zmanjšan, lahko pa bi bila ta usmeritev celo ukinjena. Nezadovoljstvo z novico v tem komentarju je dopolnjevalo dejstvo, da so javni mediji pri pojasnjevanju stališč dajali prednost le eni strani, 'poziciji', ne pa tudi 'opoziciji': »nekateri odgovorni faktorji niso pripravljeni zagotoviti resnične enakopravnosti zagovornikom različnih stališč v razpravah o tem vprašanju«, je bilo poudarjeno v pismu. V nadaljevanju je pismo v konstruktivnem tonu naslovlilo problem razvoja »intelektualnih potencialov naše družbe« v kontekstu izobraževalne reforme, v ostrem tonu pa je opozorilo na neodgovorno »umetno razbijanje že nastalih ali še nastajajočih kvalitetnejših pedagoških kolektivov«⁴³³ in izrazilo »zaskrbljenost nad nerealističnim obravnavanjem možnosti za optimalen intelektualni razvoj najbolj nadarjenega dela mladine«. Še več, »neodgovorno ravnanje do tega dela mladine« je ocenilo kot »hkrati neodgovorno in skrajno kratkovidno tudi do družbe v celoti in še zlasti do naše znanosti«. V zaključku pisma med drugim preberemo: »Uspeh reforme kot celote pa je seveda bistveno odvisen tudi od tega, ali nam bo uspelo v resnici dvigniti izobrazbeno raven programov nižjih zahtevnostnih stopenj, zlasti bivših poklicnih šol, ne da bi zato zniževali že doseženo izobrazbeno raven zahtevnejših šol.«

430 Tako veliko število podpisnikov je bilo za tiste čase res presenetljivo; kazalo je na to, da je z reformo res nekaj narobe, pa tudi na to, da tako ne mislijo le 'nekateri posamezniki' (gl. časopisni podnaslov, naslov, naveden v našem besedilu par vrstic nižje). Med njimi nas je bilo tudi približno deset redno zaposlenih ali honorarnih sodelavk in sodelavcev Pedagoške akademije UL.

431 Gl. »Vprašanja reforme šole«, *Delo*, 28. junij 1982, str. 2.

432 »Odprto pismo Predsedstvu SR Slovenije, Predsedstvu CK ZKS in Predsedstvu RK SZDL«, *Naši razgledi*, 9. julij 1982, str. 384–385. Odlomke iz pisma navajamo po tej izdaji.

433 Tj. nekaterih gimnazij, kot je bila npr. Šubičeva gimnazija v Ljubljani; prim. Milharčič - Hladnik in Šušteršič, 1986, str. 96.

Presenetljivih 671 podpisnikov tega pisma je glasno ponovilo nekaj podobnega tistemu, kar je Andersen nekoč artikuliral v vzkliku 'Cesar je nag'. In 'cesar' je sprva poskušal odreagirati dostojanstveno: SZDL je sprejela izziv in je bila zdaj pripravljena na 'okroglo mizo' in soočanje stališč. *Alternativni*⁴³⁴ pogledi na izobraževalno reformo so postopoma dobili več prostora v uradnih forumih in v javnosti, vendar ob nadaljnjem ostrem polemiziranju s 'cesarjevimi'. Vseh teh polemik na tem mestu ne moremo podrobneje obravnavati, izpostaviti pa velja dve odmevni *seksijski razpravi*, ki sta se odvila več mesecev pozneje.⁴³⁵ Sklep o njunem organiziranju, kar naj bi bil neke vrste odgovor na zahteve iz odprtega pisma, je SZDL sprejela že v drugi polovici julija 1982, toda preden je do razprave prišlo, je bila očitno še potrebna nekajmesečna 'izmenjava ognja' med *forumi*⁴³⁶ in *alternativo*. Prva razprava je tako potekala v – takrat skoraj že dokončani – okrogli dvorani Cankarjevega doma šele 6. januarja 1983, druga pa teden dni pozneje. Znova je presenetila množična udeležba; prve razprave se je udeležilo okoli 500 ljudi (veliko jih je moralo v preddverju slediti le prenosu dogajanja, ker je bila dvorana premajhna za vse), druge razprave pa se jih je udeležilo še več (omenjano je bilo število 800). Razprava, v kateri so se vseskozi soočali različni pogledi, je obdelala vse nevtralgične točke reforme, od mreže 'usmerjenih' šol, vprašanj vertikalne povezanosti in horizontalne prehodnosti, dvojne kvalificiranosti za delo in nadaljevanje izobraževanja v vseh programih, skrbi za različno sposobne dijakinje in dijake,⁴³⁷ omejevanje vpisa itn. Poglede so soočali kreatorji in zagovorniki usmerjenega izobraževanja, predstavniki uradnih forumov pa tudi kritiki, ki so se izpostavili zlasti v času po objavi odprtega pisma, ob njih pa še drugi 'delovni ljudje in občani', zlasti praktiki iz vrst prosvetne stroke, ki so čutili, da se mora slišati tudi njihov glas ali vsaj opaziti njihovo prisotnost. Za časopis *Komunist* je bilo dogajanje »nekakšna 'hajdparkovska demokracija', ki »je sicer zelo prijetna in zabavna zadeva, toda smisel resničnih demokratičnih razprav je vendarle v tem, da pomagajo razčistiti dileme in predvsem – graditi« (navedeno po Milharčič - Hladnik in Šušteršič, 1986, str. 164).

434 Beseda *alternativa* je v jeziku osemdesetih letih postajala čedalje frekventnejša; sporočala je predvsem to, da so različni pogledi in različne poti mogoči, celo nujni: strategije nacionalnega razvoja zahtevajo svobodno artikuliranje pogledov in iskanja poti pa tudi njihovo soočanje.

435 Daljši odlomki iz teh razprav so dokumentirani v Milharčič - Hladnik in Šušteršič, 1986, str. 129–160.

436 Odzivi *forumov* na *odprto pismo* so, kot je bilo takrat v navadi, večinoma zavračali 'metodo': šlo je za očitke, da so podpisniki 'delovali izven sistema', tj. da se niso 'poslužili delegatskega sistema'. »Slovensko reformo usmerjenega izobraževanja je sprejel delegatski sistem, ki bi moral biti tudi mesto razreševanja vseh konfliktov«, je npr. poudaril Emil Rojc, predsednik Republiškega sveta za vzgojo in izobraževanje. – Gl. Milharčič - Hladnik in Šušteršič, 1986, str. 116.

437 V jeziku tistega časa se je sicer uporabljal samo izraz *učenci*.

Če poskušamo misliti rezultate obeh sekcijских razprav na nekoliko daljši rok, sta dejansko prispevali prav k temu. Ob do takrat prevladujoči retoriki političnih resolucij in predstavnikov uradnih forumov sta glas zdaj dobili tudi *stroka* (zlasti akademska) in javnost. Dve večurni razpravi sta izborili pravico do iskanja alternativ in afirmirali pomen takšnega iskanja za dejanski družbeni razvoj. Od druge polovice osemdesetih se je iskanje 'drugačnega', 'novega', 'boljšega' uveljavilo v številnih porah družbenega življenja, še zlasti v kulturi, izobraževanju in v znanosti. Z vso resnostjo se je začelo odpirati vprašanje strategije Slovenije za prihodnost, splošne strategije nacionalnega razvoja in tudi specifičnih strategij za posamezne družbene podsisteme. Takšno zastavljanje vprašanj je zahtevalo iskanje in preverjanje alternativ ter mogočih scenarijev. Ta trend je zaznamoval tudi izobraževalno sfero na vsej njeni vertikali.

Neposredne javne kritike usmerjenega izobraževanja in iskanje alternativ pa so dopolnjevale tudi teoretske analize, s katerimi so *intelektualci* nastopili v obrambo *prosvetljevanja*. Te analize, ki so nadaljevale tradicije iz prejšnjih let, so krušile in rušile ideološke podmene izobraževalne reforme. Med njimi je bila ena izmed najodmevnejših teoretska analiza in kritika koncepta *vsestransko razvite osebnosti* (VRO), ki je bil v zakonu uporabljen pri opredeljevanju temeljnega smotra usmerjenega izobraževanja. Sredi februarja 1985 je Pedagoški inštitut v Ljubljani v okviru raziskovalnega projekta o razvoju osebnosti organiziral dobro obiskan kolokvij o VRO,⁴³⁸ ki je tako kritično posegel v osrednje vprašanje *socialistične pedagogike* in v njeno razmerje z vladajočo ideologijo, da bi ga lahko označili za enega izmed ključnih prispevkov k paradigmatški spremembi v *šolskem polju*,⁴³⁹ ki je potem zaznamovala prehod v devetdeseta leta in ves potek novega desetletja.

Izhodišče kolokvija sta bila izpraševanje samoumevnosti in nevpisljivosti kategorije VRO kot temeljnega smotra vse vzgojno-izobraževalne dejavnosti ter zahteva po njeni temeljiti teoretski in konceptualni analizi. Ta naloga je bila opravljena interdisciplinarno in z različnih perspektiv, strnjena pa je bila v ugotovitvah, da kategorija VRO zaradi svoje pojmovne nerazčlenjenosti in nejasnosti sili v pragmatične interpretacije pa tudi v ideologizacijo, kar se je razločno

438 Gradivo s kolokvija je bilo objavljeno leta 1985 v reviji *Problemi*, 23(4).

439 Do sredine osemdesetih se je oblikovala neformalna skupina mlajših raziskovalcev in raziskovalcev, predvsem s Pedagoškega inštituta, Filozofske fakultete UL in s Pedagoške akademije UL, ki se je lotila razvoja alternativnih epistemologij, naravnanih na analizo edukacije. Skupina je na prelomu v devetdeseta leta uredila nekaj odmevnih publikacij, iz nje pa je izšla tudi pobuda za ustanovitev revije *The School Field* (1989), ki je bila prva slovenska revija s tega področja v angleščini. Leta 2003 je dobila mednarodnega izdajatelja (Sage) in od takrat izhaja pod naslovom *Theory and Research in Education*. Na teh tradicijah je leta 2009 začela izhajati revija *Šolsko polje* v slovenskem jeziku (založnik Pedagoški inštitut v Ljubljani); žal je leta 2020 zaradi težav s financiranjem ugasnila.

pokazalo prav v polemikah o reformi usmerjenega izobraževanja.⁴⁴⁰ Uvodni prispevek na kolokviju je ideološko funkcijo VRO strnjeno prikazal tako: »1. *Deluje kot norma*, v imenu katere je mogoče na-stopiti proti tistim, ki niso vsestransko razviti, kot argument, ki ga je ravno zaradi abstraktnosti mogoče uporabiti proti komurkoli in čemurkoli [...], 2. *Deluje kot ideal*, ki ga v odtujeni družbi po definiciji ni mogoče uresničiti in ki se prelaga v oddaljeno prihodnost [...]. 3. *Deluje kot prazna, tавтоloška formula* [...]« (Bahovec, 1985, str. 3). Te in podobne teze, razvite v nadaljevanju, so torej razkrivale iluzornost enega izmed temeljev usmerjenega izobraževanja.

Kolokvij je organizatorjem nakopal težave, ki niso bile nič manjše od tistih, ki so si jih pred tem nakopali pobudniki in podpi-sniki odprtega pisma. Predvsem od takratne direktorice inštituta je nanje letela vrsta diskvalifikacij in celo groženj z ukinitvijo delovnih mest, ker naj bi na njem prišla »do izraza 'nesprejemljiva stališča', 'pod plaščem lažne znanstvenosti' naj bi se prikrivale 'protireform-nost' in 'protidružbene tendence'« (Bahovec, Kodelja, Šetinc, 1985, str. 48). Njegov odmev je segel tudi vse do najvišjih republiških foru-mov. Direktorica je na CK ZKS naslovila pismo, ki deluje kot ovajanje raziskovalk in raziskovalcev na inštitutu, v njem pa je med drugim zapisala: »Kljub mojim opozorilom in navodilom pred posvetom [tj. kolokvijem o VRO] in kljub otvoritvenemu naporu, kjer sem na kratko prikazala vsestransko razvito osebnost kot temeljno kategorijo socia-listične pedagogike, ki je prisotna v mednarodnih in naših družbeno-političnih dokumentih, šolski zakonodaji in učnih načrtih kot smoter in smisel pedagoške akcije, so se nekateri na posvetu opredeljevali za nesprejemljiva stališča teorije in koncepcije.«⁴⁴¹ Ampak na koncu se

440 V povezavi s tem velja navesti intervencijo Slavoj Žižka (1985, str. 33) na kolokviju: »Pred leti, ko so izdelovali koncept usmerjenega izobraževanja, so se celo širile neke sheme, katerih ideja je bila v tem: Če nekdo želi postati doktor živilske tehnologije, mora najprej v srednjo šolo za mesarja. Če prvi dve leti prebrodi vse teste, sme postati tehnik. Potem gre ta tehnik [...] na delovno mesto, kjer delovna organizacija presodi, v skladu s svojimi potrebami, ali zasluži nadaljnje šolanje. Če ga zasluži in če delovna organizacija rabi inženirja, ga pošlje še za dve leti na univerzo. Trdim, da je v praksi na tak način dejansko realiziran koncept VRO. Osnovna antropološka predpostavka te sheme je, da obstoji nek zgodovinski kontinuum od mesarja do doktorja živilske tehnologije [...]. S tem povzemam dr. Majerja, ki je v nekem intervjuju rekel, da je temeljno izhodišče koncepta UI ideal obrtniške priučenosti. V tem se mi zdi prva teoretska, konceptualna slabost, kajti te kontinuiranosti danes ni več. Današnja znanost ne bazira v današnji obrtniški spretnosti, ampak velja prav nasprotno.«

441 Pismo dr. Renate Mejak, direktorice Pedagoškega inštituta pri Univerzi Edvarda Kar-delja v Ljubljani, naslovljeno na tovarišico dr. Katjo Vadnal, izvršno sekretarko pri CK ZKS za naloge komunistov na področju vzgoje in izobraževanja, št. 155-31/85, datirano s 4. marcem 1985, str. 7–8. (Pismo v avtorjevem osebnem arhivu.) – Pomenljiv je tudi poznejši dostavek (str. 8), ki omenja organizatorje kolokvija kot zagovornike »svobode raziskovalca, ki sam izbira raziskovalno tematiko«, kar naj bi bila »privatizacija razisko-valnega dela«. Pojem svoboda raziskovalca je dan v narekovaje, citat pa ne prča le o specifičnem razumevanju raziskovalne svobode pri IPO ('individualnem poslovnem organu'), ampak tudi o takratnem odporu takšnemu razumevanju in porajajoči se javni zahtevi po akademski svobodi. S to temo se bomo kmalu spet srečali.

organizatorjem vendarle ni zgodilo prav nič hudega. Zima 'svinčenih let' v Sloveniji se je takrat namreč že počasi iztekala, postopoma so začeli pihati toplejši vetrovi.

Kritike usmerjenega izobraževanja so tako postopoma vzpostavljale prostor, v katerem se je lahko začela bolj poglobljena razprava o tem, *kakšen izobraževalni sistem v prihodnje Slovenija sploh potrebuje*. Takšna razprava pa je bila povezana s splošnejšim vprašanjem, ki so si ga v vse bolj nestabilnih razmerah znotraj federacije postavljali tudi v političnih forumih: *kakšna naj bo dolgoročna strategija Slovenije?* Za realistično pričakovanje, da bo treba vzpostaviti nov in samostojen izobraževalni sistem v novi in samostojni državi, je bilo na sredini in še v drugi polovici osemdesetih let seveda prezgodaj, ni pa bilo prezgodaj za zahtevo po sistematičnem dolgoročnem strateškem razmisleku. Pod vplivom kritik usmerjenega izobraževanja pa tudi v atmosferi nove politične liberalizacije, ki je v Sloveniji nastopila v drugi polovici osemdesetih let, so se postopoma začeli kazati znaki, da se bo prej ali slej morala začeti *reforma izobraževalne reforme*.

3.7 Druga polovica osemdesetih in 'reforma reforme'

Leto 1986 je bilo volilno leto; republiška skupščina se je formirala v novi sestavi in v znatni meri se je tudi pomladila z generacijo, ki so jo zaznamovale drugačne izkušnje od prejšnje, ki jo je še zaznamovala vojna. Ob tem so se tudi na horizontu družbenopolitičnih organizacij dogajali novi premiki, ki so prav tako prinesli pomembne kadrovske spremembe. V Sloveniji je 'trdo linijo' zamenjala 'mehka'. Na čelo ZK Slovenije je bil izvoljen Milan Kučan; vzporedno s tem je na čelo ZK Srbije prišel Slobodan Milošević (gl. npr. Repe, 2022, str. 307–309). Ti menjavi simbolizirata začetek dokončnega razhoda republiških poti in obenem začetek obdobja, v katerem so politični konflikti v nekaj letih pripeljali do krvavega razpada federacije. Med takratnimi petimi družbenopolitičnimi organizacijami je novo in od predhodnih praks zelo drugačno vlogo začela igrati Zveza socialistične mladine Slovenije (ZSMS),⁴⁴² predvsem s podporo alternativnim projektom in skupinam (Vurnik, 2010, str. 347ff). Nova ali 'alternativna' družbena gibanja so pospeševala otoplitev političnih procesov v Sloveniji, ki jih je spremljal spontani proces demokratizacije. Ob tem je prišlo do pomembnega obrata tudi v izobraževalni politiki: *reformi reforme* je bila po prihodu novega republiškega sekretarja za vzgojo in izobraževanje Francija Pivca maja 1986 dana zelena luč. Kako je do tega prišlo?

Uvajanje usmerjenega izobraževanja so spremljale evalvacijske

442 Pred volitvami 1990 se je preoblikovala v ZSMS – Liberalno stranko, nato pa v LDS, Liberalno-demokratsko stranko.

študije,⁴⁴³ ki jih je v sodelovanju z drugimi strokovnimi ustanovami izvajal Pedagoški inštitut. Na njihovi podlagi je Republiški komite za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo novembra 1986 pripravil posebno *poročilo o preobrazbi vzgoje in izobraževanja* (Izvršni svet Skupščine SRS, 1986) in ga posredoval Skupščini. Poročilo »ocenjuje izkušnje prvega obdobja uresničevanja zakona o usmerjenem izobraževanju, ko je srednješolsko izobraževanje sklenila prva generacija učencev in se vključila v delo ali v visokošolsko izobraževanje«, v svojem izhodišču pa se ni omejilo »le na spreminjanje zakonodaje in zamenjavo vzgojnoizobraževalnih programov«, ampak se je osredotočilo na »vlogo izobrazbe v družbenem razvoju Slovenije« (ibid., str. 1).

Izvršni svet je poročilo, ki ga je pripravil Komite, sprejel, ob tem pa je dodal še nekaj ugotovitev in na prvem mestu poudaril: »Proces preobrazbe vzgoje in izobraževanja je zaradi spremenjenih značilnosti družbenega razvoja in zaradi nekaterih neizpolnjenih pričakovanj v pogledu dosežkov nove šole, prišel v fazo neobhodnih popravkov in preverjanja posameznih predpostavk reforme« (ibid., str. 13). V svojih sklepih se je med drugim še zavzel, »da bi v PIS in v Strokovnem svetu SRS za vzgojo in izobraževanje ob strokovni podpori Zavoda SRS za šolstvo pospešili delo pri prenovi programov⁴⁴⁴ in bi se s šolskim letom 1987/88 večina učencev začela šolati po novih, izboljšanih programih« (ibid., str. 14). Resnost, ki jo je takratna republiška vlada namenila temu poročilu, dokazuje tudi zadnji izmed štirinajstih sklepov, po katerem »bo Republiški komite za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo takoj pristopil k pripravi sprememb in dopolnitev zakona o usmerjenem izobraževanju. Predlog za izdajo zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju je treba pripraviti do junija 1987« (ibid., str. 15). Šest let je bilo torej potrebnih, da se je vzpostavil politični konsenz, da se toliko in z različnih strani kritizirana šolska zakonodaja temeljito prenovi.⁴⁴⁵

443 Velik del tega gradiva je objavila revija *Vzgoja in izobraževanje* v letnikih 1983 (š. 2), 1984 (št. 1–2) in 1986 (št. 3–4).

444 Eno izmed časopisnih poročil s konca leta 1985 navaja mnenje Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje, po katerem »so dosedanja spoznanja evalvacijskih raziskav ter številne pripombe in kritike učiteljev, učencev in uporabnikov zadosten razlog, da začnemo popravljati programe in iz njih odstranimo 'vsaj največje neumnosti'«. – Gl. »Kmalu prvi popravki Zakona o usmerjenem izobraževanju«. *Prosvetni delavec*, 23. december 1985, str. 2. Komentator je svoj prispevek začel s sproščeno kritiko, kakršno bi v prejšnjih letih v tem časopisu težko našli: »Nič novega ne bomo povedali, če rečemo, da se je usmerjeno izobraževanje marsikomu zamerilo in ima danes precej več nasprotnikov kot jih je imelo na začetku. Čeprav so bile spočetka mnoge reformne zamisli povsem sprejemljive in le nekatere že v svoji zasnovi dvomljive, so se pri njihovem uresničevanju v srednjih šolah pokazale očitne napake. Programiranje srednjega usmerjenega izobraževanja bržkone ni imelo dovolj trdne strokovne podlage in usmeritve« (ibid.).

445 Ne glede na številne kritike in spreminjevalne predloge, ki so se nabirali že od sprejetja zakona leta 1980, je zakon do leta 1989 doživel eno samo, kratko in marginalno spremembo: leta 1983 je bilo sprejeto dopolnilo, ki je v samoupravljanje srednjih šol vključilo starše (gl. Skupščina SRS, 1983).

No, kot bomo še videli, je tudi ta sklep za svojo realizacijo potreboval kar nekaj časa.

Izhodišče tega dokumenta republiške vlade je bilo torej v tem, da je treba izobraževanje razumeti predvsem kot izobraževanje za družbeni razvoj, ob tem pa tudi premisliti vse izzive časa, v katerega je slovenska družba takrat vstopala: »Strah pred revščino, ki je v iztekajočem se obdobju vzpodbudil velikanske družbene premike, pri nastopajočih generacijah vse očitneje zamenjuje strah pred neizobraženostjo in tudi ta je lahko enako močan motiv za pospešen družbeni razvoj. Težnja po boljši izobrazbi pri mladini enako kot pri odraslih je dejstvo, kateremu je treba prilagoditi vzgojnoizobraževalni sistem, še prej pa cilje in sredstva celovitega družbenega razvoja.« Poročilo ob tem še ugotavlja, da se je v Sloveniji »klasični industrijski razvojni vzorec v dobršni meri izčrpal. [...] Izobraževanje se mora glede na takšno perspektivo preusmeriti od priučevanja delavcev na v naprej znana opravila, k razvijanju sposobnosti za konceptualno inovacijo in samostojno reševanje problemov«. V teh stališčih se že kažejo obrisi temeljnega odmika od koncepcije o 'vzgoji in izobraževanju za delo, iz dela, ob delu in na delu'. Kaže se obrat od 'obrtniške priučenosti' k reafirmaciji splošne izobrazbe:⁴⁴⁶ »prebivalstvu zagotoviti znanje o celoti ter na tej osnovi zgraditi specialno poklicno usposobljenost« (ibid., str. 2).

Poročilo precej pozornosti nameni strokovnemu spremljanju in kritični analizi prvih štirih let usmerjenega izobraževanja, kar je »navrglo mnogo ugotovitev o dobrih in slabih straneh nove šolske ureditve« (ibid.). Vsebuje tudi vrsto precej podrobnih podatkov o *vse slabšem materialnem položaju vzgoje in izobraževanja* v tem obdobju (Tabela 10) in konstantnem zaostajanju plač v izobraževanju za plačami v gospodarstvu (Tabela 11). Tudi če zanemarimo 'slabe strani ureditve', so bile to razmere, ki bi onemogočale uresničevanje ambicioznih ciljev katere koli izobraževalne reforme. Poročilo priznava, da »neskladja med dražjimi oblikami šolanja in realno padajočimi sredstvi lahko vodijo le v zaostrovanje konfliktnih razmer« (ibid., str. 4). Do tega je dejansko že prihajalo: »Osební dohodki delavcev v vzgoji in izobraževanju postajajo politični problem«,⁴⁴⁷ če povzamemo le en (pod)naslov iz časopisja tega obdobja. Učiteljstvo je bilo preobremenjeno z uvajanjem novih programov in reševanjem rebusov, ki jih je sestavljalo problematično uvajanje usmerjenega izobraževanja, ob tem pa se je soočalo še s slabšajočim standardom, osebnim in institucionalnim.

446 »Bistvena področja, na katera se morajo osredotočiti vzgojnoizobraževalni programi, so: jezikovna kultura, matematika z informatiko, naravoslovje, tehnologija in zgodovina civilizacije« (ibid., str. 2).

447 Naslov v *Prosvetnem delavcu*, 30. januar 1984, str. 2.

Tabela 10: Sredstva za vzgojo in izobraževanje kot deleži v družbenem proizvodu SRS (1979–1985)

Leto	Delež sredstev izobraževalnih skupnosti	Delež sredstev za usmerjeno izobraževanje	Delež sredstev za visoko šolstvo
1979	3,35 %	n. p.	n. p.
1980	3,98 %	1,57 %	0,43 %
1981	3,86 %	1,43 %	0,42 %
1982	3,83 %	1,47 %	0,42 %
1983	3,27 %	1,17 %	0,36 %
1984	3,01 %	1,15 %	0,34 %
1985	3,02 %	1,12 %	0,41 %

Vir: Povzeto po Izvršni svet Skupščine SRS, 1986, str. 4 (Zavod SRS za družbeno planiranje)

Tabela 11: Razmerja povprečnih izplačanih čistih osebnih dohodkov na delavca (1979–1986)

	1979	1984	1985	1986
Gospodarstvo	100	100	100	100
Vzgoja in izobraževanje	126	117	118	119
– osnovno šolstvo	118	109	112	–
– srednje šolstvo	137	123	122	–
– višje šolstvo	168	169	168	–
– visoko šolstvo	148	147	140	–

Vir: »Teze za razpravo. Naloge Zveze komunistov v nadaljnjem razvoju vzgoje in izobraževanja.« *Komunist* (Priloga), 7. novembra 1968, str. 12

Podobno situacijo smo srečali že v preteklih obdobjih, ob tem pa se je vedno znova odpiralo tudi vprašanje kvalifikacijske ustreznosti dejansko zaposlenega pedagoškega osebja. Poročilo vsebuje podatke, ki govorijo o precej izboljšanjem položaju na nižjih stopnjah sistema: stopnja skladnosti med predpisano in dejansko usposobljenostjo osebja se je v vrtcih dvignila na 94,5 %, v osnovnih šolah pa kar na 95,2 % (ibid., str. 5).⁴⁴⁸ Zato pa je bilo srednje šolstvo, ki je bilo v samem središču reformnih prizadevanj, v opazno slabšem položaju. Po podatkih Zavoda SRS za šolstvo za šolsko leto 1984/85 je bilo »med 5.471 pedagoškimi delavci še vedno 760 ali 15,7 % le s srednjo izobrazbo (pri splošnoizobraževalnih predmetih 158 ali 5,5 % vseh učiteljev teh predmetov, pri strokovnoteoretičnih 129 ali 9,7 % in pri praktičnem pouku 473 ali 75,5 %) in 774 oz. 16 % z višjo izobrazbo (pri

.....
448 Poročilo dodaja: »Pri tem je treba upoštevati, da je definicija ustrezne izobrazbe precej široka in pri vzgojiteljih zajema srednjo in višjo izobrazbo, pri osnovnošolskih učiteljih pa učiteljišče (izjema za razredno stopnjo), višjo in visoko izobrazbo« (ibid.).

splošnoizobraževalnih predmetih 290 ali 10,1 %, pri strokovnoteoretičnih 346 ali 26,1 % in pri praktičnem pouku 138 ali 22 %).« Ob tem so obstajale še »ogromne razlike med občinami«. Poročilo ob tem še ugotavlja, da je »razpršitev vzgojnoizobraževalnih programov v kraje, ki za njihovo izvajanje nimajo kadrovske podlage in nikakršne tradicije, [...] nedvomno ogrozila kvaliteto vzgojnoizobraževalnega procesa« (ibid.). To je še eden izmed skokov usmerjenega izobraževanja v prazen bazen.

Pozitivni vidik podatkov o učiteljstvu je poročilo sicer našlo v tem, da »gre za značilno mlad sestav,⁴⁴⁹ pri katerem se povprečna dosežena delovna doba še ni približala dvajsetim letom«. Temu sledita dve za področje učiteljskega izobraževanja nadvse pomembni ugotovitvi: 1) »potrebno je intenzivirati vse oblike strokovnega izpopolnjevanja pedagoških delavcev in jih vzpodbujati k pridobivanju višjih stopenj izobrazbe, tudi magisterijev in doktoratov, kar se mora poznati tudi v sistemu nagrajevanja«; 2) »odločitev za dvig izobrazbe pri vzgojiteljicah na višjo stopnjo in pri učiteljicah v osnovni šoli na visoko stopnjo, bo le počasi vplivala na kvaliteto spremembo izobrazbene strukture« (ibid.). Poudarjena je torej ambicija po *zviševanju izobrazbene ravni vsega pedagoškega osebja*⁴⁵⁰ na visoko stopnjo,⁴⁵¹ ki je bila – kot bomo videli v naslednjem razdelku – v tistem času že na začetku realizacije, opogumlja pa tudi poudarek, ki je – 'v perspektivi', kot so radi govorili nekoč – dan *magistrskemu in doktorskemu študiju* in kakršnega doslej pri vprašanju učiteljskega izobraževanja nismo zasledili. Poročilo ni prezrlo, da bo premik izobraževanja na višjo (za vrtce) oziroma visokošolsko raven (za šole na splošno) prinesel opazno izboljšanje šele čez daljši čas, zato je poudarilo, da je treba *strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje* učiteljstva »čim hitreje razviti v prevladujočo metodo izvajanja notranje preobrazbe vzgojnoizobraževalnega procesa« (ibid.). Vse to so stališča, ki so imela praktične učinke že ob koncu osemdesetih in so se intenzivno uresničevala tudi še v devetdesetih letih. To poročilo je torej vsebovalo odkrito politično podporo dokončni akademizaciji učiteljskega izobraževanja in s tem poklica.

449 Pri tem je dodano: »z izjemo ene same skupine [...] – učiteljev na razredni stopnji osnovne šole« (ibid.). Tu je v sestavi takrat očitno še prevladovala učiteljskišniška struktura iz prejšnjih časov.

450 Razen vzgojiteljic, za katere pa se je prav takrat že začevalo izobraževanje na višješolski stopnji.

451 »Ne glede na to, da pomeni dviganje startne izobrazbe pedagoških delavcev v predšolski vzgoji in v osnovni šoli za eno stopnjo višje dohitevanje Evrope, gre vendarle za izjemno pomembno in dalekosežno odločitev slovenske družbe. Pričakovanja glede kvalitativnih premikov, ki jih bodo novi pedagoški diplomanti sprožili v vzgojnoizobraževalnem procesu so visoka in zaostrejo odgovornost fakultet, ki izvajajo programe na tem področju« (ibid.).

Poročilo je na podlagi predhodnih evalvacijskih študij pa tudi javnih razprav o usmerjenem izobraževanju nakazalo več smeri nadaljnje programske preobrazbe srednje šole (ibid., str. 8–10), med katerimi tu omenjamo le nekatere, ki so zanimive v našem kontekstu. Tako je v razliki do izvirnega koncepta usmerjenega izobraževanja iz druge polovice sedemdesetih let opazno spoznanje, da »v šoli ni mogoče dokončno zgraditi mostu od širokega profila [...] do konkretnega opravila, ki čaka diplomanta v proizvodnem procesu« (ibid., str. 9). Predlagana je nivojska diferenciacija »za zahtevnejšo in manj zahtevno smer« (ibid.) v srednješolskih programih, ob tem pa je že formulirana tudi zamisel o uvedbi *zaključnega in nadaljevalnega izpita* (izraz *matura* se tu še ni pojavil), ki je bila sicer zavrnjena ob sprejemanju zakona leta 1980. V dokumentu nadalje beremo: »Izbira manj zahtevnega nivoja v štiriletni smeri izobraževanja bi vodila k zaključnemu izpitu, ki bi predstavljal preverjanje pripravljenosti kandidata za začetek dela. Kandidat, ki bi opravil zaključni izpit zaradi osvojene spodnje ravni znanj, nima neposrednega vstopa v visoko šolstvo (možne so tudi izjeme, ko gre za specifične višje šole), ampak mu je vpis omogočen šele na podlagi določenih delovnih izkušenj ali diferencialnega izpita, ki zaobseže zgornji nivo srednješolskega programa. Zahtevnejši nivo štiriletne smeri izobraževanja se konča z nadaljevalnim izpitom. Nadaljevalni izpit bi se opravljal na srednji šoli ob sodelovanju visokošolskih učiteljev v izpitnih komisijah. Opravljen nadaljevalni izpit bi omogočal neposreden prehod v visokošolsko izobraževanje, seveda tam, kjer preveliko število kandidatov ne zahteva izbirnega postopka« (ibid., str. 10). Proti koncu tega dela besedila se znova nahaja »ostra zavrnitev« koncepta *skupnih programskih jeder* kot »nekakšnih nadnacionalnih učnih načrtov, ki bi prekrili pristojnost republike tudi na tako bistvenem področju za razvoj naroda, kot je to materinščina« (ibid.). Podrobneje se v te predloge in usmeritve ne bomo več spuščali, ker je naš interes namenjen predvsem vprašanju doseganja visokošolske ravni izobrazbe za vse 'pedagoške delavce', in se zato v nadaljevanju osredotočamo še zlasti na oblikovanje novih visokošolskih strategij, ki se je začelo prav v tem času.

Tu je treba dodati, da je poročilo nastalo sredi osemdesetih let, ko se je reformna vročica iz srednjega šolstva selila v visoko šolstvo. Prvi *usmerjenci* iz srednjih šol (vpisna generacija 1981/82) so se vpisovali v nove, 'usmerjene' višje in visokošolske študijske programe v študijskem letu 1985/86. Nastajanje teh programov se ni več moglo izogniti kritikam usmerjenega izobraževanja, toda postopki so lahko potekali le po uzakonjeni poti. Tako kot je nastajanje srednješolskih programov potekalo v veliki časovni stiski, je do podobnih stisk zdaj prihajalo tudi pri teh programih; še zlasti je zamujala priprava podiplomskih programov (specializacija in magisterij). Ob tem se je sicer

pojavljala 'tolažba', da bo potrebnih še naslednjih štiri ali pet let, da se bodo prvi diplomanti sploh lahko začeli vpisovati vanje, vendar pa je bilo slišati tudi opozorila, da bi morali mladi že ob vpisu v visoko šolstvo vedeti, kako naj bi se 'vertikala', v katero se vpisujejo, nadaljevala. To torej še zdaleč ni bilo jasno. Poleg tega je šlo za vprašanje, kako bi bilo s temi programi mogoče odločilno prispevati k dolgoročni razvojni strategiji Slovenije, o kateri se je vse več govorilo, le malo pa je bilo do takrat že sklenjenega.

Z *visokošolsko prenovo* skoraj nihče izmed deležnikov ni bil zadovoljen. Iz različnih poročil⁴⁵² tistega obdobja je mogoče razbrati vrsto težav: pritiski posameznih fakultet in visokih šol, da povečajo število predmetov in podaljšajo študijske programe za en ali dva semestra (bolj kot ne iluzorno upajoč, da s tem povečajo obseg financiranja), strahovi akademskega osebja, da *usmerjenci* prinašajo iz srednje šole prešibko splošno znanje, težave glede relevantnih vertikal med sekundarno in terciarno stopnjo izobraževanja, problem samozadostnosti in zaprtosti visokošolskega sistema, razmerja med seboj 'neodvisnih' fakultet in njihova ozkost glede na širše izobraževalne interese mladih, ne nazadnje, težave pri svetovanju mladim, kako naj se sploh odločijo o nadaljnjem študiju v takratni konfuzni družbeni, gospodarski in zaposlitveni situaciji. Opazno je bilo, da novi programi nastajajo izolirano znotraj posameznih akademskih enot (fakultet ali celo le njihovih oddelkov), da delo ni koordinirano in ne vodi k tako zaželenim interdisciplinarnim povezavam, ker je bila organizacijska struktura univerze fragmentirana in hudo ohlapna. Med akademskim osebjem pa tudi v delu širše javnosti so se vse bolj krepili pozivi h kritični analizi stanja, na osnovi katere bi bilo šele mogoče načrtovati smiselno prenovo.

Vse to do neke mere odmeva v posebnem poglavju, ki ga to poročilo namenja visokemu šolstvu. Začenja se z analizo novosti v programih; vidnejši poudarek je v tem, »da tudi v novi strukturi ni interdisciplinarnih in multidisciplinarnih programov, [kar] kaže na absolutno prevlado institucionalne [tj. fakultetne] in disciplinarne delitve visokega šolstva«, pa tudi to, da se je »število predmetov [...] povečalo preko kritične meje«. Na drugi, pozitivni strani je omenjeno, da se je začel »proces konstituiranja posebnih [novih] strok na Slovenskem (oblikovanje, promet, predšolska pedagogika, računalništvo in informatika, nekatere procesne tehnologije itd.)«, vendar pa praksa sporoča, da je formalni postopek potrjevanja novih programov v obstoječem sistemu izjemno zapleten in dolgotrajen. V primerjavi z zakonom o usmerjenem izobraževanju (1980) pa tudi

452 Gl. npr. J. V., »Pravočasno do visokošolskih programov. Reforma visokega šolstva se približuje«. *Prosvetni delavec*, 25. junija 1984, str. 4.

zadnjim zakonom o visokem šolstvu (1975) se ob tem pojavi še en radikalen predlog, tj. da »je treba temeljno pristojnost za vzgojnoizobraževalne programe vrniti visokošolskim organizacijam«. Mišljen je pedagoško-znanstveni svet, za katerega smo videli, da ga je 'liberalni' zakon iz leta 1969 rehabilitiral, a je bil že po nekaj letih s takšnimi pristojnostmi spet ukinjen. Ob tem vprašanju se je že odpiralo tudi – do takrat v zakonodajah ignorirano⁴⁵³ – *vprašanje univerzitetne avtonomije*. Ob vprašanju organizacijskega koncepta poročilo nadalje ugotavlja, da »je v naši zakonodaji in v praksi visokega šolstva prevladal parcialni vidik in monopol šole nad univerzo«. V zaključku tega dela poročila je izrečena še podpora nastajajoči »razvojni strategiji slovenskega visokega šolstva«, ki je percipirana kot »specifičen in obetaven način evalvacije dosedanjega poteka in problemov preobrazbe slovenskega univerzitetnega študija« (ibid., str. 10–13).

Na katero *razvojno strategijo* je poročilo ciljalo? Zgoraj smo že omenili, da je zakon o visokem šolstvu iz leta 1975 vseboval tudi določilo o programu razvoja visokega šolstva, vendar je kar za deset let ostalo mrtva črka na papirju. Leta 1984 sta univerzi skupaj z Gospodarsko zbornico Slovenije organizirali posvetovanje, na katerem so med drugim sklenili, »da se je treba lotiti temeljitega proučevanja mesta in vloge univerze v dolgoročnem razvoju Slovenije« (DRVŠ, 1986, str. 3). Naslednje leto je v okviru Centra za razvoj univerze nastal predlog večletnega raziskovalnega projekta *Dolgoročni razvoj visokega šolstva v SR Sloveniji* (DRVŠ, 1986), ki je kmalu dobil potrditev financerja, to je takratne Raziskovalne skupnosti SRS. *Zasnova projekta* je z današnje perspektive nekoliko nenavadna: obsega kar 270 strani in je bolj podobna raziskovalnemu poročilu kot pa izhodiščnemu načrtu raziskovanja, saj navaja številne podatke in trditve (a večinoma brez virov), podaja kritične ugotovitve o stanju visokega šolstva doma in po svetu itn. To posebnost gre pripisati takratnem duhu časa, ki ga je tu nemogoče razčlenjevati v podrobnostih. Razprave, povezane s tem projektom in z drugimi sočasnimi dogodki, pa so glavni vir, s pomočjo katerega je danes mogoče analizirati potek takratnih konceptualnih snovanj pa tudi splošne premike tistega *tranzicijskega časa*.

Projekt se loteva obravnave položaja slovenskega visokega šolstva ambiciozno, s perspektive globalne »krize univerze«, ki je rezultat »hitrih razvojnih sprememb« ter »zapletenih in usodnih protislovij« (ibid., str. 11–12), do katerih prihaja v sodobnih družbah; v teh protislovjih se povezujejo procesi, ki potekajo zunaj in znotraj akademskih ustanov. Iz zasnove projekta je razvidno, da so bili pisci

453 V visokošolski zakonodaji po letu 1945 izrazov, povezanih s konceptom akademske avtonomije, ne zasledimo, kar pa ne pomeni, da se to vprašanje ni odpiralo v nekaterih razpravah o visokem šolstvu (gl. Zgaga, 2023a).

dobro seznanjeni s takratno analitično literaturo o mednarodnih trendih v razvoju univerz in visokega šolstva. Kot eno izmed osrednjih nevrvalgičnih točk *krize univerze* je mogoče med vrsticami zaznati problematiko *prehoda od elitne k masovni univerzi*, to je temo, ki je prišla in se obdržala v ospredju mednarodnih diskusij že od zgodnjih sedemdesetih let naprej (Trow, 1973). Ta prehod v razumevanju in funkciji univerze, v mednarodnih razpravah pogosto imenovan *masifikacija*, je v naših pogojih prinesel vrsto težav: »naglo odpiranje vrat že obstoječih univerz ni zadostovalo zadovoljevanju 'potreb po visoki izobrazbi'«; »vzgojno-izobraževalno delo ni bilo utemeljeno na znanstveno-raziskovalnem delu profesorjev«; »univerze dejansko postanejo 'šole', podobne drugim [šolam]« itn. (DRVŠ, 1986, str. 15).

Toda trend *masifikacije*, ki se je v Sloveniji, kot smo videli že zgoraj, začel na prelomu iz šestdesetih v sedemdeseta leta, se je zgodaj začel zaustavljati. Kot smo tudi videli, je pri tem šlo za posledico političnih odločitev, ki so bile po eni strani povezane s takratnimi gospodarskimi težavami celotne federacije, in za posledico nepremišljenega uvajanja usmerjenega izobraževanja na drugi strani. V liberalizirani politični atmosferi Slovenije na začetku druge polovice osemdesetih let je zasnova projekta DRVŠ zato opozarjala, da »prižadevanje za zmanjšanje števila diplomantov [...] doživlja nasprotovanja zunaj univerze in na univerzi« (ibid., str. 15): »demokratske sile, ki se borijo za družbeno enakost«, ne pristajajo »le na kriterije zaposlovanja, 'učinkovitosti' ipd., ki jih v novih razmerah poudarjata kapital in država«; v restriktivnih sprejemnih izpitih se zrcali »samo volja univerze«; kritično razpoloženo je tudi humanistično usmerjeno akademsko osebje, »ker vidijo vlogo univerzitetnega izobraževanja širše od pragmatičnih interesov« (ibid., str. 16).

Diskurz, ki ga ilustrirajo pravkar navedeni odlomki iz zasnove projekta, spominja na protineoliberalni diskurz, s katerim smo se v povsem drugačnem kontekstu srečali šele po prelomu stoletij. O slovenskih razmerah iz druge polovice osemdesetih let se premalo poučenemu bralcu zato verjetno zdijo vsaj nenavadne, če ne celo nerazumljive. K pomanjkljivim objektivnim virom, ki bi pričali o nastajanju predloga projekta DRVŠ, moram zato tu priključiti še kak subjektivni pogled: za mojo generacijo ta diskurz ni niti nenavaden niti nerazumljiv, ampak priča o temeljnem premiku, ki je v širokem krogu družbenih akterjev, formalnih in neformalnih, 'pozicijskih' in 'opozicijskih', zaznamoval takratno obdobje. Subjektivni spomin pove še nekaj: ob glasnem branju teh odlomkov v ušesih ne bi mogel slišati glasu formalnega vodje projekta, profesorja Ilije Mrmaka, ki je bil do leta 1974 zaposlen v JLA, nato pa na oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete UL, ampak le glas precej mlajšega Bogomirja Mihevca,

takratnega ('izvršilnega') direktorja CRU, pred tem pa tesnega kolega iz časov študentskega gibanja iz začetka sedemdesetih let. Instrumentalizacija izobraževanja, omejevanje vpisa v visoko šolstvo itn. so bili elementi, ki so sodili med 'naglavne grehe' domače politike, proti katerim je rebeliralo že omenjeno študentsko gibanje. Kontinuiteta te kritike se najde tudi v arhivih projekta, ki ga tu na kratko predstavljamo v nekaterih črtah, ki so pomembne z našega zornega kota.

Avtorji projekta se zavedajo, da »pogledi na univerzo in na njen nadaljnji razvoj niso enotni«, kar deloma pripisujejo tudi temu, da projekcije razvoja univerze do zdaj »niso objektivno, znanstvenoraziskovalno utemeljene«, razlike pa so deloma tudi posledica »sedanjih reformnih posegov v vzgojno-izobraževalne programe«, ki so pokazali, »da so bile priprave na preobrazbo univerze premalo načrtovane«, kar »kaže na potrebo po drugačnem pristopu, po studioznih, poglobljenih analizah« (ibid., str. 17). V nadaljevanju se bomo na kratko osredotočili na pomembnejše rezultate tega projekta, z njim pa sta povezana še dva druga: konceptualizacija prenovljene mature⁴⁵⁴ in priprava podlag za novo zakonsko ureditev visokega šolstva (o zadnjem nekaj več pozneje). Oboje sodi med okvirne determinante, ki so vplivale tudi na nadaljnje pozicioniranje učiteljskega izobraževanja znotraj prenavljajočega se visokega šolstva.

Izvajanje projekta DRVŠ se je začelo v drugi polovici leta 1986 z namenom, da bi čim prej pripravili »uvodne analize« o stanju in mogočem razvoju univerze. Izvedba je v celoti slonela na zunanjih sodelavcih, skoraj izključno visokošolskih učiteljih in sodelavcih, »ki na temelju svojih [...] izkušenj [...] dobro poznajo ne le probleme naše univerze, temveč tudi (čeprav pogosto parcialno) del drugih, predvsem evropskih in ameriških univerz« (DRVŠ 1987, str. 8). Delo je bilo organizirano v sedmih tematskih skupinah; vanje je bilo vključeno kar 135 raziskovalcev (ibid., str. 10). V tem je bila očitno močna in šibka stran projekta obenem. V prvem raziskovalnem poročilu bemo, »da se je večji del raziskovalcev tako rekoč prvič srečal s problematiko sistematičnega proučevanja univerze« in da so se »zaradi pomanjkanja strokovnjakov, ki se sistematično ukvarjajo s sodobno univerzo«, pojavljale težave (ibid., str. 10 in 15). Osebe na CRU, ki

454 Med kritičnimi ocenami usmerjenega izobraževanja so se že nekaj časa pojavljale tudi zahteve po vrnitvi *zrelostnega izpita* v srednješolski sistem. Februarja 1989 je bila oblikovana strokovna skupina za pripravo novega koncepta mature. Skupina je po intenzivnem delu že junija v svojem končnem poročilu (Lapajne, 1989), naslovljenem na Republiški komite za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo, dokaj podrobno argumentiralo njen pomen, razvila pa je tudi že njeno bodočo podobo. Poročilo je vsebovalo ključne argumente, s katerimi se je matura vrnila v šolski sistem, posredno pa je prispevala tudi k rehabilitaciji gimnazije. Raziskovalni in razvojni projekti zlasti druge polovice osemdesetih so bili pomembna podlaga pri tedanjem spreminjanju zakona o usmerjenem izobraževanju.

je bil formalni institucionalni nosilec projekta, je bilo vključeno le v manjši meri, pa še ti člani in članice so v njem dobili večinoma administrativne zadolžitve. Kljub zapoznelemu začetku projekta so bili prvi rezultati obetajoči: v pol leta je nastalo 42 prispevkov (1.400 strani) o različnih vprašanjih, od avtonomije in organizacije univerze prek poučevanja in raziskovanja do delovanja podpornih služb. »O problemih razvoja naše univerze še nikoli nismo imeli napisanega toliko koristnega« (ibid., str. 13).

V Cobissu⁴⁵⁵ najdemo 28 bibliografskih enot, večinoma raziskovalnih poročil, ki dokumentirajo potek projekta med letoma 1986 in 1991, a žal danes niso vsa dostopna v javnih knjižnicah. Sodeč po tej bazi podatkov, je projekt svoj vrh doživel leta 1988 (12 enot) in leta 1989 (10 enot). Na začetku je projekt pritegnil veliko sodelavcev, potem pa, vsaj sodeč po podatkih iz Cobissa, njihovo število strmo upade. Vendar že nesistematičen pregled ta specializiranega slovenskega tiska (npr. reviji *Sodobnost* ter *Teorija in praksa*, časopis *Naši razgledi* itn.) pokaže, da se je intenzivnost javnega poročanja in razpravljanja o visokem šolstvu ob koncu osemdesetih – očitno tudi pod vplivom DRVŠ – močno povečala. Projekt, ki je bil sicer zamišljen kot ambiciozen večletni raziskovalni projekt, sicer ni uspel realizirati akademskih ambicij (tj. ni pripeljal npr. do konstituiranja študij visokega šolstva kot novega raziskovalnega polja v Sloveniji), zato pa je imel velik družbeni in politični učinek: močno je spodbudil razprave o univerzi, znotraj in zunaj nje, s tem pa je bistveno prispeval k nastajanju novega sistema visokega šolstva na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta.

Proti koncu drugega leta projekta, novembra 1987, je bila organizirana odmevna nacionalna konferenca (DRVŠ, 1988), ki jo je na podlagi dosegljivih arhivov mogoče opredeliti kot vrhunec projekta. Ključno delovno gradivo z naslovom *Osnovna stališča in alternative o dolgoročnem razvoju univerze in visokega šolstva v Sloveniji* (DRVŠ 1988, str. 69–115) je prispevala projektna skupina. Gradivo poudarja, da ne prinaša »polnega soglasja« o odprtih vprašanjih: ker ga »vedno ni bilo mogoče doseči« (ibid., str. 71), je vključilo tudi variantne predloge in jih ponudilo v diskusijo, ki so se je ob visokošolskem osebju in žal bolj redkih študentih udeležili tudi nekateri vidni republiški politiki pa tudi nekateri gospodarstveniki.⁴⁵⁶

455 Leta 1987 je takratna Skupnost jugoslovanskih nacionalnih knjižnic sprejela sistem vzajemne katalogizacije kot skupno osnovo knjižničnega informacijskega sistema in sistema znanstvenih in tehnoloških informacij Jugoslavije, vlogo nosilca razvoja organizacijskih rešitev in programske opreme pa je prevzel Institut informacijskih znanosti (IZUM) iz Maribora. Leta 1991 je IZUM promoviral sistem COBISS.

456 Vseh udeležencev je bilo »219: 86 z ljubljanske univerze in 58 z mariborske, 65 iz združenega dela in družbenopolitičnih organizacij in skupnosti ter 10 študentov«. Gl. L. L., »Posvet o dolgoročnem razvoju visokega šolstva. Univerza pod drobnogledom«. *Prosvetni delavec*, 7. december 1987, str. 3.

V uvodnih nastopih se po eni strani zrcalijo takratna politična trenja v postopoma razpadajoči federaciji ter iskanja slovenske razvojne strategije, po drugi strani pa izstopajo poudarki, namenjeni organizaciji univerze, vključno z institucionalno avtonomijo, s pojmom, torej, ki do takrat v uradnih dokumentih ni obstajal. Kritika konceptov, ki jih je promoviralo usmerjeno izobraževanje, je bila tudi tu v ospredju, in sicer med akademiki pa tudi med politiki. Boris Frlec, podpredsednik Izvršnega sveta, je opozoril na »paradoksalnost cele konstrukcije o šoli kot podjetju« (ibid., str. 34). Poudaril je, da univerza »ni podjetje«, da je »vedno tudi še nekaj 'drugega' in prav tisto drugo ji daje značilno karakteristiko« (ibid., str. 38), o kateri je treba razpravljati. Kaj univerza sploh je in kaj naj bi bila v prihodnje, je torej postalo eno izmed osrednjih vprašanj, ki je usmerjalo razpravo. V politični atmosferi, v kateri je že bilo čutiti bližajoče se tektonske premike v takratni družbenopolitični ureditvi, se je narekovala potreba po novi formulaciji odnosa med (drugačno) državo in (drugačno) univerzo. Nakazovala se je potreba po sodelovanju, ne pa po subordinaciji ali izolaciji.⁴⁵⁷ »Univerza zunaj političnega odnosa je [...] čista iluzija in z njo vred pojmovanje visokošolske avtonomije kot distanciranosti od tako ali drugače strukturiranega družbenega okolja« (ibid., str. 38). Za Andreja Marinca, člana Predsedstva SRS, pa je bilo v danih razmerah ključno, »da spodbudimo ustvarjalno svobodo posameznika in skupin, s tem pa tudi odgovornost za lastni in skupni razvoj« (ibid., str. 45). »Pot mora voditi kljub zaostritvam in konfliktom [v federaciji] v napredek in v tem smislu razumem potrebo po medsebojnem vplivanju družbe na razvoj univerze in univerze na razvoj družbe« (ibid., str. 46).

Plenarno poročilo predsednika začasnega⁴⁵⁸ sveta projekta DRVŠ profesorja Iva Fabince je povzelo vsa ključna, še posebej pa strateška vprašanja, ki jih je projekt obravnaval. Prenova visokega šolstva »poteka v zgodovinskem obdobju prehoda naše družbe iz ekstenzivnega v intenzivni način gospodarjenja«. Kako poiskati pravo pot tranzicije? »Ni splošno veljavnega modela univerz. Prava univerza je rezultat dolgotrajnega ustvarjalnega procesa njene družbene okolice«. Redukcija univerze na izobraževalno funkcijo in zanemarjanje raziskovalne funkcije so univerzo »potiskali v profil in pogoje delovanja srednje

457 Prav v tem času – in pod vplivom procesa evropskega združevanja – je nastajala *Magna Charta Universitatum* (1988), ki je bila slovesno podpisana (tudi od obeh naših univerz) v Bologni 18. septembra 1988, manj kot leto dni po nacionalni konferenci DRVŠ. Prvo izmed v njej zapisanih načel se glasi: »Univerza je avtonomna institucija v srcu družb, ki so zaradi geografskih okoliščin in zgodovinske dediščine različno organizirane, in ki z raziskovanjem in poučevanjem proizvaja, preučuje, ocenjuje in predaja kulturo. Da bi univerza ustrezala potrebam okolja, morata biti njeno raziskovanje in poučevanje moralno in intelektualno neodvisno od vseh političnih oblasti in gospodarskih sil.«

458 Nenavadno, toda ta projekt še na svojem vrhuncu ni imel dokončno potrjenega stalnega vodstva.

šole«. V obdobju, ko postaja znanost ključni dejavnik v »tekmi v svetovnem gospodarstvu«, si v Sloveniji »nasprotujejo interesi univerze in drugih pomembnih raziskovalnih enot«. Pri tem se odpirajo vprašanja organiziranosti; »edina možna osnova za samoorganiziranje in za urejanje položaja univerze v družbi« ne sme temeljiti na »zaprtosti in obnavljanju preživetih monopolnih tendenc, temveč predvsem na temelju odprtosti in priborjene kvalitete dela«. Pot tranzicije mora na eni strani upoštevati »krepitev strokovne odgovornosti fakultet za njihove integrirane izobraževalno-raziskovalne programe«, na drugi pa odločanje »novih osrednjih univerzitetnih organov, ki prevzemajo del strokovne odgovornosti, ki so jih doslej nosile izvenuniverzitetne [tj. politične] institucije« (DRVŠ 1988, str. 47–54). Razmejevanje med političnimi in strokovnimi pristojnostmi oziroma odločanjem je na splošno postajalo eno izmed prevladujočih gesel druge polovice osemdesetih.

Obširna razprava na konferenci je potekala v tematskih skupinah, a v poročilih o njihovem delu ne zasledimo nobenega bistveno novega konceptualnega poudarka. V njej so se še povečale nekatere razlike, večinoma povezane s tem, iz katerega akademskega okolja je govornik prihajal: s fakultete, z visoke oziroma višje šole ali umetniške akademije, s področja naravoslovja, tehnike, družboslovja ali humanistike, iz Ljubljane ali Maribora itn. Glasov s področja učiteljskega izobraževanja v teh razpravah ni zaslediti. Veliko pozornosti je bilo namenjene splošnim temam, še zlasti prihodnji organizaciji visokega šolstva in načelu avtonomije univerze ter s tem povezani zahtevi po odpravi ureditve, ki »univerzi odvzema vlogo subjekta odločanja« (ibid., str. 74). Spremembe bi morale kreniti »v smer krepitve medsebojnega povezovanja enot univerze glede na temeljne dejavnosti ter v smeri oblikovanja univerze kot subjekta« (ibid., str. 109). Glede tega vprašanja je bila očitno dosežena enotnost, toda pokazalo se je tudi, da »obstaja več možnih teoretičnih alternativ [...], do katerih naj bi se opredelili pri razreševanju odnosa med 'fakultetnim', 'visokim' in 'višjim' izobraževanjem« (ibid., str. 86). Obstoječa razmerja *članic univerze* so se – zaradi fragmentiranega sistema, ki je imel za posledico fragmentacijo financiranja⁴⁵⁹ – pokazala kot največja ovira pri konceptualizaciji odprave visokošolske fragmentacije in prehoda v *integrirano univerzo*; ta ovira je vztrajala še globoko tja v devetdeseta leta.

459 Ob koncu osemdesetih je – takrat še kot kandidat za rektorja Univerze v Ljubljani – profesor Janez Peklenik glavne težave povzel tako: študijski »programi so se zaradi načina financiranja [...] širili do skoraj nerazumnih meja. To je dokaj negativno vplivalo na kvaliteto in dolžino študija. [...] Trenutni odstotek osipa se giblje med 40 in 50 odstotki. [...] Na to se navezuje še nesmiseln sistem distribuiranja sredstev, ko se morajo dekanji [...] individualno pogajati z uradniki Izobraževalne skupnosti Slovenije in vlade o deležu, ki naj bi jim pripadal«. – Gl. »Pogovor s kandidatom za rektorja. Za razvoj znanosti sta potrebni kontinuiteta in stabilnost.« *Delo – Sobotna priloga*, 24. junij 1989, str. 28. Rektor v tem obdobju ni imel nobene posebne vloge pri pogajanjih o proračunih fakultet.

Vrnimo se k poročilu Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje iz novembra 1986, ki se je v nasprotju s podobnimi dokumenti prejšnjih časov močno naslonilo na *razmejitve med političnimi in strokovnimi pristojnostmi*, s tem pa tudi na dejstva in argumente, ki so izhajali iz sočasnih evalvacijskih študij in razvojnih projektov. Poročilo so vsi trije zbori republiške skupščine obravnavali februarja 1987, ga sprejeli in ob tem dodali še nekaj stališč in sklepov pa tudi dopolnitev. Med njimi velja omeniti sklep, po katerem naj bi Izobraževalna skupnost Slovenije izdelala dolgoročni plan razvoja vzgoje in izobraževanja (nekakšno *belo knjigo* torej), skupaj z Zavodom SRS za šolstvo, obema univerzama in »izobraževalnimi organizacijami«⁴⁶⁰ pa naj bi izdelali tudi »celovit sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja in podiplomskega izobraževanja pedagoških delavcev ter konkreten program, ki ga je potrebno pričeti postopno izvajati že v šolskem letu 1987/88«. Za obe univerzi je bilo poleg tega zapisano, da »morata v večji meri skrbeti za razvoj vzgojno-izobraževalnega in šolskega sistema v celoti« (Skupščina SRS, 1987a, str. 6). Dodana je bila še zahteva, da Izvršni svet predloži spremembe in dopolnitve zakona o usmerjenem izobraževanju pa tudi zakona o svobodni menjavi dela na področju vzgoje in izobraževanja (ibid., str. 7).

Trajalo je leto dni, da je bil predlog za izdajo zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju pripravljen in posredovan v obravnavo (Skupščina SRS, 1988a), ob predlogu za izdajo zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o svobodni menjavi dela⁴⁶¹ pa še nekoliko več. Prvi zakonodajni predlog, ki mu bomo tu sledili, je prinašal bistvene spremembe v prvi vrsti »pri sprejemanju programskih zasnov in programov za pridobitev izobrazbe tako, da zagotavlja uresničevanje najširšega družbenega interesa, strokovne naloge pa prepušča strokovnim organom«,⁴⁶² poleg tega pa

460 Iz besedila ni povsem jasno, na koga vse se je ta izraz nanašal, soditi pa je mogoče, da je šlo predvsem za ustanove s področja učiteljskega izobraževanja.

461 »Z zakonom o spremembah in dopolnitvah zakona o svobodni menjavi dela na področju vzgoje in izobraževanja se ureja racionalnejša organiziranost uporabnikov in izvajalcev s področja usmerjenega izobraževanja. Skladno s predlaganimi spremembami zakona o usmerjenem izobraževanju bodo uporabniki in izvajalci, zainteresirani za usmerjeno izobraževanje, organizirani neposredno v Izobraževalni skupnosti Slovenije in ne več v devetnajstih posebnih izobraževalnih skupnostih« (Skupščina SRS, 1988b, str. 31). Podrobneje se s tem zakonom ne bomo ukvarjali, ker bi nas to vodilo predaleč stran od naše glavne teme.

462 »Predpisane pristojnosti za sprejemanje vzgojno-izobraževalnih programov v praksi povzročajo dolgotrajne in neučinkovite postopke odločanja o visoko strokovnih vprašanjih, nerazmejene odgovornosti za sprejete odločitve in daljnosežne posege brez potrebnega strokovnega vpogleda v posledice« (ibid., str. 2). – »Poseben problem je sprejemanje VIP v visokem izobraževanju. V praksi so te programe pripravljale visokošolske organizacije, za kar so jih v svojih statutih pooblastile PIS. Sprejemanje v PIS je bilo zgolj formalno [...]. Glede na to, da je izvajanje VIP v visokem izobraževanju v tesni povezanosti z raziskovalnim delom, se je sprejemanje VIP v PIS še dodatno izkazalo kot neustrezno. Povzroča le dolgotrajne in drage postopke, ne zagotavlja pa večjega uporabniškega vpliva« itn. (ibid., str. 3).

tudi z odločitvijo, da se uvede »nadaljevalni izpit« (izrazu matura se je besedilo še vedno izogibalo), ki »na novo ureja prehod med srednjim in visokim izobraževanjem«. Radikalne spremembe so bile predlagane tudi pri poglavju o univerzah in njihovih članicah, pri čemer se »na novo ureja vloge in naloge univerz, uvaja nove pristojnosti pedagoško znanstvenih svetov visokošolskih organizacij in univerz ter poenostavlja habilitacijski postopek pri izvolitvah v nazive visokošolskih učiteljev«⁴⁶³ (ibid., str. 1). Skratka, predlog je vseboval spremembe, ki so bile v osnovnih potezih vidne že v poročilu Izvršnega sveta iz leta 1986 in s katerimi bi do takrat veljavna ureditev usmerjenega izobraževanja doživela temeljne in temeljite spremembe.

Ko gre za urejanje vloge in nalog univerze »na novo«, vsebuje zakonodajni predlog še en pomemben poudarek, ki se očitno nanaša na dotedanje rezultate projekta DRVŠ in dodatno priča o postopnem razkrajanju same osnovne strukture zakona o usmerjenem izobraževanju: »Ob vsem tem je v zadnjem letu pri obeh univerzah prevladalo stališče, da temeljitejša preobrazba normativne ureditve visokega šolstva ni mogoča znotraj enotnega zakona o usmerjenem izobraževanju, ampak je treba izoblikovati *poseben predpis o visokem šolstvu*. Ustrezne pobude so bile že posredovane tudi Skupščini SR Slovenije. Na ta način bi po mnenju univerz veljalo ob spreminjanju zakona o usmerjenem izobraževanju uveljaviti tiste spremembe, zadevajoče visoko šolstvo, ki so neodložljive in pri katerih so strokovni pogledi že poenoteni. Širše spremembe pa bi prišle v poštev ob pripravljanju zakona o visokem šolstvu, če bi delegati v Skupščini SR Slovenije soglašali s pobudo za njegovo izdajo« (ibid., str. 5).

Dober teden po izidu tega zakonodajnega predloga v *Poročevalcu* je v Skupščino prispel še en pomemben dopis. Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani⁴⁶⁴ je 1. aprila 1988 nanjo naslovila »Zahtevo za izdajo zakona o univerzi«,⁴⁶⁵ ki sta jo univerzi pripravili skupaj. Iz spremnega dopisa je mogoče razumeti, da je ta zahteva nastala po nekem predhodnem sestanku predstavnikov univerz in Skupščine, na katerem je bilo dogovorjeno, da se o tej zahtevi razpravlja hkrati s predlogom zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o

463 »Krepitev vloge univerze je lahko razumljena na dva načina: kot poudarjanje njene administrativne pristojnosti ali kot zagotavljanje vsebinske integracije visokega šolstva. Družbeno podporo ima druga pot obnove univerze, ki je sprejeta tudi kot izhodišče Projekta dolgoročnega razvoja visokega šolstva v SR Sloveniji« (ibid., str. 5).

464 Leta 1979 je Univerza v Ljubljani k svojemu imenu dodala ime Edvarda Kardelja, ki je umrl malo pred tem. To ime je obdržala do leta 1990, ko si je vrnila tradicionalno ime, pod katerim je bila leta 1919 ustanovljena.

465 Kratkemu spremnemu dopisu takratne prorektorice Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani prof. dr. Alenke Šelih, naslovljen z »Zahteva za izdajo zakona o univerzi« (št. D-I.3-4/88, datiranjem s 1. aprilom 1988), je priložen dokument na devetih straneh z enakim naslovom. (Dokument v avtorjevem osebni arhivu.)

usmerjenem izobraževanju. Dokument, ki je bil zahtevi priložen, vsebuje že precej podrobno razvite teze za novi zakon o visokem šolstvu. Toda pot do njega je bila še zelo dolga.

Prvo branje predloga sprememb zakona o usmerjenem izobraževanju – skupaj s to univerzitetno zahtevo – je bilo opravljeno 25. maja 1988. Predlog je bil z nekaj dopolnili skoraj soglasno sprejet, ob tem pa je bilo še rečeno, »da je potrebno z vsemi bistvenejšimi spremembami na področju vzgoje in izobraževanja počakati na rezultate raziskovalnih projektov na področju visokega šolstva, srednjega šolstva in izobraževanja odraslih«. Ob tako pomembni temi je bilo zdaj treba slišati – povsem drugače torej kot pred desetimi leti – tudi vse strokovne argumente.⁴⁶⁶ Skupščina je Izvršnemu svetu naložila, da pripravi osnutek zakona za obravnavo v zadnjem trimesečju leta 1988.⁴⁶⁷ Prav tako je bila brez vsake zadrege sprejeta tudi zahteva obeh univerz. Pri tem je Skupščina menila, »da bi se s posebnim zakonom o visokem šolstvu bolj celovito normativno uredil sistem visokega šolstva in odpravile pomanjkljivosti veljavne zakonodaje in na novo uredila vprašanja s tega področja, ki sedaj sploh niso urejena, če bi se v ta zakon vgradili rezultati raziskovanja v projektu Dolgoročni razvoj visokega šolstva v SR Sloveniji, ki poteka ta čas na obeh univerzah«. Skupščina je še predlagala, »da Univerzi kot predlagatelja zahteve za izdajo zakona o visokem šolstvu pripravita vse strokovne podlage za predlog za izdajo tega zakona v sodelovanju z Izvršnim svetom Skupščine SR Slovenije, ki naj bo predlagatelj zakona«.⁴⁶⁸

Žogica je bila s tem torej na univerzitetni strani, nadaljnji proces pri poskusih, da se oblikuje teze za novi zakon o visokem šolstvu v razburkanem času tranzicije, pa še zdaleč ni bil preprost, predvsem zaradi razlogov, ki so bili deloma že prikazani. Temu je treba dodati še vse bolj turbulentne politične razmere v federaciji, ki so po prvih večstrankarskih volitvah spomladi 1990 pripeljale do osamosvojitve Slovenije in kratkega oboroženega konflikta z jugoslovansko armado junija 1991. To je bil čas, v katerem sistemsko reševanje tega področja gotovo ni moglo pričakovati prioritetenega mesta na dnevnem redu zakonodajnega telesa. Nič manj pa niso k zamudi prispevala niti notranja akademska nesoglasja.

466 Ob predstavitvi končnega predloga zakona v skupščini je bilo omenjeno, da so na Republiškem komiteju za proučitev različnih vprašanj oblikovali posebne delovne skupine, ki so jih sestavljali predstavniki raznih institucij, med katerimi so bile navedene tudi Filozofska fakulteta UL, Fakulteta za telesno kulturo UL in obe pedagoški akademiji, vse kot nosilke učiteljskega izobraževanja (Skupščina SRS, 1989a, str. 32).

467 Gl. »Sklep Skupščine SR Slovenije ob obravnavi predloga za izdajo zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju«. *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, 14(16), 7. junij 1988, str. 43.

468 »Sklep Skupščine SR Slovenije ob obravnavi zahteve za izdajo zakona o visokem šolstvu«. *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, 14(16), 7. junij 1988, str. 44.

Te razprave je strnjeno povzel Albin Igličar (1992, str. 1197–1198) tako: »Po odločitvi, da se visoko šolstvo zakonsko uredi zunaj zakona o usmerjenem izobraževanju, so bile prve celovite teze zakona o univerzi pripravljene že oktobra 1989. leta.« Preden pa bi bilo besedilo, ki so ga pripravili predstavniki obeh univerz, predloženo političnim organom, »je bila o njih [tj. tezah] konec 1989. leta organizirana razprava na univerzah. Zaradi velike heterogenosti – zlasti ljubljanske univerze – pa teze v univerzitetnih krogih niso dobile splošnega soglasja. Zato je pripravljane novega zakona začasno zastalo. Novo vodstvo ljubljanske univerze si je v naslednjem letu prizadevalo s številnimi spremembami prvotnih tez doseči kompromisne rešitve, ki pa so porušile konsistentnost prvotnega zakonskega projekta. Pozneje je bila sicer oblikovana tudi nova vladna in univerzitetna delovna skupina, ki je pripravila najsplošnejša izhodišča za nov univerzitetni zakon, vendar nobeno izmed teh besedil ni prišlo dlje od resornega ministrstva⁴⁶⁹ oziroma ni bilo obravnavano na vladni ali skupščinski seji.« Dr. Igličar sklene: »Zdi se, da je osnovni vzrok, da univerza sama zelo težko oblikuje splošno sprejemljive teze visokošolskega zakona, v njeni izredni heterogenosti, 'zakopanosti' vsake fakultete in višje šole in akademije v lastne interese ter pridobljene pravice. V takšnih razmerah se prizadevanja za kompromisne rešitve spremenijo v 'gnili kompromis', ki potem ne zadovolji več nikogar.«

Priprava novega zakona o visokem šolstvu se je torej močno zavlekla: počakati je morala kar na prva leta življenja v samostojni Sloveniji. Tudi priprave na zakonodajne spremembe srednješolskega dela vertikale in 'samo najbolj nujne' spremembe visokega šolstva pa niso potekale prav preprosto, čeprav je še pred tektonsko politično spremembo (1990–1991) pripeljalo do delnega rezultata. Toda v *prenovitvenem* vzdušju poznih osemdesetih let se je pričakovalo vse več sprememb – in vse bolj temeljite spremembe. Naj samo kot primer ene med njimi navedemo predlog za zakonsko ureditev *opravljanja vzgojno-izobraževalnega dela z osebnim delom* (v visokem šolstvu se je nekoliko pozneje oblikovala zamisel o *zasebnem visokošolskem učitelju* po zgledu nekdanjega *Privatdozent*), o čemer se je veliko razpravljalo tudi v skupščini. Pokazalo se je, da tako radikalni predlogi presegaajo takratne sistemske in ustavne omejitve. Proces spreminjanja in dopolnjevanja zakona o usmerjenem izobraževanju je potekal časovno bolj ali manj vzporedno s politično še veliko bolj turbulentnim procesom ustavnih sprememb, ki so postopoma vodile v osamosvojitev Slovenije. Za zares temeljite posege v zakonsko regulacijo izobraževalnega sistema je bilo torej treba počakati, da se

469 Po razpoložljivih virih sta univerzi zadnjo različico izhodišč za zakon predložili marca 1991; gl. *Poročevalec Skupščine Republike Slovenije*, 8. december 1992, str. 66.

najprej konsolidira *prenovljeni*⁴⁷⁰ družbenopolitični sistem kot celota. Do tega pa je bila še dolga in hudo naporna pot.

Osnutek zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju je Izvršni svet konec oktobra 1988 posredoval v skupščinsko proceduro (zdaj je krmilo Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo od Francija Pivca prevzel dr. Ludvik Horvat), drugo branje pa je v Skupščini potekalo konec decembra 1988. Osnutek je bil ob nekaterih pripombah in stališčih sprejet, tako da se je lahko začelo zaključno delo pri pripravi sprememb. Aprila 1989 je Izvršni svet sprejel dokončen predlog zakona (Skupščina SRS, 1989a), ki se je v marsikateri podrobnosti razlikoval od prvotnih tez, smer sprememb pa je ostala ista. Po eni strani je zelena luč za spremembo usmerjenega izobraževanja iz leta 1986 spodbujala nove in nove *prenovitvene* predloge, po drugi strani pa je politični proces, ki je postopoma in zelo previdno vodil k osamosvojitvi Slovenije, mnoge med njimi tudi zavrl.

Priprava predloga zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju je torej sovpadla »z razpravo o spremembah in dopolnitvah Ustave SR Slovenije, ki tudi za področje vzgoje in izobraževanja prinaša spremembe, s katerimi bo treba, če bodo sprejete, uskladiti tudi ta zakon. Zato so se pojavili pomisleki o smotnosti spreminjanja tega zakona [...]. Ocenjeno pa je bilo, da bi tak zamik povzročil vrsto neugodnih posledic tako v srednjem kot tudi v visokem izobraževanju« (Skupščina SRS, 1989a, str. 32). V uvodni besedi k razpravi v družbenopolitičnem zboru je dr. Horvat kot predsednik pristojnega Republiškega komiteja to oceno v imenu predlagatelja, Izvršnega sveta, dodatno pojasnil tako: »1. Predlagane rešitve so tisti minimum, ki ga je potrebno sprejeti, če hočemo preprečiti hude motnje, ki nastajajo v delovanju vzgojno-izobraževalnega sistema, odpraviti blokade v upravljavskem sistemu in tako vzpostaviti najnujnejše pogoje za delovanje sistema na prehodu k celovitejši prenovi. 2. Za celovito prenovo vzgojno-izobraževalnega sistema je potrebna občutnejša sprememba ustave kot se kaže v sedanjih amandmajih k ustavi SR Slovenije, sodobna zakonska ureditev družbenih dejavnosti in resne strokovne raziskave, ki so nujne za zakon o univerzi, novi zakon o srednjem šolstvu, izobraževanju odraslih in o pedagoški službi, vzporedno pa tudi prenova zakona o osnovni šoli. To pa pomeni, da predlagatelj ne pristaja na pragmatične rešitve.

470 Izraz *prenova*, ki se v različnih obdobjih pogosto uporablja za označevanje strukturnih in vsebinskih sprememb v vzgoji in izobraževanju, je bil ob koncu osemdesetih let priljubljen v različnih kontekstih, med drugim tudi v izrecno političnem. Tako je pred prvimi demokratičnimi volitvami leta 1990, ki so jih omogočile spremembe republiške ustave, dotedanja Zveza komunistov Slovenije spremenila svoje ime v stranko Zveza komunistov Slovenije – Stranka demokratične prenove.

Dokaj jasno ima izoblikovano tudi vizijo šolskega sistema, ki bo po standardih znanja primerljiv z Evropo.« (Skupščina SRS, 1989b, str. 8). 'Evropska' usmeritev izobraževalne politike je bila torej začrtana: takoj je treba sprejeti 'nujne spremembe', misliti pa je treba tudi na temeljito preoblikovanje celotnega sistema, ki se je ga treba lotiti, takoj ko bodo splošne razmere to dopuščale.

Skupščinska razprava v vseh treh zborih in v skupščini Izobraževalne skupnosti ('četrti zbor' po takratni ustavi) je potekala 21. junija 1989.⁴⁷¹ V razpravi so bile predlagane rešitve večinoma dodatno podprte, čeprav je bilo tudi nekaj polemik (npr. o širjenju in poglobljanju sprememb v celotnem izobraževalnem sistemu, mogočih finančnih posledicah zakona, opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela z osebnim delom,⁴⁷² premajhni pozornosti, češ da je namenjena izobraževanju odraslih, o maturi itn.). Na koncu so vsi zbori – ob neznatnem številu vzdržanih glasov – zakon sprejeli (Skupščina SRS, 1989c).⁴⁷³ Prav tako so sprejeli spremembe zakona o svobodni menjavi dela na področju vzgoje in izobraževanja (te smo na kratko povzeli že zgoraj), s katerim so bile med drugim ukinjene posebne izobraževalne skupnosti (PIS), pa tudi zakon o pedagoški službi, ki je med drugim razmejil upravno-nadzorno funkcijo od svetovalnega dela.

Povzemimo le najbolj ključne rešitve, ki jih je prinašala prenovljena zakonodaja. Strokovni svet SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje je bil opredeljen kot najvišji strokovni organ do visokošolske ravni, za visoko šolstvo pa je postal najvišji organ znanstveno-pedagoški svet univerze. Programsko zasnovo (tj. robne pogoje za oblikovanje programov) določi 'financer', tj. Izobraževalna skupnost Slovenije (Skupščina SRS, 1989c, čl. 12), ki daje tudi soglasje o skladnosti programa s programsko zasnovo. Srednješolske programe sprejema Strokovni svet SR Slovenije, visokošolske pa »znanstveno pedagoški⁴⁷⁴ sveti visokošolskih organizacij«. Pred sprejetjem programa

471 Časopis *Delo* je na ta dan – poleg novic, ki so govorile o zaostrovanju razmer v državi ipd. – objavilo poročilo s seje Izobraževalne skupnosti, ki govori o velikem pomanjkanju sredstev za financiranje srednjega in visokega šolstva (gl. »Manjše dajatve za učitelje, skrčeni šolski programi?« *Delo*, 21. junij 1989, str. 10). Dodajmo, da je bila v isti številki objavljena tudi priloga *Znanje za razvoj* (kar na štirih straneh: str. 3–6), ki je tedaj redno izhajala enkrat na teden. Tudi to priča o duhu časa, ki je bil naklonjen znanju in raziskovanju. Takšne in tako obsežne priloge v današnjih medijih skoraj ni več mogoče najti.

472 Končna rešitev je bila, da posamezniki »z osebnim delom samostojno kot poklic [...] lahko [...] v sodelovanju z izobraževalno organizacijo izvajajo dele programov«, ne pa programov v celoti (Skupščina SRS, 1989c, čl. 2).

473 Oktobra 1989 je Skupščina sprejela še eno manjšo spremembo z enim samim členom (Skupščina SRS, 1989d). Ker novi univerzitetni statuti še niso bili sprejeti, mandat starih habilitacijskima komisijama na obeh univerzah pa je potekel, je ta sprememba omogočila imenovanje novih komisij po starih določilih, »vendar najdlje do roka iz 114. člena« junija sprejetega zakona, to je do julija 1990.

474 Tokrat je pri imenu tega telesa na prvo mesto prišel pridevnik 'znanstveno', 'pedagoški' pa je na drugem mestu. Besedi sta pisani narazen.

visokošolske organizacije je treba pridobiti tudi mnenje znanstveno-pedagoškega sveta univerze (čl. 14). V visokem šolstvu je zakonska novela predvidevala tudi interdisciplinarne programe, ki jih »pripravlja in predlaga organ univerze, določen s statutom« (čl. 25). Trajanje programov v visokem šolstvu je v osnovi ostalo nespremenjeno,⁴⁷⁵ vendar pa je bil tako višje (dve leti) kot visokošolskim programom (štiri leta) dodan po en semester, ki pa je »namenjen izključno pripravi in izdelavi diplomskega dela« (čl. 27). *Absolventski staž*, torej. Poleg programov za pridobitev magisterija (dve leti) zakon pozna še programe za pridobitev specializacije, tj. po srednji ter višji in visoki stopnji (pri zadnjih dveh do leta in pol oziroma dveh let; čl. 29). To možnost so v naslednjih letih izkoristili tudi na obeh pedagoških fakultetah, na katerih pa so se magistrski programi razvijali le počasi.

Zakon je naložil izobraževalnim organizacijam stalno posodabljanje programov. Pri tem je morala uvedba novosti upoštevati siceršnje postopke za sprejemanje programov, vendar pa se jih predhodno »lahko eksperimentalno preveri v praksi« (čl. 30). Še en korak, ki je spodbujal strokovnost in inovativnost v šolstvu. Najpomembnejša novost, ki jo je zakon uvedel, pa je bila *vrnitev mature* v izobraževalni sistem. Zakon je bil tu kategoričen: »V izobraževanje po programu za pridobitev višje ali visoke strokovne⁴⁷⁶ izobrazbe se lahko vključi, kdor je opravil maturo«⁴⁷⁷ (čl. 34). Matura torej (spet) postane splošni pogoj za prehod v visoko šolstvo; opravlja se po zaključenem četrtem letniku »katere koli smeri ali programa štiriletnega srednjega izobraževanja«, vsebinske podrobnosti pa zakon prepušča Strokovnemu svetu SRS za vzgojo in izobraževanje »po predhodni uskladitvi z univerzama«. »Maturu vodi republiška maturitetna komisija, ki jo imenuje funkcionar, ki vodi republiški upravni organ, pristojen za vzgojo in izobraževanje«;⁴⁷⁸ ta tudi predpiše vsa podrobnejša določila (čl. 36). Da bo dejanska uvedba mature dolgotrajen proces, ki bo zahteval večletne priprave, je bilo predlagateljem jasno; na to je opozarjala tudi takratna obsežna študija, ki smo jo že omenili (Lapajne, 1989) in ki je začrtala novi koncept eksterne mature s petimi predmeti, kot jo poznamo še danes. Prvi korak na tej poti je bila sprememba oziroma

475 Zakon pravi, da se izjemoma s programsko zasnovo lahko določi daljše trajanje, a »največ še za eno leto«; na »medicinski fakulteti lahko traja največ šest let« (čl. 28).

476 Tega izraza ne gre mešati z izrazom *visokošolski strokovni program*, ki je bil uveden šele z zakonom o visokem šolstvu leta 1993. Gre za uveljavljeni izraz tistega obdobja, ki je označeval visoko stopnjo izobrazbe.

477 Zakon dodaja, da se *izjemoma* kot pogoj za vključitev lahko doda tudi ustrezen predhodni program ali delovne izkušnje. Usmerjene vertikale kot pravilo so z maturo torej dokončno opuščene.

478 Ta formulacija daje slutiti, da se je – ob pripravljajočih se ustavnih spremembah – že pripravljalo tudi preimenovanje 'republiškega sekretarja' v 'ministra' in 'republiškega sekretariata' v 'ministrstvo'.

uskladitev vseh štiriletnih programov srednješolskega izobraževanja z novimi zakonskimi določili (to je moralo biti opravljeno do razpisa za vpis v šolsko leto 1991/92; gl. čl. 113), matura kot pogoj za vključitev v visoko šolstvo pa je po določilih tega zakona začela »veljati za generacijo, ki bo končala izobraževanje po programih srednjega izobraževanja v šolskem letu 1994/95« (čl. 118), to je za vpisno generacijo, ki se je vpisovala v visoko šolstvo v študijskem letu 1995/96. Po tem terminskem planu je v devetdesetih letih proces uvajanja nove, eksterne mature tudi dejansko potekal.

Kar se strukture univerze tiče, ni v primerjavi s prejšnjo zakonodajo nobenih bistvenih sprememb: vanjo se »združujejo« fakultete, visoke in višje šole, raziskovalne in druge organizacije, npr. knjižnice, študentski domovi itn. (čl. 61). Njene pristojnosti pa so zdaj že nekoliko – v nekaterih točkah celo bistveno – razširjene: »spodbuja, povezuje in usklajuje delo svojih članic«, »določa smernice in metodologijo za oblikovanje in evalvacijo [...] programov«, »določa vsebine skupnih predmetov«, »sprejema interdisciplinarne programe« itn. (čl. 62). Kot že rečeno, z razmejitvijo političnih in strokovnih pristojnosti postane na članicah in na univerzi odločilno telo *znanstveno pedagoški svet* (čl. 79), ki prevzame tudi pristojnosti, ki jih je po prejšnjem zakonu imela SZDL kot družbenopolitična organizacija (čl. 75). Izvolitve v nazive potekajo na članicah ob poprejšnjem soglasju »habilitacijske komisije sveta univerze«⁴⁷⁹ (čl. 96); poudarjena je znanstvena in pedagoška usposobljenost, t. i. 'tretja košarica' ('družbenopolitična aktivnost') pa je bila iz meril za izvolitev črtana.⁴⁸⁰ Pri presoji pedagoške usposobljenosti je bilo treba upoštevati tudi mnenje študentov. To je vrsta določil, ki so bolj ali manj v isti obliki ostala veljavna vse do danes.

Stalno strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje srednješolskega učiteljstva (zakon na področje osnovne šole ni mogel posegati) je bilo opredeljeno kot »ena njihovih temeljnih nalog«; predvideni so bili posebni programi izpopolnjevanja, ki jih »pripravljajo, sprejemajo in izvajajo zlasti visokošolske organizacije, ki izobražujejo učitelje« (čl. 106), sicer pa pri izvajanju te naloge sodelujejo tudi druge organizacije in strokovna društva. Določeno je bilo tudi napredovanje srednješolskega učiteljstva v nazive mentor, svetovalec in svetnik (čl. 107). Za uveljavitev te določbe na področju osnovnega šolstva je bilo še treba spremeniti zakon o osnovni šoli.

Zakon je začel veljati 20. julija 1989 in zaključuje obdobje ognjevitih razprav o usmerjenem izobraževanju, ki so potekale čez

479 Njena sestava in način odločanja sta zdaj prepuščena statutu univerze (čl. 98).

480 Opuščeno je bilo tudi dokazovanje družbenopolitične aktivnosti za srednješolske učitelje (čl. 89).

vse desetletje. Nujnih zakonodajnih sprememb pa s tem še ni bilo konec: s spremembo ustave in z osamosvojitvijo Republike Slovenije je bilo treba v šolsko zakonodajo leta 1991 vnesti še vrsto strukturnih sprememb, ki pa z našega vidika niso več tako ključne, da bi jih morali tukaj posebej obdelati. Dodajmo le to, da se je že šolsko leto 1989/90, predzadnje šolsko leto v skupni federaciji, ko se je slovenska politika še prizadevala za njeno preoblikovanje v konfederacijo, začelo precej drugače, kot je veljalo v preteklih desetih letih in tudi v prejšnjih obdobjih. Zakon je dal podlage za začetek velikih vsebinskih sprememb v srednjem šolstvu. Znova je bil sprejet *program gimnazije*: januarja 1990, deset let po njeni 'usmerjeni' ukinitvi. Začele so se zahtevne in dolgotrajne strokovne priprave na uvedbo *mature* (najprej s ponovno uvedbo *zaključnega izpita* poleti 1991, ki ni minil brez dijaških protestov, nato s poskusno maturo leta 1994 in končno s frontalno uvedbo *mature* leta 1995 v obliki, ki se ni bistveno spremenila vse do danes). Vse večji poudarek je bil namenjan mednarodni primerljivosti in mednarodnemu, še zlasti evropskemu sodelovanju.⁴⁸¹ Septembra 1990 je bila na dveh šolah, v Ljubljani in Mariboru, eksperimentalno uvedena *mednarodna matura* (*International Baccalaureat Organisation* – IBO), ki se je kot uveljavljeni del sistema prav tako ohranila do današnjih dni. Itd., itd.

Osemdeseta leta so bila na splošno percipirana kot krizna leta, vendar pa ta kriza v takratni družbi ni vodila v letargijo, ampak je bila dejansko dojeta kot priložnost. Tudi na izobraževalnem področju. *Reforma reforme* seveda ni rešila vseh težav, ki so se nabirale v šolskem sistemu skozi osemdeseta leta (in že prej), bila pa je pomemben korak k reševanju ključnih problemov, ki so bili prepoznani kot razvojna ovira, pa tudi k *tranziciji* izobraževalnega sistema, ki je bila potem celovito izvedena v devetdesetih letih. Spremljanje izobraževalnih premikov v turbulentnem obdobju osemdesetih let pa omogoča tudi podrobnejši vpogled v širši kontekst, brez katerega bi bilo težko razumeti proces dokončnega prehoda učiteljskega izobraževanja na visoko stopnjo.

.....
 481 V tem pogledu karakterizira takratni duh časa tudi liberalno zakonsko določilo o izvajanju *pouka v tujem jeziku*. Ta je v srednji šoli dovoljen pri posameznih predmetih, če ima šola ustrezne učitelje in »če se je z udeleženci izobraževanja tako sporazumela«, potrebno pa je tudi soglasje Strokovnega sveta SRS. V visokem šolstvu je to dovoljeno »pod pogoji, določenimi s statutom« visokošolske organizacije (Skupščina SRS, 1989c, čl. 44). Podobna določba je bila ohranjena v zakonu o visokem šolstvu z začetka devetdesetih (Skupščina RS, 1993), od takrat naprej pa je bila ta tema nenehno prerekana, ob pogostem noveliranju zakona pa tudi nenehno spreminjana in dodatno pogojevana. Vse do danes.

3.8 Vsi programi učiteljskega izobraževanja na visokošolski ravni

Čas je, da se vrnemo nazaj na začetek osemdesetih in da to desetletje še enkrat prehodimo na drugem horizontu, horizontu učiteljskega izobraževanja. Na prehodu iz sedemdesetih v osemdeseta leta je bil na tem področju že izveden pionirski prehod v usmerjeno izobraževanje. Videli smo, da je pedagoško šolstvo⁴⁸² v tem prehodu sprva prehitevalo preostala izobraževalna področja in da je uveljavilo 'usmerjeno filozofijo' že kmalu po sredini sedemdesetih (gl. 3.4). Toda celovit novi sistemski okvir je bil z zakonom postavljen šele na začetku osemdesetih in takrat se mu je morala ustrezno prilagoditi tudi posebna vertikala pedagoškega šolstva. Kot bomo videli, se je 'prehitevanje' s tem končalo; začeli so se odpirati problemi in prvotno hitenje se je postopoma zaobrnilo v zamudništvo. Zakon o usmerjenem izobraževanju, ne glede na vse kritike, ki si jih je nakopal, je po svoje vendarle prinesel svež veter v srednje, višje in v visoko šolstvo: hote ali nehotе je odprl Pandorino skrinjico 'vzgojno-izobraževalnih programov',⁴⁸³ da jih je bilo treba temeljito preoblikovati in sprejeti na novo. Takšne priložnosti so sorazmerno redke, vedno pa so razburljive. Tudi v tem primeru: znova se je odprla možnost, da se celotno učiteljsko izobraževanje poskuša vzpostaviti na novo. Temu procesu se posvečamo na naslednjih straneh.

Z zakonom o usmerjenem izobraževanju, ki je na novo opredelil celoten sistem vzgoje in izobraževanja, vključno z višjim in visokim šolstvom, je bilo torej treba karte ponovno premešati. Upoštevati je bilo treba celo vrsto novih zakonskih norm in postopkov, spoprijemati pa se je bilo še z včasih hudo nejasnimi rebusi usmerjenega izobraževanja. Vse to je na začetku osemdesetih povzročilo turbulentno šolsko reformo, o kateri smo tudi že govorili (gl. 3.5 in 3.6) in ki je temeljito pretresla celoten izobraževalni sistem, vključno s podsistemom učiteljskega izobraževanja.

Spremenjena zakonodaja, tj. splošna, ki je urejala družbenopolitični sistem, in posebna, ki je preuredila izobraževalni sistem, je med drugim prinesla spremenjeno (samo)upravljanje izobraževalnih dejavnosti. Pri tem ni šlo le za delovanje izobraževalnih zavodov, ampak sistema v najširšem smislu. V tem pogledu je izstopalo ustanavljanje *posebnih izobraževalnih skupnosti* (PIS) za različne usmeritve oziroma 'vertikale'. Politična zamisel o 'pisih', kot se jim je popularno reklo, to je o nekakšnih forumih neposredne demokracije v sistemu socialističnega samoupravljanja, je bila izpeljana iz koncepta *združenega dela*:

482 Ta izraz se je v času usmerjenega izobraževanja uporabljal za t. i. pedagoške usmeritve na srednji ter višji in visoki stopnji.

483 Tudi ta izraz (okrajšava VIP) se je v tem času dosledno uporabljal na vsej vertikali, vključno z visokim šolstvom.

'delavci v organizacijah združenega dela' se medsebojno 'dogovarjajo in sporazumevajo' o 'svobodni menjavi dela', v kateri zadovoljujejo svoje posamične pa tudi skupne in širše družbene potrebe. Ta koncept je bil oblikovan že sredi sedemdesetih let; literatura ga običajno pripisuje Edvardu Kardelju. Resolucija o družbenoekonomski politiki za leto 1976 je tako med drugim že zahtevala, da mora tudi Izobraževalna skupnost Slovenije »skupaj z združenim delom pospešiti ustanavljanje posebnih izobraževalnih skupnosti« (Skupščina SRS, 1975c, str. 1478). 'Uporabniki' in 'izvajalci vzgojno-izobraževalnih storitev v gospodarskih dejavnostih', kot se je temu reklo v samoupravnem žargonu tistega časa, so se do konca sedemdesetih postopoma že povezali v 'pise', področje družbenih dejavnosti pa je s to nalogo kasnilo.

Spomladi 1979 je iniciativni odbor⁴⁸⁴ pri Izobraževalni skupnosti Slovenije predlagal »delavcem v vseh vzgojnoizobraževalnih, vzgojnovarstvenih, telesnokulturnih in drugih organizacijah združenega dela«, da ustanovijo svojo PIS, »da bi v njej v svobodni menjavi dela uresničevali svoje posamične in skupne ter širše družbe potrebe in interese na področju vzgoje in izobraževanja kadrov za pedagoške poklice ter usklajevali dejavnost na tem področju s svojimi in širšimi potrebami in možnostmi«. ⁴⁸⁵ Ta novi forum ne bi imel le pomembne vloge pri odločanju o financiranju dejavnosti, če uporabimo sodoben izraz, ampak bi imel tudi – ali celo predvsem – strokovne pristojnosti (vsak PIS je oblikoval tudi svoj strokovni svet), ki bi med drugim vključevale pristojnost za pripravo predloga podlage za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov, te pa bi na koncu, ko bi sprejel še mnenje Strokovnega sveta SRS za vzgojo in izobraževanje, tudi sam sprejemal.

Do začetka osemdesetih let je bilo ustanovljenih približno dvajset posebnih izobraževalnih skupnosti (PIS) za različna področja oziroma smeri izobraževanja, v katerih je potekalo 'sporazumevanje' in 'dogovarjanje' med 'uporabniki' in 'izvajalci' ter 'svobodna menjava dela'. Konec septembra 1980 je bila ustanovljena tudi *Posebna izobraževalna skupnost za pedagoško usmeritev*,⁴⁸⁶ ki je skrbela za vsebinska

484 V njem so bili zastopani tudi predstavniki t. i. 'kadrovskih šol': obeh pedagoških akademij in Filozofske fakultete UL pa tudi gimnazije pedagoške smeri iz Ljubljane.

485 Gl. Jože Deberšek, »Pobuda za ustanovitev in osnutek samoupravnega sporazuma o ustanovitvi samoupravne interesne skupnosti za vzgojo in izobraževanje pedagoških kadrov.« *Prosvetni delavec*, 25. maj 1979, str. 7–10.

486 Gl. J. V., »Povezani v svoji skupnosti«. *Prosvetni delavec*, 6. oktober 1980, str. 3. Gl. tudi ustanovitvene dokumente v posebni prilogi *Prosvetnega delavca*, 8. september 1980 in 22. september 1980. – *Prosvetni delavec*, 'glasilo delavcev vzgoje, izobraževanja in znanosti Slovenije' (po letu 1991 preoblikovan v *Šolske razglede*, 'strokovnoinformativni časnik za vzgojo, izobraževanje, znanost in kulturo'; prenehal izhajati junija 2018), sta izdajala republiški odbor Sindikata delavcev vzgoje, izobraževanja in znanosti ter Izobraževalna skupnost Slovenije in je v osemdesetih služil tudi kot medij, v katerem je PIS za pedagoško usmeritev objavljala svoje dokumente in sporočila. Ta časopis je zato pomemben vir za proučevanje teme in obdobja, ki je v središču tega razdelka.

pa tudi organizacijska in finančna vprašanja, seveda v koordinaciji z drugimi republiškimi telesi (zlasti z Izobraževalno skupnostjo Slovenije ter Republiškim komitejem za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo). V zgodnjem obdobju svojega delovanja se je pogosto otelala z nesklepčnostjo, skozi vse obdobje pa tudi z velikimi finančnimi zadregami.⁴⁸⁷ Ne glede na vse to je odigrala pomembno vlogo pri prevajanju obstoječih oblik učiteljskega izobraževanja v novi okvir, vključno s preoblikovanjem vseh relevantnih višješolskih pedagoških študijskih programov v visokošolske, štiriletnne programe, ki nas tu najbolj zanima.

Prvi pomemben dokument, ki je nastal v tem novem forumu, je bil predlog *programskih zasnov za srednjo, višjo in visoko stopnjo usmerjenega izobraževanja v pedagoški usmeritvi* (PIS za pedagoško usmeritev, 1982), ki ga je sprejela Skupščina PIS za pedagoško usmeritev 20. oktobra 1982 na pobudo svojega strokovnega sveta. Dokument je nastal v sodelovanju Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo, Zavoda SRS za šolstvo, Izobraževalne skupnosti SRS in odbora podpisnikov družbenega dogovora o reformi izobraževanja pedagoških delavcev. Programska zasnova naj bi bila splošni okvir za pripravo programov na vsej vertikali pedagoške usmeritve, vendar se je večinoma omejila le na tiste programe, v katerih »se bodo izobraževali pedagoški delavci za delo v vzgojno-varstvenih organizacijah, v osnovnih šolah in v šolah s prilagojenim programom, v domovih za učence, in učitelji telesne vzgoje v srednjem usmerjenem izobraževanju« (ibid., str. 2). Programi za izobraževanje srednješolskega učiteljstva so bili torej – glede na deklarirano enotnost in koherentnost sistema sicer težko razumljivo – izpuščeni iz tega splošnega okvira. Razloge za takšno odločitev dokument pojasnjuje nekoliko pozneje tako: »Programi za pridobitev visoke strokovne izobrazbe za učitelje drugih splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetov v srednjem usmerjenem izobraževanju so uvrščeni v programske zasnove drugih posebnih izobraževalnih skupnosti (družboslovje, kultura, kemija ..., in Izobraževalna skupnost

487 »Ta 'kronična' nesklepčnost in odsotnost več kot polovice delegatov iz vrst uporabnikov spodbuja k že kritičnemu razmišljanju o tem, zakaj uporabniki ne čutijo globlje povezanosti s to izobraževalno skupnostjo tako kot uporabniki v drugih posebnih izobraževalnih skupnostih in zakaj jim je dogajanje in odločanje v tej njihovi interesni skupnosti nekaj postranskega, manj pomembnega. Posebna izobraževalna skupnost za pedagoško usmeritev tudi sicer ni rojena pod najbolj srečno zvezdo. Njeni dohodki še zdaleč ne pritekajo tako, kot bi morali, saj je po ustvarjenem dohodku (prispevkih, ki jih morajo nakazovati včlanjene organizacije) na predzadnjem mestu med vsemi posebnimi izobraževalnimi skupnostmi (za njo je samo še PIS za kulturo). Če ne bi bilo solidarnostnega prelivanja sredstev znotraj Izobraževalne skupnosti Slovenije, bi izvajalci pedagoškega izobraževanja slabo shajali.« – J. V., »Veliko gmotnih skrbi. S skupščine PIS za pedagoško usmeritev« *Prosvetni delavec*, 14. december 1981, str. 3.

Slovenije – naravoslovno-matematična usmeritev)«⁴⁸⁸ (ibid., str. 3). Razdrobljenost 'pisov' je že od začetka plačevala davek nekoherenčnosti sistemske ureditve. Že sami okviri za pripravo pedagoških programov so se pripravljali po različnih poteh in v različnih forumih, kar je pri medsebojni koordinaciji v procesu nastajanja programov ustvarjalo veliko glavobolov.

Okvir, ki ga je ta dokument začrtal, je precej splošen in v ključnih točkah je le formalno prilagodil obstoječe stanje novi zakonodaji: v pedagoški usmeritvi so trije osnovni tipi VIP – programi *srednjega* izobraževanja, programi za pridobitev *višje* strokovne izobrazbe ter programi za pridobitev *visoke* strokovne izobrazbe in *magisterija*. Dokončan program srednjega izobraževanja naj bi vodil »v delo na področju predšolske vzgoje in v delovnih organizacijah združenega dela«, pri čemer bi se posamezniki »s programi usposabljanja usposobili za opravljanje del in nalog v različnih usmeritvah«, ali »v izobraževanje po programih višjega ali visokega izobraževanja pedagoške smeri« (ibid., str. 2). V nadaljevanju dokumenta se pokaže, da je bila velika večina nadaljnjega izobraževanja predvidena v programih višjega izobraževanja (torej predvsem na obeh pedagoških akademijah). Našteti so VIP za vzgojitelja predšolskih otrok, za učitelja razrednega pouka, za predmetnega učitelja (z 21 smermi), za vzgojitelja vedenjsko in osebnostno motenih otrok in za vzgojitelja v domovih za učence ter za učitelja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (s štirimi smermi). Skupna norma za vse te programe je bila, da vsebujejo »skupne osnovne stroke (pedagogika, psihologija, didaktika, andragogika, specialne metodike strok, filozofija, slovenski jezik, osnove statistike)« (ibid.). Po doseženi višji strokovni izobrazbi so bili predvideni »programi izpopolnjevanja« (ibid., str. 3), ki nadgrajujejo vsakega izmed naštetih programov.

Visokošolsko, štiriletno izobraževanje pa tudi študij za (takratni, ki se ga danes za nazaj naslavlja kot 'znanstveni') magisterij sta v dokumentu navedena le pri Visoki šoli za telesno kulturo: »predvidevamo en vzgojno-izobraževalni program, in sicer za profesorja telesne vzgoje. Prav tako predvidevamo en program magisterija za magistra kineziologije, ki vključuje tudi študij za področje metodike telesne vzgoje«. Na tem področju so predvidene še štiri specializacije⁴⁸⁹ in ne samo programi izpopolnjevanja. Dokument v tem razdelku

488 V 'naravoslovno-matematični usmeritvi', nekakšnem surogatu gimnazije v sistemu usmerjenega izobraževanja, PIS nikakor ni uspela nastati, zato je njene naloge prevzela kar Izobraževalna skupnost Slovenije kot nekakšen 'dežnik' fragmentiranega 'pisovskega' upravljanja.

489 Dokument še nejasno dodaja: »V pedagoški usmeritvi predvidevamo programe specializacije tudi po pridobljeni visoki izobrazbi za pedagoge, vendar vrste teh specializacij še niso določene« (ibid., str. 3).

končno še »predlaga minimalni obseg in vsebino pedagoško andragoških znanj, ki so obvezni del vseh programov za pridobitev visoke strokovne izobrazbe za izobraževanje učiteljev v določeni stroki« (ibid.), vendar razen programa telesne vzgoje poimensko ne navaja nobenega drugega.

Poleg treh že omenjenih osnovnih oblik VIP so v pedagoški usmeritvi predvideni še »programi izpopolnjevanja za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe«, kar je bil v sistemskem pogledu korak naprej, poleg njih pa še »programi spopolnjevanja⁴⁹⁰ visoke strokovne izobrazbe«, v katerih bodo »lahko pridobili ustrezno izobrazbo za učitelje vsi tisti delavci z visoko izobrazbo, ki jim manjkajo le določena strokovno-teoretična ali praktična znanja, potrebna za vzgojno-izobraževalno delo v srednjem izobraževanju« (ibid., str. 3). Ti dve vrsti 'izpopolnjevalno-spopolnjevalnih' programov sta prinašali možnost za izboljšanje kvalifikacijske strukture že zaposlenega pedagoškega osebja, sicer pa je ta varianta programske zasnove – kot že zapisano – bolj ali manj ohranjala obstoječe stanje učiteljskega izobraževanja, le da ga je postavila v 'usmerjeno pedagoško vertikalno' znotraj celotnega sistema usmerjenega izobraževanja.

Vendar pa je bil to le predlog programske zasnove, ob katerem se je v nadaljevanju razvila obsežna razprava, ki ni bila prav hitro končana. Z ene strani se je ta okvir, ki naj bi pomembno prispeval k postopnemu izboljšanju izobrazbene strukture učiteljstva, spoprijemal z realnim stanjem v 'pedagoškem šolstvu'. Na isti seji, na kateri je bil sprejet, se je skupščina PIS za pedagoško usmeritev seznanila z analizo Pedagoškega inštituta, po kateri niti polovica učiteljev, ki poučujejo predmete t. i. skupne vzgojno-izobrazbene osnove, ni imela ustrezne izobrazbe, ob tem pa so »v zadnjih dveh letih 'ugasnila' sredstva za izobraževanje ob delu tudi v pedagoški usmeritvi«, tako da je študij ob delu postal ogrožen.⁴⁹¹ Domači problemi so napeljevali k temu, da se je v tistih časih povečalo zanimanje za to, kako je učiteljsko izobraževanje urejeno v drugih državah, še zlasti v zahodni in

490 V dokumentu sta brez posebnega pojasnila uporabljana dva izraza: 'izpopolnjevanje' in 'spopolnjevanje'.

491 J. V., »Čudne poti učiteljskega izobraževanja. Z 10. seje skupščine Posebne izobraževalne skupnosti za pedagoško usmeritev«, *Prosvetni delavec*, 25. oktober 1982, str. 4. – Poročilo dodaja: »Medtem ko so učenci drugih usmeritev večinoma nagrajeni za delo, ki ga opravljajo na proizvodnem delu in delovni praksi, bodo učenci v pedagoški usmeritvi že zgodaj spoznali, da je tej dejavnosti blaginja neznana.« Npr. sredstva za malice, prevoze itn. so ostajala nerešena vprašanja. Problem je nastal že spomladi 1982: »V šolskem letu 1982/83 je vsota denarja za izobraževanje ob delu omejena. Študenti prvih letnikov morajo računati s tem, da bodo morali sami ali pa njihove organizacije združenega dela plačati stroške šolanja. Tak naj bi bil dogovor med posebnimi izobraževalnimi skupnostmi.« Gl. J. V., »Lepi učni uspehi v pedagoški usmeritvi«, *Prosvetni delavec*, 12. april 1982, str. 3.

severni Evropi.⁴⁹²

Vzporedno z objavo predloga programske zasnove v pedagoški usmeritvi je potekala tudi priprava programskih zasnov v 'pisih' drugih usmeritev, ki so predvidevale kot svojo temeljno ali stransko dejavnost tudi izobraževanje 'pedagoških delavcev' (npr. kemija, kultura itn.). Eno izmed časopisnih poročil navaja, da »je vsaka posebna izobraževalna skupnost oblikovala svoj sistem in svojo programsko piramido od temeljev do vrha«,⁴⁹³ kar je bil očitno velik in težaven izziv za koordinacijo, ki je potekala v okviru Izobraževalne skupnosti SRS, ob tem pa so se odpirala še nova in nova vprašanja. Sredi novembra 1982 je o vsem tem razpravljala Republiški komite za vzgojo in izobraževanje. Poročilo s te razprave poudarja, da se posebej zapletena vprašanja pojavljajo na ravni višjega in visokega izobraževanja. »Medtem ko je vzgojiteljicam za sedaj višja izobrazba še zmeraj le želja, bo tudi visokošolsko izobraževanje učiteljev (na drugi stopnji visoke šole) ostalo zaradi sedanjih gospodarskih razmer še naprej samo vizija. Pedagoški akademiji izobražujeta učitelje za razredni in predmetni pouk v osnovni šoli, ločeno od njih in z njimi dosti nepovezano pa poteka izobraževanje srednješolskih učiteljev na posameznih fakultetah. Ob tem se vedno bolj vsiljuje prepričanje, da mora biti sistem pedagoškega izobraževanja enoten in da morajo biti v njem med seboj čim bolj povezani vsi njegovi nosilci.«⁴⁹⁴ Ambicija, da se v okviru usmerjenega izobraževanja postopoma vzpostavi *enotni sistem pedagoškega šolstva*, se je soočala z nekonsistentnostjo obstoječega sistema pa tudi s takratnimi gospodarskimi in proračunskimi omejitvami, ki so takšne ambicije dejansko onemogočale. V tistem trenutku ni bilo pričakovati, da bi se dvig izobrazbe za osebe v osnovnem šolstvu in predšolski vzgoji lahko realiziral v bližnji prihodnosti.

V razpravi o predlogu programske zasnove v pedagoški usmeritvi so se do konca leta 1982 oblikovale številne pripombe, ki jih je v povzetkih objavil *Prosvetni delavec* v dveh decembrskih številkah. V prvi izmed teh dveh števil na začetku najdemo stališča Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje.⁴⁹⁵ Komite je predlog ocenil

492 Tudi osrednji strokovni časopis je takšnim pregledom začel posvečati opazno pozornost; gl. npr. tematske strani pod naslovom »Sodobno usposabljanje učiteljev. Za usmerjeno izobraževanje«, *Prosvetni delavec*, 25. januar 1980, str. 5 in 8. februar 1980, str. 6, kjer sta med drugim navedena tudi dva poudarka iz priporočil mednarodne organizacije FIPESO (*Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel*; gl. <https://uia.org/s/or/en/1100036088>): »Vsi učitelji, tudi učitelji razrednega pouka in vzgojitelji predšolskih otrok, naj bi si čim prej pridobili popolno visokošolsko izobrazbo« in »Prihodnji učitelj mora spremljati napredek raziskovalne metode pri svojem predmetu« (8. februar 1980, str. 6).

493 J. V., »Učiteljeva izobrazba«. *Prosvetni delavec*, 13. december 1982, str. 3.

494 Ibid.

495 Majda Poljanšek, »Kako do pedagoške izobrazbe. Javna razprava o programski zasnovi pedagoške usmeritve«. *Prosvetni delavec*, 13. december 1982, str. 6–7.

kot »priložnost, da celostno uredimo izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev za vse stopnje izobraževanja«. Nadalje je menil, da do takrat oblikovani »predlogi programskih zasnov še ne zagotavljajo celostne skrbi za izobraževanje pedagoških delavcev«, da je programsko obdelano le izobraževanje vzgojiteljev predšolskih otrok in učiteljev osnovne šole, izobraževanje učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov v srednji šoli le deloma, nerešeno pa ostaja izobraževanje učiteljev strokovno-teoretičnih predmetov in praktičnega pouka. Ne glede na neusklajenost med PIS za posamezne usmeritve se je komite zavzel za to, da se pri »oblikovanju sistema izobraževanja pedagoških delavcev« uveljavi »načelo, da je vsaka stroka odgovorna tudi za izobraževanje učiteljev na svojem strokovnem področju za vse stopnje vzgoje in izobraževanja«. Iz tega naj bi bilo izvzeto izobraževanje vzgojiteljev predšolskih otrok in razrednih učiteljev, izobraževanje predmetnih učiteljev za osnovno šolo ter učiteljev za srednjo šolo »pa naj se za potrebe iste stroke [...] zagotavlja v enem programu za pridobitev izobrazbe z več smermi«. Oblikovanje programske zasnove – ali bolje: programskih zasnov v različnih usmeritvah – je bilo s tem 'popredmeteno', to je, težišče je bilo postavljeno na 'stroko', 'pedagogika' pa je bila s tem odrinjena na margino (kot 'izpopolnjevanje za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe' po dokončanem 'izobraževanju v stroki') ali pa spremenjena v nekakšno 'stroko', ki skrbi za področji razrednega pouka in predšolske vzgoje.

S tem je bila ohranjena ena izmed ključnih, vendar vprašljivih in kritiziranih determinant dotedanje paradigme učiteljskega izobraževanja. Načelo, da naj se učiteljsko izobraževanje za potrebe iste 'stroke' (tj. šolskega predmeta) zagotavlja »v enem programu«, kar naj bi bilo pomembno zlasti z vidika (finančne) racionalizacije, pa je – kot bomo hitro videli – prineslo velik izziv in mogoče celo grožnjo obstoječemu konceptu pedagoške akademije. To je še poudarila zadnja poved teh stališč: »Komite je ob obravnavi programskih zasnov za programe, ki se pripravljajo za uvedbo v šolskem letu 1985/86, ugotovil, da obstoječe materialne možnosti družbe ne bodo omogočile sprejemati sicer dolgoročno utemeljenih pobud za dvig izobrazbene ravni vseh učiteljev in vzgojiteljev.«⁴⁹⁶

Pripombe, ki so jih posredovale visokošolske ustanove⁴⁹⁷ – nekatere zelo previdno, druge bolj neposredno –, so izhajale iz bolj ali manj nasprotnih izhodišč. Pedagoška akademija UM, VTOZD Razredni pouk, je poudarila, da »posebnosti osnovne šole zahtevajo enotno izobraževanje in čimprejšnji prehod na visoko stopnjo izobraževanja«. Oddelek za razredni pouk v Kopru (pri Pedagoški

496 Ibid.

497 Gl. *Prosvetni delavec*, 13. december 1982, str. 6–7.

akademiji UL) je podprl »predlog za usposabljanje vzgojiteljev v vzgojno-varstvenih organizacijah na višji stopnji in vzgojiteljev v domovih za učence srednjih šol na visoki stopnji«. Bolj razvito, a specifično stališče je oblikovala Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo UL, VTOZD Kemijsko izobraževanje in informatika: ker »smo imeli že pred pol stoletja na tedanjih nižjih gimnazijah in meščanskih šolah učitelje z visoko izobrazbo, [...] ne moremo podpirati stališča, naj bi čakali z izobraževanjem učiteljev za osnovno šolo na visoki stopnji do leta 1990«. To stališče je opozorilo na »možnost, da diplomanti pedagoških akademij nadaljujejo študij na drugi stopnji ustreznega programa na fakulteti ali visoki šoli«, ob tem pa poudarilo, da je »vsa Jugoslavija [...] sprejela zahtevo po visoki izobrazbi za učitelja, ne glede na to, na kateri stopnji izobraževanja opravlja svoje delo. Slovenija ne more biti izjema. Odlašati z visokim izobraževanjem učitelja pomeni tisto, kar v proizvodnji označujejo kot 'mojstrsko miselnost'«. Ta fakulteta (pravzaprav samo eden izmed njenih VTOZD, tj. njenih oddelkov) se je zavzela tudi za možnost dvopredmetnega študija (do tega predloga so naravoslovni oddelki na univerzi sicer kazali velik odpor) pa tudi za to, da se odpravi »ostra nasprotovanja med akademijami in fakultetami ter uveljavljanje enostranskih rešitev« in da se jasno pove, »da ni mogoče enostransko ukinjati ali širiti ene institucije na račun druge, temveč le korektno sodelovati in si prizadevati za večjo kakovost«. ⁴⁹⁸

Podobna so bila tudi stališča, objavljena v naslednji številki tega časopisa. ⁴⁹⁹ Pedagoška akademija UL je v svojem komentarju zapisala: »V kar najkrajšem času bi radi uresničili dva, hkrati težko uresničljiva namena – boljše višje oziroma visoko šolstvo za enak denar ali pa celo za manj denarja. Tako je obdobje snovanja smernic in programskih zasnov dobilo močan priokus preračunavanja, kje bi največ privarčevali, kaj ni več potrebno, kaj se podvaja, kaj ni dovolj kakovostno, kaj je treba ukiniti itd.« Ob tem je bilo dodano: »Načelno stališče Pedagoške akademije v Ljubljani je, da morajo imeti učitelji osnovne šole visoko oziroma fakultetno izobrazbo. Nismo pa za hitre rešitve in nestrpno reševanje tega pomembnega vprašanja.« Ustanova se je očitno dobro zavedala, da bi ji hitenje prej škodovalo kot koristilo. Njen Oddelek za specialno pedagogiko pa je menil, »da je zadnji čas, da bi tudi slovenski defektologi prešli na visoko stopnjo izobraževanja, saj smo edina kadrovska šola v Jugoslaviji, ki se zadovolji z

498 Pri teh stališčih ni mogoče prezreti, da je na tej fakulteti oz. na tem VTOZD-u v tem času delovala prof. dr. Kornhauser; njene dotedanje izkušnje pri vodenju Pedagoške akademije v Ljubljani in Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje je mogoče slutiti tudi v tem besedilu.

499 »Poti do pedagoške izobrazbe – javna razprava«. *Prosvetni delavec*, 22. december 1982, str. 6–7.

višjim izobraževanjem.« Ob tem je bodica letela tudi na Republiški komite za vzgojo in izobraževanje, ki »v svojih stališčih predvideva izobraževanje specialnih pedagogov po programu 'izpopolnjevanja – specializacije po ustrezni predhodni izobrazbi pedagoškega profila'.«

Pedagoška akademija UM se je izrazila nekoliko previdneje, čeprav v isto smer: »Strinjamo se s programskimi zasnovami, hkrati pa menimo, da bi bilo treba v ustreznem spremnem dokumentu opredeliti čas prehoda izobraževanja učitelja osnovne šole na visokošolsko raven.«⁵⁰⁰ Pri tem je izrazila tudi skrb, kako bodo uvedeni novi programi za pedagoško usmeritev na področju naravoslovnih predmetov, za katere naj bi skrbele druge PIS. »To pomeni, da začenjamo izobraževati pedagoške kadre za osnovno šolo še na več krajih, kot smo to delali že do zdaj, in tudi za takšne poklice, kjer potrebe niso posebej velike.« Ob tem so opozorili še na nek drug problem: »takšni učitelji bi bili le enopredmetno usmerjeni ali pa bi imeli drugo usmeritev, ki je na osnovni šoli ne potrebujemo; zelo površno bi bili usposobljeni za potrebe celodnevne osnovne šole« itn. Skratka, višje in visokošolske ustanove so se v razpravi o tem dokumentu enoglasno izjavile za prehod vsega učiteljskega izobraževanja na visoko stopnjo, ob tem pa opozorile na previdnost in premišljeno ukrepanje pa tudi na vrsto vprašanj, ki so se ob načrtovanju takšnega prehoda odpirala.

Ob višje- in visokošolskih ustanovah so se s svojimi skrbmi oglasile tudi pedagoške srednje šole. Ključni problem so videle predvsem v možnosti za prehod njihovih dijakin in dijakov na višjo oziroma visokošolsko stopnjo. Rešitev tega vprašanja bi seveda bistveno vplivala na opredelitev poslanstva srednjih pedagoških šol pa tudi na oblikovanje njihovih programov. Usmerjeno izobraževanje in fragmentacija vertikalne pedagoškega izobraževanja na različne PIS so občutili kot grožnjo, da se pedagoško šolstvo znajde »spet na stranskem tiru«, kot je zapisala Pedagoška šola Maribor. Dodali so: »Prepričani smo, da pedagoških delavcev ne bi smeli vzgajati po dveh tirih, in sicer pedagoške delavce za vzgojno-varstvene organizacije in osnovne šole prek pedagoških srednjih šol, pedagoške delavce za srednje, višje in visoke šole pa prek družboslovne in naravoslovno-matematične srednje šole, ker s tem uvajamo dualizem v oblikovanje pedagoških delavcev.«⁵⁰¹

Še bolj decidirano je bilo stališče Srednje pedagoške šole v Ljubljani: »več kot 80 % maturantov srednjih pedagoških šol odhaja v pedagoške programe višjih in visokih šol [...], pred letom 1975 [pa] je bil odstotek maturantov naših šol, ki so se usmerili na višje in visoke šole pedagoških smeri, izredno majhen (le okrog 30 %)«. Predlog

500 Ibid.

501 Ibid.

novega sistema prinaša »izredno ozke in omejene možnosti za prehod absolventov srednjih pedagoških šol v visoke šole«: »Programske zasnove namreč predvidevajo, da se 'praviloma' konča šolanje pedagoških delavcev na višji šolski stopnji [...], to je na pedagoških akademijah.« Sklep, ki je sledil, je bil oster: to, »da vsaka programska zasnova vseh 18 posebnih izobraževalnih skupnosti predvidi za sebe usposabljanje učiteljev – tudi za družboslovje in naravoslovje ter vse posebne izobraževalne skupnosti za strokovne teoretične predmete, je svojevrsten poskus razbiti enotnost sistema in v bistvu odpraviti sistem pedagoškega šolstva. [...] Odločno nasprotujemo togemu ločevanju učitelja osnovne šole in profesorja. Nekateri trdijo, da sta to popolnoma različna poklica. Trdimo nasprotno.« Stališče te srednje šole se je torej zelo približalo prej omenjenim stališčem višjih in visokošolskih ustanov: »ne smemo pozabiti, da je učitelj specifičen poklic, ki ne more in ne sme postati privesek programa vsake fakultete.«⁵⁰²

Sprejetje programskih zasnov je bilo po zakonu o usmerjenem izobraževanju pogoj za pripravo izobraževalnih programov na celotni vertikali in za vsako usmeritev posebej. Čas pa je priganjal. Za generacijo, ki naj bi se v študijskem letu 1985/86 vpisovala na višje in visoke šole, bi morali biti po predvideni časovnici novi programi sprejeti do julija 1984, razprava o programskih zasnovah v pedagoški usmeritvi kot le prvi korak na tej poti pa se je zavlekla tja v poletje 1983. Ob tem se je spomladi 1983 to delo v nekaterih nepedagoških usmeritvah že bližalo zaključku. »V pedagoški usmeritvi gre s to pripravo mnogo težje. Od leta 1979, ko je bila pripravljena prva začasna programska zasnova za izobraževanje pedagoških delavcev, do danes je bilo namenjenih temu vprašanju že nešteto sestankov različnih strokovnih in družbeno-političnih teles.«⁵⁰³ Časopisnemu poročevalcu je mogoče le pritrditi, da je na tem področju šlo za »načrt z mnogimi neznankami«.

Te neznanke bi bilo mogoče reducirati na eno bistveno. Če naj bi načrt meril na *enotnost* sistema učiteljskega izobraževanja, je nekoherentno, da bi novi sistem ohranjal višješolsko in visokošolsko izobrazbo učiteljskih profilov (npr. višješolsko za osnovnošolski predmet gospodinjstvo in visokošolsko za osnovnošolski predmet matematika). Če bi to vprašanje za področje predmetnega pouka nekako še rešili z dvigom vseh programov na visoko stopnjo, bi še vedno ostalo vprašanje, kaj bi bilo s koherentnostjo sistema, če bi študijski program razrednega pouka ohranili na višji stopnji. Toda ob tem temeljnem vprašanju (z nekaj podvprašanji) so se odpirala še

502 Jure Gartner, »Sistem pedagoškega šolstva naj bo enoten«. *Prosvetni delavec*, 13. december 1982, str. 6–7.

503 Jože Valentinčič, »Načrt z mnogimi neznankami. K enotnemu sistemu izobraževanja pedagoških delavcev.« *Prosvetni delavec*, 6. junij 1983, str. 2.

nadaljnja strateška vprašanja, npr.: katere ustanove naj bi posamezne programe izvajale. Za Maribor je bila takšna dilema tako rekoč blagodejna, ker je njeno reševanje podpiralo perspektivo *visoke šole*, ki jim je bila v šestdesetih letih obljubljena in pozneje odvezeta, za rast druge slovenske univerze pa bi bila še kako pomembna. Seveda le ob pogoju, da bi določen program lahko potekal na dveh lokacijah v republiki. V Ljubljani pa je ta dilema odpirala hudo neprijetna vprašanja. Naj se Pedagoška akademija ukine? Naj se pripoji Filozofski fakulteti? Naj se pedagoški študijski programi razsujejo po univerzitetnih članicah – in povsem 'popredmetijo' (ob grozečem zapostavljanju pedagoškega izobraževanja in usposabljanja)? Ob tem se je odpiralo še dodatno vprašanje, ki je merilo na mariborsko in na ljubljansko situacijo: ali obstoji na pedagoških akademijah akademska kritična masa, predvsem ustrezno habilitirano osebje,⁵⁰⁴ ki bi nove programe kompetentno izvajalo? Če je kazalo, da v 'strokah' večjih problemov pri reševanju tega vprašanja v okviru celotne univerze vendarle ne bi smelo biti (razen na specifičnem in dotlej hudo zapostavljenem področju specialnih oziroma predmetnih didaktik), pa je bil položaj pri 'pedagoških' oziroma 'skupnih' predmetih, katerih vloga in pomen sta bila pri pripravi programskih zasnov močno poudarjeni, veliko bolj vprašljiv.

Razprave, ki so ob predlogu programske zasnove potekale v šolskem oziroma študijskem letu 1982/83, so se torej vse bolj nagibale k *visokošolskemu izobraževanju za vse* učiteljske profile; kot smo že videli, pa je ob tem bolj ali manj tudi že obveljalo, da se študij predšolske vzgoje dvigne s srednješolske na višješolsko raven. Ob že povedanem se je pri tem odpirala nadaljnja dilema, tj. ali naj učiteljsko izobraževanje za delo v osnovni in srednji šoli v prihodnje poteka v skupnih ali v ločenih študijskih programih. V odločevalskih krogih so se glede na omejene vire in tolikokrat poudarjeno načelo racionalizacije nagibali k skupnim programom učiteljskega izobraževanja za obe vrsti šol. K temu so se nagibali tudi nekateri fakultetni krogi, tj. zaradi dodatnih virov, ki so jih pričakovali iz tega naslova, ali zaradi akademskega prestiža. To dilemo je še zaostrovalo vprašanje dvopredmetnosti: do zdaj je veljalo, da je za osnovne šole v načelu primerna dvopredmetna izobrazba, za srednje šole pa enopredmetna. Če je Filozofska fakulteta UL sprejemala možnost dvopredmetnosti, pa to ni bilo tako na naravoslovnih fakultetah, pa tudi ne na Visoki šoli za telesno vzgojo. To je bil še en izziv za načelno *enotnost* sistema učiteljskega izobraževanja pa tudi za povsem praktične dileme vodstev šol

504 Na obeh pedagoških akademijah se je v tem obdobju znaten del osebja (večinoma z nazivom višji predavatelj) vključeval v magistrski in doktorski študij, kar je bil temeljni pogoj za pridobitev docenture, to pa je prinašalo dodatne osebne obremenitve v že tako zahtevnih reformskih razmerah.

(zlasti v osnovnih šolah) glede tega, kako zaposlenemu pedagoškemu osebju z enopredmetno diplomom zagotoviti polno učno obveznost. Ne nazadnje pa je ostajala še neka tretja, prav tako stara dilema: v veliko visokošolskih programih je že do zdaj potekalo izobraževanje hkrati za pedagoške in za druge poklice v *isti stroki*, praksa pa je pri tem opozarjala, da takšni programi zanemarjajo pedagoško izobraževanje in usposabljanje.⁵⁰⁵ S tem prispevajo predvsem k strokovni identiteti svojih diplomantov, ne pa tudi k njihovi *pedagoški identiteti*. Torej ne izobražujejo in usposabljaajo učiteljev, ampak strokovnjake.

Na ta temeljni problem predvidene reforme učiteljskega izobraževanja je z ostrimi besedami opozoril prof. Strmčnik: »Izobraževanje slovenskega osnovnošolskega učiteljstva je pred vratolomno reformo. Njena izjemnost je v glavnem dvojna. Prva, ki predvideva polno akademsko, to je visokošolsko izobrazbo predmetnega, žal ne še tudi razrednega učitelja, pomeni velik korak naprej h kvalitetnejši osnovni šoli. [...] Veliko manj spodbudno je drugo, organizacijsko oziroma institucionalno presenečenje predvidene reforme. Gre za namero, da se poklicno usposabljanje osnovnošolskih predmetnih pa mogoče celo razrednih učiteljev preprosto prenese na ustrezne obstoječe fakultete in poenoti že s tako pomanjkljivim pedagoškim izobraževanjem srednješolskih učiteljev, s čimer se v bistvu ukinjata pedagoški akademiji, s tem pa tudi slovensko pedagoško šolstvo za izobraževanje osnovnošolskega učiteljstva« (Strmčnik, 1984, str. 325). Ob teh in drugih opozorilih in argumentih, ki so bili v tistem obdobju izrečeni in zapisani, nadaljnji potek reforme, kot bomo še videli, le ni povsem zašel.

Vprašanj in dilem, ki jih je bilo treba rešiti, je bilo torej več kot dovolj, čas za pripravo novih programov pa se je, kot že rečeno, hitro iztekal. Začenjalo se je poletje 1983 in z njim šolske počitnice, ko je 18. julija na seji PIS za pedagoško usmeritev, še pred tem pa na seji njenega strokovnega sveta (14. julija) »programska zasnova pedagoške

505 Dr. Barica Marentič Požarnik (2020, str. 70) poroča o dokumentih, »ki kažejo, da smo že leta 1973 na Filozofski fakulteti skušali [poleg nepedagoške] uveljaviti pedagoško smer študija«. Pri tem navaja odlomek iz zapisnika razprave z dne 27. 2. 1973, ki jo je sama izzvala na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete: »S tem v zvezi predlagamo, naj se na FF uvede t. i. pedagoška smer študija za tiste slušatelje, ki se nameravajo zaposliti v šolstvu. [...] Ker bo teh slušateljev manj in bodo bolj motivirani za bodoči poklic, bo z njimi možno bolj intenzivno in poglobljeno študijsko delo.« V nadaljevanju beremo: »Z današnje perspektive je zanimivo, da je profesor Schmidt v imenu komisije predlagal tudi zaporedni model študija, da bi torej celotno pedagoško izobraževanje prenesli v deveti semester [dopis prof. Schmidta z dne 14. 11. 1973 na Zavod za šolstvo in Republiški sekretariat za prosveto in kulturo]. Od obeh naslovnikov – ministrstva in Zavoda za šolstvo – je dobil negativen odgovor, ki je bil sicer obširno utemeljen. Ironija usode pa hoče, da je bolonjska prenova sedaj prinesla neke vrste zaporedni model, saj se za pedagoško smer študija odločajo študentje šele po opravljeni prvi stopnji študija.«

usmeritve [...] dobila končno podobo».⁵⁰⁶ Časopisno poročilo, ki je posredovalo to novico, je to podobo na kratko povzelo tako: »S programsko zasnovo za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov v pedagoški usmeritvi smo dobili temeljno listino, ki bo rabila ustvarjalcem posameznih programov pri oblikovanju celotnega sistema izobraževanja pedagoških delavcev. Prvo stopnjo tega sistema predstavlja pedagoško-družboslovni program srednjega izobraževanja. Izobraževanje varuhinj se bo končalo na srednji stopnji, vzgojiteljic predšolskih otrok pa na višji stopnji, celotno izobraževanje učiteljev – tako za osnovno kot za srednje šole – pa se bo pomaknilo na visokošolsko izobraževanje. Bržkone bomo že v začetku prihodnjega desetletja začeli izobraževati tudi osnovnošolske učitelje na visokih šolah. Vrh programske zasnove so programi podiplomskega študija, ki vodijo do magistrerja ali specializacije.«⁵⁰⁷ Okvir za pripravo novih programov je bil torej začrtan, osnutki programov pa naj bi bili po prvotni časovnici pripravljeni že do konca leta 1983, da bi bili v naslednjem letu lahko formalno dodelani in potrjeni ter pravočasno razpisani za generacijo, ki naj bi se vpisovala v letu 1985/86. Ta časovnica se je še naprej spoprijemala z zamudami, zanimivo pa je, da kljub temu do realizacije prvoznega pričakovanja, to je do pomika celotnega izobraževanja učiteljev na visokošolsko izobraževanje, ni prišlo šele v začetku devetdesetih let, ampak že par let prej.

Odločitev, da se tudi učiteljsko izobraževanje za področje osnovnih šol dvigne na visokošolsko stopnjo, ki je bila najvidnejša novost v programski zasnovi, če jo primerjamo s predlogom iz oktobra 1982, je tudi v odločevalskih forumih postopno dobivala podporo še pred koncem tega šolskega leta. Na seji skupščine Izobraževalne skupnosti Slovenije junija 1983 so »posebno pozornost [...] namenili tudi izobraževanju pedagoških delavcev in se zavzeli za kakovostnejšo usposobljenost osnovnošolskih učiteljev, [ki] naj bi jih začeli izobraževati na visokih šolah leta 1990«.⁵⁰⁸

Sprejetje okvira za pripravo programov v pedagoški usmeritvi (ki pa – kot bomo videli – ni bil dokončen) še zdaleč ni razrešil vseh dilem in nelagodij, ki so se pojavljala predvsem na ustanovah, ki naj bi programe izvajale – če reforma nemara ne bi katere izmed njih celo ukinila. Ob koncu poletja 1983 je dr. Barica Marentič Požarnik v navezavi na sprejetje tega dokumenta objavila strnjen pregled dilem in

506 Jože Valentinčič, »Učitelju visokošolsko izobrazbo«. *Prosvetni delavec*, 12. september 1983, str. 4. – Poročevalec je v tem članku nadalje napovedal, da »bo v našem glasilu izšla kot posebna priloga nova programska zasnova pedagoške usmeritve«, vendar je po podrobnem pregledu tako papirnatega kot digitalnega arhiva tega časopisa nisem našel. Nova, predelana različica programske zasnove je bila objavljena šele spomladi 1987 (gl. PIS za pedagoško usmeritev, 1987).

507 Ibid.

508 Marjana Kunej, »Nov korak k enotnemu sistemu«. *Prosvetni delavec*, 20. junij 1983, str. 2.

vprašanj, ki so pred začetkom pripravljanja novih programov še ostreje stopala v ospredje. Glede tega je jasna že ena izmed uvodnih povedi njenega članka: »Ne glede na to, da pomenijo sprejete programske zasnove v nekem smislu uresničitev zgodovinske težnje slovenskega učiteljstva po univerzitetni izobrazbi [...], sta jih v dani obliki sprejeli zlasti obe pedagoški akademiji in nekatere pedagoške srednje šole pa tudi del učiteljev in širše javnosti s skepso« (Marentič Požarnik, 1983, str. 483). Očitno je, da pri tem ni šlo za zavračanje sprejetih zasnov, ampak za opozorilo na zagate, ki jih je prinašalo obotavljanje in zamujanje z načelnimi odločitvami o sodobnem sistemu učiteljskega izobraževanja: »z uvedbo enotne osemletne osnovne šole pred četrto stoletja [smo] prehiteli marsikatero drugo deželo«, toda »z urejanjem izobraževanja učiteljev [smo] zamujali utemeljene težnje po podaljšanju dveletnega izobraževanja osnovnošolskih učiteljev«. Te težnje »niso bile uresničene, izobraževanje srednješolskih učiteljev pa je vsaka visokošolska organizacija oz. stroka krojila po svoje«. To je pripeljalo do položaja, da imamo v »Jugoslaviji [...] samo še mi dvoletno izobraževanje predmetnih učiteljev« (ibid., str. 483–484).

Ob sprejetju zasnove je bil zlasti izražen pomislek, »da se bo s tem, ko odgovornost za izobraževanje učiteljev prepuščamo strokam in nameravamo enako izobraževati osnovnošolske in srednješolske učitelje, znižal pedagoški nivo prvih; da bo osnovnošolski učitelj poslej le suh strokovnjak« (ibid., str. 483). V sodobnih časih se vloga učitelja spreminja in vse manj je razlik med vlogo, ki jo ima v osnovni ali v srednji šoli. »Da bi bil tako osnovnošolski kot srednješolski učitelj kos svojim nalogam, je torej treba njegovo izobraževanje postaviti na znanstveno osnovo, ga usposobiti za razmišljanje o odnosu do šolske prakse in njenih problemov [...]. Toda katera in kakšna znanost je 'nosilni steber' v izobraževanju učiteljev? Tu srečamo dvojne skrajnih gledanje: da le pedagoške znanosti s svojo navzočnostjo določajo znanstvenost v izobraževanju učiteljev [...] in na drugi strani samozadovoljno gledanje, da izobraženost v posamezni stroki že sama po sebi zadostuje za uspešno poučevanje [...]«. Ob tem, ko se univerza spreminja »v skupek vse številnejših in razdrobljenih subdisciplin«, pa »reforma izobraževanja učiteljev« zahteva »interdisciplinaren pristop, integracijo znanj [...], sintezo«, čemur »pa logika modernih (zlasti naravoslovno-tehniških) znanosti težko ustreže« (Ibid., str. 484).

Prav ob teh dilemah se je nadaljnje delo pri pripravi velikega števila novih programov⁵⁰⁹ in pri odločanju o njihovi razmestitvi po ustanovah najbolj zapletalo, čas pa je priganjal. Priganjal je pravzaprav

509 »Ta čas pripravljajo na višjih in visokih šolah okoli 400 novih programov.« – Jože Valentinčič, »Programi in skupna jedra«. *Prosvetni delavec*, 12. december 1983, str. 2.

celotno višje in visoko šolstvo, očitno pa je bilo, da so zadrege največje prav na področju pedagoškega šolstva. Obstajala je (upravičena) bojazen, da bodo ob 'pisovski' fragmentaciji pa tudi ob fragmentaciji univerze na samostojne 'članice', novi programi po vsem visokošolskem polju nastajali premalo koordinirano, tako da ne bosta zagotovljeni nujno potrebni povezljivost in primerljivost med njimi.

Strokovni svet SRS za vzgojo in izobraževanje je že kmalu po sprejetju zakona o usmerjenem izobraževanju, 16. julija 1980, sprejel dokument z naslovom *Smernice za oblikovanje vzgojnoizobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju*, ki naj bi zagotovil prepotrebno kohezijo v prenavljanju programov na celotni vertikali od srednje šole navzgor. Ob dilemah, ki so se začele v praksi pojavljati po začetku izvajanja reforme, pa se je izkazalo, da jih je treba še dopolniti. Dopolnjena različica tega dokumenta je bila sprejeta 26. maja 1982 (Strokovni svet SRS za vzgojo in izobraževanje, 1983). *Smernice* so med drugim narekovale, da morajo vsi programi za pridobitev višje ali visoke izobrazbe vključevati določene vsebine,⁵¹⁰ »ki so skupne vsem tem programom in zagotavljajo enakovreden izobrazbeni standard splošne izobrazbe v teh programih« (ibid., str. 71). Ta standard naj bi zagotavljala *programska jedra*⁵¹¹ vsebin, »ki jih določi Strokovni svet SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje na predlog strokovnih svetov ustreznih izobraževalnih skupnosti po predhodni uskladitvi na Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani in v Univerzi v Mariboru ter med njima«⁵¹² (ibid.). Poleg tega so te smernice še določale, da morajo vsebine strokovnih predmetov, ki se pojavljajo v različnih programih, ustrezati programskim jedrom vsebin. Tako naj bi znotraj obeh univerz poenotili oziroma zagotovili nekakšen skupni imenovalc oziroma minimalno stopnjo zahtevnosti za *skupne predmete*, ki so sestavni

510 To so »vsebine iz splošne ljudske obrambe in družbene samozaščite, družboslovja, naravoslovja ter tujega jezika (prilagojenega potrebam stroke)« (ibid., str. 71). V programu razrednega pouka na pedagoških akademijah so bile že pred tem tako ali drugače vključene vse te vsebine, v preostalih programih pa – z izjemo naravoslovnih oziroma tehniških predmetnih vezav – vsebine naravoslovja niso bile zastopane. Položaj v programih nepedagoških fakultet in šol je bil v tem pogledu slabši: v družboslovnih programih niso bile zastopane naravoslovne vsebine, v naravoslovnih pa družboslovne. Te vsebine so bile uvajane proti koncu osemdesetih (včasih imenovane tudi *studium generale*). Družboslovne so bile večinoma uvedene na vseh fakultetah in šolah, naravoslovne, ki naj bi vstopile predvsem v družboslovne programe, pa so bolj ali manj ostale le pri predlogu. Ob ponovnih spremembah in skrajševanju letne kvote kontaktnih ur (z 900 na 750) na prelomu v devetdeseta leta so bile te splošne usmeritve na univerzah opuščene. Do neke mere so se ohranile v pedagoških programih.

511 Očitno je bil pojem jedro v tistih časih priljubljen izraz v izobraževalni politiki, toda v tem primeru ga je treba jemati brez vsake povezave s polemiko o zveznih ali *skupnih programskih jedrih* (gl. 3.6), ki je močno razburila Slovenijo prav tako sredi leta 1983.

512 Iz te formulacije se nazorno vidi, kako zelo zahteven je bil sistem medsebojnega usklajevanja: najprej v posamezni univerzi, torej med njenimi članicami (že to je bila včasih skoraj nerešljiva naloga), nato med njima, potem pa še s celo vrsto 'pisov' in končno s ključnimi republiškimi odločevalnimi telesi.

del vseh višješolskih in visokošolskih programov (npr. tuji jezik), pa tudi za tiste *predmete stroke*, ki so vključeni v več programov na različnih fakultetah oziroma šolah (npr. matematika). Glede na to, da so se programi učiteljskega izobraževanja v večjem ali manjšem obsegu izvajali na skoraj desetih različnih ustanovah, so bile te splošne, celotnemu sektorju višjega in visokega šolstva namenjene smernice, pomembne tudi za pričakovano standardizirano oblikovanje novih študijskih programov v pedagoški usmeritvi.

Spomladi 1983 so strokovni sveti PIS imenovali kar 40 delovnih skupin (z okoli 350 članicami in člani, večinoma z obeh univerz) za pripravo programskih jeder skupnih in strokovnih predmetov v celotnem slovenskem visokošolskem prostoru. Ta jedra naj bi bila pri oblikovanju posameznih predmetov in v njihovi izvedbi prilagojena 'potrebam stroke'. Po javni razpravi in posvetovanjih so bili predlogi jeder na začetku jeseni pripravljeni in zatem objavljeni (Center za razvoj univerze, 1983). Objavljeni dokument vsebuje predlog programskih jeder za šest skupnih⁵¹³ in sedemindvajset strokovnih predmetov.⁵¹⁴ Med zadnjimi je bil tudi predlog jeder pedagoško-psihološke skupine predmetov,⁵¹⁵ ki naj bi zagotavljali enakovreden izobrazbeni standard v vseh novih oziroma prenovljenih pedagoških programih.⁵¹⁶ Strokovni svet SRS za vzgojo in izobraževanje je programska jedra obravnaval v začetku decembra 1983,⁵¹⁷ mesec dni pozneje, kot je bilo sprva predvideno, toda sprejetje jeder za pedagoško-psihološko skupino se je, kot bomo videli, še bolj zavleklo.

Ob izteku leta 1983 sta Strokovni svet SRS za vzgojo in izobraževanje in Izobraževalna Skupnost Slovenije sklicala sestanek s

513 Med njimi npr. filozofija, sociologija in tuji jezik, ki so bili že več kot deset let pred tem vključeni v programe pedagoških akademij, pa tudi Filozofske fakultete (čeprav ne v enakem obsegu) in jih je bilo tu treba zdaj le prilagoditi 'potrebam stroke'. Za nepedagoške fakultete so bili ti predmeti 'balast'.

514 Zanimivo: »Na predlog delovnih skupin so ustrezni strokovni sveti sklenili, da ni možno pripraviti programskih jeder za mikrobiologijo, biokemijo, anatomijo, fiziologijo in ekonomski sistem SFRJ« (Center za razvoj univerze, 1993, str. 6).

515 Navedene so psihologija (razvojna in pedagoška), pedagogika in didaktika; tudi vsi ti predmeti so bili že do takrat precej poudarjeno vključeni v programe pedagoških akademij, (veliko) slabše pa se jim je godilo na fakultetah, ki so dejavnosti dominantne 'stroke' dopolnjevale z učiteljskim izobraževanjem.

516 To programsko jedro se končuje z dodatkom o drugih sestavinah programov pedagoške usmeritve, pri čemer so navedene »3.1 Specialna metodika (didaktika)«, »3.2 Kultura ustnega in pisnega izražanja v slovenskem (učnem) jeziku – jedro bo oblikovano posebej«, »3.3 Družboslovna znanja [...], potrebna pedagoškemu profilom« (v okviru skupnih predmetov) ter »3.4 Pedagoška praksa – vsaj 4 tedne«. Zanimiv je naslednji pripis pri specialni metodiki: »Čeprav se za ta predmet, ki je sestavni del VIP predmetnih učiteljev, ne oblikuje programske jedro, predlagamo, da se kot osnova oblikovanja posameznih učnih načrtov smiselno uporabijo smotri in vsebine, sprejete kot sestavni del VIP za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe v višjem in visokem izobraževanju (1981)« (Center za razvoj univerze, 1983, str. 76).

517 Gl. Jože Valentinčič, »Programi in skupna jedra«. *Prosvetni delavec*, 12. december 1983, str. 2.

strokovnimi sveti vseh PIS, na katerem so med drugim sklenili, da naj bi vse visokošolske ustanove pripravile osnutke novih programov in jih predložile strokovnim svetom svojih PIS najpozneje do konca januarja 1984,⁵¹⁸ v zelo kratkem času, torej. Znova se je pokazalo, kako sta bili ob prej omenjenih zadregah znotraj visokošolskih ustanov prav 'pisovska' razdrobljenost in zapletenost postopkov (ob avtarkiji univerzitetnih 'članic') glavni oviri, ki sta povzročali zamudo, očitno pa tudi vse več nervoze. »Kljub načrtom pa osnutki programov ne bodo pripravljeni do roka. Tako so menili predstavniki visokošolskih organizacij, ki sodijo v posebne izobraževalne skupnosti za kulturo, za pedagoško in družboslovno usmeritev, na sestanku dne 11. 1. 1984«. ⁵¹⁹

Stališče, da je vsaka stroka⁵²⁰ odgovorna za učiteljsko izobraževanje na svojem področju, je torej postalo ena izmed glavnih preprek za hitrejšo usklajevanje in poenotenje med različnimi ustanovami, na katerih naj bi to izobraževanje v prihodnje potekalo. Pedagoška akademija v Mariboru je oblikovala predlog dodatnega stališča, po katerem »nobena stroka ne more sama odgovarjati za usposabljanje učiteljev«. ⁵²¹ To stališče je porodila bojazen, da bi bilo v novih visokošolskih programih za predmetni pouk »manj pedagoškega in psihološkega znanja, kot ga dobe po dosedanjem višješolskem programu na pedagoških akademijah«. Potrebna je bila torej odločitev o tem, kolikšni deleži programov bodo namenjeni za (eno- ali dvopredmetno) *stroko* in kolikšni deleži bodo namenjeni *pedagoško-psihološkemu in didaktičnemu izobraževanju*. Ti deleži bi morali biti opredeljeni kot (minimalni) nacionalni standard, ki bi zagotavljal enoten sistem učiteljskega izobraževanja in usposabljanja. Po mariborskem predlogu naj bi ta delež znašal četrtnino celotnega novega programa, torej en letnik študija, razporejen skozi vsa štiri leta.

518 J. V., »Kakšna bo naša univerza v prihodnosti?« *Prosvetni delavec*, 16. januar 1984, str. 2.

519 Ibid. – V tem časopisnem poročilu v nadaljevanju beremo, da so bili visokošolski predstavniki zaskrbljeni, »da bi zaradi uvedbe novih skupnih predmetov preveč utesnili in prizadeli stroko ter tako znižali raven visokošolskega študija«, pri pedagoških programih pa se je posebej zaiskrilo pri vprašanju eno oziroma dvopredmetnosti: »družboslovci s tem soglašajo, nikakor pa ne naravoslovci, češ, da v štirih letih ni mogoče obvladati snovi« (ibid.). Enotnost sistema je znova in znova nasedala na neenotnosti visokošolskega prostora.

520 Prav na področju pedagoških programov je ta premalo jasen izraz povzročal zmedo, saj je prispeval k opoziciji 'stroke' in 'pedagogike': če pojem 'stroka' razumemo izključno kot *predmet* (predmetno področje študija; ne nazadnje tudi kot šolski predmet), 'pedagogika' (pedagoško-psihološki, vsaj deloma pa tudi skupni predmeti) *ni predmet* in nima svojega monopolnega področja v šolskem kurikulumu, ki ga sestavljajo prav *predmeti*. Da bi se 'pedagogika' vzpostavila kot 'stroka' s svojim monopolom, ji tako znotraj logike izobraževalnega sistema kot konfederacije 'strok' ostane le področje razrednega pouka in predšolske vzgoje. Na preostalih področjih je znotraj takšnega razumevanja 'pedagogika' torej lahko le nekakšen (nepotreben?) dodatek.

521 Janko Ivan, »Pred spremembo izobraževanja učiteljev. Za sodobno visoko pedagoško šolo«. *Prosvetni delavec*, 12. december 1983, str. 3.

Te in podobne skrbi je z mariborsko delila tudi ljubljanska akademija. Konec januarja 1984 sta organizirali skupno sejo, da bi uskladili osnutke nastajajočih novih programov in predmetnikov. Ob tem sta izrazili skupno skrb, da si po dozodajšnjih predlogih »osnovnošolski učitelji od prihodnjega visokošolskega študija lahko obetajo obširnejše izobraževanje v specifični stroki, manj pozornosti pa bo namenjene izobraževanju, ki je po tradiciji tipično za učiteljski poklic.«⁵²² Ključna ugotovitev na seji je bila, da povzroča precej težav pri usklajevanju programov prav različno pojmovanje vloge in zasnove t. i. *skupnih predmetov*.⁵²³ »Da bi učitelj osnovne šole lahko izpolnjeval naloge, kot so opredeljene v liku diplomanta, mora tudi teoretično obvladati splošne pedagoške zakonitosti, zakonitosti duševnega razvoja otrok in mladostnikov, celoten vzgojno-izobraževalni proces in zakonitosti družbenega razvoja. Pedagoška akademija usposablja učitelja kot dvojnega strokovnjaka – strokovnjaka specifične stroke in strokovnjaka za vzgojo in izobraževanje otroka in mladostnika. To drugo področje ima svojo doseženo teoretsko raven, ki si jo študent lahko pridobi pri programih skupnih predmetov. Zoževanje izobraževanja učiteljev na zgolj aplikativno raven, na raven podajanja posameznih tehnik (metodik) ali pa celo prepuščanje tega stihiji bi pomenilo razvrednotenje vseh tistih ciljev, ki smo si jih zadali v zdajšnjem reformnem procesu.«⁵²⁴

Javno izražanje takšnih skrbi je bilo namenjeno tudi v podporo delovni skupini, ki jo je imenoval Strokovni svet PIS za pedagoško usmeritev poleti 1983 z nalogo, da v sodelovanju z ustreznimi ustanovami oblikuje enotno minimalno programsko jedro *pedagoško-psiholoških predmetov*, o katerih zdaj govorimo. Vzrok, da je pri nastajanju teh jeder prihajalo do zamude, je bil očitno predvsem v tem, da so med posameznimi ustanovami, na katerih je potekalo učiteljsko

522 Marija Skalar, »Premišljeno v novosti«. *Prosvetni delavec*, 13. februar 1984, str. 5. – V nadaljevanju tega poročila beremo: »Ob prehodu na visokošolski študij (podaljšanje študija za 100 %) se bo delež skupnih predmetov v celotnem programu zmanjšal od zdajšnjih 33 % na ponujenih 20 %.«

523 Tj. pedagoško-psiholoških in skupnih (npr. filozofija, sociologija, tuji jezik) predmetov. Ti predmeti so bili na Pedagoški akademiji povezani v Oddelku za skupne predmete.

524 Ibid. – Pedagoška akademija v Ljubljani je v začetku junija 1984 organizirala širši posvet o učiteljskem izobraževanju za delo v osnovni šoli. V ospredju je bila ugotovitev, »da osnovna šola ob vseh družbenih nalogah, ki jih dobiva, že dolgo ni več samo organizacijski okvir elementarnega poučevanja in da učitelja v njej obremenjuje že kar dobra tretjina takih nalog, ki neposredno ne zadevajo pouka. Za te posebne delovne naloge je treba prihodnjega učitelja tudi posebej pripravljati.« Ob tem je razprava poudarila še »pomen in nujnost skupnega študija prihodnjih učiteljev različnih smeri, ne da bi se ob tem vnaprej odločili za 'pokrivalo', pod katerim naj bi bil tak študij zajet«. – Gl. Pavel Zgaga, »Kakšnega učitelja potrebujemo?« *Prosvetni delavec*, 25. junija 1984, str. 3. – Podoben posvet je jeseni 1984 pripravila še Pedagoška akademija v Mariboru; gl. Jože Valentinčič, »Kakšnega učitelja potrebujemo? Okrogla miza na Pedagoški akademiji v Mariboru«. *Prosvetni delavec*, 8. oktober 1984, str. 1–2.

izobraževanje, že tradicionalno obstajale izjemno velike razlike, ki so občasno vodile v razgrete in včasih tudi konfliktne razprave.⁵²⁵

Videli smo, da je bila večina programskih jeder za nepedagoške smeri pripravljena do konca leta 1983; tudi osnutek programskih jeder za pedagoško-psihološke predmete je že bil vključen v publikacijo, izdano oktobra (Center za razvoj univerze, 1983, str. 70–77), dopolnjen predlog (gl. PIS za pedagoško usmeritev, 1984a) pa je Strokovni svet PIS za pedagoško usmeritev obravnaval šele konec januarja 1984. Tri tedne pozneje je Strokovni svet SRS za vzgojo in izobraževanje »ugotovil njegovo usklajenost in ustreznost«.⁵²⁶ To jedro je kot *spodnjo mejo* določilo od 12 do 15 % ur v predmetniku (brez takratnih t. i. skupnih predmetov), od tega od 90 do 120 ur za razvojno in pedagoško psihologijo, od 105 do 150 ur za pedagogiko (pedagoške, andragoške, metodološke vsebine), od 60 do 90 ur za didaktiko z izobraževalno tehnologijo, od 90 do 180 ur za specialno metodiko, vključena pa je bila tudi štiritedenska pedagoška praksa (PIS za pedagoško usmeritev, 1984a, str. 8). S tem je bila ena izmed čeri pri pripravi novih programov v načelu odpravljena, vprašanje njegove dejanske realizacije zunaj obeh pedagoških akademij, ki sta si v to smer najbolj prizadevali, pa je ostajalo nejasno.⁵²⁷

Pripravljanje novih visokošolskih programov se je spomladi 1984 še intenziviralo. Ob tem ne gre pozabiti, da je bil vzporedno s tem vendarle pripravljen tudi dokončni predlog višješolskega dveletnega programa za vzgojiteljice predšolskih otrok, čemur smo sledili že zgoraj (gl. 3.4). Skupščina PIS za pedagoško usmeritev ga je sprejela

525 Tudi dr. Marentič Požarnik (2020, str. 71), ki je bila v tem obdobju med drugim tudi prodekanja Filozofske fakultete UL, so »ostale v nemilem spominu neskončne, mestoma zelo burne razprave«: »Takrat sem na lastni koži občutila težavnost usklajevanja diametralno nasprotnih pogledov na namene in strukturo fakultetnega študija glede na njegovo ne le znanstveno, ampak tudi pedagoško poslanstvo. V veliki meri je šlo za 'bitko za ure', za vprašanje eno- in dvopredmetnosti, za podobnosti in razlike med usposabljanjem za osnovno ali srednjo šolo, za 'delitev dela' med Filozofsko in Pedagoško fakulteto, predvsem pa za uveljavitev primerne obsega pedagoško-psiholoških in metodičnih predmetov ter pedagoške prakse. Pogosto sem slišala, da ti predmeti nižajo akademskost fakultetnega študija.« Ob teh burnih razpravah pa »so ostajala povsem v senci vprašanja metod, načinov izvajanja novih programov, povezovanja spoznanj iz raznorodnih predmetov v funkcionalno celoto, teorije s šolsko prakso«; to vrzel pa je dr. Marentič Požarnik prav takrat zapolnila s posebnim priročnikom za učitelje, prvim take vrste pri nas, ki se zaključuje z »vizijo integriranega izobraževanja učiteljev«, to je »vsebinske in organizacijske integracije pedagoških predmetov, specialne didaktike in stroke« (Marentič Požarnik, 1987, str. 140).

526 Jože Valentinčič, »Korak naprej v reformi pedagoškega šolstva. Sprejeto programsko jedro pedagoško-psiholoških predmetov.« *Prosvetni delavec*, 12. marec 1984, str. 2.

527 Dodajmo, da je v okviru reforme usmerjenega izobraževanja program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe, ki je na drugačen način zagotavljal temeljno pedagoško izobraževanje in usposabljanje, Skupščina PIS za pedagoško usmeritev sprejela že konec junija 1981 (objava v *Prosvetnem delavcu*, 14. decembra 1981; ponatis 28. maja 1984). Program je sprva izvajala le Filozofska fakulteta UL, pozneje, po *prerastu* v visokošolski ustanovi, pa tudi obe pedagoški fakulteti.

15. maja 1984,⁵²⁸ šele v *deseti različici*, kar govori o nadvse napornem prehodu tega področja s srednješolske na višješolsko raven izobraževanja. Na isti seji se je Skupščina te PIS seznanila še z informacijo o pripravi osnutkov vseh drugih programov za področje višjega in visokega izobraževanja v pedagoški usmeritvi. Program za učitelje razrednega pouka je bil v osnutku že pripravljen, a še ne usklajen, težave pa so se nadaljevale tudi s programi na področju predmetnega pouka, na katerem je bilo potrebno soglasje več PIS (za vsako posamezno 'stroko' posebej); medsebojno usklajevanje je potekalo nadvse težavno, ne nazadnje tudi zaradi polemik o deležu pedagoško-psiholoških in skupnih predmetov.⁵²⁹ Situacija je bila očitno že tako zaostrjena, da je tokrat »skupščina priporočila pripravljavcem programov, naj upoštevajo določen rok (ta je podaljšan do konca maja), sicer bo prisiljena uskladiti po svoji presoji in sprejeti programe.«⁵³⁰ Skratka, potrebna je bila retorična grožnja, saj se je rok, ki ga je določal zakon o usmerjenem izobraževanju, zdaj zares iztekal.⁵³¹

Jeseni je priprava novih visokošolskih programov vendarle prešla v sklepno fazo. »V dobrih treh mesecih [tj. do konca leta 1984] morajo biti programi končani in sprejeti, saj morajo prihodnji razpisi visokošolskega študija temeljiti že na novih programih, kandidati pa morajo čim prej zvedeti za pogoje vpisa.«⁵³² Tudi ta faza je potekala v veliki nervozi. Po veljavnih postopkih so morali biti predlogi programov najprej posredovani v javno razpravo, tako da so lahko o

528 Teja Dominko, »Jeseni višješolsko izobraževanje vzgojiteljic. S seje skupščine Posebne izobraževalne skupnosti za pedagoško usmeritev.« *Prosvetni delavec*, 28. maj 1984, str. 2.

529 Te napetosti niso bile slovenska posebnost, ampak so se izražale v vsem jugoslovanskem prostoru. Konec maja in v začetku junija sta bila organizirana dva posveta, eden v Zagrebu in drugi v Ljubljani, posvečena »razpotjem v reformi pedagoškega šolstva«. Na eni strani je vladalo prepričanje, da bodo »enako, kot so učiteljšča nekoč naravno prerasla v pedagoške akademije«, te zdaj 'naravno' prerasle v pedagoške fakultete. Na drugi strani so merili »predvsem na ukinitvev pedagoških akademij (ali da bi jim ostali le razredni pouk, predšolska vzgoja in še kaj), izobraževanje učiteljev za predmetni pouk v osnovni šoli in v skupni vzgojno-izobražbeni osnovi srednjega izobraževanja pa naj bi prevzele različne fakultete. Tako da bo boljše, enotnejše, cenejše. Vendar je v taki rešitvi še veliko negotovosti in odprtih vprašanj. Prvo je že v tem, kakšno mesto in kak delež naj imajo pedagoški predmeti v programih fakultet, ki bodo izobraževale predmetne učitelje za osnovno in srednje šole.« Marsikje v Jugoslaviji »je nastala [...] na fakultetah prava vojna proti pedagoško-psihološki skupini predmetov«. – Gl. Jože Valentincič, »Razpota v reformi pedagoškega šolstva«. *Prosvetni delavec*, 11. junij 1984, str. 1. – V jugoslovanskem prostoru je kasneje dejansko prihajalo do tega, da se je marsikatera 'pedagoška akademija' preoblikovala v 'učiteljski fakultet', ki je izvajal le študij na področju razrednega pouka in predšolske vzgoje.

530 Teja Dominko, »Jeseni višješolsko izobraževanje vzgojiteljic. S seje skupščine Posebne izobraževalne skupnosti za pedagoško usmeritev.« *Prosvetni delavec*, 28. maj 1984, str. 2.

531 Pred poletjem 1984 so se že zastavljala vprašanja kot npr.: »Bodo novi visokošolski programi pripravljeni pravočasno ali pa bo treba njihovo uvajanje odložiti še za eno leto, kot se je to zgodilo pred uvedbo srednjega usmerjenega izobraževanja?« Gl. J. V., »Pravočasno do visokošolskih programov«. *Prosvetni delavec*, 25. junij 1984, str. 4.

532 J. V., »V tekmi s časom. Prenova visokošolskih programov«. *Prosvetni delavec*, 24. september 1984, str. 2.

njih izrazili svoje mnenje 'uporabniki' pa tudi širša strokovna javnost. Temu je sledilo morebitno dodatno dopolnjevanje programov. V sklepnem delu te etape je nove srednješolske in visokošolske programe čakalo še obvezno mnenje Strokovnega sveta SRS za vzgojo in izobraževanje, šele nato je področni PIS lahko sprejel dokončno odločitev. Predlogi programov so res nastajali v ozkih akademskih krogih, vendar pa to ne pomeni, da so bili pri tem deležni akademske avtonomije, kot se jo tradicionalno razume, prav tako pa jih ni čakal akreditacijski postopek, kakršen je značilen za sodobno obdobje.

Strokovni svet PIS za pedagoško usmeritev je 3. oktobra 1984 obravnaval prvi 'paket' osnutkov novih visokošolskih programov ter sprejel sklep o »javni strokovni razpravi o novih visokošolskih programih za izobraževanje osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev«, katere nosilci so bili: »zveza društev in društva pedagoških delavcev, druga strokovna društva, vzgojno-izobraževalne organizacije, strokovni aktivni in drugi družbeni dejavniki« ter »vsi pedagoški delavci, ki se zavzemajo za napredek pedagoškega šolstva«. ⁵³³ Nato so bili 29. oktobra in 22. novembra 1984 obravnavani še preostali osnutki novih programov. Vsi so bili objavljeni v treh zaporednih številkah *Prosvetnega delavca*, tako da so bili javno dostopni. V prvem paketu (PIS za pedagoško usmeritev, 1984b) sta bila objavljena programa Razredni pouk in Telesna vzgoja, poleg tega pa še več programov s področja matematike in naravoslovja ter še nekateri družboslovni programi. Drugi (PIS za pedagoško usmeritev, 1984c) in tretji paket (PIS za pedagoško usmeritev, 1984d) sta večinoma vključevala programe Filozofske fakultete UL, ki so bili deloma aktualni tudi za prihodnje delovanje obeh pedagoških akademij (dvopredmetne vezave). Tu so bili objavljeni še za pedagoško področje posebej zanimivi programi, npr. Pedagogika, Defektologija, Glasbena pedagogika in Likovna vzgoja. Pripombe in stališča iz javne razprave so zbirali do začetka decembra, nato pa so na tej podlagi nastali končni predlogi programov, ki naj bi jih po načrtu Skupščina PIS za pedagoško usmeritev sprejela do konca decembra 1984.

Oblikovane so bile številne pripombe in stališča, njihovi rdeči niti pa je mogoče slediti v *Prosvetnem delavcu*, ki je bil še naprej osrednji medij, v katerem so objavljali dokumente in poročila o delu PIS za pedagoško usmeritev pa tudi različne komentarje. O tem, »kakšno pedagoško šolstvo želimo«, se je znova izjasnil tudi Republiški komite za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo, ki ga je od sredine tega leta vodil Tine Zorič, sicer profesor elektrotehnike na Univerzi v Mariboru. Na posebni seji Komiteja konec novembra 1984 so med drugim poudarili, »da ne bodo dopustili izobraževanja učiteljev, ki

533 Gl. »V kratkem javna razprava o novih programih visokošolskega izobraževanja učiteljev«. *Prosvetni delavec*, 8. oktober 1984, str. 2.

ne bi zajemalo v dogovorjenem obsegu tudi pedagoško-psihološkega znanja in ne bi zagotavljalo potrebne pedagoške usposobljenosti kandidatov«. Poleg tega je treba premagati enostransko gledanje, »da mora biti osnovnošolski učitelj predvsem dober pedagog, srednješolski pa dober strokovnjak«. Na seji je bilo še slišati, da je treba učiteljem pedagoških akademij, ki še niso končali podiplomskega študija, omogočiti, da si pridobijo stopnjo izobrazbe, kakršno zahteva delo na visoki šoli. Izpostavljena so bila tudi nekatera »vprašanja, ki še niso rešena, na primer: kako bomo postopno prešli z višjega na visokošolsko izobraževanje učiteljev, kakšna bo prihodnja mreža pedagoških šol, kako bomo zagotovili kadrovske in gmotne možnosti vsaki šoli, ki bo izobraževala pedagoške delavce, kako naj si porazdelijo delo«, itn.⁵³⁴

V 'strokovni javni razpravi', kot so jo poimenovali, se je pričakovano izoblikovala mavrica pripomb, ki pa jih je bilo v znatni meri mogoče slišati že v prejšnjih letih. Več razpravljavcev je opozarjalo, da novi programi še vedno zanemarjajo pedagoško prakso, hospitacije in tesnejše povezovanje s srednjimi oziroma osnovnimi šolami. Ob tem so se znova slišale tudi kritike dotedanje prakse nekaterih fakultet, ki »neuspešne študente preusmerjajo iz nepedagoških smeri v pedagoške«, pri tem pa »podcenjujejo psihologijo, pedagogiko, didaktike in specialne metodike«. Poudarjeno je bilo, da bi se moral študent »že med šolanjem zavedati, da postaja učitelj«, ob tem pa je bilo zastavljeno tudi vprašanje, ali »bo z enotnim profilom učitelja za osnovno in srednjo šolo mogoče uresničevati posebne zahteve v osnovni in v srednji šoli«. ⁵³⁵ Razprava je nadalje opozarjala, da se predlogi programov razlikujejo celo pri nekaterih načelnih izhodiščih, kot so npr. vpisni pogoji za prvi letnik. ⁵³⁶ V razpravi o programu Razredni pouk je izstopalo opozorilo, da je nujno treba »najti sintezo, neko zaokroženo obliko, saj prihodnji učitelj ne more biti hkrati fizik, kemik, zgodovinar itd.« ⁵³⁷ Med komentarji, ki so opozarjali na nekonsistentnost takratne zakonodaje, pa izstopa naslednja ugotovitev: »Značilnost novih programov, ki zbuja skrb, je tudi ta, da so predmetniki nabiti z urami do zgornje dopustne meje – zaradi zdajšnjega načina financiranja, v katerem se denar odmerja po številu obveznih

534 Gl. Jože Valentinčič, »Kakšno pedagoško šolstvo želimo? Stališča Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo«. *Prosvetni delavec*, 3. december 1984, str. 1–2.

535 Jure Gartner, »Novi programi za učitelje«. *Prosvetni delavec*, 22. oktober 1984, str. 1.

536 Tea Dominko, »Težavna pot do novih visokošolskih programov. S seje Strokovnega sveta SRS za vzgojo in izobraževanje«. *Prosvetni delavec*, 24. december 1984, str. 2.

537 Janez Sivec, »Kako povezati posamezne stroke?«. *Prosvetni delavec*, 24. december 1984, str. 7.

pedagoških ur.«⁵³⁸ Toda to je bila bolezen celotnega visokega šolstva⁵³⁹ in ne le tistih ustanov, ki so bile vključene v učiteljsko izobraževanje.

Ob številnih še vedno odprtih vprašanjih je postajalo čedalje bolj jasno, da vseh novih visokošolskih pedagoških študijskih programov ne bo mogoče razpisati že za študijsko leto 1985/86. Zato sta obe pedagoški akademiji pripravili tudi nekoliko posodobljene, z zakonom o usmerjenem izobraževanju in s smernicami za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju usklajene, vendar le 'prehodne' višješolske programe, namenjene izobraževanju za poučevanje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole. Programi so bili objavljeni (PIS za pedagoško usmeritev, 1985a), za tem pa 19. februarja 1985 ob nebistvenih pripombah sprejeti na seji Skupščine PIS za pedagoško usmeritev. Sklenjeno je bilo tudi, da naj bi se v študijskem letu 1985/86 uvedli vsi tisti novi visokošolski programi, ki so se že do zdaj v Ljubljani izvajali na visoki stopnji, poleg njih pa v Mariboru še programi slovenskega jezika in književnosti, zgodovine in geografije ter družbeno-moralne vzgoje.⁵⁴⁰ Prehodno oziroma začasno naj bi torej ostale na višji stopnji samo dvopredmetne povezave nekaterih predmetov na pedagoških akademijah, s študijskim letom 1987/88 pa naj bi tudi tu prešli na visokošolsko izobraževanje, tako da bi se od zdaj vse osnovnošolske in srednješolske učiteljice in učitelji izobraževali na visoki stopnji.⁵⁴¹

Predlogi novih visokošolskih programov so bili v začetku leta 1985 po pripombah iz javne razprave večinoma dopolnjeni, takšne pa je nato obravnaval Strokovni svet PIS za pedagoško usmeritev na dveh zaporednih sejah, 18. in 26. februarja 1985. Ugotovil je, da jih zdaj lahko pošlje v oceno Strokovnemu svetu SRS za vzgojo in izobraževanje,

538 J. V., »Novi programi za javno razpravo«. *Prosvetni delavec*, 12. november 1984, str. 2.

539 Predstavnik Strokovnega sveta SRS za vzgojo in izobraževanje je marca 1985 v skupščinski razpravi o visokošolski reformi o tem povedal naslednje: »Enega pomembnih, celo ključnih vzrokov za vrsto pomanjkljivosti novih programov, predvsem pa za tendence po njihovi ekspanzivnosti, vidi strokovni svet prav v veljavnih standardih in normativih vrednotenja visokošolskih programov. Ti so naravnani izrazito kvantitativno in so po naši oceni tudi povzročili kvantitativne premike v predvidenih novih programih. Naj navedem nekaj vidikov za ponazoritev te ugotovitve. Način nastajanja novih programov je bil tak, da so v pretežni meri nastajali v posameznih visokošolskih delovnih organizacijah. Zato so si v teh organizacijah predvsem poskušali zagotoviti čim ugodnejše pogoje glede na uveljavljene načine vrednotenja programov tudi s povečevanjem [tj. tako s povečevanjem tedenskih ur kot kakega dodatnega semestra] programov« (Skupščina SRS, 1985b, str. 335). Ne glede na poznejše sistemske spremembe je ta tendenca ostala v našem visokem šolstvu opazna tudi še po prelomu stoletij.

540 V Ljubljani so se te vezave s Pedagoške akademije selile na Filozofsko fakulteto, tako da je na akademiji ostal samo iztekajoči se višješolski študij, v Mariboru pa je s tem sklepom Pedagoška akademija dobila zagotovilo o takojšnjem – vsaj delnem – prehodu na visokošolski študij, kar je bilo seveda sprejeto z navdušenjem. Program družbeno-moralne vzgoje je obstajal samo na Pedagoški akademiji v Mariboru.

541 Gl. Jože Valentinčič, »Preoblikovanje pedagoškega šolstva. Novi programi – nova vprašanja«. *Prosvetni delavec*, 4. marec 1985, str. 12.

kot je terjal postopek, nato pa še Skupščini PIS za pedagoško usmeritev, ki je bila pristojna za njihovo dokončno sprejemanje. Vsekakor se je res zelo mudilo in vsak poskus nadaljnjega zavlačevanja bi bil problematičen, čeprav vsa vprašanja še vedno niso bila razrešena. V enem izmed takratnih časopisnih komentarjev beremo: »Člani strokovnega sveta in delegati so včasih v zagati tudi pri razpravljanju o prihodnjem sistemu izobraževanja pedagoških delavcev, saj manjka celosten elaborat o prehodu na nov sistem in o reformi pedagoškega šolstva. Podoba novega sistema nastaja sproti, bolj po trenutnem preudarku kot po natančnem načrtu. Zato se odpirajo venomer nova vprašanja, na katera ni popolnih odgovorov. Med delno še nerešena vprašanja sodi tudi prehod iz srednjih na visoke šole pedagoške smeri, saj še nismo našli pravega ravnovesja med tako imenovano navpično in vodoravno prehodnostjo iz srednjega v visoko šolstvo.«⁵⁴² Toda v časovnih stiskah se včasih, nekoč in danes, kako odprto vprašanje očitno sme tudi spregledati ...

Isti komentator je opozoril še na eno vprašanje, ki se je ob tem odpiralo in bi lahko postalo ključno za usodo ljubljanske akademije: »V prihodnjem šolskem letu se začne krčiti dejavnost Pedagoške akademije v Ljubljani (mariborska univerza se je uprla krčenju pedagoške akademije). Zaradi varčevanja je bilo v republiških telesih sprejeto načelo, da naj bi se predmetni učitelji za osnovno in srednjo šolo izobraževali skupaj in – glede na potrebe – v enem ali dveh republiških središčih (Ljubljana, Maribor), ne pa v istem središču na dveh različnih šolah. Z uvajanjem visokošolskega izobraževanja učiteljev se bo mariborska Pedagoška akademija okrepila, ljubljanski Pedagoški akademiji pa je usojena drugačna pot: postopno se bo omejila na izobraževanje razrednih učiteljev, defektologov in vzgojiteljic ter na nekatere druge dejavnosti; te bo opravljala v povezavi s fakultetami, ki bodo prevzele izobraževanje predmetnih učiteljev.«⁵⁴³

Toda nobena juha se ne poje tako vroča, kot se skuha. K razreševanju teh dilem se bomo vrnili nekoliko pozneje, tu pa dodajmo le to, da je k 'ohladitvi juhe' največ prispevala prav polemika o eno- oziroma dvopredmetnosti: ker je osnovna šola potrebovala dvopredmetne diplomante, njihovo izobraževanje pa so naravoslovni oddelki UL odklanjali, se je tudi v Ljubljani pojavila 'niša', ki je na področju predmetnega pouka na koncu pripadla Pedagoški akademiji. Pri družboslovnih in humanističnih programih to ni bilo tako: te je 'usmerjena' reforma preselila na Filozofsko fakulteto UL oziroma na Akademijo za glasbo UL. O tem, da je študij likovne pedagogike ostal

⁵⁴² Ibid.

⁵⁴³ Ibid. – Na rob tega komentarja je bilo pripisano: »Po ukinitvi nekdanjih učiteljišč smo še dolgo z obžalovanjem ugotavljali, da je z njimi odmrla tudi dobra dediščina njihovih izkušenj. Upajmo, da se zgodovina ne bo ponovila.«

na Pedagoški akademiji, pa bomo spregovorili pozneje. Te odločitve so pripeljale do tega, da se od zdaj na nekaterih področjih učiteljice in učitelji osnovnih in srednjih šol izobražujejo skupaj, na drugih pa ločeno, čeprav jasne argumentacije, zakaj je to tako in kakšne so posledice takšne odločitve, ni bilo.

V začetku marca 1985, le nekaj dni po izidu tega časopisnega komentarja, je potekala razprava o pripravah na uvajanje novih visokošolskih programov tudi v Skupščini SRS. Po sprejetju zakona o usmerjenem izobraževanju je Izvršni svet SRS redno seznanjal Skupščino o poteku izvajanja reforme. V poročilu, ki je bilo objavljeno januarja 1985,⁵⁴⁴ je bil fokus pričakovano naravnano na visokošolsko reformo. V uvodnem delu beremo odkrito priznanje, da je »zamujanje pri vseh dosedanjih fazah preobrazbe [...] privedlo do časovne stiske, ki povečuje nevarnost, da ne bodo doseženi vsi tisti cilji, ki smo jih načrtovali že za obdobje do uvedbe novih programov v študijskem letu 1985/86« (Izvršni svet Skupščine SRS, 1985, str. 23). Težave so nastale »predvsem [...] v posebnih izobraževalnih skupnostih kulturne, družboslovne in pedagoške usmeritve«, zamujanje pa »je povečalo nevarnost sprejemanja premalo pretehtanih in premalo usklajenih odločitev. Sprejemanje posameznih novih programov je bilo treba tudi odložiti na kasnejši čas, ker so vsebovali preveč konceptualnih nejasnosti. To je posebno očitno pri oblikovanju novega sistema izobraževanja pedagoških delavcev, ki se je izkazalo za mnogo kompleksnejše, kot smo sprva predvidevali« (ibid., str. 28). Reforma na področju pedagoškega šolstva se je torej izkazala za *najtrši oreh* visokošolskega dela reforme usmerjenega izobraževanja.

Poročilo, ki je bilo sicer naravnano na visokošolsko reformo na splošno, je zato enega izmed svojih razdelkov posebej namenilo prav pedagoškemu šolstvu. Tudi tu odkrito priznava, »da bodo največje spremembe glede na dosedanje stanje nastale na področju izobraževanja pedagoških delavcev, česar se ob koncipiranju reforme nismo dovolj zavedali« (ibid., str. 26). Izkazalo se je tudi, da so potrebne »pomembne spremembe v sedanji mreži visokega šolstva ali pa v njegovi organiziranosti. Te spremembe morajo omogočiti optimalno izvedbo novih programov, integracijo znanstvenih in strokovnih potencialov, ki zagotavljajo največjo kvaliteto v izobraževanju pedagoških delavcev, nenazadnje pa morajo biti tudi ekonomične in racionalne. [...] Glede na stopnjo dograjenosti programov in upoštevanje

544 »Skupno poročilo Izvršnega sveta in Izobraževalne skupnosti Slovenije, ki je bilo delegatom predloženo [za sejo Skupščine 6. marca 1985], se nanaša na stanje do 20. decembra 1984« (Skupščina SRS, 1985c, str. 409). Z drugimi besedami, poročilo je bilo končano v obdobju največje navora glede tega, ali bodo programi pravočasno pripravljeni. Do začetka marca 1985, ko je potekala razprava v Skupščini, so se stvari obrnile nekoliko na bolje tudi na področju pripravljanja pedagoških programov.

težavno zagotavljanje vseh pogojev za njihovo kvalitetno izvajanje, je uresničljivo le postopno prehajanje na visokošolsko izobraževanje osnovnošolskih učiteljev» (ibid.) Republiški komite za vzgojo in izobraževanje je tako predlagal *postopno uvajanje novih pedagoških programov*: v študijskem letu 1985/86 bi na visokošolsko raven prešle vse jezikovne skupine, zgodovina, geografija, kemija, biologija in gošpodinjstvo, v študijskem letu 1987/88 bi sledile še vse ostale vezave za predmetni pouk, šele v študijskem letu 1989/90 pa naj bi preskok naredili tudi na področjih razrednega pouka in defektologije.⁵⁴⁵

V predstavitvi poročila v Skupščini SRS⁵⁴⁶ je bil Tine Zorič, predsednik Komiteja za vzgojo in izobraževanje, še nekoliko bolj neposreden. Najprej je zagotovil, da bo storjeno »vse potrebno za regularen začetek študijskega leta 1985/86« in da bo razpis za vpis »objavljen v običajnem zakonskem roku«, kar je »velikega pomena za ohranitev nujnega zaupanja javnosti v odgovoren odnos visokega šolstva do mlade generacije«. Potolažil je, da se grozeče zamude »nanašajo le na programe dveh posebnih izobraževalnih skupnosti – družboslovne in pedagoške usmeritve«, toda »podana so vsa zagotovila, da bodo tudi ti programi usklajeni in sprejeti v roku« (Skupščina SRS, 1985c, str. 410).

Še veliko resnejše zadrege, kot so bile programske, pa so očitno nastajale na nekem drugem polu, to je pri organizacijskih in finančnih vprašanjih: »materialno stanje visokega šolstva [je] neustrezno in v bolj ali manj očitnem nasprotju z ambicijami, ki so se pokazale skozi nove vzgojnoizobraževalne programe [...]. Povečani programi povzročajo sedaj velike skrbi glede možnosti njihovega ustreznega materialnega pokritja. Posebej kritično stanje se nam obeta, če rast družbenega proizvoda ne bo omogočila izdatnejšega financiranja visokega šolstva. [...] Tako z materialnega kot tudi s programskega vidika so posebej dalekosežne odločitve o reformi izobraževanja pedagoških delavcev. Gre za programsko izredno razvejan kompleks, v katerega je vključenih tudi veliko število študentov na desetih visokošolskih organizacijah. Sprejet je bil koncept enotnih programov

545 Pedagoška akademija v Ljubljani je temu nasprotovala in se zavzemala za hkratno uvedbo vseh programov v študijskem letu 1987/88. Gl. (nepodpisano) »Premalo praktičnih znanj«. *Prosvetni delavec*, 24. december 1984, str. 7.

546 Čeprav so bili problemi na področju pedagoškega izobraževanja v poročilu posebej izpostavljeni, v skupščinski razpravi nanje ni bilo skoraj nobenega odziva; razprava se je osredotočila predvsem na splošna vprašanja visokega šolstva. Pedagoško izobraževanje je bilo v ospredju le ene poslanske intervencije: »Nadaljnja pomanjkljivost novih programov je neusklajenost med obema univerzama, kar velja zlasti za programe pedagoškega izobraževanja. Kaže se v različnem poimenovanju istih predmetov, različnem obsegu in trajanju delovne prakse, kar predstavlja resno oviro za prehodnost med šolama« (Skupščina SRS, 1985a, str. 8). Z današnje perspektive je vztrajanje pri tem, da naj bi bili isti ali sorodni študijski programi različnih ustanov enaki (ob takratnem siceršnjem deležu 'dopustnih razlik', ki ni smel preseči 25 %) prav nenavadno, a dodatno priča o *duhu časa*.

za izobraževanje učiteljev srednjih in osnovnih šol, kar seveda pomeni, da se odločamo za premik z višješolskega na visokošolsko izobraževanje osnovnošolskih učiteljev. Kot drugod po svetu in v drugih republikah, kjer so tak korak že opravili, se tudi pri nas odpirajo nekatera programska in organizacijska vprašanja, ki jih ni mogoče razrešiti naenkrat. Iz tega razloga se odločamo za postopnost, ki je razumljiva tudi iz materialnih razlogov« (ibid., str. 411–412).

Tako velik razkorak med visokimi ambicijami in izjemno zaostrenimi materialnimi pogoji bi moral biti vsakomur, ki vsaj v splošnem pozna logiko izobraževalnih reform, znak za alarm. Predstavniki Strokovnega sveta SRS za vzgojo in izobraževanje je v skupščinski razpravi marca 1985 glede tega odkrito opozarjal: »Po oceni, ki je bila konec januarja narejena v izobraževalni skupnosti v sodelovanju s člani strokovnega sveta, ne da bi upoštevali spremembe v ceni programov pedagoškega in družboslovnega izobraževanja, torej približno ene tretjine programov, bo potrebno približno 20 % več sredstev. Glede na podatke Izobraževalne skupnosti Slovenije pa ni dovolj sredstev niti za izvajanje sedanjih programov. Zato strokovni svet z vso odgovornostjo opozarja, da brez zagotovitve potrebnih materialnih sredstev novih programov ne bo mogoče izvesti oziroma da reforma univerze ne bo dala pričakovanih rezultatov. Celo več, opozarjamo, da bo kakovost izobraževalnega procesa padla pod kritično mejo« (Skupščina SRS, 1985b, str. 335).

Alarmni zvonci so torej več kot očitno zvonili, čeprav za širšo javnost mogoče nekoliko prikrito, vendar pa toka sprememb niso zaustavili. Poti nazaj dejansko ni bilo več. Programska prenova, ki je vključevala prehod višješolskih v visokošolske programe, pa tudi količinsko razširitev dejavnosti znotraj njih (30 ur tedensko, ponekod dodaten semester itn.) se je nadaljevala v isti smeri. S tem se je zaostrovala tudi finančna podhranjenost celotnega sistema, ki je v drugi polovici osemdesetih – po sprejetju in uvedbi novih programov – vodila v veliko stavk v izobraževalnem sektorju.⁵⁴⁷

V začetku aprila 1985 sta PIS za pedagoško usmeritev in PIS za družboslovje v treh zaporednih paketih vendarle objavili dokončne predloge velike večine programov za pridobitev visokošolske izobrazbe v pedagoški in družboslovni smeri pa tudi nekatere specialistične in magistrske programe oziroma programe strokovnega izpopolnjevanja. Objavljeni programi so bili namenjeni predvsem delegatom uporabnikov in izvajalcev za delegatsko javno razpravo, poleg tega pa tudi širšemu zainteresiranemu občinstvu. V prvem izmed teh paketov so bili jezikovni programi Filozofske fakultete UL in

547 Gl. npr. Jože Valentinčič, »Kadar v zbornici prekipi. Protestni sestanki in stavke v šolstvu«. *Prosvetni delavec*, 11. maj 1987, str. 3.

v prihodnje po pričakovanjih deloma tudi Pedagoške fakultete UM (PIS za pedagoško in PIS za družboslovno usmeritev, 1985a). V drugem (PIS za pedagoško in PIS za družboslovno usmeritev, 1985b) so bili preostali družboslovni programi, ki jih je tradicionalno izvajala Filozofska fakulteta UL, od zdaj pa bi se nekateri začeli izvajati tudi v Mariboru. Objavljena sta bila še dva 'ideološka' pedagoška programa za poučevanje dveh predmetov v srednjih oziroma osnovnih šolah: Samoupravljanje s temelji marksizma (Fakulteta za sociologijo, politologijo in novinarstvo UL)⁵⁴⁸ in Družbeno-moralna vzgoja (Pedagoška fakulteta UM).⁵⁴⁹ V maju je sledila še objava tretjega paketa (PIS za pedagoško in PIS za družboslovno usmeritev, 1985c), ki je vsebovala eno- oziroma dvopredmetne programe s področij naravoslovja, matematike, telesne vzgoje, gospodinjstva itn.⁵⁵⁰ Objavljene programe sta skupščini obeh PIS sprejeli tik pred poletjem 1985, tako da so se lahko začeli izvajati v študijskem letu 1985/86, vpis v stare višješolske programe iste vrste pa je s tem ugasnil. Poleg tega se je začel tudi novi redni višješolski študij vzgojiteljic predšolskih otrok v Ljubljani in Mariboru (leto prej je bil razpisan le kot študij ob delu), vendar pa ti trije spomladanski paketi, ki so potrdili, da je proces sprejemanja novih programov v sklepni fazi, ni vseboval vseh predvidenih visokošolskih pedagoških programov: opazna je bila odsotnost programov za razredni pouk, defektologijo in domsko vzgojo. Vprašanje, »kdaj bomo prešli v celoti na visokošolsko izobraževanje učiteljev«,⁵⁵¹ je torej še vedno ostajalo odprto.

Treba je bilo čakati na naslednjo pomlad, pomlad 1986, da je prišlo do dokončnih predlogov še teh zadnjih novih visokošolskih programov v pedagoški usmeritvi. To je bila obenem pomlad, ki je prinesla – kot smo že omenjali (gl. 3.7) – tudi vrsto personalnih in strateških sprememb v vrhu slovenske politike, ki so prinesle 'odjugo'. Tako so se maja 1986 zamenjale tudi 'štafetne palice' v najvišjih republiških izvršilnih telesih. Predsednik zadnjega 'socialističnega'⁵⁵² Izvršnega sveta je postal Dušan Šinigoj, ki je opazno pozornost namenjal tudi izobraževanju. Na mesto dotedanjega predsednika Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo dr. Tineta

548 Ta študijski program – in predmet v srednjih šolah – je bil na prelomu v devetdeseta leta ukinjen.

549 Ta program je bil osnova za vzpostavitev programa Sociologija na Pedagoški fakulteti UM v devetdesetih letih.

550 Objavljeni so bili tudi predlogi nekaterih magistrskih programov (Matematika za področje izobraževanja, Fizika za področje izobraževanja; Glasbena pedagogika) in programa specializacije (Telesna vzgoja razvojno motenih oseb – mototerapija).

551 Jože Valentinčič, »Kdaj prvi učitelji razrednega pouka z visokošolsko diplomoto?« *Prosvetni delavec*, 10. november 1986, str. 2.

552 Na tem mestu ga je po prvih večstrankarskih volitvah spomladi 1990 zamenjal Lojze Peterle.

Zoriča je stopil njegov namestnik Franci Pivec,⁵⁵³ nekdanji aktivist študentskega gibanja 1968, v letih 1977–1979 prodekan mariborske Pedagoške akademije, ki je bil leta 1980 izvoljen za glavnega tajnika Univerze v Mariboru. Novi predsednik Skupščine Izobraževalne skupnosti Slovenije je postal Niko Žibret, sicer učitelj in podpredsednik Izvršnega sveta skupščine Občine Krško. Novi predsednik Skupščine PIS za pedagoško usmeritev je postal Boris Feldin, podpredsednik pa mag. Ivan Justinek, ki je bil malo pozneje, od leta 1987 do leta 1989, dekan Pedagoške akademije v Ljubljani. Predsednik strokovnega sveta te PIS je postal dr. Vinko Skalar, profesor na Filozofski fakulteti UL, ki pa je v tem obdobju prešel na Pedagoško akademijo UL, na kateri je postavil temelje za študij socialne pedagogike, povsem novega področja v našem prostoru. Na nekaterih pomembnih mestih so se torej pojavili ljudje, ki so bili bolj ali manj tesno povezani s pedagoškima akademijama. Ob tem pa se je v političnih forumih in v širši družbi strateški pomen izobraževanja začel še bolj poudarjati.

Po pomladi je prišla jesen in s tem začetek izvajanja nekaterih novih programov že v drugem letniku visokošolskega študija. V začetku novembra 1986 je potekala seja predsedstva PIS za pedagoško usmeritev in Sveta za vzgojo in izobraževanje pri predsedstvu Republiške konference SZDL. Ugotovili so, da se »novi programi za visokošolsko izobraževanje predmetnih učiteljev in profesorjev [...] večinoma že uresničujejo«, prav tako pa je tudi novi »program za visokošolsko izobraževanje razrednih učiteljev [...] večinoma pripravljen«, sprejet pa bo skupaj s prenovljenim srednješolskim pedagoškim programom, ker sta 'v vertikali' medsebojno povezana.⁵⁵⁴ Spremembe v visokošolskem delu pedagoške vertikale so namreč vplivale tudi na njen srednješolski del: srednje šole pedagoške usmeritve so bile pred tem, da postanejo splošnoizobraževalne. Potrjen je bil tudi načrt, da »naj bi s šolskim letom 1987/88 prešli na visokošolsko izobraževanje učiteljev razrednega pouka, defektologov in nekaterih dvopredmetnih skupin, hkrati naj bi tudi prenehali vpisovati v tovrstne višješolske programe«. Toda za »skorajšnji prehod na visokošolsko izobraževanje učiteljev razrednega pouka, defektologov in preostalih predmetnih skupin [...] niso opravljene še vse potrebne priprave, vsaj ne na ljubljanski univerzi. Ta prehod zahteva

553 Novi predsednik Komiteja je ob nastopu funkcije med drugim zapisal: »Odeč je ponavljati, da smo si za reformo pedagoškega izobraževanja izbrali problematičen čas. Prvič, si ga sploh nismo kaj dosti izbirali, ampak nam je preprosto zmanjkalo prostora za nadaljnje izmikanje nujnim spremembam. In drugič, težko bi povedali, kateri čas pa je sploh pravi za reformne namere?« – Franci Pivec, »Reforma pedagoškega šolstva in učiteljski poklic. O zamujenem času in možnostih, da nadomestimo zamujeno«. *Prosvetni delavec*, 23. junij 1986, str. 3.

554 Gl. Jože Valentinčič, »Kdaj prvi učitelji razrednega pouka z visokošolsko diplomijo?« *Prosvetni delavec*, 10. november 1986, str. 2.

preraščanje ljubljanske Pedagoške akademije v visoko šolo z ustrezno kadrovsko sestavo in prostori. To je naloga tudi celotne ljubljanske univerze, ki mora uskladiti izobraževanje pedagoških delavcev z mariborsko univerzo pa tudi znotraj svojih visokošolskih organizacij.«⁵⁵⁵

Težavno torej ni bilo le sprejemanje še zadnjih novih programov, ampak – in to vse bolj – vprašanje njihove razmestitve oziroma delitve dela med visokošolskimi zavodi. To vprašanje pa je bilo povezano s trenji znotraj ljubljanske univerze, v prvi vrsti med 'starimi' in 'novimi' članicami. Avtor tega časopisnega članka je zato sklenil svoj komentar s poudarjenim opozorilom: »*Ne sme se zgoditi, da bi imela pedagoška smer v katerikoli visokošolski organizaciji ali oddelku manjvreden položaj, da bi bilo izobraževanje učiteljev kjerkoli le 'stranski proizvod' in ne enakovreden del izobraževanja. Diploma, ki jo bosta dali univerzi prihodnjim rodovom učiteljev, mora biti jamstvo za kakovostno usposobljenost za pedagoški poklic.*«⁵⁵⁶

Proti koncu novembra 1986 – dve leti po prvem osnutku – je bil objavljen dokončni predlog visokošolskega programa Razredni pouk (PIS za pedagoško usmeritev, 1986a),⁵⁵⁷ tri tedne pozneje pa še visokošolska programa Defektologija⁵⁵⁸ (PIS za pedagoško usmeritev, 1986b) in Vzgojitelj – defektolog za motnje vedenja in osebnosti⁵⁵⁹ (PIS za pedagoško usmeritev, 1986c). To je bil torej manjkajoči paket, ki je zdaj dopolnil prehod vseh pedagoških programov na visokošolsko stopnjo. Tik pred koncem leta, 25. decembra 1986, ki je bil takrat še delovni dan, je bila sklicana seja Skupščine PIS za pedagoško usmeritev. Ta je pričakovano potrdila sprejetje teh treh programov. Zgodba s tem še ni bila povsem končana: skladno z zakonodajo je bilo potrebno še mnenje Strokovnega sveta SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje. Tudi to mnenje je prispelo, tako da je Skupščina PIS

555 Ibid.

556 Ibid.

557 V isti številki *Prosvetnega delavca* (24. november 1986) je bil objavljen še predlog, kako naj bo organizirano praktično delo študentov v pedagoški usmeritvi, poleg tega pa še predlog višješolskega programa Učitelj praktičnega pouka v povezavi s strojništvom. Višješolski pedagoški programi torej niso v celoti izginili, ampak se je s tem pojavil celo en nov.

558 Program je bil leta 2003 preimenovan v Specialno in rehabilitacijsko pedagogiko (gl. Razdevšek Pučko et al., 2007, str. 52).

559 Ta visokošolski program je nastal kot nekakšna sinteza programov Defektolog za motnje vedenja in osebnosti ter Domske vzgojitelj. Zadnji se je začel izvajati že leta 1969 kot del višješolskega programa Specialna pedagogika na Pedagoški akademiji v Ljubljani; po preimenovanju Specialne pedagogike v Defektologijo je bil opuščen, oblikovan pa je bil nov visokošolski program Domska vzgoja, ki pa ga je od leta 1977 izvajal Oddelek za pedagogiko na Filozofski fakulteti UL. V visokošolski reformi sredi osemdesetih let je torej prišlo do fuzije programa, ki ga je do takrat izvajala Filozofska fakulteta, s programom, ki ga je izvajala Pedagoška akademija. To je edini primer, da je Pedagoška akademija UL program 'dobila' in ne 'izgubila'. – Gl. *Prosvetni delavec – Priloga*, 15. december 1986, str. 6 in 9. Na temelju tega programa je ob koncu osemdesetih let nastal novi visokošolski, nato pa še magistrski in doktorski program Socialna pedagogika.

za pedagoško usmeritev sago o prehodu vseh pedagoških študijskih programov na visokošolsko stopnjo zaključila na seji 2. aprila 1987.⁵⁶⁰

Če izvizamemo višješolski študij predšolske vzgoje, v katerega se je malo pred tem vpisala šele prva generacija, se je s tem končno realizirala zahteva, ki smo jo v precej jasni obliki srečali že na začetku dvajsetega stoletja (Lončar, 1908): da naj se učiteljsko izobraževanje za vse stopnje šolanja, od osnovne šole naprej, izvaja na visokošolski ravni. *Za realizacijo te zamisli je bilo potrebnih kar okroglo osemdeset let.* Videti je torej, da je spomladi 1987 končno nastopila priložnost za odpiranje zaprte steklenice šampanjca. Ne nazadnje, to pomlad (4. aprila 1987) je PIS za pedagoško usmeritev sprejela novo, z vsemi spremembami, ki so nastale med sprejemanjem novih programov usklajeno in predelano programsko zasnovo⁵⁶¹ za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov (PIS za pedagoško usmeritev, 1987), ki je med drugim kot možnost vsebovala tudi magistrski študij razrednega pouka in defektologije. Pa vendar je ostal še en pomemben korak, ki ga je bilo treba opraviti: nove visokošolske programe v pedagoški usmeritvi je bilo treba dokončno razmestiti po visokošolskih ustanovah, dve višješolski ustanovi, ki sta od šestdesetih let sem nosili ime pedagoška akademija, pa sta morali postati visokošolski ustanovi, *fakulteti*.

Ustanova učiteljskega izobraževanja, ki je resno računala na status fakultete, pa je potrebovala še nekaj: *podiplomski študij in pravico podeljevanja doktorata znanosti*. Na začetek podiplomskega študija ni bilo treba dolgo čakati. Na Pedagoški fakulteti UL je bil prvi vpis v nova in tipična pedagoška magistrska programa Defektologija in Socialna pedagogika (ta je nastal po preoblikovanju prejšnjega dodiplomskega programa Vzgojitelj – defektolog za motnje vedenja in osebnosti) izveden v študijskem letu 1991/92. Zagovor prvega magisterija s področja socialne pedagogike je potekal 27. oktobra 1994, prvega magisterija s področja defektologije pa 14. marca 1995. Zagovor prvega doktorata sploh na Pedagoški fakulteti UL je bil 11. maja 1993 na področju socialne pedagogike (gl. Janša - Zorn et al., 1997, str. 162–163). To so bili le prvi koraki. Podiplomski študij se je nato okreplil na prelomu stoletij: v študijskem letu 1987/88 sta se pridružila magistrski program Likovna pedagogika in specialistična programa (po takrat še veljavni zakonodaji) Pomoč z umetnostjo in Supervizija.

560 Sklic te seje je bil objavljen v *Prosvetnem delavcu*, 23. marec 1987, str. 2.

561 Gre za »dopolnjeno in urejeno programsko zasnovo pedagoške usmeritve. Programska zasnova je zbir vseh programov pedagoške usmeritve od srednjega do visokega izobraževanja skupno z nekaterimi programi spopolnjevanja za pridobitev specializacije ali magisterija. [...] Programska zasnova vsebuje pet temeljnih podatkov o vsakem programu [...]: naziv programa, značilna dela in naloge ter poklici, stopnja zahtevnosti in strokovni naslov, ki ga daje izobraževanje ter povezave s poprejšnjimi in zahtevnejšimi programi« (PIS za pedagoško usmeritev, 1987, str. 5).

V študijskem letu 1999/2000 je bil prvič razpisan magistrski program Poučevanje na razredni stopnji, v letu 2002/03 pa še vpis v doktorski program z enakim imenom (Razdevšek Pučko et al., 2007, str. 22). Lahko bi rekli, da se je *šele s tem zares končal dolgotrajni proces akademizacije učiteljskega izobraževanja*. Področje razrednega pouka je v vseh razvojnih fazah 'lovilo' hitrejša področja: zadnje je prešlo s srednje na višjo stopnjo in nato z višje na visoko, temu področju pa so se tudi vrata v (nekdanji) magistrski in (tudi še zdajšnji) doktorski študij odprla kot zadnjemu. Od takrat sta minili dve desetletji, ki sta spet prinesli takšne in drugačne novosti, vendar ne več tako temeljnih, kot so bile tiste na prelomu osemdesetih v devetdeseta leta.

3.9 Akademiji postaneta fakulteti

V študijskem letu 1987/88 so se študentke in študenti, ki so se odločili za programe pedagoške usmeritve, poleg na primarno v 'stroko' usmerjene fakultete vpisovali še na dve ustanovi, za kateri je bilo osnovno ali celo edino poslanstvo prav učiteljsko izobraževanje: na Pedagoško *fakulteto* v Mariboru in na Pedagoško *akademijo* v Ljubljani. V znatnem delu svoje dejavnosti sta obe ustanovi izvajali iste ali vsaj enakovrstne programe. Novo vpisno generacijo pa razlika med imeni teh ustanov očitno ni toliko motila, kot jih je vznemirjal *prerast* nekdanjih višješolskih v visokošolske programe.

Prijave, ki so prispele na razpis za vpis v to študijsko leto, so prinesle nekaj razočaranja.⁵⁶² Nižje od pričakovanj – in primerjalno glede na vpis v nekdanje višješolske programe – je bilo sprva zlasti zanimanje za študij razrednega pouka: »Prvi podatki o vpisu pa vzbujajo zaskrbljenost, posebno na pedagoškem področju. [...] Prehod na visokošolsko izobraževanje učiteljev razrednega pouka je povzročil pravi 'šok' med kandidati za razredne učitelje, saj se jih je tako na srednjih kot na visokih šolah vpisalo s tem ciljem veliko manj, kot bi pričakovali. Na odločitev mladih za visokošolski študij učitelja razrednega pouka ima bržkone močan vpliv tudi tradicionalna miselnost, po kateri je

562 Akcija za pritegnitev mladih v pedagoške študijske programe, ki smo ji bili priča ob koncu sedemdesetih let, je kratkoročno dala spodbudne rezultate: npr. na Pedagoški akademiji UL so največ diplom v vseh desetletjih višješolskega študija, kar 612 (od tega 541 na rednem študiju), podelili leta 1983, nato pa so številke vse bolj padale in leta 1987 je bilo podeljenih le še 390 diplom (gl. Janša - Zorn, 1997, str. 21). Trend upadanja ni prizadel le področja pedagoških študijskih programov; v osemdesetih letih, tj. v desetletju usmerjenega izobraževanja, je bil zaznan v celotnem visokem šolstvu. V sedemdesetih letih se je število diplom kontinuirano dvigalo in doseglo vrh leta 1981, ko je bilo skupaj podeljenih 6.494 diplom, od tega 2.583 visokošolskih in 3.911 višješolskih, leta 1991 pa jih je bilo podeljenih le še 5.439, od tega 2.393 visokošolskih in 3.046 višješolskih (Zgaga, 2004a, str. 46). Osemdeseta leta so bila torej »relativno izgubljena leta«, kar se je na prelomu v novo stoletje pokazalo »predvsem pri izobrazbenem deficitu populacije v starosti okrog štiridesetih let« (ibid., str. 133).

delo na razredni stopnji manj cenjeno in priznано kot na predmetni stopnji osnovne šole.«⁵⁶³ Skrb vzbujajoče pa je bilo tudi zanimanje za pedagoški študij matematike in še za nekatere usmeritve na področju predmetnega poučevanja. Toda te začetne težave so sorazmerno hitro izginile⁵⁶⁴ in v devetdesetih letih je bil npr. vpis na razredni pouk (pa tudi na defektologijo in socialno pedagogiko) nenehno v znamenju omejevanja vpisa, prag za vpis pa je s seboj prinašal tudi zahtevo po sorazmerno visokih srednješolskih ocenah.⁵⁶⁵

K temu je sprva vsaj deloma verjetno prispevala tudi sprememba v poimenovanju ustanov. Iz imena *pedagoška akademija*, s katerim sta bili pri nas na začetku in v sredini šestdesetih let označeni dve ustanovi učiteljskega izobraževanja (ena na novo ustanovljena in druga preoblikovana), neposredno ni bil razviden status, ki naj bi ga imeli v takratni akademski hierarhiji. Kot smo videli (gl. 2.5), je k temu prispevalo to, da je zakon, s katerim je bila osnovana prva, mariborska akademija, določal, da ta nova ustanova »organizira pouk na prvi in drugi stopnji visokošolskega študija« (Ljudska skupščina LRS, 1961c, čl. 3), kar pa je ostala le obljuba. Še več, po preoblikovanju Višje pedagoške šole v Pedagoško akademijo v Ljubljani (Skupščina SRS, 1964a) je bila s spremembo zakona o visokem šolstvu (1969) ta obljuba odkrito suspendirana: »Določbe tega zakona o višjih šolah veljajo tudi za pedagoško akademijo v Ljubljani in pedagoško akademijo v Mariboru« (Skupščina SRS, 1969c, čl. 92). Od tega trenutka je bilo jasno vsaj to, da sta dejansko obe pedagoški akademiji višji in ne visoki šoli.

V reformi usmerjenega izobraževanja, ki se je začela na začetku osemdesetih, sprva ni prav nič kazalo, da bi se ta suspenz odpravil. Videli pa smo, da je v tej reformi izoblikovana zamisel o *enotnem sistemu učiteljskega izobraževanja* postopoma, a ne brez odporov in stranskih poti, pripeljala do tega, da so bili vsi (dotedanji višješolski in visokošolski) 'vzgojno-izobraževalni programi' v 'pedagoški usmeritvi'

563 Jože Valentinčič, »Malo zanimanja za nekatere pedagoške poklice«. *Prosvetni delavec*, 20. april 1987, str. 2.

564 Vpis v pedagoške programe, ki so se izvajali kot redni študij, je v študijskem letu 1985/86 znašal le 4,2 % vseh vpisanih v visoko šolstvo, v študijskem letu 1991/92 je poskočil na kar 16,5 %, v študijskem letu 1996/97 je upadel na 13,0 %, nato pa se je stabiliziral pri nekaj nad 10 % (Zgaga, 2004a, str. 78), kar je bilo blizu mednarodnega povprečja. K tem gibanjem je poleg neposrednega zanimanja mladih za določeno vrsto študija treba prišteti še vrsto drugih dejavnikov. V začetku devetdesetih let je npr. zaradi stanja oziroma prestrukturiranja gospodarstva, povezanega z zmanjšanim zaposlovanjem, zanimanje za programe na gospodarstvo navezanih smeri upadlo na račun programov, navezanih na javni sektor, ki je ponujal 'zanesljive službe', če že ne solidnih plač.

565 Za ilustracijo spremembe, ki je nastopila v strukturi vpisanih, se bom tu skliceval na spomin. Neka študentka ene izmed prvih generacij, vpisanih na visokošolski program razrednega pouka, je na vprašanje, zakaj se je odločila za ta študij, odgovorila: »Saj če bi bil to še vedno višješolski študij, se ne bi vpisala.« Prehod na visokošolski študij je bil pospremljen tudi s takratnimi višjimi aspiracijami študentk (in le silno redkih študentov).

preoblikovani v *visokošolske* programe po določilih Zakona o usmerjenem izobraževanju. In ker visokošolskih programov ne morejo izvajati ustanove s statusom višjih šol, je bilo treba vsaki izmed obstoječih pedagoških akademij priznati status visokošolske ustanove – ali pa bi jo bilo treba kot višjo šolo ukiniti, ker bi postala 'nepotrebna'.

To priznavanje oziroma preoblikovanje je potekalo po dveh popolnoma različnih scenarijih: v mariborskem primeru zgodaj, hitro in tako rekoč samo po sebi razumljivo, v ljubljanskem primeru pa pozneje, počasi in nikakor ne samorazumljivo. Razliko med tema dvema scenarijema so povzročale temeljne razlike med dvema povsem različnima akademskima okoljema. V Mariboru je bila preobrazba višješolske Pedagoške akademije v visokošolsko Pedagoško fakulteto eden izmed ključnih vzvodov za krepitev univerze v pravo univerzo z vsemi temeljnimi 'strokami', torej nadvse zaželen in z vseh strani spodbujan korak. V ljubljanskem primeru je bilo nasprotno: potencialna preobrazba višješolske Pedagoške akademije v visokošolsko ustanovo se je spoprijemala z okoljem takrat že skoraj sedemdesetletne *alme mater*, ki je na ambicije 'učiteljske šole' gledalo z nezaupanjem, to nezaupanje pa je v razmerah podfinanciranosti visokega šolstva še krepilo sklicevanje na načelo 'racionalizacije', po katerem enaki ali istovrstni programi ne bi smeli potekati vzporedno na dveh ustanovah hkrati. Toda 'stare' članice prve slovenske *alme mater* so bile primarno – ali pa celo izključno – zainteresirane za 'matično stroko'. Mariborska enačba je bila torej zlahka rešljiva, ljubljanska pa je bila enačba z veliko neznankami.

To se je v dejanskih procesih preoblikovanja obeh ustanov hitro pokazalo. Pobuda za zakonsko preoblikovanje Pedagoške akademije UM v Pedagoško fakulteto UM – kot dokončna realizacija obljube iz davnega leta 1961 – je bila v osnutku pripravljena, ko so bili novi visokošolski programi na nacionalni ravni še vedno le v fazi oblikovanja, njihovo bližajoče se sprejetje pa je že nakazovalo, da bi v Mariboru lahko začeli izvajati nekatere dvopredmetne vezave na visokošolski ravni, vzporedno s 'starimi' članicami ljubljanske *alme mater*, kar ni nasprotovalo načelu racionalizacije, saj so bile potrebe po diplomantih s teh področij velike, izvajanje študijskih programov pa bi potekalo na dveh različnih lokacijah.

Ne glede na to pa »fakultete ni mogoče ustanoviti iz nič, čez noč, lahko nastane le kot zavestno dejanje, ki za to potrebuje čas« (Brumec, 2011, str. 36). Kot smo deloma že videli v predhodnih razdelkih, so bile priprave za *prerast* na obeh akademijah dejansko dolgotrajne. Svet mariborske Pedagoške akademije je sredi zaključnih nacionalnih priprav na uvedbo novih programov ocenil, da je čas za dejanje: 6. februarja 1985 je predlagal svetu Univerze v Mariboru, da

podpre preimenovanje Pedagoške akademije v Pedagoško fakulteto, »ker s tem zagotavlja celovito izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev za potrebe predšolske vzgoje, osnovnošolskega in usmerjenega [tj. srednješolskega] izobraževanja in obenem izpolnjuje drugo univerzitetno središče z visokošolsko organizacijo, doslej manjkajočo, ki bo lahko nosilka pedagoških, družboslovnih, humanističnih, naravoslovnih in umetnostno-vzgojnih znanj na Univerzi v Mariboru« (ibid., str. 37). K temu predlogu je svet UM 2. aprila 1985 sprejel soglasje. Pomembno podporo je že pred tem – kot smo v prejšnjem razdelku tudi že videli – dala Skupščina PIS za pedagoško usmeritev, ko je 28. februarja 1985 odločila, da se na Pedagoški akademiji v Mariboru, razumljeni kot visoki šoli kar po zakonu iz leta 1961, s študijskim letom 1985/86 razpišejo nekateri novi dvopredmetni visokošolski programi.⁵⁶⁶ S tem je postalo jasno, da je treba Pedagoški akademiji UM dejansko priznati status visokošolske ustanove in potrditi ukinitvev suspenza iz leta 1969,⁵⁶⁷ da bo te programe lahko izvajala. Kot je določala takratna zakonodaja, je ustanova na to temo pripravila dva elaborata (o prehodu v fakulteto ter o njeni organiziranosti in delovanju), ki sta bila podlaga za nadaljnjo formalno proceduro. »Po 24 letih je določilo iz akta o ustanovitvi Pedagoške akademije postalo stvarnost«, je ta korak komentiral dr. Brumec (ibid.), ki je bil dekan mariborske Pedagoške akademije v času njenega *preraščanja* v fakulteto. Rektor Univerze v Mariboru dr. Melavc pa je na priložnostni slovesnosti ob začetku študijskega leta 1985/86 poudaril, da razvoj nekdanje Pedagoške akademije v fakulteto »odpira neslutene razvojne možnosti za celotno Univerzo v Mariboru, posebno za področja, ki so zaostajala – se pravi za družboslovje«. ⁵⁶⁸

Prehod iz akademije v fakulteto je torej zahteval le še formalni korak. Na podlagi sklepa o razpisu novih programov in sklepa sveta Univerze v Mariboru je Republiški komite za vzgojo in izobraževanje pripravil predlog odloka o preimenovanju, za sprejetje katerega je bila pooblaščenca Skupščina SRS. Besedilo je bilo povsem preprosto: »Na predlog Pedagoške akademije Maribor daje Skupščina SR Slovenije soglasje k spremembi imena te visokošolske organizacije v Pedagoško fakulteto Maribor.« Predlog je Skupščina SRS obravnavala na

566 Tj. slovenski jezik – nemški jezik, slovenski jezik – angleški jezik, slovenski jezik – družbeno-moralna vzgoja, geografija – zgodovina, biologija – kemija, madžarski jezik v vezavah.

567 Zakon o visokem šolstvu iz leta 1969, ki je v prehodni določbi omejil pedagoški akademiji s statusom višjih šol, že dolgo ni veljal več, Zakon o Pedagoški akademiji v Mariboru iz leta 1961 pa kot tak ni bil nikoli preklican. Formalnih preprek za začetek izvajanja visokošolskih programov jeseni 1985 torej v Mariboru ni bilo. Obstajale pa so v Ljubljani, kot bo kmalu pokazano.

568 Marija Švajncer, »Nova Pedagoška fakulteta v Mariboru«. *Prosvetni delavec*, 21. oktober 1985, str. 4.

seji februarja 1986 in ga z veliko večino glasov⁵⁶⁹ v takšnem besedilu tudi sprejela (Skupščina SRS, 1986c). Mesec dni pozneje je skladno s takratno zakonodajo in brez vsake razprave sprejela še soglasje k statutu te nove fakultete Univerze v Mariboru.

Preostala je le še njena slavnostna proglasitev. Ta je potekala 6. junija 1986, ob koncu prvega letnika visokošolskih programov in v znamenju zaznamovanja petindvajsetletnice ustanovitve Pedagoške akademije. Ob tej priložnosti je dr. Rudi Lešnik kot prvi dekan Pedagoške fakultete v Mariboru poudaril, da je pot do fakultete, »ki jo je zakon [iz leta 1961] v bistvu že vseboval, [...] potekala v krčevitih naporih, ob različnih iskanjih kar četrto stoletja«. V tem času »je na Pedagoški akademiji diplomiralo 4.496 predmetnih in razrednih učiteljev ter učiteljev praktičnega pouka«, ob preoblikovanju v fakulteto pa je na njej redno delovalo »26 doktorjev znanosti in 25 magistrov«. Njihova pot do znanstvenih naslovov je bila vse prej kot lahka: »Pedagoška akademija ni mogla razvijati svojih raziskovalcev in pedagoških delavcev, saj omejena v stisko dveletnega študija ni mogla zaposlovati asistentov ali stažistov, da bi bolj neposredno skrbela za svoj učiteljski naraščaj«. ⁵⁷⁰ Zdaj so se okoliščine tudi v tem pogledu spremenile in pričakovanja so bila v novem obdobju, ki se je s tem odpiralo, velika, pot pa odprta.

Povsem drugače je scenarij preraščanja potekal v Ljubljani. Prvo vprašanje ni bilo vprašanje, kako priti do fakultete, ampak kako sploh višjo šolo preoblikovati v visoko šolo. V primerjavi z mariborsko 'ravninsko' potjo do fakultete je šlo tu za veliko bolj vijugasto pot z veliko strmimi klanci, kar pa ustanovi na koncu ni prav nič škodovalo; nasprotno, skleniti bi bilo mogoče, da ji je celo koristilo.

Omenili smo že, da se je že v prvih fazah visokošolske reforme odprlo vprašanje, kaj v procesu preraščanja višješolskih v visokošolske programe storiti z ljubljansko Pedagoško akademijo, obdano s tolikimi 'starimi' fakultetami, ki so imele v svojem poslanstvu ob prevladujoči 'stroki' zapisano tudi učiteljsko izobraževanje. Obstajalo je več možnosti: od morebitne pripojitve k Filozofski fakulteti UL ⁵⁷¹

569 Zanimivo je dodati, da v tistih – danes za nekatere domnevno popolnoma 'enounmih' – časih tudi ta, povsem neproblematičen formalni akt ni bil sprejet 'enounmno': v Zboru združenega dela je bil ugotovljen en glas proti (Skupščina SRS, 1986a), v Zboru občin pa dva (Skupščina SRS, 1986b).

570 Rudi Lešnik, »Novo središče pedagoškega šolstva v Mariboru. Slovesna proglasitev Pedagoške fakultete«. *Prosvetni delavec*, 23. junij 1986, str. 1.

571 Še na začetku leta 1987 beremo v nekem časopisnem poročilu: »Posebna delovna skupina, sestavljena iz predstavnikov Pedagoške akademije, Filozofske fakultete, Fakultete za naravoslovje in tehnologijo in Biotehniške fakultete, naj bi temeljito preučila predlog Filozofske fakultete za združitev Pedagoške akademije s to fakulteto.« Predlog takšne institucionalne fuzije na koncu ni bil podprt, res pa je del dvopredmetnih študijskih vezav z akademije prešel na Filozofsko fakulteto. – Gl. J. V., »Letos visokošolski študij tudi na Pedagoški akademiji. Univerzitetni svet o aktualnih nalogah«. *Prosvetni delavec*, 19. januar 1987, str. 2.

do prenosa programov za področje predmetnega pouka na različne 'matične strokovne' fakultete, Pedagoški akademiji pa bi v tem primeru ostala le še programa za razredni pouk in predšolsko vzgojo (scenarij, ki je v tistem času v vsakdanjih pogovorih dobil vzdevek 'žalujoči ostali').

Pri prvi možnosti se je zadržanost pojavila ob programih za razredni pouk, predšolsko vzgojo in defektologijo, ki se nekako niso ujemali s poslanstvom in fizionomijo Filozofske fakultete UL. Možnost prenosa študijskih programov za področje predmetnega pouka (družboslovnih in naravoslovnih) pa je trčil v stari konflikt 'stroke' in 'pedagogike'. Tako imenovane 'matične' fakultete so poudarjale 'stroko', pedagoški akademiji pa so ob njenem skromnem deležu osebj z doktoratom znanosti očitale, da je na področju študija 'stroke' inferiorna, čeprav mogoče res obvlada praktično pedagoško *usposabljanje*.⁵⁷² Na akademiji je ob tem začelo zoreti prepričanje, da bi bilo treba znotraj univerze oblikovati posebno *fakulteto*, ki bi nasproti 'tezi stroke' in 'antitezi pedagogike' (ali nasprotno) znala in zmogla realizirati 'sintezo'. V tej smeri je bila že tik pred koncem študijskega leta 1983/84 organizirana okrogla miza z naslovom »Kakšnega učitelja potrebujemo?«⁵⁷³ Tej razpravi je v naslednjih letih sledilo še več podobnih. Kot smo videli, je bila takrat zamisel o *preraščanju* pedagoških programov že precej uveljavljena, ostajalo pa je povsem nerazrešeno vprašanje, kaj ob tem storiti z dotedanjo višješolsko ljubljansko akademijo.

Soočanje različnih scenarijev o usodi ljubljanske akademije se je nazadnje končalo z zmernim kompromisom: akademija je izgubila nekatere predmetne vezave (predvsem tiste, ki so se izvajale tudi na Filozofski fakulteti UL, vendar tam do takrat prioriteto za srednješolsko

572 Obstajala je nekakšna pat pozicija: »Programi, ki jih bo uresničevala Pedagoška akademija v Ljubljani, so znani in potrjeni, kljub kritičnim pripombam zlasti k programu učitelj razrednega pouka. Ob nekaterih, celo žolčnih in jedkih pripombah lahko rečemo, da danes nimamo ne raziskovalnih ne znanstvenih potrditev, kakšen naj bo štiriletni program za učitelja, ki uči od prvega do četrtega razreda osnovne šole. Temu se ne smemo čuditi. Ne Filozofska fakulteta ne druge fakultete (na primer FNT) problemov razrednega pouka niso preučile, Pedagoška akademija v Ljubljani in Mariboru pa kot višješolski delovni organizaciji nista imeli niti dovolj znanstvenikov, raziskovalcev in drugih pedagoških delavcev niti možnosti za celosten razvoj znanstvenoraziskovalnega dela.« – Branko Božič, »Pedagoška akademija kot visoka šola«. *Prosvetni delavec*, 6. april 1987, str. 2.

573 Tu se naslanjam na dokumente iz osebne arhiva. Okrogla miza je potekala 7. junija 1984; poleg osebja s Pedagoške akademije, nekaterih fakultet in deloma širše javnosti se je je udeležilo tudi več predstavnikov osnovnih šol, ki so med drugim zahtevali vključenost v razpravo o reformi pedagoških študijskih programov. Med drugim je bilo postavljeno, da osnovna šola že dolgo ni več samo organizacijski okvir za elementarno poučevanje in da je v njej že kar dobra tretjina takih nalog, ki se neposredno ne nanašajo na pouk 'stroke' oziroma 'predmetne snovi'. Poudarjeno je bilo, da bi bilo treba prihodnje učiteljice in učitelje ustrezno pripravljati tudi za te naloge in temu ustrezno pripraviti nove študijske programe.

učiteljstvo),⁵⁷⁴ ob tem pa se je akademija kot ustanova vendarle obdržala in prerastla v visoko šolo. Dr. Ivan Škoflek, dekan med letoma 1981 in 1985, je deset let pozneje v spominih povedal: »Danes, ko izvajamo programe, ki smo si jih 'izborili', pa tudi programe oziroma dele programov, ki so jih kasneje matične fakultete vrnile, nihče več ne razmišlja o tem, da je obstajalo več variant, od najbolj črnih – ko naj bi PA prenehala obstajati, vse njene dotedanje programe in novo stavbo [vseljeno novembra 1982] pa naj bi si razdelile fakultete, do variante, po kateri naj bi PA prerastla v visoko šolo z vsemi dotedanjimi študijskimi programi. Ne da bi hotel poveljčevati kateri koli današnji program, je treba iskreno povedati, da sta bila za matične fakultete največja 'tujka' razredni pouk in defektologija in da sta bila prav ta dva študijska programa nekakšna okopa v bitki za druge programe« (Janša - Zorn et al., 1997, str. 85).

Ko je bil še zadnji novi paket visokošolskih programov v pedagoški usmeritvi v sklepni fazi sprejemanja, je postalo dokončno jasno, da jih bo nekaj razmeščenih tudi na Pedagoško akademijo UL in da s tem njen obstoj ne bo več pod vprašajem. Ob takšni razmestitvi pa je bilo treba dotedanjo višjo šolo preoblikovati v visoko. V nasprotju z mariborsko situacijo je bilo v ljubljanskem primeru treba opraviti ustrezna usklajevanja in postopke za preoblikovanje – in ne samo preimenovanje – ustanove. Sklepna razprava o prehodu ljubljanske Pedagoške akademije na visokošolski študij (in torej ne še v fakulteto) je potekala na seji sveta Univerze v Ljubljani 23. decembra 1986. Svet je »na podlagi poročil ugotovil, da ni večjih ovir in da lahko razpis za vpis v visokošolski študij v letu 1987/88 vsebuje tudi razpis v visokošolske programe Pedagoške akademije za naslednje smeri: učitelj razrednega pouka, defektologija (s smermi), likovna pedagogika in dvopredmetni študij proizvodno-tehnične vzgoje, gospodinjstva, fizike, kemije, biologije in matematike.⁵⁷⁵ Pri dvopredmetnem stu-

574 Posledica uresničevanja koncepta usmerjenega izobraževanja je bila, da je sredi osemdesetih let, ko se je začel izvajati prvi paket novih visokošolskih programov, študij glasbene pedagogike s Pedagoške akademije UL prešel na Akademijo za glasbo UL, študij jezikov, zgodovine, geografije in knjižničarstva pa na Filozofsko fakulteto UL. Tako je ostalo do današnjih dni. Naravoslovne študijske vezave in matematika naj bi po prvotnem predlogu prešle na takratno Fakulteto za naravoslovje in tehnologijo UL (šele sredi devetdesetih let razdeljeno na več fakultet) ter Biotehniško fakulteto UL, vendar je nato prišlo do medfakultetnega sporazuma o skupnem izvajanju pedagoških naravoslovnih študijskih vezav. V teh diskusijah je med študijskimi programi, ki so sodili v orbite tradicionalnih 'matičnih' članic UL, samo likovna pedagogika res hitro dobila privolitev, da ostane na dotedanji ustanovi, saj Akademija za likovno umetnost UL očitno ni imela interesa za prevzem pedagoškega programa. V povezavi s tem prim. povzetek argumentacije razlike v 'matičnosti' med Pedagoško akademijo in Akademijo za likovno umetnost izpod peresa (takrat še) spec. Črtomirja Frelaha (1991, str. 140).

575 O visokošolskem pedagoškem programu matematike (z vezavo), ki prvotno (1985/86) ni bil razmeščen na PA, je mag. Justinek, takratni dekan, leta 1988 poročal takole: »Izobraževalna skupnost se je letos odločila, da ponovno uvede dvopredmetni študij matematike in fizike [na PA]. V tako odločitev jo je vodilo splošno pomanjkanje učiteljev teh predmetov v osnovni šoli« (Justinek 1988, str. 336). – Prim. tudi naslednji komentar z

diju se smiselno med seboj povezujejo navedeni predmeti, izvajala pa jih bo Pedagoška akademija skupaj z ustreznimi fakultetami«. Ob takšnem medfakultetnem sodelovanju je bila oblikovana zahteva, še zlasti povezana z izpolnjevanjem kadrovskih pogojev⁵⁷⁶ za izvajanje novih visokošolskih programov, da akademija »do konca januarja [1987] predloži svetu dogovore in sporazume z visokošolskimi organizacijami, s katerimi bo izvajala navedene programe; z njimi naj bi Pedagoška akademija uredila tudi kadrovske zadeve, ki se bodo pojavile ob prehodu na visokošolski študij.⁵⁷⁷ Pri tem je treba omogočiti pedagoškim delavcem akademije, ki bodo izvajali nove programe, da bodo čim prej izpolnili pogoje za habilitacijo, kolikor je še nimajo.«⁵⁷⁸

začetka študijskega leta 1987/88: »Letos se je začel štiriletni študij za učitelje matematike in fizike osnovnih šol. Zaradi tega nam grozi, da bo stanje na osnovnih šolah, ki se je v zadnjih letih po zaslugi urejenega študija na pedagoških akademijah v Ljubljani in Mariboru izboljšalo, postalo enako ali še bolj grozljivo kot v srednji šoli. Zaradi zahtevnega programa matematike se je namreč v Ljubljani [na FNT] vpisalo v dvopredmetni študij matematike in fizike le 8 študentov namesto dosedanjih 50, v Mariboru pa je število teh študentov ostalo enako.« – Seta Oblak, »Kdo bo učil naše otroke matematiko in fiziko?« *Prosvetni delavec*, 26. oktober 1987, str. 3. – Seta Oblak je bila v tem času svetovalka za fiziko na Zavodu za šolstvo

576 »Ob reformi 1987 je bilo na PA [UL] le 8 učiteljev z doktoratom znanosti« (Janša - Zorn et al., 1997, str. 25), torej primerljivo precej manj kot na PA v Mariboru ob njenem prerastu v fakulteto. Vodstvo ljubljanske akademije je že leta 1982 pozvalo ves učiteljski kolektiv, da »razmislijo in v enem letu sporočijo, ali si glede na to, da bomo prerastli v visoko šolo, nameravajo pridobiti ustrezen znanstveni naziv. Nekateri so osupnili, drugi so se zavili v trdovraten molk, tretji pa so bili veseli, da tako razmišljamo o njih. Toda s pismom se je začelo. Sprožil se je silen intelektualni potencial učiteljev PA« (ibid., str. 86). Do začetka devetdesetih let je bil dosežen velik preboj na tem področju, ustanova pa se je ob tem tudi občutno pomladila: povprečna starost osebja »je leta 1987 znašala 50,3 leta, ob izteku leta 1990 pa 46,6 leta« (Zgaga 1991b, str. 45). Ob koncu leta 1990 je bila struktura že nekajkratno izboljšana: 25 doktorjev znanosti, 22 magistrstov znanosti in 7 specialistov; ob tem je 7 kandidatov zaključevalo doktorat, 12 pa magisterij. Med osebjem je bilo 22 docentov, 8 izrednih in 2 redna profesorja. Med tedanjimi 22 višjimi predavatelji jih je 9 pripravljalo doktorat, 3 so najavili upokojitev, 7 pa jih je sodelovalo le pri izvajanju višješolskega programa predšolske vzgoje. Med visokošolskimi sodelavci je bilo tudi že 13 asistentov in 3 asistenti staziisti (gl. ibid., str. 15); to število se je v naslednjih letih še povečalo. Do kategorije asistentov višješolski pedagoški akademiji nista bili upravičeni, zato je bilo izboljšanje kadrovske strukture pred prerastom v visoko šolo oziroma fakulteto še toliko zahtevnejše.

577 Dogovorjeno je bilo, da določene predmete na PA UL izvaja ustrezno habilitirano osebje s fakultet.

578 J. V., »Letos visokošolski študij tudi na Pedagoški akademiji. Univerzitetni svet o aktualnih nalogah«. *Prosvetni delavec*, 19. januar 1987, str. 2. – Gl. tudi Branko Božič, »Pedagoška akademija kot visoka šola«. *Prosvetni delavec*, 6. april 1987, str. 2: »Pedagoška akademija nima dovolj učiteljev, zato se je povezala s samoupravnimi sporazumi s fakultetami in njihovimi visokošolskimi temeljnimi organizacijami, da ji bodo s svojimi habilitiranimi učitelji pomagale uresničevati programe. Poleg tega ima kar 25 višjih predavateljev prijavljene in odobrene doktorske teme. [...] Predvidevamo, da bodo končali svoj študij do leta 1989/90, ko bodo kadrovske potrebe največje. Njihov študij jim je od lanskega leta zelo olajšala Izobraževalna skupnost Slovenije, ki vsem doktorandom priznava pedagoško obveznost, kakršno imajo docenti oziroma profesorji, in daje zanj tudi denar. Poleg tega bo akademija kot visokošolska organizacija lahko razpisala dela in naloge asistentov, česar doslej ni mogla. Za akademijo in njen razvoj je bilo skoraj usodno, da so njeni dolgoletni profesorji in predavatelji odhajali v pokoj, za njimi pa ni bilo nikogar, ki bi nadaljeval njihovo delo.«

Izhodišče za končno odločanje o *prerastu* v visoko šolo v pristojnih odločevalskih telesih so bili sklep, da se v študijskem letu 1987/88 razpišejo dogovorjeni novi visokošolski programi Pedagoške akademije UL, sporazumi z drugimi fakultetami UL ter poseben *elaborat*, ki ga je akademija pripravila skladno s takratno zakonodajo. Pedagoško šolstvo je s tem začelo dobivati »končno podobo«,⁵⁷⁹ ob tem pa je tudi Pedagoška akademija UL pridobila svojo, sicer nekoliko omejeno 'matičnost'. V začetku aprila 1987 je imela Skupščina PIS za pedagoško usmeritev na dnevnem redu dve v povezavi s tem procesom pomembni točki: poleg obravnave mnenja Strokovnega sveta SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje o programih razrednega pouka in defektologije s smermi še sklepanje o soglasju k prehodu Pedagoške akademije v Ljubljani v visokošolsko delovno organizacijo.⁵⁸⁰ Zdaj ni bilo več pričakovati zapletov, saj so bile ključne uskladitve in kompromisi doseženi, poleg tega pa se je res že nadvse mudilo s pripravi na začetek študijskega leta 1987/88.

Procedura se je iz samoupravnih forumov, kakršni so bili 'pisi', preselila v Skupščino SRS. Izrazov, kot je akreditacija, ali pa agencij, kakršna je danes NAKVIS, takrat še ni bilo. Preoblikovanje Pedagoške akademije v visoko šolo pa je potrebovalo formalnopravno potrditev. Podlaga je bil Zakon o usmerjenem izobraževanju, ki je določal, da ima »izobraževalna organizacija, ki izvaja visoko izobraževanje«, lahko v imenu naziv »pedagoška akademija, visoka šola, fakulteta ali akademija« (Skupščina SRS, 1980b, čl. 124). Skupščinska razprava o predlogu Zakona o Pedagoški akademiji v Ljubljani je potekala 22. aprila 1987. Na seji je bil najprej potrjen že omenjeni *elaborat*, nato pa je bilo opravljeno še glasovanje o predlogu Zakona o Pedagoški akademiji v Ljubljani, ki pa kljub temu, da v razpravi ni bilo slišati nobene posebne pripombe ali ugovora, spet ni potekalo povsem brez zadržkov. Še en primer, ki kaže, da takratno razpoloženje v skupščinskih dvorani celo pri takšnih zadevah ni bilo tako zelo 'enoumno', kot se včasih sliši danes.⁵⁸¹

579 J. V., »Pedagoško šolstvo dobiva končno podobo«. *Prosvetni delavec*, 23. marec 1987, str. 3.

580 Z dvema podtočkama: ugotavljanje upravičenosti ustanovitve Pedagoške akademije v Ljubljani kot visokošolske vzgojno-izobraževalne organizacije ter sklepanje o razmestitvi izvajanja visokošolskih pedagoških programov na Pedagoški akademiji v Ljubljani. – Gl. »Sklic PIS za pedagoško usmeritev za 2. 4. 1987«. *Prosvetni delavec*, 23. marec 1987, str. 2.

581 V Zboru združenega dela je bilo ugotovljenih 109 glasov za in 3 proti ob 2 vzdržanih (Skupščina SRS, 1987b, str. 52), v Zboru občin pa je bil zakon sprejet soglasno (Skupščina SRS, 1987c, str. 40). – Kot zanimivost dodajmo, da je bil na isti seji obravnavan tudi predlog zakona o pedagoški službi, s katerim »bi uveljavili sodobnejši tip funkcije družbene kontrole v šolstvu« ter ohranili »kontinuiteto Zavoda RS Slovenije za šolstvo«. V tem primeru se je npr. glasovanje v Zboru združenega dela izteklo tako: 82 za, 26 proti ob 24 vzdržanih – skratka, skoraj tako kot v današnjem večstrankarskem parlamentu (gl. Skupščina SRS, 1987b, str. 43).

Sprejeti zakon (Skupščina SRS, 1987d) je bil kratek in je določal, da se »Pedagoška akademija v Ljubljani, ki je bila ustanovljena kot višja šola, [...] organizira kot visoka šola« (čl. 1), področje njenega delovanja pa je bilo opredeljeno kot izvajanje programov »za pridobitev višje in visoke izobrazbe v pedagoški usmeritvi«, poleg tega pa še programov »za izpopolnjevanje za delavce v vzgoji in izobraževanju po pridobljeni srednji, višji in visoki strokovni izobrazbi«, »na dogovorjenih področjih [pa] tudi program[ov] za pridobitev magisterija in doktorata znanosti«. Ob tem »izvaja raziskovalno delo, povezano z vzgojnoizobraževalnim delom in drugo raziskovalno delo« (čl. 2). Začetek izvajanja programov za pridobitev visoke izobrazbe je bil določen za študijsko leto 1987/88 »v skladu s sklepom, sprejetim v Posebni izobraževalni skupnosti za pedagoško usmeritev« (čl. 3).

Od maja 1987 tako ni bilo več nobene pravne ovire, da ob mariborski fakulteti tudi ljubljanska akademija vpiše prvo generacijo v visokošolske študijske programe. V razpis za vpis v študijskem letu 1987/88 sta bila ob siceršnjih novih visokošolskih (dodiplomskih) študijskih programih prvič vključena tudi magistrski in doktorski študij v programih Defektologija in Vzgojitelj – defektolog za motnje vedenja in osebnosti (zadnji je bil na vseh treh stopnjah študija kmalu zatem preoblikovan v Socialno pedagogiko). Pravkar nastala nova visoka šola s starim imenom Pedagoška akademija si je torej s tem priborila *celotno vertikalno* univerzitetnega študija, vključno z doktorskim, čeprav na tem področju za zdaj v še precej skromnem obsegu.

Študijsko leto 1987/88 je bilo 'hibridno': novo stavbo na Kardelevi ploščadi v Ljubljani so polnili prvi visokošolski in zadnji višješolski letniki. Leto pozneje so bili v hiši samo še visokošolke in visokošolci (če za hip odmislimo program Vzgojitelj predšolskih otrok), toda še vedno le v dveh, čeprav zdaj že visokošolskih letnikih. Vsaj po številu študentk in študentov je bilo vse še precej podobno prejšnjim časom. V naslednjih dveh študijskih letih (1989/90 in 1990/91) pa se je stavba napolnila z vsemi štirimi letniki: s tem življenje v njej ni samo postalo drugačno, ampak so sproti prihajali novi in novi izzivi. Del teh izzivov se je nanašal na notranje zagotavljanje pogojev za uresničitev pričakovanj, povezanih z visokošolskim študijem, del pa je prihajal od zunaj.

Dokončanje procesa *preraščanja* programov in ustanove je sovpadal s časom vrhunca politične krize v Jugoslaviji. Negotovosti, ki so jih porajale interne akademске dileme, so še poglobljale vse slabše ekonomske razmere (to so bili časi izjemno visoke inflacije), politična tranzicija in formiranje nove oblasti (kar so med drugim spremljale tudi polemike o tem, kako preoblikovati celoten sistem vzgoje in izobraževanja) ter – prav ob izteku tega obdobja – dokončen razpad

federacije, nastanek samostojne Republike Slovenije ter kratek vojaški spopad konec junija 1991. Lahko bi rekli, da zaradi vsega tega to obdobje sodi med najbolj izzivalna obdobja v zgodovini ustanove.

Legalnost reformirane Pedagoške akademije po maju 1987 torej ni bilo več vprašanje, zato pa je na dnevnem redu vztrajalo vprašanje njene akademske in strokovne legitimnosti. K temu je štel tudi odprto vprašanje preoblikovanja v fakulteto. Zgoraj je že bilo omenjeno, da so bili med najresnejšimi problemi ob prehodu v visokošolsko ustanovo prav kadrovske pogoji in raziskovalno delo. Dr. Veljko Troha, ki je bil v tem obdobju dekan PA,⁵⁸² pred tem pa je bil tudi direktor Pedagoškega inštituta, omenja predhodni »mačehovski odnos lastne ustanove do tega [tj. raziskovalnega] dela, ki je bil posledica statusa višje in pozneje tudi visoke šole« in ki se je prepoznavno kazal v tem, da je imelo »v vseh vidikih prednost pedagoško delo«, pri čemer so bile pedagoške obveznosti »bistveno predimenzionirane« (gl. Janša-Zorn et al., 1997, str. 90). S svojimi spomini se tej oceni pridružujem tudi sam. Na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta je morala takratna Pedagoška akademija predvsem pridobiti ugled in zaupanje, da bo svoje novo poslanstvo zmogla uresničevati. Na simbolni ravni smo ta pritisk razumeli kot *momentum*, ki je zahteval, da se Pedagoško akademijo preoblikuje – in ne samo preimenuje – v Pedagoško fakulteto. To je po eni strani zahtevalo ponovno pridobivanje soglasij znotraj univerze, še zlasti s krepitvijo konceptualne zasnove in kritične mase ustanove, po drugi strani pa tudi dialog s političnimi oblastmi, ki so se prav takrat radikalno prestrukturirale v novi vladi samostojne Republike Slovenije.

V primerjavi s prejšnjimi obdobji se je naše raziskovalno delo na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta močno okrepilo, začelo pa se je tudi mednarodno sodelovanje,⁵⁸³ ki je bilo v poslanstvu prej-

582 Tu moram zaradi transparentnosti (in morebitnih subjektivnosti v nadaljnjem besedilu) dodati, da sem bil v tem obdobju predsednik Znanstveno-pedagoškega sveta Pedagoške akademije v Ljubljani (že po določenih spremenjenega Zakona o usmerjenem izobraževanju) in da sem z dr. Troho ter drugimi kolegicami in kolegi pri *preraščanju* v fakulteto neposredno in aktivno sodeloval.

583 Ni naključje, da se prav v tem obdobju na PA/PEF UL začne tudi mednarodno znanstveno sodelovanje. Leta 1989 smo npr. gostili priznanega ameriškega profesorja Michaele W. Appla (University of Wisconsin, ZDA) med njegovim prvim obiskom Slovenije. Stiki in sodelovanje so se ohranili; leta 2016 je prof. Apple na predlog PEF UL postal častni doktor Univerze v Ljubljani, kar je bil prvi primer dodelitve tega častnega naslova znanstveniku s področja edukacijskih ved. Aprila 1990 pa smo v sodelovanju s Pedagoškim inštitutom ob obisku profesorja Jamesa Donalda (Open University, Velika Britanija) organizirali mednarodni kolokvij *Educational Theory: Modern or Postmodern* (gl. Bahovec et al., 1990). Temu so sledili še drugi podobni dogodki. Dr. Janez Ferbar, pionir zgodnjega uvajanja naravoslovja v osnovne šole, je v tem času organiziral inspirativen delovni obisk večine redno zaposlenega osebja na *Institute of Education* v Londonu, v začetku devetdesetih pa je pridobil prve projekte TEMPUS (takratne Evropske skupnosti, predhodnice EU) na Pedagoško – tedaj že – fakulteto UL.

šnje višješolske akademije dejansko nepomembno. Pri tem nikakor ni bil ključen kak svež raziskovalni denar, ki bi prihajal iz na razpisih priborjenih projektov – tako kot danes –, ampak precej prozaično dejstvo: večina osebja je morala v sorazmerno kratkem času doseči doktorat in za njim docenturo. Ali pač oditi v službo drugam. Pri tem ni šlo le za to, da je bila večina doktorskih tem posredno ali neposredno povezana z raziskovalnimi vprašanji o vzgoji in izobraževanju v najširšem pomenu besede, ampak tudi za to, da so se vrste zagovornikov nujnosti krepitve raziskovalnega dela znotraj ustanove v zelo kratkem času močno povečale in dokončno odrinile nekdanji 'mačehovski odnos lastne ustanove' do tega dela v preteklost. O tem ne govorijo le bibliografije in biografije iz tistega obdobja, ampak tudi vrsta odmevnih nacionalnih posvetov, ki jih je začela organizirati Pedagoška akademija UL v obdobju tranzicije v fakulteto. Trije med njimi so bili za takratne strateške načrte in ambicije še posebej pomembni.

Prvi med njimi je potekal na Pedagoški akademiji v Ljubljani 2. in 3. junija 1988 ob zaznamovanju štiridesetletnice ustanove in prehoda z višješolskega na visokošolski študij. Tema posveta je bilo »usposabljanje razrednih učiteljev pri nas« (Žagar, 1988), kar je bilo iz več razlogov, ki smo jih zgoraj že omenjali, ključni izziv za ustanovo v obdobju njenega *preraščanja*. Udeležba na posvetu je bila za tiste čase visoka; na njem se je zvrstilo okoli 40 referatov, ki so se poglobljali v načelna vprašanja, povezana s prehodom na visokošolski študij, in tudi v specifična študijska vprašanja pa v probleme osnovnošolskega otroka, pouk materinščine in realij, vzgojne predmete in nekatere vidike zgodovine pedagoškega izobraževanja. Tu se lahko le na kratko posvetimo nekaterim poudarkom, ki so povezani s temeljnimi dilemami pa tudi argumenti v prid novega visokošolskega programa Razredni pouk.

Posvet se je začel s poudarkom, da se študij razrednega pouka zdaj »približuje študiju za druge akademske poklice«, iz česar sledita (vsaj) dve nadvse pomembni načelni vprašanji: »Zakaj je to hkrati priložnost in nevarnost?« in »Kako naj danes univerza kvalitetno zastavi izobraževanje za množične poklice?« Barica Marentič Požarnik je kot uvodničarka med drugim ponudila naslednji odgovor: »Ob tem, ko naj bi visokošolski študij razrednih učiteljev prevzemal pozitivne značilnosti visokošolskega študija, naj bi hkrati brez manjvrednostnih občutkov gojil, razvijal in dvigal na znanstveno raven pozitivne pridobitve tradicionalnega izobraževanja učiteljev« (Marentič Požarnik, 1988, str. 11).

Nato je bilo zastavljeno »vprašanje identifikacije razrednega učitelja s stroko« oziroma vprašanje, »kaj je stroka razrednega učitelja«. Referent Veljko Troha je ugotavljal, da je »primarnega pomena

za istovetenje s pedagoškim poklicem na razredni stopnji prav istovetenje s pedagoškim delom in ne s stroko«, ter opozoril na nevarnost, ki iz tega sledi: »polivalenca strok [ima] tudi resen vpliv na slabšo (manj intenzivno) učiteljevo identifikacijo s poklicem.« Odgovor na vprašanje, kako iziti iz tega konflikta, pa je bil med drugim v tem, da »se mora fakultetno izobraževanje nasloniti na kakovostno splošno izobrazbo« in »bistveno večjo meddisciplinarno povezanost posameznih programskih sestavin« (Troha, 1988, str. 24, 27, 33).

Več referatov je opozarjalo na nerazvitost področja specialnih didaktik kot eno najresnejših ovir za nadaljnji razvoj visokošolskega pedagoškega izobraževanja, npr.: »Danes se [...] srečujemo s pojavom, ko teh didaktik v ustrezni obliki skoraj ni«, zato ta položaj zahteva »tesno sodelovanje z raziskovalnimi organizacijami« (Adamič, 1988, str. 78). Referati so ob tem ugotavljali, da se ob prehodu na visokošolski študij spoprijemamo s povsem novo nalogo, ki je ne bo mogoče uresničiti le z zanašanjem na obstoječe koncepte in prakse, ampak z iskanjem 'tretje poti'. To je v zborniku na primer povzel naslednji komentar: »Kaže, da se bo konceptualizacija profesionalne podobe visokošolskega izobraževanja učiteljev razvijala v merjenju sil med velikimi znanstveniki in dobronamernimi obrtniki. Izziv je privlačen. Spodbuja iskanje tretje poti, ki se bo izogibala čerem praksi neprilagojene teorije in istočasno čerem prakse, sprte s teorijo« (Skalar, 1988, str. 39). Podobno razmišljanje zasledimo še v nekem drugem prispevku: »Poglobljeno spoznavanje principov, oblik in pogojev učenja je nedvomno temeljna vsebina, vendar ne zato in tako, da bi bodoči učitelj dobil natančna navodila (recepte) za poučevanje določenih vsebin, ampak tako da lahko posplošene principe prenese na specifično področje. Učitelj, ki je teoretično dobro usposobljen, si oblikuje kritičen odnos tako do teorije kakor do prakse« (Razdevšek - Pučko, 1988, str. 85).

Posvet je pokazal, da smo s projektom *preraščanja* ustanovo pravzaprav pripeljali v središče nekakšnega kantovskega 'spora fakultet' (Zgaga, 1988, str. 56); ne sicer ravno v spor 'zgornjih' in 'spodnje' fakultete, kot ga je obravnaval Kant,⁵⁸⁴ ampak v spor med 'matičnimi' fakultetami – zaščitnicami znanosti in humanistike na nacionalni ravni – o tem, kako si bodo razdelile svoj vpliv nad visokimi šolami *minornih profesij*, kot je to nekoč imenoval priznani ameriški raziskovalec visokega šolstva Burton Clark (1999), ki se mu bomo nekoliko

584 Prav v tem obdobju so se naše knjižne police obogatile s kar nekaj ključnimi prevodi temeljnih klasičnih del, ki jih v slovenščini še ni bilo. Tako smo v revijalnem tisku dobili tudi nekaj Kantovih spisov (Kant, 1987a, 1987b), vključno z odlomkom iz njegovega posthumno objavljenega spisa *O pedagogiki* (Kant, 1988), ki sodi med antološka besedila za področje ved o izobraževanju. Pozneje je izšla tudi knjižna izdaja (Kant, 2006), ki pa spisa *O pedagogiki* žal ne vključuje.

bolj posvetili v četrtem poglavju. Posvet je identificiral še dolgo vrsto drugih izzivalnih vprašanj, ki so ostala na dnevnem redu podobnih srečanj tudi še v naslednjih letih (in so na dnevnem redu deloma tudi še danes), obenem pa je dokazal zares veliko energijo, ki se je nakopila med 'učitelji učiteljev' v tem obdobju, pa tudi voljo ne le začrtati 'tretjo pot' na papirju ali v besedah, ampak jo tudi uhoditi z dejanji.

Naloge Pedagoške akademije so postajale toliko zahtevnejše, kolikor bolj se je približeval čas, ko so bili vpisani vsi štirje letniki hkrati (1990/91). Število študentk in študentov se je v kratkem času več kot podvojilo, ob tem pa je bilo treba poskrbeti za tiste, ki so še zaključevali nekdanji višješolski študij, kot za tiste prve, sicer še redke, ki so se že vpisali na magistrski in doktorski študij. Šlo je, ne nazadnje, tudi za simbolno vprašanje, ali bo ob podelitvi prvih visokošolskih diplom na listinah navedena Pedagoška akademija ali Pedagoška fakulteta. Kot že rečeno, ti notranji procesi so padli v čas burnih družbenih in političnih procesov: 8. aprila 1990 so bile prve večstrankarske volitve v Sloveniji, maja je bila oblikovana nova koalicijska vlada in imenovan je bil novi minister za šolstvo dr. Peter Vencelj. Vzporedno s političnimi spremembami pa so tudi v civilni družbi vznikale nove in nove, pogosto divergentne zamisli o različnih družbenih vprašanjih (gl. npr. Vurnik, 2010). Med drugim se je oblikoval niz idej o prihodnji ureditvi sistema vzgoje in izobraževanja, vključno z visokim šolstvom in raziskovalno sfero. Vse to pa je zastavljalo še druga, politična in strokovna vprašanja, o katerih se je bilo včasih treba odločati sproti, čeprav bi vsa po drugi strani zahtevala poglobljeno znanje in temeljit razmislek. Okrepljeno raziskovalno delo, še zlasti pa okrogle mize, kolokviji in posveti, ki so se kar vrstili, so k temu pomembno prispevali, čeprav ne vedno na sistematičen način.

Videli smo (gl. 3.7), kako je v drugi polovici osemdesetih v visokem šolstvu potekala obsežna reforma z uvajanjem novih programov, pa tudi s strateškimi razmisleki o dolgoročnem razvoju visokega šolstva ([DRVŠ], 1986),⁵⁸⁵ ob tem pa je prišlo še do *reforme reforme* usmerjenega izobraževanja. Temeljito spremenjeni zakon o usmerjenem izobraževanju je prinesel veliko novosti na organizacijski in programski ravni. Naj kot tipične novosti na eni strani znova omenimo

585 Na posvetu v okviru projekta DRVŠ jeseni 1987 se je znova razpravljalo tudi »o tem, ali spadajo višje šole na univerzo ali ne. Predlog, da spadajo tja samo fakultete – te so namreč znanstvene šole, visoke šole pa le strokovne – ni sprejemljiv, in takšen je tudi tisti, ki pravi, naj univerza združuje fakultete in visoke šole, ne pa višjih. Višješolski programi na visokih šolah in fakultetah so kakovostni, in take programe imajo tudi na višjih šolah, ki nameravajo prerasti v visoke, saj ugotavljajo, da dveletno šolanje ne zadošča za usposabljanje [...] strokovnjakov«, ki bi se lahko spoprijeli s sodobnimi problemi. – Gl. L. L., »Posvet o dolgoročnem razvoju visokega šolstva. Univerza pod drobnogledom«. *Prosvetni delavec*, 7. december 1987, str. 3.

krepitev avtonomnih pristojnosti univerze oziroma visokošolskih zavodov (z novimi pristojnostmi redefiniranih znanstveno-pedagoških svetov), na drugi strani pa skrajšanje trajanja študijskih programov z 900 na 750 letnih pedagoških ur,⁵⁸⁶ kar je pomenilo, da se je še enkrat na široko odprla Pandorina skrinjica, ki smo jo že omenjali. Tudi novi pedagoški programi, ki so bili z velikim trudom pripravljeni in potrjeni le malo pred tem, so bili s tem znova soočeni z zahtevo po prenavljanju. Pedagoška akademija UL te zahteve ni jemala le kot formalne zahteve, ampak kot priložnost, da ob evalvaciji novih visokošolskih programov, ki je bila načrtovana za čas, ko so že bili vpisani vsi štirje letniki, ponovno premisli svoje koncepte in prakse ter naredi po možnosti nov strateški korak naprej. Ob tem je bilo treba zavriniti še zadnje dvome in pomisleke, ki so glede te ustanove v univerzitetni, deloma pa tudi v širši javnosti še vedno obstajali. Dvomom o smiselčnosti fakultete za 'zgolj učitelje otrok' se je bilo treba znova zoperstaviti, vključno z retorično provokacijo: »Ali mora otroški zdravnik imeti fakulteto?« (Zgaga 1991a; gl. tu *Prolog*).

Obdobje med letoma 1990 in 1991 je bilo za Pedagoško akademijo UL v vseh pogledih zelo intenzivno, pripeljalo pa je do pomembnih korakov, ki so zakoličili delovanje ustanove za nekaj desetletij naprej. Med opaznimi dogodki tega časa je treba omeniti tudi slovo od višješolskega študija: sredi aprila 1990 je akademija podelila diplome zadnji višješolski generaciji, 461 študentkam in študentom (od tega 150 v programu Razredni pouk), med katerimi je bila tudi desettisoča diplomantka.⁵⁸⁷ Vsebinski in strateški dogodek pa je bil novi posvet ob koncu spomladanskega semestra (31. maj–1. junij 1990), tokrat tudi ob udeležbi kolegic in kolegov iz nekaterih drugih republik takrat že razpadajoče federacije, ki je bil namenjen premisleku komunikacije in jezikovne kulture v šoli (Žagar, 1990). Posvet je imel podobno strukturo in domet kot prej omenjeni posvet iz leta

586 Zmanjšanje letne kvote pedagoških ur (ob tem, ko je bilo treba v programe umestiti nove skupne predmete) ni prinašalo le nezadovoljstva v širšo akademsko sfero, ki je že leta pred tem pritiskala z zahtevo po priznanju obsežnejših oziroma daljših programov, ampak je v praktičnem pomenu prinašalo velike izzive za vodstva fakultet in šol, ki so morala zagotoviti polno pedagoško obveznost zaposlenemu osebju, ki se je poleg tega vse bolj pritoževalo nad visokimi delovnimi obremenitvami in nizkimi plačami, obenem pa se je vse bolj neodvisno sindikalno organiziralo. Olajševalna okoliščina je bila, da je bil v tem času ukinjen do takrat obvezni predmet, neformalno imenovan *predvojaška vzgoja*, ki mu je pripadal večji del tistih ur, ki jih je bilo treba v predmetniku zmanjšati.

587 Gl. Vanda Rode, »Pedagoška akademija v Ljubljani: Desettisoča diplomantka«, *Prosvetni delavec*, 14. maj 1990, str. 2. – To sicer niso bile povsem zadnje višješolske diplome. Zadnji rok za dokončanje študija po višješolskih programih je bil za zamudnike sprva določen za 31. avgust 1990 (gl. obvestilo Pedagoške akademije UL svojim študentom, ki še niso dokončali študija v *Prosvetnem delavcu*, 1. februar 1988, str. 12). Dejansko so bile zadnje višješolske diplome podeljene leta 1996. Od prve podelitve diplom leta 1949 do te zadnje podelitve je v Ljubljani skupaj diplomiralo 11.364 študentk in študentov, od tega 8.293 na rednem in 3.071 na izrednem študiju. Gl. Janša - Zorn, 1997, str. 21.

1988, udeležba pa je bila še številčnejša in struktura udeležencev je še boljše ustrezala načelom interdisciplinarnosti in partnerstva.⁵⁸⁸ Tokrat so se odprla vprašanja, ki so do takrat na področju izobraževalnih ved ostajala podcenjena: od nekaterih temeljnih vprašanj komunikacije v 'šolskem polju' in specifičnih pedagoških ter psiholoških vidikov komunikacije do strokovnih zvrsti jezika pri različnih šolskih predmetih, vprašanj pouka materinščine in tujih jezikov, vključno z vprašanjem jezika kot ovire v izobraževanju otrok Romov itn. Posvet je med drugim pokazal široko mavrico tem, ki so vstopale v vse intenzivnejše raziskovalno delo na ustanovah, ki so bile primarno namenjene učiteljskemu izobraževanju.

Ob začetku naslednjega študijskega leta, jeseni 1990, je Znanstveno-pedagoški svet Pedagoške akademije UL imenoval delovno skupino, ki naj bi oblikovala strateške smernice za dopolnitev in posodobitev študijskih programov. Z zavzetim delom je bilo že do konca novembra opravljenega veliko dela, ki je bilo najprej preverjeno na tematskih sestankih znotraj akademije, nato pa še na sklepni javni okrogli mizi 19. decembra 1990. Tega dogodka so se udeležili vidni univerzitetni in politični predstavniki, med njimi minister dr. Vencelj, predsednik Univerzitetnega sveta dr. Novak, prorektor UL dr. Zupan in drugi. To jesen se je izoblikovala dokončna pobuda o preoblikovanju in preimenovanju akademije v fakulteto, ki je bila na tem srečanju predstavljena in je prejela podporo. S tem je bila podprta tudi širše zasnovana strategija konceptualno povezanega visokošolskega študija bodočih učiteljic in učiteljev, ki je bila izgrajena v preteklih štirih letih po uvedbi novih visokošolskih programov.

Gradiva s teh sestankov in posveta so bila objavljena v zborniku z naslovom *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev* (Zgaga, 1991b), ki je prinašal izhodišča za takratno prenovu študijskih programov pa tudi za realizacijo zahteve po formalnem preimenovanju akademije v fakulteto. Razmisleki v delovnih skupinah in razprave na posvetih so se strnili predvsem v stališču, da je v strategiji univerzitetnega izobraževanja učiteljev zdaj treba dokončno dogovoriti definicijo 'matičnosti' tudi za predlagano novo fakulteto. Uvod v zbornik (gl. *ibid.*, str. 11–12) je pod naslovom *Izobraževanje učiteljev: univerzitetna strategija* to stališče predstavil tako: »Če naj bi Pedagoška akademija postala fakulteta, si mora v tekmi z razvijanjem posameznih znanstvenih disciplin, ki determinirajo posamezno fakulteto, so pa hkrati tudi predmet našega pedagoškega in znanstvenega dela, izoblikovati določene središčne točke, ki se razlikujejo od disciplin drugih fakultet. [...] To

588 Prispevke je poslalo »presenetljivo veliko ljudi: od psihologov, filozofov, pedagogov, pravnikov do jezikoslovcev in naravoslovcev, od učiteljev z obeh slovenskih univerz do predstavnikov hrvatskih univerz, od znanstvenikov in raziskovalcev do učiteljev praktikov, od zastopnikov starejše in srednje generacije do mladine« (Žagar, 1990, str. 7).

pomeni, da je treba opredeliti tiste znanstvene discipline ali predmetna področja, ki bodo na Pedagoški akademiji matična.«

Zapisano z besedami takratnega dekana dr. Trohe: programske, študijske in raziskovalne posebnosti Pedagoške akademije UL je treba obravnavati »kot kriterij za presojo upravičenosti obstoja Pedagoške akademije kot posebne fakultete, še posebno v razmerju do fakultet s podobnimi značilnostmi« (Troha, 1991, str. 16). Ob tem je spomnil na to, da je bilo ob prehodu na visokošolski študij sredi osemdesetih let »usvojeno stališče, da za usposobitev osnovnošolskega in srednješolskega učitelja ni nobenih bistvenih razlik, zato naj bi se programi pedagoške akademije pridružili programom že obstoječih fakultet, ki so med drugim usposabljalje učitelje srednje šole« (ibid.). Že zgoraj smo sicer videli, da to stališče zaradi vrste razlogov ni bilo dosledno realizirano. Zdaj je bilo treba do konca domisliti tiisto posebno razliko, ki utemeljuje specifičnost posebne, *pedagoškemu študiju* namenjene ustanove v okviru univerze. Dr. Troha je v svojem prispevku v zborniku argumentiral, da je to »razvojna posebnost populacije, za katero Pedagoška akademija usposablja učitelje, vzgojitelje, defektologe in druge profile« (ibid., str. 17). 'Matičnost' naj bi bila torej naravnana na izobraževanje in usposabljanje učiteljstva za delo v osnovnem šolstvu in predšolski vzgoji. Toda že s tem, da je bil študij naravoslovnih vezav predmetnega pouka ob sodelovanju z nekaterimi drugimi fakultetami razmeščen na Pedagoško fakulteto UL, študij družboslovnih vezav pa ne, odpira dvom o tem, ali je bila tako opredeljena načelna meja med novo in starimi fakultetami začrtana res koncizno. Bila je pač kompromis, kakršen je izhajal iz takratnih razmerij znotraj ljubljanske univerzitetne sredine. Sorodna razmerja so v Mariboru pripeljala do drugačne rešitve: Pedagoška fakulteta UM je izvajala izobraževanje in usposabljanje učiteljstva za delo na celotni preduniverzitetni vertikali, torej vključno s srednjim šolstvom, dokler se ni razcepila na več fakultet. A o tem nekaj več v naslednjem, zadnjem razdelku tega poglavja.

Zbornik je vključeval še vrsto prispevkov z vseh takratnih oddelkov, ki so na tej podlagi izoblikovali izhodišča in smernice za prenovno študijskih programov, pri tem pa so bili aktivno vključeni tudi študentke in študenti pa tudi ravnateljice in ravnatelji ter učiteljice in učitelji z nekaterih šol.⁵⁸⁹ Argumenti, ki so se kopičili v nekaj letih po začetku visokošolskega študija, so zadostovali – in tudi učinkovali. Na slavnostni seji Znanstveno-pedagoškega sveta Pedagoške akademije 30. maja 1991, ob prisotnosti dekana dr. Trohe, ministra dr. Venclja in

589 Pomembna podpora je prišla tudi iz vrst ravnateljev, učiteljev in mentorjev, ki so na srečanju 12. decembra »podprli univerzitetno strategijo izobraževanja učiteljev« (Zupanc, 1991, str. 109–110).

drugih gostov, je bilo preimenovanje Pedagoške akademije v Pedagoško fakulteto, pet let po podobnem dogodku v Mariboru, formalno in dokončno razglašeno še v okviru Univerze v Ljubljani. Videti je bilo, da je zdaj treba le še zamenjati tablo ob vhodu v stavbo. Toda na tem cilju se je končala le še ena od razvojnih etap, vsekakor ključna, pot pa se je nadaljevala in prihajala znova in znova na nova križišča.

3.10 Meandri akademizacije učiteljskega izobraževanja (1990–2010)

Naše osrednje vprašanje zadeva rekonstrukcijo in premislek procesa akademizacije učiteljskega poklica in s tem oblikovanje enega izmed pogojev za nastanek učiteljske *profesije*.⁵⁹⁰ V prvih treh poglavjih te knjige smo zasledovali njeno *genealogijo*: konceptualizacije visokošolskega izobraževanja za vse učiteljstvo, kot so se oblikovale 'iz roda v rod', ter poskuse njihovih realizacij ob upoštevanju kompleksnih akademskih in političnih kontekstov, ki so vplivali na potek tega procesa. S *prerastom* višješolskega v visokošolski študijski program za razredni pouk in s preoblikovanjem pedagoških akademij v fakulteti na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta prejšnjega stoletja bi lahko rekli, da je ta proces prispel do cilja. Toda takšnim procesom, kot je ta, začetka in konca ni mogoče zapisati z letnico, kaj šele z natančnim datumom, tako kot to delamo pri človeških življenjih. Zaključek nekega procesa je vedno mogoče obravnavati le kot etapni zaključek: potok se steka v reko in reka teče naprej, do naslednjega sotočja, in potem še naprej. Zato po dozdajšnjih poglavjih ne moremo preprosto pritisniti pike, ne da bi vsaj v nekaj grobih črtah na naš zemljevid zarisali tudi meandre, ki jih je ta tok ustvaril po prehodu iz hribov v ravnino, po prelomu osemdesetih v devetdeseta leta in še naprej, pa tudi za to, da nakažemo smer obravnave v zadnjem, četrtem poglavju.

Spremembe, o katerih pišemo, sovpadajo z velikim prelomom v naši zgodovini. Prehod iz osemdesetih v devetdeseta leta so zaznamovale globoke družbene in politične spremembe, ki jih je povzela in nato tudi narekovala radikalno drugačna nova ustava (Skupščina RS, 1991b). Vse to je posredno ali neposredno zahtevalo globoke spremembe tudi v izobraževalnem sistemu, te pa so se raztegnile čez vsa devetdeseta leta. Tako kot se je po volitvah leta 1990 nekdanji Izvršni svet SRS preoblikoval v Vlado RS, se je nekdanji Komite za vzgojo in

590 Gl. zgoraj, op. 174, in spodaj, op. 796 in 797. – Poklic je utemeljen na usposabljanju v dani stroki, profesija pa na kombinaciji akademskega študija (visokošolskega izobraževanja) in strokovnega usposabljanja.

izobraževanje preoblikoval v Ministrstvo za šolstvo in šport.⁵⁹¹ Količkor se doba *tranzicije* ni začela že prej, v drugi polovici osemdesetih, se je dokončno potrdila zdaj. Zadnja faza procesa akademizacije učiteljskega poklica je potekala vzporedno s temeljnimi spremembami v družbi in politiki – tega pri naši obravnavi ne gre spregledati, čeprav je učiteljsko izobraževanje z nekaterih perspektiv mogoče komu res videti kot nekakšen svet zase.

Prva naloga *tranzicije* na področju izobraževanja je bila, da šolski sistem izpleza iz prepadnega labirinta usmerjenega izobraževanja in 'pisovske' logike. To je bilo deloma opravljeno, kot smo videli, že proti koncu osemdesetih s spremembami zakona o usmerjenem izobraževanju (Skupščina SRS, 1989c), deloma pa takoj na začetku devetdesetih s povsem novim zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Skupščina RS, 1991a). Do zares temeljite spremembe strategije vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za šolstvo in šport, 1995) in sprejetja nove *šolske zakonodaje* (Ministrstvo za šolstvo in šport, 1996) pa je prišlo šele sredi oziroma v drugi polovici devetdesetih let. Ob izteku devetdesetih je *osemletko* – 130 let po uvedbi splošnega osemletnega osnovnega šolanja v našem prostoru – zamenjala *devetletka*, izobraževalni sistem pa je zaznamovala še dolga vrsta drugih temeljnih sprememb. *Tranzicija* na izobraževalnem področju je bila do začetka tretjega tisočletja v glavnem dokončana, bistvene poteze sistema pa se od takrat naprej niso več tako izrazito spreminjale. Specifični podsistem učiteljskega izobraževanja se je seveda tudi moral prilagoditi tem spremembam.

Na prehodu iz osemdesetih v devetdeseta leta, ko je za takratne politične forume potekal *sestop z oblasti* (Čepič, 2002, str. 112), se je celotno področje izobraževanja v znatni meri spreminjalo tudi povsem spontano, z iniciativami, ki so izhajale iz pedagoških krogov in razvijajoče se civilne družbe. Vse to je dodatno klicalo po temeljitem premisleku ter po novi ureditvi in konsolidaciji celotnega izobraževalnega sistema. Po eni strani je v tem prehodu opazen eksponenten

591 »V zdajšnjih razmerah strankarske parlamentarne demokracije in ustvarjanja države in državne uprave po evropskih zgledih smo opustili nekdanje prenapete poti samoupravnega sisovskega organiziranja. Namesto nekdanje množice sisov in njihovih organov organiziramo Ministrstvo za šolstvo in šport, ki mora odgovorno in strokovno pristojno opravljati svoje naloge v vzgoji in izobraževanju. Pri tem ne pozabljamo na javnost dela, ne samo pred parlamentom, temveč tudi pred šolsko strokovno javnostjo. Zato smo se odločili, da začnemo izdajati *Objave*, ki naj pripomorejo, da bodo vsi, ki potrebujejo uradno informacijo o pomembnih dejanjih ministrstva, pa tudi drugih organov v vzgoji in izobraževanju, to lahko tudi dobili.« – Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo in šport. *Objave*, leto 1, št. 1; v *Prosvetni delavec*, 25. november 1991, priloga. – Toda *Objave* so že po drugi številki (konec decembra 1991) prenehale izhajati, ministrstvo je poiskalo drugačne informacijske kanale, *Prosvetni delavec* pa se je preoblikoval v *Šolske razgledne*. Izhajali so skoraj dve desetletji: do 15. junija 2018, ko je izšla zadnja številka. Tradicionalni stanovski časopis na papirju so zamenjale razpršene objave po številnih spletnih portalih.

porast zanimanja za vključitev v izobraževanje, ki je sledil letargiji osemdesetih let. V tem je treba videti pragmatično reakcijo na zoževanje zaposlitvenih možnosti, ki jih je povzročala rastoča politična in ekonomska kriza v razpadajoči in nazadnje razpadli SFRJ, pa tudi izraz povečanih izobraževalnih ambicij v družbi na splošno, ob rastoči zavesti, da prihajajo *novi časi*, ki bodo zahtevali *več in boljšo izobrazbo*.

Rekli smo že, da so bila osemdeseta leta, ko jih opazujemo z izobraževalne perspektive, sorazmerno izgubljena, kar ne nazadnje dokazujejo tudi statistična gibanja (gl. *Tabela 12*). Po stagnaciji v osemdesetih letih⁵⁹² so se v devetdesetih krivulje vpisanih v srednje, še posebej pa v višje in visoko šolstvo začele eksponentno dvigovati, z nekaj časovnega zamika pa so temu eksponentnemu dvigu sledile tudi krivulje diplomantov. Indeksi vpisa in diplom, ki jih v tabeli spremljamo v razmerju do izhodiščnega stanja v študijskem letu 1984/85, ko je reforma usmerjenega izobraževanja dosegla prag visokega šolstva, rastejo eksponentno, ne pa tudi indeks zaposlenega osebja na (visoko)šolskih zavodih. Rastoči trendi so prinašali resne probleme, saj je bil izobraževalni sistem, kakršen je bil oblikovan v osemdesetih letih, poddimenzioniran in nepripravljen na tak naval. Ob tem, ko je bilo treba preoblikovati organizacijo in financiranje izobraževalnega sistema, je bilo treba iskati tudi načine, ki bi omogočili vključitev v izobraževanje hitro rastoče deleže mladih pa tudi manj mlade populacije, zainteresirane za nadaljnje izobraževanje. To pa je zahtevalo količinsko povečanje in kakovostni dvig zaposlenega

.....
592 V osemdesetih letih so bili vpisni trendi v Sloveniji opazno drugačni kot v preostalih delih SFRJ: medtem ko je v začetku tega desetletja v 'južnih republikah' prihajalo do eksponentne rasti, je ta trend v Sloveniji ostajal zelo zadržan. »Primerjava z drugimi republikami in pokrajinama pove, da je prišlo v šolskem letu 1982/83 na 10.000 prebivalcev v Sloveniji 137 študentov in 33 diplomantov, jugoslovansko povprečje pa je znašalo 171 študentov in samo 25 diplomantov. Večina drugih republik in obe pokrajini so imele sorazmerno več študentov (Makedonija celo 224, Kosovo pa 242 na 10.000 prebivalcev); število diplomantov višjih in visokih šol pa je bilo povsod manjše kot v Sloveniji.« – Gl. »Visoko šolstvo v številkah. (Iz gradiva za problemsko konferenco [ZKS].« *Prosvetni delavec*, 4. marec 1985, str. 2. – Pozneje so se trendi po SFRJ obrnili strmo navzdol, vendar pa ne v Sloveniji: »Podatki, zbrani v poročilu o vpisu študentov na visokošolske organizacije v SFRJ v letih od 1981/82 do 1985/86, kažejo, da se je v zadnjih letih število vpisnih mest v Jugoslaviji zelo zmanjšalo – povprečno kar za 30 odstotkov. In tako je tudi letos. V navedenem obdobju so najbolj zmanjšali vpis v SR Srbiji (brez pokrajin), in sicer kar za 50 odstotkov. Sledi Črna gora, v kateri je vpis za 40 odstotkov manjši, za njo pa je SR Bosna in Hercegovina z 39 odstotki manj vpisanih študentov. V SR Makedoniji znaša to zmanjšanje 35 odstotkov, v SAP Vojvodini 27, v SAP Kosovo pa 11 odstotkov. Število vpisnih mest se ni zmanjšalo edino v Sloveniji, ampak se je, nasprotno, celo povečalo za približno 2 odstotka.« – Gl. Majda Vodeničarevič, »V Jugoslaviji čedalje manj brucev.« *Prosvetni delavec*, 7. december 1987, str. 4. – Ta dva odstotka še nista zanikala stagnacije.

pedagoškega osebja na vseh ravneh izobraževalnega sistema,⁵⁹³ kar pa ne bi bilo mogoče brez dodatnega vlaganja⁵⁹⁴ v prostore, opremo pa tudi v ustrezne socialne korektive, ki bi podpirali in stimulirali vključitev večjih deležev mlade in odrasle populacije v srednje, višje in v visoko izobraževanje. Porast sredstev za izobraževanje v devetdesetih letih je omogočil tudi okrepitev stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljstva.⁵⁹⁵ Končno ne gre spregledati niti tega, da se je vzporedno s temi temami razvijala tudi nova konceptualizacija predšolske in osnovnošolske vzgoje in izobraževanja.

Tabela 12: Trendi v terciarnem izobraževanju v osemdesetih in devetdesetih letih (Slovenija)

	1984/85		1990/91		1994/95		1999/00	
	število	indeks	število	indeks	število	indeks	število	indeks
<i>Vpis v visoko šolstvo</i>	27.691	100	33.565	121	43.249	156	68.645	248
<i>Diplome (vse)</i>	5.621	100	5.439	98	6.419	141	10.447	186
– od tega izobr. vede in učit. izobr.	14,9 % (1986)		9,2 % (1991)		12,3 % (1996)		12,6 % (2000)	
<i>PA/PEF UL</i>								
Vpis (vsi letniki)	1.284	100	1.948*	152	2.423	189	2.798	218
Diplome	499	100	260	52	454	91	437	88
<i>PA/PEF UM</i>								
Vpis (vsi letniki)	964	100	1.809*	188	2.258	234	4.634	481
Diplome	249	100	192	77	256	103	631	253

593 Po podatkih MŠŠ (dokument v osebnem arhivu, datiran s 15. januarjem 2004) je v šolskem letu 1993/94 med osnovnošolskimi učitelji 71,2 % imelo višješolsko ter 9,7 % visokošolsko izobrazbo; v šolskem letu 2002/03 se je delež tistih z višješolsko izobrazbo zmanjšal na 48,7 %, delež tistih z visokošolsko (oz. ekvivalentno novo univerzitetno) izobrazbo pa je zrastel na 37,0 %. Tudi na srednjih šolah je delež tistih z višješolsko izobrazbo v tem obdobju upadel (z 12,5 % na 4,1 %), delež tistih z visokošolsko oz. univerzitetno izobrazbo pa je ostal nespremenjen (64 %). Ob tem se je struktura učiteljev tudi pomladila: na prelomu tisočletij je bila v povprečju najštevilnejša starostna skupina učiteljev v evropskih državah tista med 50 in 54 leti, v Sloveniji pa med 35 in 45 leti (European Commission, 2006).

594 Odločilni korak pri zagotavljanju zadostnih sredstev za tak premik je bil sprejem t. i. zakona o šolskem tolarju (Državni zbor RS, 1994), ki je določil »nekatero nujne razvojne programe Republike Slovenije na področju vzgoje in izobraževanja« in obseg potrebnih sredstev za njihovo izvedbo. Šlo je za pet programov, izvedenih v obdobju od leta 1994 do leta 1999: investicije v šolske prostore, računalniško opismenjevanje, znanje tujih jezikov, zagotavljanje dostopnosti učbenikov in učnih gradiv ter zagotavljanje sredstev za šolsko prehrano otrok in mladine. Zakon je zagotavljal sredstva v skupni višini 27.548.000.000 SIT (približno 245.000.000 EUR ob uporabi revalorizacijskega kalkulatorja SURS; <https://www.stat.si/inflacija>). – Gl. podrobneje v [Moge], b. l.

595 V šolskem letu 1993/94 se je tečajev stalnega strokovnega spopolnjevanja v Sloveniji udeležilo 19.195 učiteljic in učiteljev, v šolskem letu 1998/99 pa že 41.618. – Zavod RS za šolstvo, Oddelek za stalno strokovno spopolnjevanje (dokument v osebnem arhivu, datiran s 21. februarjem 2000, pripravila mag. Slavica Černoša).

	1984/85		1990/91		1994/95		1999/00	
	število	indeks	število	indeks	število	indeks	število	indeks
<i>FTK/FŠ UL</i>								
Vpis (vsi letniki)	426	100	528*	124	530	124	992	233
Diplome	44	100	130	295	48	109	115	261
<i>FF UL (vsi letniki)</i>								
Vpis	2.116	100	2.579*	122	3.610	171	6.426	304
Diplome	286	100	206	72	269	94	610	213
<i>Pedagoško osebje</i>	1985/86							
– Osnovne šole	13.240	100	14.655	111	15.199	115	15.287	115
– Srednje šole	6.294	100	6.701	106	7.796	124	9.351	149
– Visoko šolstvo	1.865	100	1.721	92	2.266	122	2.508	134
<i>Vpis v šole</i>	1984/85							
– Osnovne šole	223.130	100	225.640	101	209.334	94	185.034	83
– Srednje šole	81.970	100	92.060	112	99.657	122	102.969	126

Opombe: Vpis se nanaša na študijsko leto, diplome pa na koledarsko leto (relevantna je druga letnica študijskega leta v posameznem stolpcu). Študijsko leto 1984/85 je bilo zadnje leto pred vpisom v prenovljene visokošolske programe po zakonu o usmerjenem izobraževanju (1980). V študijskem letu 1990/91 se na obeh (nekdanjih) akademijah izteka višješolski študij, podeljujejo se prve visokošolske diplome. V stolpcu za študijsko leto 1990/91 so podatki o vpisu za vse štiri navedene fakultete podani za študijsko leto 1991/92 (označeni z *). Študijsko leto 1994/95 je bilo zadnje leto pred uveljavitvijo mature ter pred uvedbo novih univerzitetnih in visokošolskih strokovnih študijskih programov po novem zakonu o visokem šolstvu (1993). V študijskem letu 1996/97 so odprle vrata nove višje strokovne šole (po novem zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju; gl. Državni zbor RS, 1996b), ki so štete kot del terciarnega, vendar ločene od visokega izobraževanja. *Viri:* SURS, 1953–2013; za deleže diplom na področju izobraževalnih ved in učiteljskega izobraževanja gl. Zgaga, 2004a.

Premike v splošnem porastu vključevanja v izobraževanje je mogoče zaznati tudi v učiteljskem izobraževanju, vendar ne v takšni meri, kot je bila značilna za terciarno izobraževanje na splošno. Vpisa v pedagoške študijske programe sicer ni mogoče spremljati povsem natančno: na fakultetah, ki so primarno usmerjene vsaka v svojo *stroko*, učiteljsko izobraževanje pa je na njih bolj ali manj le dodatek k temeljnemu *strokovnemu* poslanstvu (in večinoma ne poteka v samostojnih pedagoških študijskih programih), to preprosto ni mogoče. Njihovim diplomatkam in diplomantom so poti odprte v različne smeri. V *Tabelo 12* smo zato vključili le obe takratni pedagoški fakulteti, katerih poslanstvo je izključno učiteljsko izobraževanje, ter dve fakulteti, ki sta bili ob študiju določene *stroke* vidneje zastopani tudi v učiteljskem izobraževanju (FF UL in FTK/FŠ UL).

Tako kot v visokem šolstvu na splošno velja tudi za te štiri ustanove, da je število diplom v drugi polovici osemdesetih in na prelomu v devetdeseta *upadalo* (razen na FTK/FŠ UL zaradi tedanjega sovpadanja dveh vzporedno vpisanih študijskih generacij, višješolske in visokošolske). K temu upadu je prispeval predvsem prehod študijskih programov na obeh PA/PEF na visokošolsko stopnjo, ki je povzročil dveletno do triletno 'luknjo' v produkciji diplom (v Mariboru

se to zgodi malce prej, v Ljubljani malce pozneje). Sredi in v drugi polovici devetdesetih se krivulja teh diplom znova povzpne, opazneje kot kadar koli v preteklosti. Najpočasneje se je ta premik dogodil na PEF UL, vendar pa je pri tem treba imeti v mislih ne le precej visoko število podeljenih višješolskih diplom sredi osemdesetih, ampak še zlasti dejstvo, da je več njenih nekdanjih višješolskih študijskih programov *prerastlo* v visokošolske in se *preselilo* na *matično* FF UL, eden pa celo na AG UL. Relativni primanjkljaj diplom sredi in ob koncu devetdesetih let na PEF UL je torej treba opazovati v razmerju do sorazmernega dviga števila diplom na FF UL. Posebej opazna pa je od sredine do konca devetdesetih velika rast vpisanih študentk in študentov ter števila diplom na PEF UM, ki pa ima prav tako jasno razlago: ta fakulteta je od konca osemdesetih in v devetdesetih letih svojo nekdanjo študijsko ponudbo povečala še za veliko humanističnih, družboslovnih in naravoslovnih (pedagoških) študijskih programov, ki sta jih v Ljubljani tradicionalno izvajali FF UL in FNT UL. Krajina pedagoškega študija se je v devetdesetih letih, po prehodu na izključno visokošolske programe, torej zares temeljito spremenila.

Ti prehodi so imeli še eno posledico, ki je ne gre spregledati. V vrstah učiteljstva z nekdanjo višješolsko diplomom je obstajal opazen interes za nadaljevanje študija z možnostjo pridobitve visokošolske diplome. To sta obe Pedagoški fakulteti tudi omogočali. Posebej množičen je bil vpis v posebej pripravljen in tudi formalno potrjen *prilagojeni visokošolski program razrednega pouka* (PIS za pedagoško usmeritev, 1989) za učiteljice in učitelje z višješolsko izobrazbo, ki sta ga fakulteti začeli izvajati že v študijskem letu 1989/90. Program je bil pripravljen na temelju siceršnjega novega visokošolskega programa razrednega pouka, da bi zadovoljili zahtevo učiteljic in učiteljev, ki so si želeli pridobiti visoko stopnjo izobrazbe, pa tudi na pobudo zainteresiranih republiških ustanov. V tem programu je v naslednjih letih diplomiralo veliko učiteljic in učiteljev iz predvsem nekoliko mlajših generacij, to pa je dodatno prispevalo k hitrejšemu povečevanju deleža zaposlenega učiteljstva z visokošolsko izobrazbo. Izkazalo se je, da je ta študij prispeval tudi k učinkovitejšemu postopnemu preoblikovanju *osemletke v devetletko* ter uvajanju drugih kurikularnih sprememb, do katerih je prišlo po sprejetju nove šolske zakonodaje v drugi polovici devetdesetih let. Te spremembe so imele opazen vpliv tudi na zaposlovanje: kot kaže *Tabela 12*, se je tudi število zaposlenega pedagoškega osebja v devetdesetih letih postopoma dvigovalo, vendar ne tako eksponentno, kot je to veljalo za vključevanje v visokošolski študij in njegovo zaključevanje. Pomanjkanje usposobljenega osebja za delo v izobraževalni sferi na splošno je bilo tudi takrat opazno, toda ob obetih postopnega izboljšanja. Pri tem ne gre spregledati

sprememb pri vpisu v osnovne in srednje šole: medtem ko se je število otrok v osnovnih šolah zmanjševalo zaradi demografskega upadanja (pa vendar sorazmerno povečevalo zaradi prehoda na *devetletko*), se je vpis v srednje šole povečeval hitro, saj je doseganje srednješolske izobrazbe pri novih generacijah začelo postajati skoraj univerzalni standard. Ti trendi so deloma razbremenjevali probleme s pomanjkanjem osebja v osnovnih, zato pa so jih povečevali v srednjih šolah.

Po političnih spremembah z začetka devetdesetih let je prišlo v zakonodajnem pogledu pri preoblikovanju izobraževalnega sistema prvo na vrsti visoko šolstvo. Videli smo že, da je prejšnje republiško zakonodajno telo sprejelo zahtevo obeh univerz po novem zakonu že ob koncu osemdesetih let, vendar pa do začetka devetdesetih na tem področju ni prišlo do odločilnega premika. Predlog povsem novega zakona je bil pripravljen na Ministrstvu za šolstvo in šport v sodelovanju z obema univerzama proti koncu leta 1992 (Vlada RS, 1992b); na parlamentarne klopi je prišel leta 1993, do konca tega leta pa je bil tudi že sprejet (Državni zbor RS, 1993b). Naj kot zanimivost dodamo, da je bil v novem najvišjem zakonodajnem telesu, ki ga je v nasprotju s prejšnjim zaznamovala jasna ločnica med pozicijskim in opozicijskim delom, po sicer dolgotrajni obravnavi številnih amandmajev ta zakon sprejet soglasno, brez enega samega glasu proti (Državni zbor RS, 1993a).

Zakon je nastal v prelomnem času; prinesel je res temeljito rezno v organizacijo in strukturo visokošolskih zavodov in njihovih programov. V veliki meri je radikalno prekinil koncepte, kakršni so se uveljavili v prejšnjih štirih desetletjih. *Univerza* je bila znova opredeljena kot integralna ustanova, ki se notranje deli na fakultete (prej povsem samostojne pravne osebe, ki so se združevale v univerzo kot njihovo 'skupnost') in druge zavode. Povsem na novo je bil opredeljen termin *avtonomije* visokošolskih zavodov, ki se pred tem v naši povojni zakonodaji sploh ni pojavljal. Prišlo je do pomembne spremembe programske strukture: nekdanji dveletni višješolski programi so bili ukinjeni, nova opredelitev dodiplomskih študijskih programov pa je razlikovala med (večinoma) *štiriletnimi univerzitetnimi* in (večinoma) *triletnimi strokovnimi visokošolskimi programi*. Na podiplomski ravni so bili ohranjeni programi za pridobitev *specializacije*, *magisterije* in *doktorata znanosti*. Temeljni pogoj za vpis v visoko šolstvo je od leta 1995 naprej postala matura. Na ozadju razprav iz poznih osemdesetih let, ki smo jih že omenjali, je bila izoblikovana zamisel o *nacionalnem programu visokega šolstva*, s katerim naj bi se periodično opredeljevalo strateški razvoj na tem področju. Povsem nov koncept, s katerim se je politično odločanje o visokem šolstvu razmejilo od strokovnega odločanja, je prineslo določilo o vzpostavitvi *Sveta*

za visoko šolstvo RS, ki je med drugim dobil tudi pristojnosti *akreditacijskega organa*, prvega take vrste v Sloveniji (slabi dve desetletji pozneje je na tem ozadju nastal današnji NAKVIS). Te spremembe so po eni strani spodbudile domače razprave in zamisli, ki so nastajale od druge polovice osemdesetih let naprej, po drugi strani pa tudi spremljanje novosti in trendov v mednarodnem, zlasti evropskem prostoru, ki je bil takrat kot zaenkrat še precej oddaljeni cilj za Slovenijo posebej pomemben. Prehod iz sistema, kakršnega smo poznali pred začetkom devetdesetih let prejšnjega stoletja, v sistem, kakršen je bil zgrajen po tem mejniku, kljub vsem prelomnim spremembam ni bil enkratni točkovni rez, ki bi prejšnje in nove strukture, koncepcije in prakse povsem ločil med seboj, ampak ga zaznamuje prepletanje »individualnega (strokovnega) in strukturnega pri oblikovanju in izvajanju preobrazbe izobraževalnega sistema« (Gaber in Tašner, 2021, str. 78).

Tu se podrobneje z vsemi spremembami visokošolskega sistema ne moremo ukvarjati niti ne z dilemami in s polemikami, ki so se ob tem odpirale (gl. npr. Igličar, 1992; Kališnik et al., 1995; Zgaga, 2002, str. 87–153, tudi 2021 in 2023a). Nanje opozarjamo zato, ker so po svoje odmevale tudi na področju učiteljskega izobraževanja. Tu je bila še posebej pomembna nova struktura dodiplomskih programov, ki je zacementirala sicer že v prejšnjem desetletju doseženi štiriletni študijski standard za vse smeri učiteljskega izobraževanja, dotedanje- mu višješolskemu študiju predšolske vzgoje je omogočila preoblikovanje v triletni visokošolski strokovni program, izboljšale pa so se tudi možnosti za postopno vzpostavljanje podiplomskega študija na posameznih smereh. Pomembno novost je tudi na to področje prinesla vzpostavitev sistema akreditacije visokošolskih zavodov in njihovih programov, a o tem več pozneje.

S tem, ko so vse smeri učiteljskega izobraževanja dosegle visokošolsko stopnjo, so se z njim povezana vprašanja začela obravnavati tudi v okviru univerz, česar v preteklosti nismo zasledili ali pa je bilo mogoče to zaslediti le kot povsem obrobno temo. Kot je mogoče pričakovati, je v teh obravnavah izstopalo predvsem vprašanje o razmerju *strokovnega* in *pedagoškega* v relevantnih študijskih programih. Tudi te razprave so se začele že proti koncu osemdesetih let, še v prejšnjem sistemu, torej, in tudi zanje velja, da so se brez točkovnega reza, kot smo se izrazili zgoraj, nadaljevale v devetdeseta, ob tem pa so se postopoma izoblikovali nekateri povsem novi koncepti in poudarki.

Zato se zdaj velja najprej vrniti nekoliko nazaj, v februar 1988, ko je bil organiziran nacionalni posvet o »boljšem izobraževanju učiteljev« (PIS za pedagoško usmeritev, 1988), na katerem »naj bi

ugotovili stanje v visokošolskih programih na področju didaktike, specialnih metodik, pedagoške delovne prakse in nastopov ter hospitacij.« Na začetku je bilo poudarjeno, da »novi ali le formalno predelani visokošolski programi sami zase še niso napredek. Da se bodo novosti uresničevale v praksi, je nujno opredeliti in razčleniti številne vsebine, sprejete in opisane v teh visokošolskih programih« (ibid., str. 1). Poseben problem so bili predvsem kadrovski pogoji na področju specialnih didaktik. Njihovi dotedanji nosilci, ki so v prejšnjem obdobju izvajali višješolske pedagoške programe, so imeli večinoma dobre praktične šolske izkušnje, ne pa tudi akademskega ozadja in nazivov. Še več, v tradicionalnem akademskem prostoru, na fakultetah, torej, so bile specialne didaktike zapostavljeno področje, tako zelo zapostavljeno, da je bil študij za dosego magisterija ali doktorata znanosti na tem specifičnem področju zelo otežen, če ne celo nemogoč. Prehod na visokošolsko učiteljsko izobraževanje je razgalil to odprto rano: *prerast* bi bila potrebna tudi za osebe na teh visokošolskih zavodih. Pokazalo se je, da edini pogoj za akademizacijo učiteljskega poklica niso le novi štiriletni visokošolski programi; potrebna je tudi *akademizacija učiteljev učiteljev*. To se je izrazilo deloma že na tem posvetu, deloma v razpravah, ki so sledile.

Na posvetu je bilo prikazano takratno stanje na obeh univerzah. V Ljubljani »prevladujejo višji predavatelji, premalo je tudi asistentov [...]. Resda jih je veliko vključenih v podiplomski študij, vendar dozdajšnje izkušnje kažejo, da so mnogim ta vrata še zaprta. Podiplomski študij specialnih didaktik bi morali tudi bolj dosledno kot doslej organizirati na interdisciplinarni podlagi« (ibid., str. 3). Tudi iz Maribora so poročali, da ima večina specialnih didaktikov »naziv višji predavatelj«, le »dva imata naziv docent, en specialni didaktik pa ima naziv rednega profesorja. Le eden od zadnjih treh ima doktorat iz didaktike predmeta (telesna vzgoja).« Možnosti za podiplomski študij didaktike posameznih strok so bile na obeh univerzah precej različne: na številnih predmetnih področjih podiplomski študij in doktorat iz specialne didaktike še nista bila mogoča, na redkih predmetnih področjih je bilo mogoče opraviti magisterij iz didaktike, ne pa tudi doktorata. Omenjeno je celo bilo, da je mogoče »magistrirati in doktorirati iz didaktike slovenskega jezika v Zagrebu« (ibid., str. 4).

V povzetku razprav s posveta je pričakovano zapisano: »Usposabljanje prihodnjih učiteljev za pedagoško delo, v primerjavi s strokovnim usposabljanjem v našem pedagoškem šolstvu nima ustreznega mesta. [...] Vse to kaže [na] nedosleden, nediferenciran, ponekod celo negativen odnos do pedagoškega in metodičnega usposabljanja prihodnjih učiteljev. Vendar pa poenotenje in zagotovitev vsaj

najnujnejših možnosti za pedagoško in metodično usposabljanje ne bo izboljšalo zdajšnjega stanja, če ne bomo hkrati razvijali sodobnejše doktrine na tem področju. Doktrine, ki bi povezovala sodobno pedagoško in psihološko znanje z izkušnjami in potrebami strok, doktrine, ki bo dajala učitelju oporo pri delu z učenci ter omogočala in spodbujala njegovo ustvarjalno delovanje« (ibid., str. 5).

V začetku devetdesetih let, deloma tudi v atmosferi, ki jo je vzpostavljala pričakovana temeljitejša prenova visokošolskega sistema na splošno, je ta razprava dobila novo razsežnost. Ob tem, ko sta obe Pedagoški akademiji – kot edini ustanovi z izključnim poslanstvom na področju izobraževanja učiteljev – od druge polovice osemdesetih let naprej začeli izvajati visokošolske programe in se preimenovali v fakulteti, se je odprlo, kot smo deloma že videli, dvojne ključnih vprašanj. Prvo je bilo, ali bosta novi fakulteti *predmetno* oziroma *strokovno* raven študija uspeli razviti na ravni, ki bo primerna fakultetnemu statusu. V nasprotni smeri se je odprlo vprašanje, ali bodo druge, starejše fakultete, ki so že do zdaj izvajale učiteljsko izobraževanje, prenovile svoje programe tako, da bodo primerni zahtevam *pedagoškega* študija. Prihod dveh novih fakultet s temeljnim oziroma izključnim poslanstvom na področju učiteljskega izobraževanja je spodbudil razpravo o novem konceptu izobraževanja učiteljev na obeh slovenskih univerzah.

V osebнем arhivu imam ohranjenih nekaj dokumentov, ki kažejo na to, da je bila ta tema na dnevnem redu usklajevalnega sestanka obeh univerz, nekakšne predhodnice poznejše nacionalne rektorske konference,⁵⁹⁶ že kmalu po osamosvojitvi Slovenije, 18. septembra 1991, nato pa spet 20. januarja 1992. Takrat je bilo sklenjeno, da »bi morale visokošolske institucije obeh univerz, ki izobražujejo učitelje, oblikovati skupen, medsebojno usklajen in mednarodno primerljiv koncept izobraževanja učiteljev v Sloveniji«.⁵⁹⁷

Tako je prorektor UL prof. dr. Miroslav Kališnik v dogovoru s prorektorjem UM prof. dr. Božidarjem Krajncičem povabil »visokošolske institucije obeh univerz, ki izobražujejo učitelje«, na posvet, na katerem naj bi poskusile izoblikovati takšen koncept. »Če se bomo sporazumeli o zasnovi izobraževanja«, kot je bilo optimistično zapisano v vabilu, bi temu posvetu jeseni sledil dogovor »o konkretnih rešitvah«, saj bi bilo samo tako »mogoče pričeti z izvajanjem novih pedagoških študijskih programov že v študijskem letu 1993/94«.⁵⁹⁸

596 Določilo o nacionalni rektorski konferenci je bilo vključeno v Zakon o visokem šolstvu (Državni zbor RS, 1993b, čl. 29); v prejšnjem obdobju sta bili slovenski univerzi vključeni v rektorsko konferenco SFRJ.

597 Dokument z naslovom »Osnova za razpravo o programih izobraževanja učiteljev dne 29. 5. 1992«. Dokument (iz osebnega arhiva) uporabljam kot glavni vir tudi v nadaljevanju.

598 Vabilo prorektorja Univerze v Ljubljani, 21. 5. 1992. (Dokument v osebнем arhivu.)

Vabilu so bili priloženi nepodpisana kratka »osnova za razpravo«⁵⁹⁹ na tem sestanku in dva druga dokumenta.⁶⁰⁰ Posveta so se udeležili predstavniki »vseh slovenskih institucij, ki izobražujejo učitelje, [...] Ministrstva za šolstvo in šport, Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport ter Pedagoškega inštituta Univerze v Ljubljani«,⁶⁰¹ potekal pa je 29. maja 1992 na rektoratu Univerze v Ljubljani.

»Osnova za razpravo«, ki je obsegala vsega eno stran in par vrstic besedila, se začena z omembo neusklajenosti med trajanjem programov⁶⁰² pedagoških smeri: Filozofska fakulteta UL je pripravila predlog novih programov v trajanju devet semestrov, preostale fakultete pa so ostale pri osmih semestrih. Zahteve po podaljšanju trajanja študijskih programov so bile na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta pogoste na različnih študijskih področjih, poganjalo pa jih je pomanjkanje sredstev, ki se je – kot smo že videli – stopnjevalo že vse od začetka osemdesetih let. Na podlagi amandmiranega zakona o usmerjenem izobraževanju (Skupščina SRS, 1989d, 64. čl.) je vlada v začetku devetdesetih let sprejela podzakonski akt, Sklep o normativih in standardih za opravljanje izobraževalne dejavnosti v višjem in visokem šolstvu (Vlada RS, 1992a),⁶⁰³ ki je krojil financiranje visokega šolstva do uveljavitve nove zakonodaje leta 1994. Do uveljavitve nove zakonodaje ni bilo mogoče pričakovati temeljiteje spremenjenih študijskih programov, saj se je sistem, kot je bil institucionaliziran v (nekdanji) Izobraževalni skupnosti Slovenije, že poslovil, konture novega pa je bilo sredi leta 1992 mogoče kvečjemu slutiti. Tako so sistemske težave, ki so onemogočale prenovo programov, vztrajale in ostajale, obenem pa je bil to čas intenzivnih vsebinskih razprav o prihodnosti celotnega izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji. Ena izmed teh razprav je torej posegala tudi na področje učiteljskega izobraževanja.

Vprašanje o trajanju pedagoških študijskih programov je bilo v dokumentu »Osnova za razpravo« navezano na mednarodno primerjavo programov. Dokument precej poenostavljeno omenja, da je

599 »Osnova za razpravo o programih izobraževanja učiteljev dne 29. 5. 1992«.

600 Gre za fotokopijo članka Barice Marentič Požarnik (1991) in za elaborat iste avtorice z naslovom »Predlog prenove programov na pedagoških smereh študija Filozofske fakultete [UL]«, pripravljen »po naročilu dekanata« in datiran s »febr. 1991«. (Dokument v osebni arhivu.)

601 Vabilo prorektorja Univerze v Ljubljani, 21.5.1992. (Dokument v osebni arhivu.)

602 V tem času je za visoko šolstvo še vedno veljala večina 'tehničnih' določil Zakona o usmerjenem izobraževanju. Po osamosvojitvi, če ne že prej, so bila izločena le 'ideološka' določila.

603 Sklep je bil v osnovi pripravljen ob koncu prve ('Peterletove') vlade RS, z nekaj spremembami pa je bil sprejet v prvih tednih druge ('Drnovškove') Vlade RS. V njem sta bili obe novi pedagoški fakulteti uvrščeni v isto (drugo) kategorijo za določitev obsega materialnih stroškov kot Filozofska fakulteta UL. S sklepom je bilo tudi določeno, da se hospitacije na pedagoških študijskih smereh »izvajajo v skupinah z najmanj 15 študenti; če je turnusov več, mora biti v zadnji skupini najmanj 10 študentov« (točka B.5).

študij srednješolskih učiteljev po svetu večinoma daljši od štirih let in poteka pretežno po zaporednem modelu, študij osnovnošolskih učiteljev pa ob treh do štirih letih trajanja navadno temelji na vzporednem oz. integriranem modelu. Ta navedba se dotika ene izmed ključnih dilem iz razprav, ki smo jim sledili med sredino osemdesetih in začetkom devetdesetih let: *ali naj se programi za osnovnošolske in srednješolske učitelje strukturno poenotijo ali ne*. Ob tem je treba dodati, da je bilo izobraževanje učiteljev v začetku devetdesetih let v mednarodnem kontekstu ne le izjemno raznoliko, ampak so se prav takrat v veliko državah začele reforme, ki so dotedanjo sliko krepko spremenile.⁶⁰⁴ Vprašanje vsaj osnovnega poenotenja na evropski ravni takrat še ni bilo zastavljeno; na to, da se je sploh zastavilo (ne pa tudi rešilo), je bilo treba čakati še vse do začetka naslednjega desetletja.⁶⁰⁵ Takratne mednarodne primerjave so tako slej ko prej pripeljale le do tega, da se je bilo treba na nacionalni ravni odločiti za lasten model učiteljskega izobraževanja, ki ni mogel zaobiti ne tradicij in ne ureditve nacionalnega sistema visokega šolstva. Odločitve o novem visokošolskem sistemu pa leta 1992 še ni bilo. Tudi na področju izobraževanja je bil to čas *tranzicije*.

V tem dokumentu nadalje beremo: »Ko smo pri nas leta 1984 sprejeli enotne 4-letne programe za študij osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, smo s tem ubrali 'srednjo pot', ki je po novih predlogih postavljena pod vprašaj.« Kot smo že videli, je to že v osemdesetih letih odprlo kar nekaj dilem in vprašanj, na katere dolgo – če sploh kdaj – ni bilo mogoče popolnoma odgovoriti. Pri naravoslovnih študijskih smereh so bili pedagoški študijski programi ločeni na *dvopredmetne* za bodoče osnovnošolsko ter *enopredmetne* za bodoče srednješolsko učiteljstvo. Pri družboslovnih in humanističnih smereh pa so obstajali *dvopredmetni* študijski programi za vse, vendar pa so se tudi diplomanti nekaterih enopredmetnih programov teh smeri lahko zaposlili v srednji in osnovni šoli. Vsaj formalno so bili vsi učiteljski programi narejeni po vzporednem modelu: pedagoški predmeti so bili ob predmetih stroke razporejeni bolj ali manj čez vse ali

604 Barica Marentič Požarnik (1991, str. 19) v članku, ki je bil priložen gradivu za ta posvet, citira J. H. C. Vonka (Vrije Universiteit, Amsterdam), ki je na konferenci ATEE v Limericku leta 1990 dejal: »V skoraj vseh evropskih deželah je izobraževanje učiteljev v gibanju in kaže, da so najbolj burni in zanimivi časi z novimi izzivi še pred nami«.

605 V *Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi* (Buchberger et al., 2001 [2000]), ki je nastala v enem izmed prvih večjih projektov s podporo EU na področju učiteljskega izobraževanja (TNTEE), med drugim beremo: »V večini držav članic Evropske unije se izobraževanje učiteljev še ni bistveno spremenilo, čeprav se je poskušalo prilagoditi novim potrebam (predvsem s podaljševanjem začetnega izobraževanja učiteljev in z umestitvijo v visoko šolstvo)« (ibid., str. 2). »V državah članicah Evropske unije in med njimi je velika razlika v mnenjih in prepričanjih o sedanjem položaju v izobraževanju učiteljev. [...] Še zdaj pa ni nobene poglobljene raziskave o učinkih in posledicah takšnih ali drugačnih sistemov in modelov izobraževanja učiteljev« (ibid., str. 21).

večino letnikov, a z izjemo obeh Pedagoških fakultet so bili obravnavani kot bolj ali manj marginalni del študija. Kot vse večji problem se je zastavljalo vprašanje *pedagoške prakse* med študijem; tudi ta je bila v nekaterih programih pogosto zelo zapostavljena. Končno je bilo tu med najbolj vročimi vprašanji še vprašanje zaposljivosti diplomantk in diplomantov, učiteljic in učiteljev novincev: sistematično *uvajanje v pedagoški poklic* je bilo še zelo obrobna tema, ki so jo preglasile težave z neustrezno kvalifikacijsko sestavo pedagoškega osebja na skoraj vseh področjih. Kvalificiranih učiteljic in učiteljev, tj. tistih, ki bi ustrezali formalnim predpisom, je v Sloveniji primanjkovalo, ob tem pa se je zastavljalo še vprašanje, kako prenoviti študij, da bo zagotavljal višjo kakovost vzgojnega in izobraževalnega dela v celotnem šolskem sistemu. Težav je bilo še več: normativna učna obveznost na veliko, predvsem manjših šolah učiteljicam in učiteljem, ki so bili kvalificirani samo za poučevanje enega predmeta, ni omogočala polne zaposlitve, obstajale so težave s t. i. pedagoško-andragoško dokvalifikacijo osebja, ki je poučevalo strokovne predmete, itn.

Zamisel o prihodnjem izobraževanju učiteljev za osnovne in srednje šole z začetka devetdesetih let je torej spominjala na enačbo z veliko neznankami, pri čemer pa ni šlo le za racionalno identificiranje neznank, ampak tudi za različne interese in materialne pogoje, ki bi lahko pomembno vplivali na realizacijo zamisli, ki se niti še ni zares začela oblikovati. Morebitni zapisnik o tem posvetu mi ni prišel v roke, vendar pa imam o njem ohranjene lastne zapiske. Iz njih je mogoče razbrati reprezentativno udeležbo: poleg predstavnikov vabljenih fakultet so sodelovali tudi predstavniki Zavoda RS za šolstvo, Pedagoškega inštituta, takrat še dejavnega Centra za razvoj univerze pri UL, pa tudi le dva tedna prej (14. maja 1992) izvoljeni novi minister za šolstvo in šport dr. Slavko Gaber.

Po teh zapiskih sodeč, se je posvet sprva osredotočil na dilemo o enotni ali različni pripravi učiteljstva za osnovno in srednjo šolo. Pokazalo se je, da so se nekatere fakultete (ob PEF UL in PEF UM tudi FF UL, FŠ UL, AG UL) odrekale takšnemu razlikovanju, pri njem pa je vztrajalo naravoslovje (FNT UL).⁶⁰⁶ Tudi dilema o tem, ali naj bodo diplomanti usposobljeni za osnovnošolsko in srednješolsko poučevanje (pa čeprav ob dodatnem izpopolnjevanju), na tem sestanku ni bila presežena. Različni pogledi so bili izraženi tudi ob vprašanju

606 FNT UL je bila takrat še enotna fakulteta številnih naravoslovnih smeri; do razdelitve na več fakultet je prišlo po uveljavitvi nove visokošolske zakonodaje leta 1994 (FME, FKKT, FFA, NTF). Kot bomo pozneje videli, je navidezno podoben proces doživela leta 2006 PEF UM, ko se je razdelila na PEF, FF in FNM. Reorganizacije znotraj univerz večinoma nikoli niso brez posledic za področje učiteljskega izobraževanja.

strokovnih naslovov,⁶⁰⁷ ki naj bi jih prejeli diplomanti pedagoških študijskih programov; po mnenju naravoslovcev naj bi bil naziv profesor⁶⁰⁸ za učitelje osnovne šole 'previsok'. Predstavnica Zavoda RS za šolstvo se je zavzela za dvopredmetne učiteljske kvalifikacije pa tudi za to, da diplomantke in diplomanti lahko poučujejo na obeh ravneh izobraževalne vertikale.⁶⁰⁹ Predstavniki Pedagoškega inštituta je opozoril na potekajoče razprave o mogočem podaljšanju osnovne šole na devet let ter na različna vprašanja o prehodu med osnovno in srednjo šolo, ob tem pa je izpostavil še eno dilemo: ali oblikovati model učiteljskega izobraževanja, ki bo določil model vzgoje in izobraževanja, ali pa prej oblikovati model vzgoje in izobraževanja, iz katerega bi izpeljali model učiteljskega izobraževanja. Tu se je razprava obrnila k vprašanju splošnega pomanjkanja diplomantk in diplomantov pedagoških smeri študija ter dejanske strukture učiteljstva v šolah, ki zlasti na nekaterih predmetnih področjih v veliki meri ni ustrezala formalno predpisanim merilom.

Sledili so nastopi, ki so kot ključni cilj poudarjali kakovost učiteljskega izobraževanja, tudi v povezavi z nacionalnimi standardi znanja in večjo avtonomijo učiteljice ali učitelja, vrstila so se opozorila na pomanjkljivo praktično usposabljanje med študijem itn. Do konca posveta se je v razpravah odražala vsa pestrost takratnega stanja: ob polemikah o podaljševanju študija za en semester (po mnenju predlagateljev nujnost, po mnenju drugih 'nepotreben luksuz') so se ponavljale zahteve po povečanju sredstev, s katerimi naj bi se okrepilo 'podhranjeno izvajanje študija' (ne samo na pedagoških smereh); nasprotovanje poenotenju učiteljskih kvalifikacij za osnovno in srednjo

607 Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih je bil sprejet šele leta 1998 (Državni zbor RS, 1998), ko se je diplomi bližala prva generacija, vpisana v nove programe po določilih zakona o visokem šolstvu iz leta 1993.

608 Strokovni naslov *profesor* je bil pred tem v Sloveniji tradicionalen za tiste diplomantke in diplomante, ki so poučevali na srednjih šolah in so dosegli visokošolsko izobrazbo pedagoške smeri. Po višješolski izobrazbi pedagoške smeri je bil dosežen naslov *učitelj* (razrednega ali predmetnega pouka). Ker so torej nekdanji višješolski programi prešli na visokošolsko raven, je bilo treba odločiti o novem strokovnem naslovu; edina sistem-ska rešitev, ki se je ponujala iz dotedanje tradicije, je bila, da se uporabi naslov *profesor* (Državni zbor RS, 1989, 8. čl.). Naj dodamo, da so se strokovni naslovi v preteklosti uporabljali samo v moškem spolu kot generični obliki za vse diplomantke in diplomante; razlikovanje *profesor/profesorica* je bilo prvič vpeljano s prej omenjenim zakonom s konca devetdesetih let (Državni zbor RS, 1989, 2. čl.).

609 Ob koncu leta 1991 so pri Zavodu RS za šolstvo izšle »strokovne podlage za program vzgoje in izobraževanja mladine v Republiki Sloveniji« (Rečnik et al., 1991), prvi poskus premisleka o novi edukacijski politiki, ki pa ni doživel posebnega odmeva. Krajše poglavje (ibid., str. 83–86) obravnava tudi »izobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanje pedagoških delavcev«, v katerem najdemo poudarke, namenjene kreipitvi pedagoško-psiholoških vsebin in praktičnemu usposabljanju na dodiplomskem študiju, razvoju podiplomskega študija ter strokovni izpopolnitvi visokošolskih programov. Med drugim lahko preberemo tudi naslednjo napoved: »Podrobnosti bodo navedene v nacionalnem programu visokega šolstva« (ibid., str. 84). Zadnje se ni zgodilo, saj ta nacionalni program v nobeni dozdajšnji različici ni bil strukturiran na način, ki bi to omogočal.

šolo je slišalo ugovor, češ, če naj bi bilo 'srednješolsko' kvalificirano učiteljstvo primerno za osnovno šolo, bi moralo veljati tudi nasprotno, pa tudi, da učiteljskih kvalifikacij ne bi smeli obravnavati po metodi 'ločevanja na genije in butce', itn.

Posvet se je končal s sklepom o oblikovanju posebne komisije na nacionalni ravni,⁶¹⁰ s predstavniki vseh ustanov, prisotnih na tem sestanku, sklicana pa naj bi bila že sredi junija 1992, pred dopusti. V pregledanih arhivih, gradivih in zabeležkah nisem našel potrditve, da je do tega sestanka res prišlo. Tudi v programih za študijsko leto 1993/94 ne najdemo nobenih bistvenih sprememb. Problemi, ki so bili na tem posvetu izpostavljeni, so bili preveč zahtevni, njihova sistemska rešitev in vzpostavitev predpogojev za njihovo reševanje pa *nista bili mogoči brez novih zakonodajnih podlag*. Ključne spremembe je prinesel Zakon o visokem šolstvu, ki je zakoličil novi okvir visokošolskega nacionalnega sistema na splošno. Neposredno se specifičnega področja izobraževanja učiteljev ni niti dotaknil, posredno pa je prinesel tudi na to področje nekaj pomembnih sprememb. Povezane so bile predvsem s spremembo načina sprejemanja študijskih programov. Stari 'sisovski' sistem, ki je v osemdesetih letih potekal prek 'pisov' oziroma Izobraževalne skupnosti Slovenije, je šele malo pred sredino devetdesetih zamenjal sistem akreditacije in evalvacije visokošolskih zavodov in njihovih programov, ki sta bili postavljeni med pristojnosti povsem novega strokovnega telesa, *Sveta za visoko šolstvo RS* (Državni zbor RS, 1993b, čl. 49).

Svet je maja 1994, neposredno po svojem formiranju, sprejel dokument z naslovom Merila in postopki za ocenjevanje študijskih programov in visokošolskih zavodov (Svet za visoko šolstvo RS, 1994),⁶¹¹ na podlagi katerih naj bi potekali tudi akreditacijski postopki. Ta dokument je bil splošne narave in je veljal za celotno visoko šolstvo, toda kmalu se je pokazalo, da raznolikost posameznih področij terja specifične obravnave. Zato so bile znotraj Sveta oblikovane področne komisije,⁶¹² ki so pregledovale gradiva in pripravljale predloge za odločanje na sejah Sveta.

Tu se bomo osredotočili le na t. i. *komisijo za področje izobraževanja*, ki se je ukvarjala s področjem učiteljskega izobraževanja.

610 Po arhiviranih beležkah se je minister dr. Gaber ob koncu posveta zavzel, da nadaljnje usklajevanje na tem področju še naprej vodita obe univerzi.

611 Od takrat pa do danes so ta merila doživela številne in temeljite spremembe in posodobitve, institucionalno so prešla na samostojno agencijo NAKVIS, ustanovljeno po številnih peripetijah šele leta 2010.

612 Oblikovane so bile komisije za 1) humanistično-družboslovne vede; 2) naravoslovno-tehniške vede; 3) področje medicine; 4) področje umetnosti; 5) znanost in tehnologijo; 6) področje financ; 7) področje izobraževanja. V prvi sestavi te komisije smo bili: dr. Marjan Hribar, dr. Miroslav Kališnik, dr. Barica Marentič Požarnik, dr. Cveta Razdevšek Pučko, dr. Majda Pšunder, dr. Pavel Zgaga.

Konstitutivna seja je bila 9. junija 1994.⁶¹³ V začetnem obdobju svojega delovanja je obravnavala le nekatere manjše spremembe pedagoških študijskih programov, saj so se temeljitejše šele pripravljale.⁶¹⁴ Veliko pozornosti pa je bilo v tem času namenjene dodatnemu izobraževanju in usposabljanju precej široke kategorije učiteljstva brez formalno zahtevane izobrazbe: največkrat je šlo za neustrezno smer predpisane izobrazbe, lahko je manjkala pedagoško-andragoška izobrazba, lahko pa je šlo tudi za nedokončano izobrazbo. Ta kategorija osebja je bila zelo obsežna in v začetku devetdesetih let na nekaterih predmetnih področjih prav kritično nizka (gl. *Tabelo 13*), vzroki za takšno stanje pa so se seveda vlekli še iz prejšnjega obdobja. Ko gre za smer izobrazbe, so k neustreznosti med drugim prispevala tudi nekatera preozka oziroma neposodobljena določila pravilnika o kadrovskih pogojih. Približno v istem času, v katerem je začela delovati Komisija za izobraževanje pri Svetu za visoko šolstvo, so na Ministrstvu za šolstvo začeli pripravljati prenovljeno različico meril, s katerimi bi določili kadrovske pogoje za delo v osnovnih in srednjih šolah.

Tabela 13: Deleži pedagoškega osebja z ustrežno kvalifikacijo (v %); 1993–2003

Predmet/Področje	1993/94		1997/98		2002/03	
	OŠ	SŠ	OŠ	SŠ	OŠ	SŠ
Razredni pouk	92,5	–	95,0	–	95,3	–
Slovenski jezik	70,4	77,5	71,4	75,8	91,5	95,9
Angleški jezik	80,1	80,1	75,8	73,8	83,1	92,0
Matematika	63,9	50,4	68,2	54,7	90,0	85,4
Fizika	70,8	49,4	77,8	54,9	82,9	78,3
Kemija	63,7	74,3	81,3	80,8	90,2	90,5
Biologija	81,2	88,4	87,1	81,6	91,5	94,5
Naravoslovje	85,1	50,8	90,1	63,3	91,4	75,9
Družboslovje/Sociologija	78,2	80,2	92,4	85,3	89,5	90,3
Geografija	83,3	90,0	85,4	89,0	91,6	94,0
Zgodovina	81,9	92,9	83,7	90,2	91,8	96,7
Etika in družba	47,3	–	61,9	–	82,9	–
Umetnost	55,1	69,7	58,5	73,4	85,6	76,9
Tehnični pouk	48,9	–	53,1	–	67,8	–
IKT	–	25,5	–	35,6	–	76,4

Vir: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport; v Zgaga, 2006a, str. 536.

613 Komisija za izobraževanje Sveta za visoko šolstvo RS, 1994–1999. (Osební arhiv.)

614 Zaradi temeljnih sprememb v strukturi študija je Zakon o visokem šolstvu (1993) zahteval, da se vsi dotedanji študijski programi v dveh letih ustrezno preoblikujejo oziroma dopolnijo, kar je seveda pomenilo ogromno dela za visokošolske zavode pa tudi za Svet za visoko šolstvo in njegove komisije.

Težavno iskanje rešitev na tem pa tudi na marsikaterem drugem področju je bilo pogojeno z zapleteno situacijo, ki jo je pogojevalo obdobje *tranzicije*. Še do sredine devetdesetih let je bila v veliki meri v veljavi zakonodaja iz osemdesetih, ki je bila ob osamosvojitvi Slovenije dopolnjena le v nekaterih ključnih točkah. To je bilo ob enem obdobje, ko se je spreminjalo visoko šolstvo, obsežne spremembe na preduniverzitetnemu delu izobraževalne vertikale pa so se šele pripravljale. Marsikaj bi bilo treba nujno postoriti, pa je moralo počakati, kajti pri marsičem je bilo še precej nejasno, v katero smer bodo spremembe dejansko šle. Na sistemski ravni je bil prvi resnejši korak pri reševanju problemov s kvalifikacijami pedagoškega osebja storjen julija 1995, ko je Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje kot telo, pooblaščen z dotedanjo zakonodajo (tj. še po določilih Zakona o svobodni menjavi dela na področju vzgoje in izobraževanja iz leta 1980 in Zakona o usmerjenem izobraževanju), sprejel *Sklep o določitvi kadrovske pogoje za učitelje in sodelavce – laborante v programih srednjih in osnovnih šol* (Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje, 1995).⁶¹⁵ Predlog dokumenta je pripravilo Ministrstvo za šolstvo, pri tem pa je kot »zainteresirano delovno telo«⁶¹⁶ sodelovala tudi Komisija za izobraževanje Sveta za visoko šolstvo RS.

Na seji, na kateri je komisija razpravljala o predlogu tega dokumenta, se je odprlo vprašanje o potrebi po *posebnih merilih*, s katerimi bi določili enotno strukturo pedagoških študijskih programov na obeh univerzah in tako zagotovili enak osnovni standard vseh tistih programov, ki bi bili upravičeni do oznake *pedagoški*; torej vseh tistih, katerih diploma bi zagotavljala ustrezno kvalifikacijo za pedagoško delo na posameznem področju, kar bi nato upoštevali tudi pravilniki o kadrovske pogoji. Videli smo, da se je podobna ideja pojavljala že v osemdesetih letih, deloma celo že prej, tokrat pa se je tudi udejanjila. Izhodiščni poudarek razprave o takšnih merilih je bil, da je »treba problematiko učiteljev brez formalne pedagoške izobrazbe sistemsko razrešiti«.

615 Sklep razlikuje med osebjem, ki poučuje v štiriletnih programih tehniških in drugih strokovnih šol ter gimnazij, ter tistim, ki poučuje v triletnih in dveletnih programih poklicnih šol in v osnovni šoli. Pri prvih zahteva višje akademske dosežke v *stroki* (in pri naravoslovju enopredmetni študij). Za tiste, ki s svojo izobrazbo ne ustrezajo pogojem, predpisuje »ustrezna dopolnilna znanja«, ki si jih lahko pridobijo s študijskimi programi za izpopolnjevanje ali tako, da opravijo »izpite iz specialne didaktike in po svoji izbiri še iz najmanj štirih drugih strokovnih predmetov, ki jih v ta namen določijo visokošolski zavodi, tako da skupaj obsegajo najmanj en semester ustreznega študijskega programa« (Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje, 1995, točka I.).

616 Zapisnik 4. seje komisije, 30. maja 1995. (V osebne arhivu.)

Predlog Ministrstva za šolstvo in Zavoda za šolstvo je ob pedagoških dodiplomskih programih in programih za izpopolnjevanje⁶¹⁷ omenjal kot mogočo pot za doseganje pedagoške kvalifikacije tudi »lastno iniciativo«, tj. »z opravljanjem posameznih izpitov na visokošolskih zavodih, s katerim kandidat dokaže dodatno usposobljenost«. Do tega pa je komisija ostala precej rezervirana. Menila je, »da mora biti [...] študij v ustreznih pedagoških študijskih programih pravilo, izpopolnjevanje oziroma pridobivanje formalno potrjene pridobitve dopolnilnih znanj pa izjema«. Ob tem »študijskih programov, s katerimi se pridobi ustrezna pedagoška izobrazba, ni smotrno podaljševati, pač pa je treba izkoristiti vse možnosti, ki jih ponuja stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev«. Visokošolske zavode je »treba spodbuditi, da pripravijo ustrezne programe tudi za izpopolnjevanje«, prav tako pa tudi »za oblikovanje kvalitetnih podiplomskih programov na tem področju«, pri čemer naj bi posebna pozornost veljala razvoju specialnih didaktik.⁶¹⁸ V teh stališčih so odmevale nekatere zamisli in predlogi iz prejšnjih let, opazna pa je kategorična zahteva po *študiju v pedagoških programih kot pravilu*. Komisija je že na tem sestanku dokončno uskladila predlog takšnih meril,⁶¹⁹ Svet pa ga je na seji 9. junija 1995 potrdil (Svet za visoko šolstvo RS, 1995). Ta merila seveda niso derogirala splošnih meril, veljavnih za celotno visoko šolstvo (Svet za visoko šolstvo RS, 1994), ampak so jih le dopolnila z merili, pomembnimi za specifično področje pedagoških študijskih programov.

V tem novem dokumentu, prvem te vrste pri nas, so dodiplomski pedagoški študijski programi definirani kot tisti, »ki so namenjeni izobraževanju učiteljev in vzgojiteljev v osnovnem in srednjem šolstvu in na podlagi katerih se pridobi strokovni naslov 'profesor/profesorica'«, ⁶²⁰ obsegajo pa »študij matičnega strokovnega področja in pedagoško usposabljanje« (Svet za visoko šolstvo RS, 1995, tč. 1.2). Ob teh so omenjeni še »pedagoški programi za izpopolnjevanje«, ki

617 S *programi za izpopolnjevanje*, ki so bili nova kategorija (kratkih, večinoma enosemestrskih) študijskih programov, uveljavljena z novim zakonom o visokem šolstvu (33. člen: to so »programi za nadgrajevanje, poglobljanje ali razširjanje posameznih znanj iz programov za pridobitev izobrazbe«), bi pomemben del zaposlenih, katerih izobrazba ni ustrezala formalnim merilom, postopoma lahko pridobil popolno kvalifikacijo za pedagoško delo. V to kategorijo programov je bil uvrščen tudi program pedagoško-andragoškega izobraževanja. Ob današnjih *mikrodokazilih* bi temu mogoče lahko rekli *mezodokazila*.

618 Zapisnik 4. seje komisije, 30. maja 1995. (V osebni arhivu.)

619 Kot zanimivost dodajmo, da je na tej seji pri zadnji točki dnevnega reda komisija obravnavala enega prvih novih programov, študijski program za specializacijo Pedagoška fizika (FMF UL), in ga predlagala Svetu v potrditev. (Zakon o visokem šolstvu iz leta 1993 je še poznal študijske programe za specializacijo, ki pa so bili z novelo zakona leta 2004 ukinjeni.)

620 Trdno zakonsko podlago za tak strokovni naslov je z zamudo prinesel Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih (Državni zbor RS, 1998), ki pa je bil leta 1995 še v pripravi.

»so nadgradnja dodiplomskega študija matične stroke in obsegajo pedagoško usposabljanje« (tč. 1.3). Dokument je nadalje poudaril, da je pri oblikovanju programov »treba upoštevati, da študij matične stroke in pedagoško usposabljanje nista ločena procesa, ampak se dopolnjujeta ter pri tem kot temeljni cilj programa upoštevata oblikovanje učitelja« (tč. 1.4). V dveh točkah (tč. 2.1 in 2.2) so opredeljeni »obvezni« in »priporočljivi elementi pedagoškega usposabljanja« (tj. pedagoško-psihološka in specialnodidaktična znanja, pedagoška praksa, znanja o socialnih in kulturnih razsežnostih vzgoje in izobraževanja). S tem so bila podana merila, ki pred tem v Sloveniji v taki obliki niso bila zapisana: opredelila so splošno strukturo in okvirno vsebino *pedagoškega paketa* v tistih visokošolskih študijskih programih, ki skupaj s študijem *predmetov stroke* diplomante kvalificirajo za poučevanje v osnovnih in/ali srednjih šolah. Ta merila dopolnjuje še določilo o minimalnem časovnem obsegu pedagoškega paketa v programu: en semester oziroma od 375 do 450 ur programa.⁶²¹ »Če predlagatelj v svojem študijskem programu upošteva le minimalni obseg pedagoškega usposabljanja, mora v vlogi za pridobitev mnenja o programu takšno odločitev posebej obrazložiti« (tč. 3.3).

Ta merila so bila pozneje večkrat dopolnjena. Prva sprememba je iz julija 1998 (Svet za visoko šolstvo RS, 1998); v primerjavi z osnovno različico ni prinašala bistvenih sprememb, saj je bila predvsem prilagojena novemu Zakonu o strokovnih in znanstvenih naslovih (Državni zbor RS, 1998), ki je bil takrat končno sprejet in je terjal nekatere spremembe tudi v tem dokumentu. Zakon je v 8. členu določal, da se po »študijskih programih za pridobitev univerzitetne izobrazbe na katerem koli študijskem, znanstvenem oziroma umetniškem področju ali disciplini, ki dajejo tudi pedagoško usposobljenost, [...] lahko pridobi strokovni naslov profesor oziroma profesorica«. Ta rešitev ni bila nova, vendar pa je zakon ob tem dajal še neposredno pravno podlago⁶²² za sprejetje *meril za oceno programov*, ki dajejo pedagoško usposobljenost: »Merila o obsegu pedagoškega usposabljanja in o strukturi programov iz prejšnjega odstavka določi Svet za visoko šolstvo Republike Slovenije« (Državni zbor RS, 1998, čl. 8).

Do druge spremembe je prišlo šest let pozneje: dokumentu je bil dodan novi 4.a člen, ki je poleg dodiplomskih opredelil še *podiplomske pedagoške študijske programe*. To so programi »na študijskem področju ([ISCED] 14) izobraževanje učiteljev in pedagoške vede«, v njih pa »se integralno povezujejo: vede o vzgoji in izobraževanju, discipline, na katerih temeljijo specifična predmetna področja, ki

621 Gre za razpon ur, kakršen je izhajal še iz zakonodaje osemdesetih let.

622 Prva različica dokumenta iz leta 1995 se je sklicevala na Zakon o visokem šolstvu, ki je pooblaščal Svet za visoko šolstvo, da »določi merila za ocenjevanje študijskih programov« na splošno (Državni zbor RS, 1993, čl. 49, točka 2).

se poučujejo v šolah, ter predmetne oziroma specialne didaktike«. Končno, ti programi »so oblikovani tako, da vključujejo individualno raziskovalno delo podiplomskih študentov, usmerjeno v teoretična in praktična vprašanja s področja vzgoje, izobraževanja oziroma poučevanja« (Svet za visoko šolstvo RS, 2004).

Prvo desetletje novega tisočletja je bilo spet turbulentno, čeprav precej drugače kot prejšnje; k temu je prispevala oscilacija nasprotnih političnih opcij, ki so se menjale na oblasti in so močno posegale tudi na področje visokega šolstva, po drugi strani pa se je to področje znašlo v valovih različnih interpretacij t. i. *bolonjskih reform*, k čemur sta svoje prispevala politični in akademski diskurz. Po amandmajih k Zakonu o visokem šolstvu (Državni zbor RS, 2004), ki jih je prispevala liberalna pozicija malo pred svojim volilnim porazom, ki pa za temo, o kateri pišemo, ni prinesla nobenih bistvenih novosti, je nova konservativna pozicija na začetku druge polovice tega desetletja prispevala precej obsežne zakonodajne spremembe. Ne gre le za temeljito amandmiran Zakon o visokem šolstvu; tisto, kar nas tu posebej zanima, je, da je določilo o »merilih o obsegu pedagoškega usposabljanja in o strukturi programov« izginilo iz prenovljenega Zakona o strokovnih in znanstvenih naslovih (Državni zbor RS, 2006a, čl. 6). Študijski programi »prve stopnje na pedagoških področjih« v njem niso več eksplicitno omenjeni, kar pa – kot bomo videli – ni pomenilo, da posebnih meril, ki jih je prej sprejemal Svet za visoko šolstvo, ne bi bilo več. Malo zatem je bil temeljito amandmiran tudi Zakon o visokem šolstvu; v našem kontekstu je zlasti pomembna sprememba sistema akreditiranja in evalviranja. Namesto področnih komisij je zdaj Svet za visoko šolstvo dobil pooblastilo, da v svoji sestavi oblikuje »akreditacijski, evalvacijski in habilitacijski senat« (Državni zbor RS, 2006b, čl. 6). Notranja struktura Sveta, kakršna je obstajala med letoma 1995 in 2006, se je torej precej temeljito spremenila.

V desetletju, ko je politično nihalo krepko nihalo, je Svet za visoko šolstvo – načelno sicer strokovno telo – sprejel dve spremembi meril za akreditacijo pedagoških študijskih programov, obe pa sta bili vsaj posredno povezani z *bolonjskimi reformami*. Septembra 2004 je bila kot posledica amandmiranega Zakona o visokem šolstvu, ki je uvedel nove *bolonjske strukture* (predvsem novo opredelitev podiplomskega in magistrskega študija), sprejeta krajša dopolnitev meril, ki je uvedla novo točko o *podiplomskih pedagoških študijskih programih*. S tem je bilo opredeljeno, da se v teh programih integralno povezujejo »vede o vzgoji in izobraževanju«, »discipline, na katerih temeljijo specifična predmetna področja, ki se poučujejo v šolah«, in »predmetne oziroma specialne didaktike«, programi pa »vključujejo individualno raziskovalno delo podiplomskih študentov, usmerjeno

v teoretična in praktična vprašanja s področja vzgoje, izobraževanja oziroma poučevanja» (Svet za visoko šolstvo RS, 2004).

Slaba štiri leta pozneje je Svet v novi sestavi sprejel ta merila povsem na novo (Svet za visoko šolstvo RS, 2008). Ta akt je v osnovnih elementih sicer podoben prejšnjim, vendar pa je precej podrobnejši, npr. že pri definiciji študijskih programov s tega področja: to so tisti, »v katerih se na ustrezen vzporedni, zaporedni ali integralni način povezujejo« vede o vzgoji in izobraževanju, predmetne discipline, predmetne oziroma specialne didaktike in pedagoška praksa. Mednje sodijo študijski programi druge stopnje (t. i. 'bolonjski magisterij'; 300 KT ali pet let) in »programi prve stopnje za učitelje strokovnoteoretičnih predmetov oziroma programskih enot v poklicnih oziroma strokovnih šolah« (240 KT ali štiri leta), pa tudi »za predšolsko vzgojo« (180 KT ali tri leta). Programi »so praviloma dvopredmetni, izjemoma pa eno- ali večpredmetni. V dvo- ali večpredmetnih študijskih programih morajo biti natančno razvidni deleži pedagoškega usposabljanja« (točka 2). To usposabljanje je ovrednoteno z »najmanj 60 KT [eno študijsko leto] in obvezno vsebuje: pedagoško-psihološko znanje z elementi razvojne in pedagoške psihologije, pedagogike, andragogike in obče didaktike, predmetne oziroma specialne didaktike v povezavi s študijem matične discipline ter pedagoško prakso, [ki je] ovrednotena z najmanj 15 KT« (točka 3 in 4). Merila nadalje precej podrobno navajajo »kompetence, pridobljene po študijskih programih za izobraževanje učiteljev« (točka 5), česar v prejšnjih različicah ni bilo, a je v tem obdobju prišlo na dnevni red razprav o prenovi visokošolskih programov.

Na naslednjih volitvah (2008) je politično nihalo spet zanihalo v drugo smer, z učinki, ki so bili opazni tudi v visokem šolstvu. Ena izmed ključnih sprememb je bila prav ureditev evalvacijskega in akreditacijskega sistema, okrog katere je bilo od sredine prvega desetletja novega tisočletja naprej precej polemik in razburjanja. Ključna točka je bila, ali je telo, pooblaščen za akreditacijske in evalvacijske odločitve, strokovno in neodvisno ali ne. Ta 'teoretična' dilema je bila povezana s povsem pozemeljskim vprašanjem, ali je hitro nastajanje novih zasebnih visokošolskih zavodov v drugi polovici prvega desetletja novega stoletja res ustrezalo načelnim merilom kakovosti ali pa je bilo pod vplivom političnih aspiracij takratne vlade.

Zadeva je šla tako daleč, da je dobila celo mednarodno obeležje. V okviru potekajočega bolonjskega procesa je na področju akreditacije in evalvacije visokega šolstva v nastajajočem evropskem visokošolskem prostoru vse večjo vlogo dobivala mreža evropskih agencij za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (*ENQA: European Network*

of *Quality Assurance in Higher Education*).⁶²³ Eno izmed ključnih meril za članstvo je bila neodvisnost nacionalnih agencij od vlade oziroma ministrstev ter od univerz in visokošolskih zavodov.⁶²⁴ Seveda je bilo tudi za Slovenijo pomembno, da se čim prej vključi v to mrežo. Konec leta 2005, ko so se že pripravljale nove zakonodajne spremembe, je prišlo med takratnim Ministrstvom za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo ter Rektorsko konferenco RS do dogovora, da se dotedanja Nacionalna komisija za kakovost visokega šolstva (NKKVŠ)⁶²⁵ preoblikuje v telo, ki bi zaprosilo za vstop v ENQA. Potrebno je bilo dobro leto (amandmaji so bili potrjeni julija 2006), da je slovenska prošnja maja 2007 prispela na dnevni red Odbora ENQA. Ta je o prošnji razpravljajl 7. septembra 2007 in jo zavrnil s številnimi razlogi, med drugim tudi s tem, da neodvisnost slovenske komisije za kakovost (v angleščini QACS: *Quality Assessment Commission of Slovenia*) »potrebuje veliko več pojasnil v smislu njene avtonomne odgovornosti za svoje delovanje, operativne neodvisnosti od visokošolskih institucij in vlad (npr. administrativne storitve opravlja ministrstvo), predlaganja in imenovanja zunanjih strokovnjakov ter določanja rezultatov v svojih procesih zagotavljanja kakovosti«.⁶²⁶

Leto dni po parlamentarnih volitvah 2008 je bil sprejet še en Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (Državni zbor RS, 2009); za vprašanja, ki jih obravnavamo tu, je pomembna predvsem odločitev, da se za evalvacijska in akreditacijska

623 Mreža je bila ustanovljena leta 2000 med takratnimi članicami Evropske unije. Leta 2004 se je preoblikovala v Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (*The European Association for Quality Assurance in Higher Education*) z namenom, da prispeva k zagotavljanju kakovosti evropskega visokošolskega izobraževanja ter deluje kot glavna gonilna sila za razvoj zagotavljanja kakovosti v vseh državah podpisnicah bolonjskega procesa. Slovenija se je uspela vključiti v ENQA šele pet let po ustanovitvi NAKVIS, tj. marca 2015.

624 Že druga bolonjska konferenca (Praga, 2001) je pozvala »univerze in druge visokošolske zavode, nacionalne agencije in Evropsko mrežo za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (ENQA), da naj v sodelovanju z ustreznimi organi iz držav, ki niso članice ENQA, sodelujejo pri uvajanju skupnega okvira ter razširjajo najboljšo prakso«. Na četrti konferenci (Bergen, 2005) so bili sprejeti standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru, kot jih je predlagala ENQA. V tem dokumentu je med evropskimi standardi, ki so zavezovali vse nacionalne agencije, zapisan tudi tale: »3.6 Neodvisnost: Agencije bi morale biti neodvisne do te mere, da imajo avtonomno odgovornost za svoje delovanje in da na sklepe in priporočila v njihovih poročilih ne morejo vplivati tretje osebe, kot so visokošolske ustanove, ministrstva ali druge zainteresirane strani« (ENQA, 2005, str. 8).

625 Komisijo je opredelil zakon iz leta 1993 (Državni zbor RS, 1993b, čl. 80). Z amandmaji iz leta 2004 je že bila predvidena ustanovitev samostojne agencije za kakovost in poseben Svet za evalvacijo visokega šolstva (Državni zbor RS, 2004, čl. 51 a, 51 d), do česar pa po skorajšnjih volitvah in spremembah vlade ni prišlo. Določila o agenciji in Svetu za evalvacijo so skupaj s celotnim evalvacijskim in akreditacijskim sistemom doživela bistvene spremembe z nadaljnjimi amandmaji iz leta 2006 (Državni zbor RS, 2006, čl. 4, 5 in 7).

626 Pismo Petra Williamsa, predsednika ENQA, prof. dr. Franciju Čušu, predsedniku NKKVŠ (takrat locirani na Univerzi v Mariboru): »ENQA membership application of QACS« (Gloucester, 19. september 2007). (V osebni arhivu.)

vprašanja »ustanovi Nacionalno agencijo Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu« (podobno je bilo zamišljeno že v amandmajih iz leta 2004), ki je podrobno definirana v novem V.b poglavju zakona (čl. 51 e–51 ž), Svet za visoko šolstvo pa je postal samo posvetovalni organ Vlade (48. čl.). Zdaj je bilo še posebej poudarjeno, da je agencija pri svojem delovanju »samostojna in neodvisna. Zavezujejo jo načela strokovnosti, nepristranosti, zakonitosti in politične nevtralnosti« (čl. 51 e). Agencije se je po ustanovitvi oprijelo okrajšano ime NAKVIS.

S to ključno sistemsko spremembo so se dotedanja merila o pedagoških programih, ki jih je sprejemal Svet, preselila v pristojnost agencije NAKVIS. Svet agencije jih je sprejel konec leta 2011, pravna podlaga pa je bilo tokrat poleg določil o akreditaciji iz Zakona o visokem šolstvu (čl. 51 f) tudi določilo o pedagoški, pedagoško-andragoški oziroma o specialnopedagoški izobrazbi v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Državni zbor RS, 2007, čl. 100). Besedilo je dejansko enako tistemu iz leta 2008; opazno razliko najdemo le v enem primeru: pedagoško usposabljanje, »ovrednoteno je z najmanj 60 KT«, poleg pedagoško-psihološkega znanja zdaj »obvezno vsebuje« tudi »družboslovno in humanistično znanje (kot npr. filozofija, sociologija, antropologija ipd.)« (NAKVIS, 2011, 3. čl.). Ta merila so bila v veljavi do leta 2018, ko so bila s posebnim aktom, a brez posebne utemeljitve razveljavljena: Svet NAKVIS je – brez objavljene obrazložitve – sprejel akt o prenehanju veljavnosti Meril za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev (NAKVIS, 2018). Od takrat so tudi za to področje veljala le splošna, za celotno visoko šolstvo veljavna merila za akreditacijo oziroma evalvacijo.

V danes (2025) veljavnih evalvacijskih in akreditacijskih merilih sicer najdemo *obrazec*, v katerem se nahaja tudi razlikovanje med »pedagoškimi« in »nepedagoškimi« študijskimi programi, ne pa tudi *definicija*, ki bi to razlikovanje vsebinsko utemeljila (NAKVIS, 2022, čl. 53). Po tridesetih letih od sprejetja prvih tovrstnih meril pa v nekem drugem pred kratkim objavljenem dokumentu, to je v predlogu Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033, znova zaslutimo vračanje k bolj transparentnemu opredeljevanju pedagoških študijskih programov. V njem je v okviru strateškega cilja 4.1 zapisan naslednji ukrep: »Vzpostaviti Nacionalni svet za pedagoške študijske programe, ki bo oblikoval merila za akreditacijo pedagoških študijskih programov, podal mnenje v postopku njihove akreditacije in skrbel za njihovo kakovost« (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2024, str. 39). Na prvi pogled se s tem obnavlja rešitev s preloma stoletij, toda obnavlja se jo na način, ki utegne biti vsaj deloma problematičen: *posebno nacionalno telo* za

akreditacijo pedagoških študijskih programov – iz nejasne formulacije bi bilo mogoče razumeti, da bi delovalo vzporedno z (ali celo mimo) NAKVIS – bi postavljalo pod vprašaj enotnost visokošolskih evalvacijskih in akreditacijskih postopkov ter bi potencialno ločevalo pedagoški študij od visokošolskega študija na splošno. Takšno ločevanje je bilo opuščeno že pred več desetletji in upati je, da gre tu le za ne dovolj premišljeno formulacijo. Kakor koli že, ob času, ko končujem to pisanje, ostaja ta zamisel še vedno le predlog; o tem, kam bi lahko pripeljal, zato na tem mestu ne gre nadalje razpravljati.

Vrnimo se raje na prelom stoletij. Lahko bi rekli, da je zadnje desetletje dvajsetega stoletja potekalo v znamenju konsolidacije pedagoških študijskih programov. V nasprotju z nekdanjimi višješolskimi so visokošolski programi poleg kvalifikacije za delo v celotni vertikali vzgoje in izobraževanja omogočali tudi pridobitev vstopnega pogoja za *podiplomski študij*. Ta študij je bil že v preteklosti načelno mogoč za tiste, ki so končali visokošolske programe (tj. na 'starih' fakultetah), vendar je bil po obsegu precej marginalen. Videli smo, da se je ob prehodu z višješolskega na visokošolski študij možnost podiplomskega študija odprla tudi na novi Pedagoški fakulteti UL: najprej na področju socialne pedagogike in (takratne) defektologije (zdajšnje specialne in rehabilitacijske pedagogike), za katere na drugih članicah univerze ni bilo 'matične' ustanove. Na področju razrednega in predmetnega pouka pa to ni bilo tako: tu so 'matičnost' deklarirale 'stare' fakultete, na katerih se je gojila stroka, ustrezno predmetno področje: naravoslovno, družboslovno ali humanistično. Izjema je bila le Akademija za likovno umetnost UL, ki ni bila zainteresirana ne za dodiplomski in ne za podiplomski študij na področju *likovne pedagogike*. Za to področje so podiplomska programa začeli ob koncu devetdesetih let pripravljati na obeh pedagoških fakultetah. Za področje predmetnega pouka so se nekoliko bolj odprle podiplomske možnosti na nekaterih ljubljanskih fakultetah (zlasti na Filozofski) pa tudi na nekaterih oddelkih mariborske Pedagoške fakultete, ki je začela razvijati podobne programe, kot so jih imele nekatere 'stare' ljubljanske fakultete. Za področje razrednega pouka, ki je z visokošolskim programom v formalnem pogledu prav tako dobilo načelno možnost nadaljevanja na podiplomski ravni, pa realizacija te nove 'pravice' ni bila tako preprosta. *Razredni pouk*: kateri *predmet* pa naj bi to bil? Katera *stroka*, katera *disciplina*? Ponovila se je zgodba, ki jo poznamo že iz razprav o *prerastu* višješolskega v visokošolski program. Po eni strani se je od tega področja zahtevalo, da razvije akademsko kritično maso in dokaže, da izpolnjuje splošna merila za podiplomski študij, kakršna veljajo za univerzitetni sektor na splošno, po drugi strani pa ni bilo mogoče spregledati podcenjujočih pogledov, ki so glede tega prihajali s 'starih' fakultet.

Spodbudno okoliščino za razvoj podiplomskega študija razrednega pouka je prispevala še ena izmed novosti, ki so prišle k nam v devetdesetih letih: *internacionalizacija* oziroma *evropeizacija* visokega šolstva. V zgodnjih devetdesetih letih je Evropska skupnost, ki se je kmalu zatem preoblikovala v zdajšnjo Evropsko unijo, ob že delujočem programu *Erasmus*, namenjenem visokošolskemu sodelovanju polnopravnih članic EU, pripravila še program *Tempus*,⁶²⁷ namenjen srednje- oziroma vzhodnoevropskim državam v *tranziciji*. Znatno del evropskih sredstev je bil ob spočetju programa načrtovan tudi za SFRJ, ki pa je prav takrat razpadala. Novonastala samostojna Republika Slovenija je bila glede na politične razmere v regiji na začetku edina, ki je bila deležna vključenosti v ta program, njenim visokošolskim zavodom pa je nenadoma padla z neba povsem nepričakovana izdatna *mana* iz Bruslja. Padla je tudi na področje učiteljskega izobraževanja: med prvimi, zelo uspešnimi projekti je bil projekt, namenjen razvoju pedagoških študijskih programov na področja naravoslovja, ki ga je na Pedagoški fakulteti UL zelo uspešno vodil dr. Janez Ferbar (1993). Sredi devetdesetih let se je začel še projekt *Respect*, ki ga je nič manj uspešno vodila dr. Cveta Razdevšek Pučko, osredotočen pa je bil na posodobitev učiteljskega izobraževanja kot celote (Peček Čuk, 1998; Hytönen, Razdevšek Pučko, Smyth, 1999). V njegovem okviru je med drugim nastal tudi osnutek podiplomskega študijskega programa *Poučevanje na razredni stopnji*. Osnutek, predstavljen v slovenščini in angleščini (ibid., str. 161–170), je bil evalviran v sodelovanju s strokovnjaki z Univerze v Helsinkih in Univerze v Glasgowu ter prejel visoke ocene.

Dokončni predlog tega programa je bil ob koncu leta 1998 poslan v akreditacijsko proceduro. Komisija za izobraževanje ga je obravnavala 24. februarja 1999 in ga ocenila »kot pomemben prispevek k razvoju specialnih didaktik [na] nacionalni ravni, kar je pomembno za fakultete, ki izobražujejo učitelje, za znanstveno delo na teh področjih pa tudi za razvojno delo na področju vzgoje in izobraževanja«. ⁶²⁸ Svet za visoko šolstvo RS je o tem razpravljal 2. julija 1999 in sklenil, da »priporoča uvedbo podiplomskega študijskega programa za pridobitev magisterija in doktorata znanosti 'Poučevanje na razredni stopnji' Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani«. ⁶²⁹ S

627 Program *Tempus* (okrajšava za *Trans-European Mobility Programme for University Studies*) je sprejel Svet Evropske skupnosti 7. maja 1990. Slovenija je v njem sodelovala do konca devetdesetih let; leta 1999 je bila že sprejeta v 'klub Erasmus'. V programu *Tempus* je sicer še sodelovala, najprej kot pridružena, po letu 2004 pa kot polnopravna članica EU, predvsem v vlogi mostu med 'stariimi' članicami EU in t. i. 'tretjimi državami', nečlanicami EU (še zlasti na Balkanu). Program *Tempus* se je postopoma širil tudi v zunajevropske države.

628 Zapisnik 5. seje komisije za izobraževanje Sveta za visoko šolstvo RS, 24. februarja 1999. (Osebni arhiv.)

629 Zapisnik 7. seje Sveta za visoko šolstvo RS, 2. julija 1999. (Osebni arhiv.)

tem so bile tudi dileme glede podiplomskega študija razrednega pouka končno odpravljene. Ker področje razrednega pouka vključuje vso disciplinarno mavrico – od naravoslovja in tehnike do družboslovja, humanistike in umetnosti –, je bil s tem narejen tudi korak h krepitvi specialnih didaktik, kar je bilo pozneje ključno za širitev podiplomskega študija tudi na področje predmetnega poučevanja.

Ob koncu devetdesetih let je nastalo še več drugih pedagoških podiplomskih programov. Deloma je šlo za prenovljene programe, ki so se že prej izvajali na nekaterih 'starih' fakultetah, pa jih je bilo treba prilagoditi zahtevam nove zakonodaje, deloma je šlo za nove. Na Pedagoški fakulteti UM so takšni programi nastali predvsem na novih *predmetnih* področjih, kakršni so prej obstajali večinoma le na Filozofski in Naravoslovno-tehnični fakulteti UL. Možnosti za vpis v podiplomske študijske programe za pridobitev magisterija⁶³⁰ in doktorata znanosti na področju učiteljskega izobraževanja in ved o izobraževanju so se torej na prelomu stoletij pomembno razširile. To je bil še eden izmed tistih *meandrov*, v katerih se je potrjevala in konsolidirala akademizacija učiteljskega izobraževanja, deset let po prehodu na visokošolske programe.

Kot smo že omenili, je bil s tem *meandrom* tesno povezan še eden, ki je prav tako pomembno prispeval k temu procesu: pospešena *internacionalizacija* visokega šolstva. V nasprotju z drugimi študijskimi področji je učiteljsko izobraževanje v mednarodnem prostoru tradicionalno veljalo za nekakšen vase zaprt *nacionalni monopol*; nikakor ne samo v Sloveniji ali Jugoslaviji. Mednarodnega sodelovanja kakršne koli vrste, razen v izjemnih primerih, kakršen je npr. jezikovno izobraževanje ali pa izobraževanje v istem jeziku,⁶³¹ dejansko ni bilo. Vključevanje v akademsko okolje, v katerem je bilo takšno sodelovanje tradicionalno cenjeno in pričakovano, še posebej na podiplomskem študiju in v raziskovalnem delu, pa je zahtevalo prav to. Sprva je med ovire takšnega odpiranja sodilo tudi pomanjkanje namenskih sredstev, toda od devetdesetih let naprej jih je bilo mogoče zmanjševati s postopnim vključevanjem v razvojne in raziskovalne projekte EU. Poleg tega je *evropeizacija* postala osrednja nacionalna prioriteta: konec devetdesetih so že potekala pogajanja za priključitev Slovenije k EU, ki so se končala leta 2004 z vstopom med polnopravne članice. Razmere so se torej tudi na tem področju hitro spreminjale, deloma že z vstopom v program *Tempus*, še bolj pa z vstopom v *Erasmus* in druge programe EU.

630 Šlo je za danes t.i. 'stari', 'znanstveni' dvoletni magistrski študij, kakršnega smo poznali že desetletja poprej. Zakonodaja iz leta 1993 tega (še) ni spremenila.

631 Spomniti velja na z učiteljskim izobraževanjem povezane aktivnosti, namenjene slovenski manjšini v zamejstvu, ki so se razvile v času SFRJ.

Slovensko pridruževanje EU je potekalo vzporedno z do takrat najboljšim procesom povezovanja evropskih visokošolskih sistemov, z *bolonjskim procesom*, ki je imel za cilj oblikovanje *evropskega visokošolskega prostora*. Žal se je okrog tega v Sloveniji spletla vrsta mitov, ki so na zelo specifičen način usmerjali implementacijo splošnih načel tega procesa v našem visokem šolstvu. O tem sem govoril in pisal (npr. Zgaga, 2004b, 2006b, 2014) in ni potrebe, da bi se tu k temu vračal. Vseeno pa velja znova poudariti, da je to evropsko iniciativo pogojevala predvsem izjemna raznolikost visokošolskih sistemov in njihovih struktur po posameznih državah, ki so se proti koncu dvajsetega stoletja začele tesneje povezovati v okviru EU. Velika raznolikost je med drugim močno ovirala študijske prehode in mednarodno mobilnost ter priznavanje pridobljenih izobrazbenih in poklicnih kvalifikacij med posameznimi državami. Ob tem ne gre prezreti, da so v globalnem pogledu evropske države, zlasti nekatere večje (npr. Francija in Nemčija), ki so v preteklosti privlačile študente in študentke iz vseh delov sveta, proti koncu dvajsetega stoletja začele izgubljati svojo nekdanjo privlačnost, predvsem na račun ZDA pa tudi Avstralije in še nekaterih držav zunaj Evrope. Zato je bil ključni strateški poudarek namenjen »greater compatibility and comparability« (Bologna Process, 1999), *večji povezljivosti in primerljivosti visokošolskih sistemov* držav, ki so pristopile k procesu.

V nasprotju z miti, ki so se spleli okrog *bolonje*, v procesu niso nikoli sprejeli nobenih *direktiv* o tem, kako naj bodo nacionalni sistemi podrobneje urejeni, ampak le načelne usmeritve,⁶³² ki naj bi pospeševale njihovo povezljivost in primerljivost in ki so jih posamezne države postopoma uveljavljale v svoji zakonodaji ob upoštevanju svojih posebnosti. Tako se je kot 'mera' študija uveljavil kreditni sistem ECTS, pospeševalo se je sodelovanje med visokošolskimi ustanovami iz različnih držav, uveljavili so se mehanizmi, ki so spodbujali mobilnost študentk in študentov pa tudi vsega visokošolskega osebja, vzpostavil se je evropski mehanizem zagotavljanja kakovosti, namenjen predvsem krepitvi medsebojnega zaupanja in lažjega ugotavljanja

632 Bolonjski proces – podobno kot večina sektorskih politik v okviru evropskega povezovanja oziroma združevanja – temelji na *open method of coordination* (OMC). OMC je »oblika medvladnega oblikovanja politik, ki ne vodi do zavezujočih zakonodajnih ukrepov EU in ne zahteva od držav EU, da uvedejo ali spremenijo svoje zakone. [...] OMC je zagotovila nov okvir za sodelovanje med državami EU, katerih nacionalne politike se tako lahko usmerijo k določenim skupnim ciljem. V okviru te medvladne metode države EU ocenjujejo druga drugo (pritisk vrstnikov), pri čemer je vloga Komisije omejena na nadzor.« (Gl. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:open_method_coordination.) Gre torej za t. i. 'mehko' pravo kot obliko medvladnega oblikovanja politik, ki za posledico nima zavezujočih zakonodajnih ukrepov EU in od držav EU ne zahteva, da uvedejo ali spremenijo svoje zakone, kljub temu pa ima velik vpliv na poenotenje, med drugim tudi na področju izobraževalnih sistemov Gl. tudi Štremfel, 2017.

ekvivalentnosti diplom, itn. Ključni vzvod za doseganje večje povezanosti in primerljivosti sistemov pa je bil »sistem, ki v bistvu temelji na dveh glavnih ciklih, dodiplomskem in podiplomskem« (Bologna Process, 1999) in ki je v nekaterih državah, med njimi v Sloveniji, sprožil največ polemik. Ta sistem je bil dokončno potrjen na konferenci v Bergenu leta 2005, bil pa je opredeljen zelo splošno in je puščal veliko možnosti za implementacijo v posebnih nacionalnih okoljih. Okvir visokošolskih kvalifikacij v evropskem visokošolskem prostoru vsebuje štiri cikle: »Kvalifikacije kratkega cikla (znotraj ali povezane s prvim ciklom)«, ki vključujejo »približno 120 ECTS kreditov«,⁶³³ »kvalifikacije prvega cikla« s »180–240 ECTS krediti«; »kvalifikacije druge stopnje« z »90–120 ECTS kreditov – minimalna zahteva je 60 ECTS kreditov na ravni druge stopnje«, medtem ko »kvalifikacije tretjega cikla nimajo nujno kreditnih točk« (Bologna Process, 2005, str. 72). V slovenskem sistemu ustrezajo kratkemu ciklu programi višjih strokovnih šol (ustanovljenih z novo področno zakonodajo leta 1996) z dveletnimi programi, ki vključujejo pomemben del praktičnega usposabljanja, prvemu ciklu ustrezajo tri- ali štiriletni visokošolski strokovni in univerzitetni dodiplomski programi, drugemu ciklu pa eno- ali dveletni *bolonjski* magistrski programi.

Pri nas se je implementacija evropskega sistema kvalifikacij zapletla zaradi vzpostavljanja (precej rigidno zamišljene) ekvivalence med starimi in novimi stopnjami oziroma strokovnimi naslovi. Ker je prevladalo stališče, da je stara, navadno štiriletna visokošolska diploma, skupaj z enim letom absolventskega staža (pa če ga je nekdo izkoristil ali ne), ekvivalentna kvalifikaciji, pridobljeni po novemu bolonjskem magisteriju s 300 ECTS krediti (tj. petletni študij – kot $3 + 2$, $4 + 1$ ali integralno), je v nadaljevanju prišlo do vrste posledic, med katerim je tudi kakšna, ki je hudo zbegala mednarodne primerjave. Najizraziteje se je to pokazalo pri interpretaciji novega 'ovrednotenja' nekdanjega magisterija in doktorata znanosti. Leta 2020, ob stoti obletnici podelitve prvega doktorata znanosti na slovenski univerzi, je Statistični urad RS med drugim iz podatkov, objavljenih v dve leti starejši študiji OECD (prim. OECD, 2018, str. 48, *slika A1.2*; tudi str. 54), povzel tabelo, ki je na široki mednarodni lestvici postavil Slovenijo po deležu »odraslih, starih 25–64 let, z doktorsko ali primerljivo izobrazbo« – daleč pred vsemi na prvo mesto (delež dosega skoraj 4 %).

V tej tabeli za njo na drugem mestu že kar opazno zaostaja Švica, še precej bolj pa države s sicer tradicionalno zelo močno razvitim doktorskim študijem, kot so npr. ZDA, Švedska, Nemčija, Združeno kraljestvo idr. Kako je lahko prišlo do tako 'bleščečega' rezultata, ki

633 60 kreditnih točk po ECTS ustreza enemu letniku študija.

skoraj za trikrat presega povprečje držav članic OECD (tj. okoli 1,4 %)? SURS je podal naslednjo razlago, ki ji v tehničnem pogledu ni kaj očitati: »Za pravilno tolmačenje podatkov s področja izobraževanja, še posebej pri mednarodnih primerjavah, je bistveno poznavanje nacionalnega in mednarodnega klasifikacijskega sistema izobraževanja ter njune primerljivosti«. Za presenetljive slovenske podatke je »ključno, da se v raven 8 po ISCED razvrščajo tudi vse osebe, ki so dosegle magisterij znanosti po prejšnjih (t. i. predbolonjskih) študijskih programih. Te osebe so v letu 2018 predstavljale v Sloveniji v okviru ravni 8 po ISCED približno 63 % vseh oseb. Če prej omenjeni delež (3,8 %) zmanjšamo za teh 63 %, ugotovimo, da ima v Sloveniji doktorat znanosti približno 1,4 % odraslih, starih 25–64 let, kar je primerljivo s povprečjem v državah OECD in EU-23«. ⁶³⁴ Skratka, čarovnijo je povzročila slovenska interpretacija *bolonje*; brez nje bi se Slovenija uvrstila v čisto povprečje OECD.

Takšne in drugačne domače interpretacije *bolonje* pa niso imele nobenih zaviralnih učinkov na učiteljsko izobraževanje; nasprotno, to področje je v prvem desetletju tega stoletja dobilo še nekaj novega pospeška. S spremembami Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je spomladi 2008 prišlo do ponovnega prerasta v zahtevah glede učiteljskih kvalifikacij: do takrat veljavno merilo s konca osemdesetih let, ki je kot osnovni pogoj za opravljanje pedagoškega dela v šolah postavljalo (štiriletno) univerzitetno izobrazbo (Državni zbor RS, 1996a, čl. 94–99), je bilo zdaj dvignjeno na (petletni) *bolonjski* magisterij. »Učitelj, knjižničar in svetovalni delavec morajo imeti izobrazbo ustrezne smeri, pridobljeno po študijskih programih za pridobitev izobrazbe druge stopnje, oziroma raven izobrazbe, pridobljene po študijskih programih, ki v skladu z zakonom ustreza izobrazbi druge stopnje⁶³⁵ in pedagoško izobrazbo« (Državni zbor RS, 2008, čl. 29). Nekaj popusta sta bila deležna »drugi učitelj v prvem razredu« (čl. 29; zaposlitev z dokončanim prvostopenjskim programom predšolske vzgoje) in »učitelj strokovnoteoretičnih predmetov« v strokovnih in poklicnih šolah (31. člen): oba imata lahko tudi »izobrazbo, pridobljeno s študijskim programom za pridobitev izobrazbe prve stopnje«, »učitelj praktičnega pouka in veščin« v strokovnih in poklicnih šolah pa mora imeti »najmanj srednjo strokovno izobrazbo ustrezne smeri« (31. čl.). Za večino pedagoškega osebja sta se torej zahtevana stopnja izobrazbe oziroma trajanje študija zvišala, čeprav je nekaj razlike za posamezne kategorije osebja, kot vidimo, še ostalo.

634 Gl. »Mineva sto let od podelitve prvega doktorata znanosti na slovenskih univerzah«; SURS, 13. julij 2020; <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8968>.

635 Po interpretaciji domače *bolonje* so to dokončani študijski programi za pridobitev univerzitetne izobrazbe.

Ta sprememba je imela spodbuden učinek na razvoj novih magistrskih študijskih programov, ob tem pa so se zastavljala tudi vprašanja, ali to dejansko pomeni kvalitativen korak naprej ali pa gre le za formalno pritrditev dolgoletnim zahtevam po podaljšanju trajanja študijskih programov (ne le pedagoških) na pet let. Kot smo videli, so te iz nekaterih fakultetnih okolij pravzaprav prihajale vsaj že od konca osemdesetih, a v prvi vrsti ne zaradi težav s pedagoškimi študijskimi programi. Seveda je ta sprememba zdaj doletela vse univerzitetne programe. Ko gre za pedagoške programe, bi bilo takšno podaljšanje oziroma zvišanje ravni študija mogoče izkoristiti tudi drugače (gl. npr. Zgaga, 2004c), toda splošna odločitev, da je *bolonjski* magisterij pri nas pač ekvivalent dotedanje univerzitetne izobrazbe, je morebitne druge možnosti dejansko onemogočila.

V takšni interpretaciji *bolonje* so si bili akademski in politični krogi precej edini in v zakonodajnem postopku leta 2006 ta rešitev dejansko ni naletela na nasprotovanje. Zato pa je bilo v delu akademske javnosti v letih, ki so sledila, opazno nasprotovanje *bolonji* na splošno. Pri tem se je *bolonja* kot nacionalna študijska reforma, kot jo je zakoličila spremenjena zakonodaja, pogosto močno poenostavljeno kar izenačevala z načeli, oblikovanimi znotraj bolonjskega procesa ali pa celo s stališči in priporočili drugih mednarodnih organizacij (npr. OECD), ki so v nekaterih točkah prihajale v kolizijo z načeli bolonjskega procesa.⁶³⁶ Pogledi na reforme znotraj domače akademske sfere pa so bili lahko tudi precej različni. Leta 2012 smo v raziskavi, izvedeni na vzorcu univerz iz držav na ozemlju nekdanje SFRJ, med drugim ugotavljali stališča univerzitetnega osebja do *bolonjskih reform*.⁶³⁷ V povprečju so bila ta stališča prej negativna kot afirmativna; ko pa gre za regijo kot celoto, je bilo prevladujoča afirmativna stališča (razen v Bosni in Hercegovini ter na Hrvaškem) mogoče zaznati na mlajših in manjših univerzah. Le v primeru Slovenije so bili deleži afirmativnih in negativnih odgovorov dejansko izenačeni (Zgaga et al., 2013, str. 27).

V razmerah, v katerih je visoko šolstvo v regiji vstopilo v masovno fazo (Trow, 1973), so se vzpostavljale težnje po *ekspanziji sistema*; glede na politične spremembe tega obdobja tudi s širjenjem zasebnih visokošolskih ustanov (teh v pravkar omenjeni raziskavi za Slovenijo

636 Tako se je sredi prvega desetletja tega stoletja ob vprašanju internacionalizacije in globalizacije poudarjanje akademskih vrednot in t. i. socialne dimenzije znotraj bolonjskega procesa, ki je povezano z načelom mednarodnega *sodelovanja*, kritično soočilo z neoliberalnim načelom *konkurence*, ki ga je Svetovna trgovinska organizacija (WTO) želela razširiti tudi na področja visokošolskega izobraževanja (prim. Zgaga, 2019, str. 453–457).

637 Množinske oblike ne uporabljam le zato, ker se izraz nanaša na več držav, ampak tudi zato, ker so se tudi znotraj iste države reformski scenariji spreminjali, gotovo tudi v Sloveniji.

zaradi majhnega obsega še nismo posebej spremljali; v vzorcu sta bili zajeti le ljubljanska in mariborska univerza). Reforme so povsod odprle prostor za ekspanzijo, čeprav na različne načine. Ta trend je nekaterim visokošolskim ustanovam oziroma nekaterim študijskim področjem odprl nove možnosti razvoja. Pri nas gre k temu šteti tudi odločitev o podaljšanju dotedanjega 'univerzitetnega' študija na pet let, ki smo jo omenili zgoraj. Pomembne spremembe so nastale tudi na podiplomskem študiju: ne toliko zaradi novega razumevanja magisterija, ampak zaradi sprememb na področju doktorskega študija in nastanka *doktorskih* šol.⁶³⁸ Tako je tudi na področju izobraževalnih ved in učiteljskega izobraževanja leta 2010 nastala doktorska šola, ki jo znotraj Univerze v Ljubljani koordinira Pedagoška fakulteta in ki od takrat uspeva privabiti po od 10 do 20 kandidatk in kandidatov letno, vključenih v slovensko in tudi v angleško izvedbo programa. Področje učiteljskega izobraževanja se je torej dokončno uveljavilo tudi na doktorski stopnji, in to celo v mednarodnem kontekstu.

Po temeljitih sistemskih spremembah v zadnjih dveh desetletjih prejšnjega stoletja je tudi prvo desetletje novega stoletja prineslo še nekaj pomembnih premikov k zaključevanju procesa akademizacije učiteljskega izobraževanja. To interdisciplinarno področje je tudi na mlajših fakultetah, predvsem na nekdanjih pedagoških akademijah, postopoma doseglo temeljne parametre akademskega delovanja: dodiplomski in podiplomski, še zlasti doktorski študij, ob tem pa tudi rastočo raziskovalno in razvojno dejavnost. Kot del nacionalnih visokošolskih sistemov je obenem tudi to področje vse bolj postajalo del evropskega visokošolskega prostora; vloga, ki mu je bila dodeljena v nekdanjih zaprtih *nacionalnih monopolih*, je bila s tem presežena in odpravljena v zgodovino. Učiteljsko izobraževanje je vse bolj sprejemalo tudi specifično evropsko in s tem mednarodno vlogo.

Sistem učiteljskega izobraževanja je v prvih dveh desetletjih samostojne Slovenije doživel temeljite spremembe, ki so bile povezane s širšimi in prav tako temeljitimi spremembami univerzitetnega in pred-univerzitetnega izobraževalnega sistema na splošno, spregledati pa tudi ne gre kontekstualnih dejavnikov: zgodovinsko prelomnih političnih sprememb v tem obdobju. Ko opazujemo krajino učiteljskega izobraževanja po letu 2010, v njej ni mogoče spregledati *maternih znamenj*, splošnih že v burnih osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Odločitev o izenačenju vseh programov učiteljskega izobraževanja na ravni štiriletnih študijskih programov je bil rezultat takratnih predlogov in polemik, opozicij in sporazumevanj. Ob takšnem poenotenju se je del učiteljskega izobraževanja ohranil na fakultetah, ki so gojile *stroko*. Na

638 Tudi pri tem je šlo za realizacijo načel, oblikovanih znotraj bolonjskega procesa, na nacionalni ravni (gl. Zgaga, 2007).

drugi strani sta se ob teh fakultetah postopoma okrepili pedagoški fakulteti s primarnim poslanstvom na področju učiteljskega izobraževanja, ki sta intenzivneje kot do takrat začeli razvijati tudi za pedagoški poklic neizogibne in z njim tesno povezane specifične *stroke*.

Razvoj pedagoških fakultet v zadnjem desetletju prejšnjega in v prvem desetletju tega stoletja pa ni potekal po enotnem scenariju. Kot smo videli, je Pedagoška fakulteta UL že v drugi polovici osemdesetih let izgubila del predmetnega pouka, ki je prešel na Filozofsko fakulteto UL (pedagoške študijske vezave na področju družboslovja in humanistike) oziroma na Akademijo za glasbo. Ne glede na to je Pedagoška fakulteta morala ohraniti vsaj nekaj akademskega potenciala tudi s teh področij, ker je to neizogibno za izvajanje njenih programov (npr. razrednega pouka). Ob tem se je ohranilo stališče, da novi pedagoški študijski programi s področja družboslovja in humanistike (predmetni pouk, načelno dvopredmetni študij) usposabljaajo za pedagoško delo na osnovnih pa tudi na srednjih šolah. Povsem drugače je bilo na področju naravoslovja in tehnike: tu so 'matične' fakultete, ki gojijo določene *stroke*, ohranile poslanstvo na področju učiteljskega izobraževanja za srednje šole (enopredmetni študij), predvsem gimnazije, medtem ko je bilo učiteljsko izobraževanje za osnovne šole prepuščeno pedagoškima fakultetama, sprva pod njihovim mentorstvom, ki pa je z razvojem teh dveh fakultet postopoma vse bolj ponikalo. Rezultat je bil, da se je na svojem – sicer od druge polovice osemdesetih let okrnjenem – 'matičnem' področju Pedagoška fakulteta UL postopoma vse bolj krepila. Ob predšolski vzgoji, razrednem pouku, specialni in socialni pedagogiki ter likovni pedagogiki je na dodiplomski ravni razvila tudi dvopredmetne vezave na področju matematike, naravoslovja in tehnike. Ščasoma se je problem začel kazati na nekem povsem drugem horizontu: vse manjšem interesu maturantk in maturantov za študij na teh dvopredmetnih vezavah. Drugi študijski programi so tradicionalno bistveno atraktivnejši.

Razvoj Pedagoške fakultete UM pa je potekal precej drugače, ekspanzivno, čeprav v primerjavi z Ljubljano v nasprotni smeri. Ob pedagoških študijskih programih je na področju posameznih *strok*, ki na drugih fakultetah UM niso bile zastopane, postopoma razvijala tudi nepedagoške programe. Ker mariborska univerza ob koncu stoletja še ni imela ne filozofske ne naravoslovno-tehnične fakultete⁶³⁹

639 Z razvojem Univerze v Mariboru so ščasoma nastajale nove fakultete, katerih 'matičnost' pa se ni križala s Pedagoško fakulteto. Prihajalo je tudi do delitve 'stare' fakultete v več 'novih'. Tako se je z odlokom o ustanovitvi Univerze v Mariboru, ki je sledil novemu zakonu o visokem šolstvu, leta 1995 dotedanja integralna Tehniška fakulteta razdelila na štiri fakultete: Fakulteto za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, Fakulteto za gradbeništvo, Fakulteto za kemijo in kemijsko tehnologijo ter Fakulteto za strojništvo.

(Državni zbor RS, 2000), so se pedagoški študijski programi s področja *strok*, ki so nosilni steber šolskih kurikulumov in ki so jih v Ljubljani izvajale te fakultete, vzpostavili na Pedagoški fakulteti. Njihov razvoj je univerzi sčasoma ponudil odskočno desko, s katere bi lahko postala *popolna* (do takrat je bila predvsem tehniška) univerza: z vsemi temeljnimi akademskimi disciplinami, organiziranimi v okviru dveh novih fakultet. S par let poznejšo spremembo odloka o Univerzi v Mariboru (Državni zbor RS, 2006c) so bili nekateri dotedanji oddelki Pedagoške fakultete preoblikovani v Fakulteto za naravoslovje in matematiko ter Filozofsko fakulteto. Naslednica nekdanje Pedagoške akademije kot prve visoke šole v Mariboru, kot se v zgodovinskih zapisih rado poudarja, je bila s tem v večinskem delu svoje dejavnosti reducirana na 'predpredmetni pouk'. Znatno del učiteljskega izobraževanja na Univerzi v Mariboru v institucionalnem pogledu od takrat poteka podobno kot na Univerzi v Ljubljani, le da se je njena nekdanja »velika' Pedagoška fakulteta« preoblikovala v »vitko' Pedagoško fakulteto« (Borstner, 2011, str. 70), precej drugačno od tiste v Ljubljani.

To pa na začetku novega stoletja ni bila edina institucionalna sprememba na področju učiteljskega izobraževanja. Na Primorskem je na prelomu stoletij nastajala tretja slovenska univerza; tudi tu je pedagoški študij, ki je potekal v Kopru na dotedanjem dislociranem oddelku ljubljanske Pedagoške akademije oziroma fakultete že od sedemdesetih let dvajsetega stoletja, ponujal enega izmed stebrov: ne za nastanek novih fakultet, ampak kar za nastanek nove univerze. Z osamosvojitvijo tega oddelka in njegovim statusnim preoblikovanjem v tretjo slovensko pedagoško fakulteto je Pedagoška fakulteta UP postala ena izmed petih članic novoustanovljene Univerze na Primorskem (Državni zbor RS, 2003). Ob svoji ustanovitvi je bila tudi ta 'vitka fakulteta' s študijsko dejavnostjo, omejeno na razredni pouk in predšolsko vzgojo, po svoji konsolidaciji pa se je zlasti v zadnjem obdobju začela širiti na nova pedagoška (na prvi stopnji Socialna pedagogika, Pedagogika) pa tudi nepedagoška študijska področja (Vizualne umetnosti in oblikovanje).

Naš namen ni, da bi nadaljevali podrobno analizo razvoja učiteljskega izobraževanja po letu 2010. Pozornost smo osredotočili na proces njegove *postopne akademizacije*, ki ga v grobem lahko sklenemo s to letnico, začel pa se je, kot smo videli, še v habsburških časih. Po izvedenih *bolonjskih reformah*, kakor koli so pri nas pač potekale, se v strateškem pogledu kaj prelomnega v tem polju ni več dogodilo, če ne omenjamo npr. teženj po preoblikovanju dvostopenjskega študija v 'integralni magisterij' ali pa okrepljenih projektnih in raziskovalnih aktivnosti, ki prispevajo h krepitvi akademske kritične mase

tudi na ustanovah učiteljskega izobraževanja. S tem pa ne mislimo, da je nastopil 'konec zgodovine'. Visoko šolstvo na splošno in znotraj njega učiteljsko izobraževanje ima svojo nezadržno dinamiko, tesno povezano z družbenimi, s kulturnimi in civilizacijskimi spremembami, ne glede na to, ali potekajo v vzpenjajočih ali padajočih krivuljah. Toda splošni okvir je v preteklih petnajstih letih, ki bi jih bilo mogoče v neki perspektivi označiti tudi kot obdobje nekakšne *letargije* v našem izobraževalnem sistemu, ostal bolj ali manj tak, kot so ga zaznamovala *materna znamenja* iz poznih osemdesetih let. Ne glede na to pa se je v tem precej dolgem času nabralo dovolj novih izzivov, ki kličejo po preiščlenih spremembah, ali pa vsaj ponujajo primerno izhodišče za temeljit razmislek o dozdajšnjih, zdajšnjih in prihodnjih poteh učiteljskega izobraževanja ter visokošolskega izobraževanja na splošno. Enega izmed mogočih prispevkov k temu razmisleku ponujamo v naslednjem, sklepnem poglavju, v katerem se bomo od genealogije okrenili k teoretskim premislekom.

4. poglavje

**Misliti akademizacijo učiteljskega
izobraževanja**

4.1 Akademizacija ali 'akademski pomik'

Predhodna poglavja so bila naravnana predvsem na konceptualno in politično genealogijo učiteljskega izobraževanja v našem nacionalnem prostoru. V tem poglavju bomo fokus preusmerili k teoretičnim razmislekom: poskus *misliti učiteljsko izobraževanje* to zahteva. Ko postavljamo akademizacijo učiteljskega izobraževanja na tak horizont, postane neizogibno, da je v fokus ne postavljamo več le kot nacionalni fenomen. Genealogija učiteljskega izobraževanja v našem nacionalnem prostoru postane tako posebna 'študija primera', ki zahteva, da jo postavimo v splošnejši, primerjalni in mednarodni kontekst.

Toda preden se spustimo k tem temam, je treba odgovoriti na neko še splošnejše vprašanje: kaj imamo pravzaprav v mislih, ko uporabimo izraz *akademizacija* (na splošno). Na prvi pogled je izraz videti preprosto razumljiv: proces, v katerem nekaj (npr. neka izobraževalna ustanova) ali nekdo (npr. neka profesionalna skupnost) postopoma dobiva akademske poteze, ki jih v izvornem stanju nima. Izraz je videti tako spontano razumljiv, da mogoče ni videti potrebe, da bi iskali njegove teoretske utemeljitve. Pa vendar gre zdaj prav za to: ta izraz, ki ga glede na različne družbene in kulturne kontekste spremlja še vrsta sinonimov, je v zadnjega pol stoletja ali celo nekaj več doživel precej temeljite teoretizacije, brez katerih je sodobne trende v visokem šolstvu težko razumeti.

Ob izrazu *akademizacija*, ki ga uporabljamo v tem delu, se za pojasnjevanje bolj ali manj istih fenomenov v različnih okoljih uporablja še druge izraze, npr. *univerzifikacija* ali *pouniverzitetenje* (npr. *l'universitarisation*: prim. Morin, 1977; Lessard in D'Arrisso, 2010; *universitytization*: prim. Hofman in Niederland, 2012, str. 90; Murray, 2013). V angleščini kot sodobni akademski *lingua franca* pa se je mogoče še najbolj razširil izraz *academic drift*,⁶⁴⁰ ki zaradi razširjene jezikovne uporabe v mednarodnem prostoru in tudi zaradi temeljite teoretske obravnave zasluži posebno pozornost. Gre za pojem, ki zavzema eno izmed osrednjih mest v vokabularju *študij visokega šolstva*⁶⁴¹ kot interdisciplinarnem raziskovalnem polju, ki se je uveljavilo v mednarodnem prostoru

640 Nekateri avtorji izraz neposredno uporabljajo kot sinonim za akademizacijo, npr.: »'Academic drift' (or 'academisation')« (Harwood, 2010, str. 413).

641 »Visoko šolstvo vse bolj postaja predmet raziskovanja. [...] V poročilih o trendih posameznih disciplin znotraj humanistike in družboslovja je bilo [takšno raziskovanje v preteklosti] pogosto obravnavano kot podpodročje raziskovanja izobraževanja, verjetno pa ni zajelo več kot 10 % raziskav na tem širšem področju. Raziskave visokega šolstva so začele dobivati večjo znanstveno težo v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja kot področje, kjer se razvija znanje, relevantno za izobraževalne politike in prakso v evropskih državah, in sicer predvsem kot posledica vse večjega zavedanja javnosti o medsebojni povezanosti izobraževanja in gospodarske rasti, pa tudi o družbeni mobilnosti, študentskih nemirih ter s tem povezanimi reformnimi prizadevanji v visokem šolstvu« (Brennan in Teichler, 2008, str. 259 in 260–261).

od druge polovice dvajsetega stoletja naprej. V tem kontekstu se je izraz *academic drift* pojavil v Združenem kraljestvu, medtem ko je bil v ZDA zgodaj v uporabi tudi izraz *mission creep* ('polzeče poslanstvo').

Najprej na kratko o njegovi jezikovni uporabi. Poskus podomačitve angleške besede *drift* prinese nekaj težav, vendar pa tudi v angleščini zahteva nekaj pojasnil. Jane Murray (2013, str. 3) to besedo ob sklicevanju na *Oxford English Dictionary* (1990) pojasnjuje kot »počasno gibanje ali spremembo [...], ki jo povzroča počasen tok«; dodaja, da lahko v njej zasledimo konotacije z *usmerjenostjo* in *ležernostjo*, ki po njenem mnenju opredeljujeta tudi del zgodovine razvoja učiteljskega izobraževanja. Ampak do tega še pridemo.

Drift je očitno eden izmed tistih angleških izrazov, ki jih ni mogoče prevajati neposredno. Po zgledu, ki nam ga prevod izraza *urban drift* ponuja kot *urbanizacijo*, je videti smiselno, da izraz *academic drift* prevajamo z našim že do zdaj uporabljanim izrazom *akademizacija*. Ker pa je angleški *drift* prej metafora kot eksakten enopomenski termin, bi si lahko v slovenščini pomagali z izrazom *akademski pomik*.⁶⁴² Ne gre povsem spregledati, da se je angleška beseda *drift* začela žargonsko uporabljati tudi v slovenščini.⁶⁴³

Osredotočimo se na *akademski pomik* kot pojem v luči njegove teoretske elaboracije. Specializirana in že široko uveljavljena, pred par leti izdana enciklopedija visokošolskih sistemov in ustanov ta pojem povsem na kratko definira tako: »Težnja visokošolskih ustanov z nižjim statusom, da si prizadevajo za višji status« (Tight, 2020, str. 1757).⁶⁴⁴ Uporabo pojma v tem smislu sta začela raziskovalca John Pratt in Tyrrell Burgess, ki sta na začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja podrobneje preučevala nastajanje in razvoj britanskih *politehnik* kot visokošolskih ustanov z drugačnim poslanstvom, kot je veljalo za tradicionalne univerze (Burgess in Pratt, 1970). Postopoma se je v polju študij visokega šolstva sprožil pravi plaz objav, ki so obravnavale fenomen *akademskega pomika* (Tight, 2015, str. 90). V čem je bilo ozadje tako velikega raziskovalnega interesa?

Politehnike so bile – do leta 1992, ko je bil sprejet zakon, ki jim je omogočil preoblikovanje v *new universities* – le britanski primer

642 V pomenu *postopnega pomikanja v akademsko smer*. S tem je zaobjeta konotacija z usmerjenostjo in ležernostjo, ki ju omenja Jane Murray.

643 Na primer, na spletni strani Avto-moto zveze Slovenije jo najdemo v naslednji obliki: 'driftanje obožujejo mnogi vozniki'. Po tem zgledu bi naš pojem lahko prevedli kar kot *akademsko driftanje*, malo previdneje pa mogoče kot *akademsko polzenje*. Takšnemu populizmu bi se tu raje odrekli. Toliko kot kratek prispevek k prevajanju tega izraza v slovenščino, seveda ob pripombi, da zadnja beseda s tem nikakor še ni bila izrečena.

644 Večina definicij, ki se nahajajo v relevantnih študijah, se s tem ujema, nekatere pa dodajajo še druge vidike, npr. epistemološkega: razumevanje akademskega pomika kot procesa, v katerem »znanje, ki naj bi bilo uporabno«, postopoma izgublja tesno vez s prakso in se tesneje navezuje na eno izmed področij »znanstvenih spoznanj« (Harwood, 2010, str. 413).

pojava, ki ima sicer svetovne razsežnosti. V kaleh se začenja že v devetnajstem stoletju, z vzponom industrializacije, ki je zahtevala vse več predvsem tehnično izobražene delovne sile, kakršne takratne, v znatni meri pa tudi poznejše 'elitne' univerze niso zagotavljale. Pravzaprav so se stare univerze s koreninami v oddaljenih stoletjih, ki so poleg 'čiste' akademske znanosti večinoma gojile le še medicino, pravo in teologijo, po vsej industrijsko razvijajoči se Evropi spoprijemale s konkurenco 'neuniverzitetnih' ustanov že od začetka devetnajstega stoletja,⁶⁴⁵ deloma celo prej.⁶⁴⁶ V Franciji so nastale *Écoles polytechniques*, v Nemčiji *Fachhochschulen*, tu in drugod pa še razni specializirani kolegiji, seminarji, akademije itn., ki so si postopoma prizadevali pridobiti podoben ali vsaj približno enak status, kot so ga imele univerze (prim. Rüegg, 2002, str. 44–46; Rüegg, 2004, str. 9–13, 34–35, 68–69, 593–594, 629–631). Nekakšne prve tendence *akademskega pomika* torej lahko v kaleh zaznamo že od konca devetnajstega stoletja naprej, ne da bi za ta trend že uporabljali takšno pojmovno oznako.

Proces ustanavljanja neuniverzitetnih visokošolskih ustanov poleg univerz se je zares močno intenziviral šele po drugi svetovni vojni, v šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih dvajsetega stoletja (prim. Neave, 2011, str. 56–58), z vstopom v novo fazo znanstveno-tehnološke revolucije in obenem v dobo, v kateri je bila med socialne zahteve vpisana tudi zahteva po demokratizaciji izobraževanja. Vpis v te ustanove je po Evropi sicer precej variiral: na Nizozemskem je hitro zaobjel večino študentske populacije (58 %), v Belgiji in Združenem kraljestvu slabo polovico (48 % oziroma 41 %), v Italiji pa samo 2 % (Neave, 2011, str. 57). Večina britanskih politechnik je nastala z ekspanzijo terciarnega izobraževanja, ki se je kot svetovni trend začela v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. *Politehnike* so nastajale npr. tudi na Finskem in Portugalskem, v Franciji so začeli ustanavljati *institutes universitaires de technologie* (IUT), na Nizozemskem *hoger beroepsonderwijs* (HBO), na Norveškem regionalne *Høgskolen* itn. V okvir tovrstnih ustanov je bilo v veliko primerih vključeno tudi izobraževanje

645 Prve britanske ustanove z imenom polytechnic so se pojavile že v tridesetih letih devetnajstega stoletja, npr. *Royal Cornwall Polytechnic Society* (1832) ali pa *Royal Polytechnic Institution* (London, 1838), zdaj *University of Westminster*.

646 Zgodovinsko ozadje teh sprememb je izjemno kompleksno. Rüegg navaja, da so tradicionalne univerze v dobi razsvetljenstva degenerirale. »To je povzročilo izginotje velikega števila univerz po francoski revoluciji in Napoleonovih osvajanjih, ki so opustošila univerzitetno sceno v Evropi. Leta 1789 je bilo 143 univerz, do leta 1815 pa jih je ostalo le še 83. V Nemčiji in Španiji jih je izginila skoraj polovica. Dvaindvajset francoskih univerz je bilo ukinjenih in v dvanajstih mestih nadomeščenih s specializiranimi kolegiji in izoliranimi fakultetami. Ta politika je odražala prevladujoči trend v času razsvetljenstva, ki je usmerjal visoko šolstvo k praktičnemu znanju in karieram, ki naj bi služile javnemu dobremu.« (Rüegg, 2002, str. 44). Konceptualna prenova univerze, ki jo je v Nemčiji spodbudil Wilhelm von Humboldt (2024 [1810]), je po eni strani revitalizirala staro ustanovo v moderno raziskovalno univerzo, po drugi strani pa je odprla ali vsaj dopustila prostor za razvoj neuniverzitetnih, k strokam in poklicem usmerjenih visokih šol.

učiteljev, čeprav je bilo ponekod organizirano v povsem lastnih organizacijskih oblikah. Ta proces ni bil značilen le za tehnološko razviti 'zahod', ampak tudi za 'socialistični vzhod', ki si je prizadeval 'dohiteti in prehiteti'⁶⁴⁷ kapitalistično konkurenco: sovjetski sistem terciarnega izobraževanja je v tovrstne ustanove vključeval veliko večino študentov (ibid.). Kot smo videli zgoraj, tj. v našem drugem poglavju, je na specifičen način, ki je bil povezan s posebnostmi političnega in kulturnega razvoja, drugačnimi od sovjetskega in od zahodnih modelov visokega šolstva, potekal tudi v SFRJ z ustanavljanjem samostojnih *višjih in visokih šol*, pri čemer ne gre pozabiti niti na takratne s tem procesom paralelne poskuse reforme univerz.

Na 'zahodu' in 'vzhodu' pa tudi v t. i. 'tretjem svetu' so izobraževalne politike pri strateških vprašanjih o razvoju posekundarnega oziroma terciarnega izobraževanja v petdesetih in šestdesetih letih prejšnjega stoletja torej začele vse bolj staviti na *binarnost* (ali *bifurkacijo*), to je na razlikovanje med dvema 'stebroma' (ali 'krakoma vilic'): univerzitetnim in neuniverzitetnim. V načelu naj bi ju ločevala meja med *študijem akademskega znanja* ob naslonitvi na temeljno raziskovanje ter *poučevanjem poklicnih in strokovnih veščin*, ki zahtevajo poglobljeno, vendar primarno v prakso usmerjeno znanje. Če naj bi bil v takšni konceptualizaciji prvi 'steber' namenjen vzdrževanju in napredovanju temeljnih znanosti ter najbolj zahtevnih (medicina, pravo, inženirstvo), naj bi drugi bolj neposredno služil pospeševanju gospodarstva in javnih služb s krepitvijo tehnično izobražene *delovne sile*. Toda meje med njima ni bilo lahko natančno začrtati: nekatera študijska področja (učiteljsko izobraževanje je do neke mere že bil tak primer) bi se lahko pojavila v enem in drugem 'stebru'. Poleg tega so se univerze na nekaterih področjih čutile ogrožene od nastajajoče ne-univerzitetne konkurence, ki je želela tudi zase pridobiti vsaj del statusnega prestiža in nekaterih pravic, ki so bile tradicionalno priznane le univerzam. To je na 'zahodu' še zlasti veljalo za načelo akademske avtonomije; neuniverzitetne ustanove so bile namreč bistveno bolj izpostavljene državnii regulaciji kot univerze.

Uveljavljanje in pospeševanje binarnosti v visokošolskih sistemih je zlasti v šestdesetih letih prejšnjega stoletja torej veljalo za strateško rešitev, ki naj bi zagotovila hitrejši razvoj vrhunskega temeljnega pa tudi tehnološko vse bolj zahtevnega aplikativnega znanja, obenem pa naj bi pospešila prehod iz elitne v masovno fazo v razvoju visokega šolstva. Hitro pa so se pokazala nekatera odprta vprašanja, na primer: kje je meja med obema in ali je ta meja sploh lahko

647 Simbolno pa tudi praktično je to tekmovanje močno zaznamovala izstrelitev *Sputnika 1* (1957), prvega umetnega zemeljskega satelita. Ta dosežek sovjetske znanosti in tehnologije je temeljito pretresel ne le politične, ampak tudi izobraževalne in raziskovalne sfere v ZDA ter drugod po 'zahodnem' svetu.

natančno načrtana, katera merila glede predhodne izobrazbe naj bi odločala o pravici do vpisa v en ali drugi 'steber', ali so prehodi študentk in študentov med 'stebroma' mogoči oziroma dopustni in pod katerimi pogoji, ali je mogoč prehod z neuniverzitetnega programa na univerzitetni podiplomski študij itn. Ta vprašanja so različni nacionalni sistemi reševali precej različno, v poznejših letih pa je prihajalo do tega, da se je dosledna binarnost v sistemih postopoma ublažila. Tako so se v zadnjih desetletjih, npr. *Fachhochschulen* v nemško (ali pa *hogescholen* v holandsko) govorečem prostoru, začele prevajati v akademski *lingua franca* kot *universities of applied sciences*. Ponekod je bila binarnost povsem ukinjena: tipični primer je bilo prav Združeno kraljestvo s preoblikovanjem politehnik v 'nove univerze' leta 1992.

Temu vzorcu je v splošnem sledil tudi razvoj visokega šolstva pri nas po koncu druge svetovne vojne, vendar pa mu je dodal tudi nekaj specifičnih elementov, kot jih je opredeljeval takratni širši družbeni in politični kontekst. Že v prejšnjih poglavjih smo videli, da so po vojni v vseh republikah takratne federacije hitro vznikale višje in visoke šole zunaj dotedanjih univerz. Vse tja do začetka šestdesetih let je ta razvoj potekal precej spontano, brez enotnega ali skupnega konceptualnega okvira. Prinesla ga je šele reforma celotnega izobraževalnega sistema ob koncu petdesetih, ki je temeljito posegla tudi v visokošolski del izobraževalne vertikale. Ena izmed posebnosti jugoslovanskega modela visokega šolstva je bila v tem, da so višje šole pogosto, skoraj praviloma,⁶⁴⁸ postajale začetna stopnica, na kateri so v procesu *preraščanja*⁶⁴⁹ nastale visoke šole, te pa so bile spet le nova stopnica za *prerast* v fakultete, vse skupaj pa stopnica k ustanovitvi novih univerz. V nasprotju z veliko modeli v zahodni Evropi pa je v tem modelu obstajala vsaj načelna možnost prehajanja z neuniverzitetnega na univerzitetni (tudi podiplomski) študij. Ne glede na to pa se je tudi pri nas poklicna in strokovna misija, ki je bila ob rojstvu pripisana višjim šolam, v izobraževalni politiki naslednjih desetletij polagoma preoblikovala v akademsko, znanstveno in v raziskovalno misijo,⁶⁵⁰ ne glede na potrebe družbenega okolja, ki so tako kot drugod po Evropi ob univerzitetno izobraženih profesijah zahtevale

648 Kot smo videli v prejšnjih poglavjih, so bile nekatere višje šole, ki so spontano vzniknile v neposrednem povojnem obdobju, pozneje tudi ukinjene.

649 Na ta – znova metaforični – izraz smo naleteli že v prejšnjih poglavjih; lahko ga postavimo ob bok *akademskemu pomiku*, le da pri nas ni vodil v teoretizacijo.

650 Višje šole so pri nas do prve polovice devetdesetih let povsem izginile. Preoblikovale so se v visoke šole oziroma v fakultete ali pa so se programsko pripojile že obstoječim. Novi zakon o visokem šolstvu (Državni zbor RS, 1993b) je v visokem šolstvu namesto institucionalnega uvedel programsko razlikovanje med tri ali štiriletnimi visokošolskimi strokovnimi programi in (prevladujoče) štiriletnimi univerzitetnimi programi. Novi zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Državni zbor RS, 1996b) je vpeljal novo vrsto dveletnih višjih strokovnih šol. Ta struktura se je ohranila vse do danes; novost so le vse pogostejši 'integralni' ali 'enoviti' magistrski programi.

tudi izobraževanje za področje srednjega menedžmenta in družbenih servisov. Tudi jugoslovanski model je torej poznal procese, ki jih je teorija označila za *akademski pomik*. Kako se je ta teorija razvijala?

Hitra ekspanzija terciarnega izobraževanja v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je pritegnila zanimanje raziskovalcev in tako so se tudi v evropskem prostoru razvile *študije visokega šolstva*, kakršne so desetletje ali dve prej poznali le v ZDA. Eden prvih in vidno uveljavljenih raziskovalcev s tega interdisciplinarnega področja, Guy Neave,⁶⁵¹ je ob koncu sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ko je bila raziskovalna pozornost usmerjena predvsem na britanske politehnike, opravil primerjalno analizo trendov v štirih državah, med katere je poleg Združenega kraljestva, Francije in Norveške uvrstil tudi Jugoslavijo (Neave, 1979). Njegovo izhodiščno vprašanje je bilo, ali je pojem *akademskega pomika* »edinstvena britanska bolezen«, v svoji analizi pa se je dokopal do sklepa, da se podobni trendi pojavljajo tudi v drugih državah. Bolj izzivalna je njegova druga ugotovitev: »osnovno izhodišče, na katerem so bile ustanovljene politehnike, je bilo [konceptualno] slabo zasnovano«, saj se je že v sedemdesetih letih pokazalo, »da njihov kasnejši razvoj ni več ustrezal nameram niti njihovih ustanoviteljev niti izvirne zakonodaje« (ibid., str. 145 in 153). Zamisel o dosledni sistemski binarnosti, tj. ločitvi dveh 'stebrov' terciarnega izobraževanja kot strateškemu odgovoru na izzive, s katerimi so se izobraževalni sistemi spoprijemali v povojnih desetletjih, se je po njegovem mnenju izkazala za »*faulty theory*«, zmotno teorijo, ki ji je sledilo nič manj zmotno izvajanje politike (ibid., str. 145–146).

Ko gre za posebnosti jugoslovanske reforme visokega šolstva in razlike v primerjavi z drugimi tremi državami, zajetimi v njegovi analizi, Neave poudarja *decentralizacijo odločanja* oziroma prenos »pristojnosti v visokem šolstvu z zveznega ministrstva na različne pokrajine in republike«, na »osnovno oblastno enoto, pravzaprav komuno, s čimer je nadzor visokega šolstva potisnjen celo pod regionalno raven«. Ta premik šteje za »najradikalnejši izraz lokalnega nadzora [v visokem šolstvu], ki se je doslej pojavil v Evropi« (ibid., str. 149). Drugo temeljno posebnost Neave najde v načelu *programske inverzije*, na kateri je temeljila uvedba dvostopenjskega študija v jugoslovanski zvezni reformi iz leta 1960: prva dva letnika naj bi poudarjala praktično, druga dva letnika teoretično razsežnost študija, s tem

651 Neave je eno izmed osrednjih imen študij visokega šolstva v Evropi. Doktoriral je iz francoske politične zgodovine na *University College London* (1967) in kmalu postal profesor primerjalnega izobraževanja na Univerzi v Londonu. V devetdesetih je začel delovati na Univerzi Twente (Nizozemska) kot profesor primerjalnih študij politik visokega šolstva na znamenitem inštitutu CHEPS. Vodil je tudi oddelek za raziskave pri Mednarodnem združenju univerz (IAU) v Parizu, pozneje pa tudi na Centru za študij politik visokega šolstva (CIPES) v Matosinhosu (Porto) na Portugalskem.

pa naj bi višješolski študij tesneje povezali z visokošolskim, predvsem pa dosegli večji delež diplom. »Za uspešen izid tega podviga je bilo ključno sodelovanje z univerzitetnim sektorjem. Tega ni bilo.« To trditev Neave naslanja na neko poročilo OECD, po katerem do takrat »niti ena višja šola ni bila sprejeta na nobeno jugoslovansko univerzo«. Od tod zaključuje, da je nesodelovanje z univerzami jugoslovanske višje šole odvrnilo od *akademskega pomika* nazaj k *binarnemu modelu*, v katerem se večja razlika med dolгими študijskimi programi, ki jih izvajajo univerze, in krajšimi programi ob tudi sicer skrajšanem času študija (Neave ima v mislih 'študij ob delu' oziroma polovično izvajanja kontaktnih ur v primerjavi z rednim študijem), ki se izvaja v neuniverzitetnem sektorju. Neave ocenjuje, da gre v tem primeru za »*regressive drift*«, tj. za pomik navzdol in ne za pomik navzgor do poluniverzitetnega statusa«. Skratka: »Namesto integracije je nastala diferenciacija«⁶⁵² (ibid., str. 153).

Videti je, da je Neave tak sklep zgradil na preslabem poznavanju jugoslovanske situacije v šestdesetih letih, ki se je – poleg drugega s spremembo visokošolske zakonodaje iz leta 1975, torej štiri leta pred izidom tega njegovega članka – kmalu znova temeljito spremenila. Poglejmo znova le naš najzgovornejši primer: okoli leta 1960 nastanejo v Mariboru prve višje in visoke šole (videli smo, da je ustanova s posebnim imenom Pedagoška akademija s posebnim zakonom že ob svoji ustanovitvi celo dobila status visoke šole, čeprav je še dolgo izvajala le višješolski program); višje šole so postopoma *preraščale* (temu bi Neave rekel *institutional drift*)⁶⁵³ v visoke šole, te pa v fakultete. Prihajalo je do njihovega organizacijskega povezovanja in združevanja: iz Skupnosti mariborskih visokošolskih zavodov je leta 1975 nastala druga slovenska univerza, Univerza v Mariboru, ki je združevala fakultete ter visoke in višje šole. Končno, iz Pedagoške fakultete kot naslednice sprva dveletne in nato štiriletne Pedagoške akademije se na začetku tega stoletja razvijeta dve *temeljni fakulteti*, ki naj bi jih imela vsaka 'celovita' univerza: Filozofska fakulteta ter Fakulteta za naravoslovje in matematiko. Razvoj visokega šolstva pri nas torej ni bil *pomik navzdol*; tudi zanj je značilen (neregresiven) *academic drift*,

652 H konceptu diferenciacije v visokem šolstvu gl. Teichler, 2020b.

653 Po Neaveu koncept 'pomika' sam po sebi pomeni odmik od vrste javno objavljenih in sprejetih ciljev oziroma pomik k drugačnim, akademskim ciljem. Neave pravzaprav razlikuje tri različne *drifte*: »Tu je pomembno razlikovati med 'političnim pomikom', institucionalnim pomikom in akademskim pomikom. Vsi trije so očitno povezani. [...] Politični pomik je torej neuspeh pri odločanju na ravni centralne vlade. [...] Institucionalni pomik vključuje bodisi nezmožnost, nepripravljenost ali napačno razlago novoustanovljene ustanove, tako da njen kasnejši razvoj odstopa od smernic, ki jih je določila centralna vlada. [...] Končno je še akademski pomik, ki je posledica napačne interpretacije s strani institucije, kar ima za posledico drugačno vrsto prednostnih nalog, povezanih z vrsto razpoložljivega študija: recimo akademsko in teoretično delo v nasprotju z poklicnim razvojem« (Neave, 1979, str. 145).

le da je potekal glede na nacionalne okoliščine na precej specifičen način, ki v detajlih tujim raziskovalcem ni (bil) dovolj razumljiv oziroma transparenten.

Vendar pa je Neave v svojem zgodnjem članku o *akademskem pomiku* v evropskem prostoru izjemno dobro in daljnosežno doumel trende, v katere je koncept binarnosti, na katerem so bili zasnovani reformni dokumenti iz šestdesetih let, na nadaljnji poti zašel. Ko ocenjuje opredelitev prvotnih pristojnosti neuniverzitetnih ustanov, kakršne so se takrat začele pojavljati v mednarodnem prostoru, glede na njihov poznejši razvoj (zlasti v pogledu kurikulumu, njihove regionalne zavezanosti in usklajevanja izobraževanja s trgom dela), ugotavlja, da je bila »uspešnost [teh projektov] neenakomerna. Zdi se, da je pomik⁶⁵⁴ skupna značilnost 'inštitutov druge generacije', oblikovanih v šestdesetih letih«. Ob že naštetih dejavnikih ga je pospeševala tudi toga opredelitev, da bi morali biti ti 'inštituti' predvsem učne in ne raziskovalne ustanove.⁶⁵⁵

S časovne perspektive s konca sedemdesetih let Neave priznava, da še ne vidi »skupnega imenovalca, ki bi pojasnil ta pojav«. Ne glede na to pa meni, da ga je treba med drugim iskati »v temeljnih predpostavkah akademskega poklica. Kljub vsem poskusom, da bi ustvarili alternativo univerzi, vladam ni uspelo v zadostni meri upoštevati – ali pa so to poskušale zaobiti – protiutež avtoritete, moči in nadzora, katere osnova leži v samem [akademskem] sektorju, ki so ga njihove reforme nameravale izzvati. Akademski poklic ima koherenten nabor vrednot in odnosov, ki so skoraj diametralno nasprotni ciljem«, kakršni so bili dodeljeni francoskim IUT, norveškim regionalnim kolegijem ali jugoslovanskim višjim šolam (ibid., str. 157). Z drugimi besedami: »skupna ideologija, s katero se identificira akademska sfera, je še vedno izjemno močna sila« (ibid., str. 158). Neave celo tvega napoved, ki z današnje perspektive nikakor ni presenetljiva: »Zelo verjetno je, da bodo področja, ki trenutno veljajo za najbolj poklicna med vsemi – poslovodstvo in računalništvo, če omenimo le dve –, postala enako akademska, kot je študij sanskrta, aramejščine in dekaloga« (ibid., 145).

V šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih je evropsko (in seveda severnoameriško) visoko šolstvo prehajalo iz *elitne* v *množično* fazo svojega razvoja (Trow, 1970, 1973). To je bil izraz globokih premikov v industrijskih družbah povojnega obdobja. Ko gre za visoko šolstvo, so se ti premiki manifestirali v širitvi izobraževalnih poti oziroma poskusih zagotavljanja boljše izobrazbene strukture delovne

654 Tudi tu lahko *pomik* razumemo kot odmik od prvotnega koncepta dosledne binarnosti.

655 Kot smo videli, je prav ta opredelitev močno vznemirjala tudi višje in visoke šole v našem prostoru.

sile z uveljavljanjem binarnega izobraževanja sistema (že na srednji stopnji) in na drugi strani v zahtevah po demokratizaciji izobraževalnih priložnosti, ki so se še zlasti radikalno izrazile v takratnem študentskem gibanju. V navzkrižju različnih dejavnikov je sama izhodiščna visokošolska strategija (*policy*) doživljala postopen pomik (*drift*): pokazalo se je, da ločnice med akademskim na eni in strokovnim oziroma poklicnim znanjem na drugi strani sploh ni mogoče tako trdno razmejiti, kot je bilo predpostavljeno v političnih dokumentih, predvsem pa je ni mogoče določiti enkrat za vedno. Nasprotno, ta ločnica se sama postopoma *pomika* zaradi splošne družbene in specifične akademske dinamike.

Študije *akademskega pomika* so se zares razcvetele na prelomu stoletij, to je v novem obdobju razvoja sodobnega visokega šolstva. To obdobje, ki ga na splošni ravni zaznamuje hitro napredujoči proces *globalizacije*,⁶⁵⁶ na posebni strani, ki nas tu zanima, pa ne več prehod od elitnega k masovnemu, ampak od *masovnega k univerzalnemu* dostopu do visokega šolstva (Trow, 2005),⁶⁵⁷ poleg tega pa še močno okrepljeno mednarodno sodelovanje v visokem šolstvu in znanosti. Internacionalizacija visokega šolstva pripelje v Evropi na začetku tega stoletja do vzpostavitve *evropskega visokošolskega* (bolonjski proces) oziroma *raziskovalnega prostora*. Politike tega novega obdobja se večinoma ne ukvarjajo več toliko z binarnostjo, ampak poudarjajo *raznolikost* (ki je lahko tudi drugo ime za binarnost), ob tem pa tudi *povezljivost* in *primerljivost*⁶⁵⁸ izobraževalnih sistemov in ustanov. Hiter razvoj neuniverzitetnih ustanov od sedemdesetih let naprej je vodil v njihovo delno ali postopno akademizacijo, univerzifikacijo, po drugi strani pa je povzročil, da so se ob tem spreminjale tudi univerze same oziroma njihovo poslanstvo: pod političnimi in družbenimi pritiski so začele krepiti svojo instrumentalno razsežnost in zlasti 'relevantnost za trg dela'. Na rob tem ključnim premikom s konca dvajsetega stoletja dodajmo, da se v tem času v mednarod-

656 Ulrich Beck (2003) je uvedel razlikovanje med *globalizacijo* kot zgodovinskim, civilizacijskim procesom ter *globalizmom* kot ideologijo neoliberalizma, kar je relevantno tudi pri preučevanju razvoja visokega šolstva.

657 V svojih trideset let poznejših refleksijah na temo, ki jo je odprl na začetku sedemdesetih, pa tudi ob komplimentu britanskemu raziskovalcu Johnu Brennanu za povzetek njegovih idej (Brennan, 2004), je Trow (2005, str. 1) tri faze, ki so zaznamovale visokošolsko dinamiko dvajsetega stoletja, opredelil tako: 1) elitna faza (0–15 % vključene populacije), ko je izobraževanje namenjeno »oblikovanju uma in značaja vladajočega razreda ter pripravi na elitne vloge«; 2) množična faza (16–50 %), ki je usmerjena na »prenos večšin in pripravo na širši spekter vlog tehnične in ekonomske elite«; 3) univerzalna faza (nad 50 %), v kateri poteka »prilagajanje 'celotne populacije' hitrim družbenim in tehnološkim spremembam«. Po tej klasifikaciji je Slovenija trenutno na pragu tretje faze: po podatkih SURS je v študijskem letu 2023/24 delež mladih (starih 19–24 let), vključenih v višješolsko in visokošolsko izobraževanje, znašal 48,4 %.

658 Tj. »greater compatibility and comparability« (Bologna Process, 1999), kot smo omenili že ob koncu prejšnjega poglavja.

nih razpravah o akademskem pomiku (in ne več le med oblikovalci izobraževalnih politik, kot je veljalo prej) kot tema prvič resneje pojavi tudi obravnavanje sistemskih vidikov učiteljskega izobraževanja.

Do izteka dvajsetega stoletja, prek katerega so se ustanove terciarnega izobraževanja začele množiti, obenem pa institucionalno in programsko močneje razlikovati, se ob spremljanju razvojnih trendov v številnih državah ni le potrdila teza o akademskem pomiku, ampak se je izkazalo, da se s tem, ko se visokošolske ustanove 'nižjega ranga' pomikajo k strukturam in normam, ki so tipične za stare, uveljavljene univerze kot ustanove 'prestižnega ranga', *zmanjšuje institucionalna raznolikost*.⁶⁵⁹ S tem se je zmanjševala prav tista kvaliteta, ki so jo visokošolske izobraževalne politike poudarjale kot posebej pomembno za družbe, ki vstopajo v 'ekonomijo znanja'. »Eden od rezultatov akademskega pomika je vse večja homogenost znotraj visokošolskih sistemov« (Morphew, Huisman (2002, str. 494). To homogenost od preloma stoletij še dodatno pospešujejo t. i. *lestvice univerz* (gl. npr. Shin, Toutkoushian, Teichler, 2011).

Neave je bil ob koncu sedemdesetih let prejšnjega stoletja še previden v iskanju razlogov za te spremembe, toda študije s preloma stoletij potrjujejo njegova predvidevanja o *akademskem ozadju* v tem trendu: opozarjajo zlasti »na akademske norme in vrednote, ki neposredno vplivajo na obnašanje akademskega osebja in posredno na vedenje institucij. S tega vidika je lahko akademski pomik posledica povečane specializacije in kozmopolitanske pozornosti, ki jo akademsko osebje namenja trendom na področju disciplin. Po drugi strani [...] raziskave [...] kažejo, da akademsko osebje nove študijske programe zahteva zaradi ustvarjanja novih akademskih specializacij, in ne le zato, ker so pripravljeni odgovorjati na zahteve študentov in podjetnikov po novih študijskih programih« (ibid., str. 495).

Ali bi bil binarni sistem, kot je bil sprva strateško zamišljen, sploh lahko trdna garancija institucionalne oziroma programske raznolikosti? Terciarno izobraževanje se je prek celotnega dvajsetega stoletja postopoma organiziralo v dveh ločenih sektorjih, pogosto opredeljenih kot *poklicno in tehnično* ali *nadaljnje* (v anglosaškem svetu: *further education*) na eni ter *visokošolsko izobraževanje* na

659 »Vprašanje institucionalne raznolikosti v visokem šolstvu je pritegnilo in še vedno priteguje pozornost raziskovalcev in oblikovalcev politik po vsem svetu. Institucionalno (ali organizacijsko) raznolikost opredeljujemo kot raznolikost visokošolskih ustanov znotraj posameznega visokošolskega sistema [...]. Za pravilno razumevanje institucionalne dinamike, ki poteka v visokošolskih sistemih, je koncept raznolikosti najboljše soočiti z njegovima dinamičnima dvojnikoma, diverzifikacijo in homogenizacijo [...]. Diverzifikacija označuje proces, v katerem se raznolikost visokošolskih ustanov (sčasoma) povečuje, homogenizacija (pogosto opisana kot akademski drift [...]) pa kot izguba raznolikosti – visokošolske ustanove si postajajo bolj podobne – znotraj visokošolskega sistema« (Huisman, 2020, str. 1748–1749).

drugi strani.⁶⁶⁰ Pred leti sta se ob tem razlikovanju britanska raziskovalca Neil Garrod⁶⁶¹ in Bruce Macfarlane (2009, str. 3) vprašala: »Toda zakaj naj bi se ta delitev [zdaj] ohranjala? V dobi množične udeležbe v posekundarnem izobraževanju je ta zgodovinska ločnica videti anahronistična, ker temelji predvsem na birokratski in ne na filozofski utemeljitvi.« Raziskovalca menita, da obstajajo še drugi tren-di, zaradi katerih je to razlikovanje postalo problematično. »Univerza je postala tako bolj prostor razvijanja študentskih veščin, lastnosti in poklicnih kompetenc za delovno mesto kot ukvarjanja s 'čistimi' ali 'akadetskimi' disciplinami.«

Ta sprememba je rezultat dolge zgodovine moderne univerze, ki je od devetnajstega stoletja naprej postopoma pripuščala pod svoja krila posamezna področja, ki so prej veljala za 'poklicna' in torej 'neustrezna za akademski študij', do danes pa so se takšnega zadržka skoraj povsem otesle.⁶⁶² Univerze so se sicer vedno odzivale na spremenjene družbene in gospodarske razmere; širile in posodabljale so svojo izobraževalno in raziskovalno ponudbo, na prelomu tisočletij pa smo tudi po mnenju teh dveh raziskovalcev »dosegli stopnjo, ko ni več ustrezno govoriti o 'poklicnem' izobraževanju, ki poteka loče-no od univerze« (ibid., str. 4). Danes večina izobraževalnih politik namenja enak poudarek »tako visokošolskemu kot nadaljnjemu izo-braževanju« (ibid., str. 7), vendar pa tudi onadva delita mnenje, da so akademski pomiki prinašali nezaželene posledice. Izziv, s katerim se spoprijemajo sodobne izobraževalne politike, je po njunem mnenju predvsem v tem, kako »doseči širitev izobraževalnega poslanstva brez pomika poslanstva«, tj. kako »študentom omogočiti nemoteno pot skozi različne faze visokošolskega izobraževanja. Obravnavanje tega

660 Oba 'kraka vilic', o katerih ob vprašanih binarnosti ali bifurkacije v tem delu večkrat govorimo, od druge polovice dvajsetega stoletja subsumirata pojma 'posekundarnega' ali 'terciarnega' izobraževanja. Raznovrstna terminologija, ki je posledica raznovrstnih trendov in sistemov, ustvarja kar nekaj problemov.

661 Neil Garrod, ki deluje na področjih matematičnega programiranja, računovodstva, fi-nančne analize in visokošolskih politik, je med drugim gostujoči profesor na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.

662 V pred kratkim objavljeni študiji o tem, »kako univerze spreminjajo poklice in delo v 21. stoletju« (Stock, Mitterle in Baker, 2023), se avtorji analitično lotevajo precej razširjene teze, da je t. i. 'nadaljevalno' (ali neuniverzitetno) izobraževanje tisto, ki se prvo odziva na zahteve gospodarstva po ustvarjanju novih poklicev oziroma po usposabljanju nove delovne sile s posebnimi novimi veščinami, temu pa sledijo univerze z oblikovanjem novih študijskih programov. V ta namen so opravili raziskavo »o premalo cenjenem, a rastočem, sočasnem alternativnem procesu: univerze s svojo globalno rastjo po številu ustanov in vpisani študentski populaciji, skupaj z naraščajočimi raziskovalnimi zmogljivi-vostmi, ustvarjajo in privilegirajo znanje in veščine, legitimirajo nove diplome, ki se nato monetizirajo in ki jih zahtevajo v zasebnih in javnih ekonomskih sektorjih. Proces, ime-novan akademizacija poklicev, ima daljnosežne posledice za razumevanje preobrazbe kapitalizma, novih razsežnosti družbene neenakosti in posledičnega razslojevanja med poklici« (ibid., str. 1). Akademizacija poklicev poleg tega spodbuja širitev 'nadaljnega' (further) izobraževanja (spomnimo se le na zdajšnjo vnemo za t. i. *mikrodiplome*) in prispeva k novi kulturi dela v 21. stoletju.

izziva je bistvenega pomena, če se želimo upreti skušnjavam akademskega pomika, do katerega pride pri posnemanju elitnih univerz« (ibid., 11). Akademski pomik v celoti nikoli ne odstrani vprašanja akademske raznolikosti. Ob akademskem pomiku nekaterih izmed obstoječih ustanov se druge ne pomikajo, obenem pa vznikajo nove 'neakademske' ustanove, ki bi se lahko prej ali slej vključile v trend, o katerem govorimo.

Tendencam k akademskim pomikom je torej mogoče slediti tudi v tem stoletju, čeprav so se deloma ublažile z razlikovanjem med *raznolikimi univerzami* (npr. 'popolnimi' in 'tehnološkimi' univerzami oziroma '*universities of applied sciences*'). V veliko okoljih ob njih še naprej delujejo ali vznikajo nove, manjše ali ožje specializirane ustanove terciarnega izobraževanja.⁶⁶³ Pri tem se v nasprotju s *posnemanjem* elitnih ustanov v izobraževalni politiki zastavljajo predvsem vprašanja, do katerih stopenj oziroma 'tipov' študija so posamezne ustanove v danem sistemu upravičene, katere strokovne in znanstvene naslove lahko podeljujejo itn. Pri tem prihaja celo do nekakšnega *degree drift*:⁶⁶⁴ npr. na doktorski ravni se je ponekod ob *akademskem doktoratu* (PhD) že pred desetletji uveljavil *profesionalni doktorat*, pravzaprav vrsta novih doktorskih stopenj,⁶⁶⁵ podobno kot se je pred desetletji, sprva v anglosaškem prostoru, ob tradicionalnih akademskih naslovih MSc in MA na področju naravoslovja oziroma humanistike uveljavil naslov MBA, *Master of Business Administration*, itn. Tema, s katero se sodobne izobraževalne politike pogosto ukvarjajo, je, kako povezati *raznolike* ustanove obeh – oziroma vseh – vrst, na primer z reguliranjem ali z drugo besedo o(ne)mogočanjem prehodov med njimi pa tudi z regulacijo dostopa iz srednješolskega sektorja, v katerem je uveljavljeno podobno binarno razlikovanje, na univerze

663 V novejšem obdobju so zanimiv primer postsekundarne ustanove, kakršne so naše današnje višje strokovne šole z dveletnimi programi. Pri pripravi kvalifikacijskega ogrodja v okviru bolonjskega procesa je bil ta (tj. *short cycle within the first cycle*; prim. Bologna Process, 2005, str. 72) tema precejšnjih polemik; nekateri nacionalni sistemi so to raven sprejeli, drugi ne. Specifika naših višjih strokovnih šol je, da se jih izogibajo univerze in samostojne visokošolske ustanove pa tudi administrativne institucije: pri nas se jih glede na razmejitve ministrskih resorjev priključuje sektorju za srednje in ne za visoko šolstvo. V prejšnjem stoletju takšnih pomislekov, vsaj na administrativni strani, ni bilo.

664 V naši terminologiji bi temu lahko rekli tudi *pomik strokovnih in znanstvenih naslovov*. Po svoje je pri nas viden v preoblikovanju starih v nove, 'bolonjske' strokovne in znanstvene naslove: nekdane, zdaj že v zgodovino utopljeno razlikovanje (višješolski) *razredni – predmetni učitelj* (takrat zapisan samo v generičnem moškem spolu) se je v devetdesetih letih *pomaknilo* v razlikovanje (visokošolski) *profesor ... – profesorica ...* (Državni zbor RS, 1998), slabih dvajset let pozneje pa v drugostopenjskega *magistra profesorja ... – magistro profesorico ...* (Državni zbor RS, 2006a).

665 »Medtem ko je 'tradicionalni' naslov doktorja filozofije [PhD] namenjen razvoju profesionalnih raziskovalcev, je profesionalni doktorat namenjen razvoju raziskovalnih profesionalcev« (Bourner, Bowden in Laing, 2001, str. 71). Do zdaj so se oblikovale številne oblike teh doktoratov, med drugim tudi *Doctorate of Education* (EdD). (Prim. seznam v DISCOVERPHDS, 2024.)

take ali drugačne vrste. Pri nas je že nekaj let eno izmed aktualnih in deloma tudi precej polemičnih vprašanj, kako rekonceptualizirati splošno in poklicno maturo, da bi bil omogočen širši in obenem 'bolj pravičen' ali 'zaslužen' prehod v terciarno izobraževanje.⁶⁶⁶

Binarni sistem se je izoblikoval v več desetletnem procesu razvoja visokega šolstva v moderni dobi ter je doživljal različne izzive in spremembe. Med največje izzive gotovo sodi tudi to, kar so raziskovalci začeli označevati s pojmom akademskega pomika. Vidimo, da so bile te spremembe vse prej kot preproste ali enosmerne. Nekatere neuniverzitetne ustanove, kakršne so bile v veliko državah osnovane v obdobju neposredno po drugi svetovni vojni (take primere smo zgoraj, v drugem poglavju, srečali tudi pri nas), so se postopoma *pomikale* v akademsko smer in se prej ali slej preoblikovale v ('nove') univerze – ali pa so omagale. S tem – pa tudi z vzporednimi družbenimi in gospodarskimi spremembami – se je (spet je treba poudariti: ponekod; procesi po svetu so bili glede tega močno raznorodni) sprostil prazen prostor, ki so ga zapolnile nove posekundarne izobraževalne ustanove; nekatere med njimi so v svoji izvirni misiji vztrajale, spet pri drugih se je sprožil *mission drift*, pomik poslanstva. Pri teh procesih končno ne gre spregledati sprememb, ki so se pod temi in drugimi, širšimi vplivi dogajale na 'starih' univerzah v nasprotni smeri, kot so se dogajale npr. na britanskih politehnikah, ki so se konec prejšnjega stoletja spremenile v 'nove univerze': stare univerze so svoje tradicionalno akademsko, disciplinarno orientacijo postopoma *pomikale* v strokovno (ali poklicno) smer in jo obračale k 'praktičnim' potrebam obdajajočih jih družb.

Ali pa bi bilo mogoče predvideti, da bo s poudarjanjem *raznolikosti*, katere potencialno centripetalne sile naj bi uravnavalo načelo *povezljivosti* in *primerljivosti*, binarnost povsem izginila in bi v sistemih postopoma povsem prevladal akademski pomik? Diskusije v raziskovalnih krogih takšne hipoteze ne potrjujejo. Jonathan Harwood s Centra za zgodovino znanosti Univerze v Manchesteru npr. opozarja, da »pomik ni nespremenljiva univerzalna težnja, temveč zgodovinsko specifična težnja, ki se pojavi v posebnih okoliščinah« (Harwood, 2010, str. 413). Razlogi, da na nekem strokovnem področju ali na neki ustanovi dejansko pride – ali pa ne pride – do akademskega pomika, so lahko zelo različni. Zgodovinska študija, ki jo je Harwood opravil na primeru visokošolskih ustanov, ki so delovale v Nemčiji na področju agrikulture v poznem devetnajstem in zgodnjem dvajsetem stoletju, je pokazala, »da vse ustanove niso šle

666 Prav ob zaključevanju tega besedila je Državni zbor RS sprejel spremembe zakona o maturi, ki glede na prejšnja leta zaostrojuje določilo o prehodu s poklicno maturo na univerzitetne in enovite magistrske študijske programe (Državni zbor RS, 2025, čl. 1).

po isti znanstveno usmerjeni poti«, kar kaže, »da akademski pomik zagotovo ni neizogiben« (ibid., str. 420). V njegovi študiji je na eni strani sicer prisotna precej ostra kritika negativnih učinkov akademskega pomika, predvsem v primerih, ko organizacijske spremembe neke ustanove oslabijo dotedanjo povezanost tehničnega oziroma strokovnega izobraževanja s prakso, vendar pa ob tem na drugi strani povsem nedvoumno poudarja, da to nikakor še ne pomeni, »da je treba akademski pomik kategorično zavrni« (ibid., str. 424).

Vprašanje torej je, kdaj je akademski pomik za dano področje ali dano ustanovo škodljiv in kdaj ne, pa tudi, ali ga je treba zaradi tega preprečevati ali ne. Najkrajši odgovor, ki se ponuja, bi bil lahko, da škodljivost prinaša samo 'papagajsko' posnemanje, nekakšna kulturna mimikrija ustanov, ki računa, da bodo pod 'tujim perjem' bolje zaščitene v okolju, ki včasih res spominja na 'džunglo', pri tem pa ne vodi računa o tem, da se tako izneveri poslanstvu svojega 'rodu'. Prakse kažejo, da teze o kulturni mimikriji ni mogoče povsem zanikati, toda ko gre za teoretski premislek, vendarle izpade prekratka. Akademski pomik je bolj kompleksen fenomen s precej širšim ozadjem.

Pomemben del tega ozadja so zgodnji raziskovalci fenomena akademskega pomika precej hitro povezali s širše usmerjeno sociološko institucionalno teorijo, natančneje s t. i. *institucionalnim izomorfizmom*: organizacije, ki se spoprijemajo s podobnimi razmerami v okolju, se običajno zgledujejo po zgledih tistih organizacij, za katere menijo, da so 'uspešne'. Nekateri avtorji obravnavajo akademski pomik kar kot sinonim za institucionalni izomorfizem (npr. Garrod in Macfarlane, 2009, str. 9), vendar je zadnji, kot rečeno, precej širši koncept. Literatura ga navadno pripisuje dvojici ameriških sociologov in univerzitetnih profesorjev, ki sta se posvetila preučevanju fenomena »železne kletke«, v katero so organizacije ujete, ter predlagala koncept institucionalnega izomorfizma za razumevanje »kolektivne racionalnosti na organizacijskih področjih« (DiMaggio in Powell, 1983).⁶⁶⁷ Koncept se torej nanaša na organizacije na splošno, raziskovalci visokega šolstva pa so kmalu ocenili, da zelo dobro pojasnjuje tudi opažanja o akademskem pomiku v visokem šolstvu. Avtorja sta med drugim izpodbijala idejo, da je 'konkurenčni' izomorfizem edino gonilo organizacijske homogenizacije, ter vpeljala razlikovanje med *prisilnim izomorfizmom*, ki je posledica drugih organizacij in agencij (npr. vlade in njenih izobraževalnih politik), od katerih je ustanova odvisna, *mimetičnim izomorfizmom*, ki izhaja iz negotovosti ali dvoumnosti v okolju (sem bi lahko vključili tudi ravnokar omenjeno kulturno mimikrijo), ter *normativnim izomorfizmom*, ki

667 Paul DiMaggio in Walter Powell, v času objave oba na Yale University, ZDA.

je povezan s procesom *profesionalizacije*⁶⁶⁸ na posameznih področjih dejavnosti (ibid., str. 150). Ker je tudi akademski pomik, kot smo že navedli, zelo kompleksen fenomen, je bila takšna taksonomija pripravna tudi za študije visokega šolstva, v katerih postaneta DiMaggio in Powell zlasti od začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja pogosta referenca (Huisman, 2020).

Aplikacijam teorije institucionalnega izomorfizma pa tudi teorije akademskega pomika lahko sledimo na številnih področjih visokega šolstva, toda v našem kontekstu bi nas nadaljnje zasledovanje vseh tovrstnih obdelav preveč odmaknilo od osrednje teme. Na tem mestu bomo zapisali le še to, da sta se obe do neke mere vzporedni ali deloma celo prekrivajoči se teoriji izoblikovali kot splošni teoriji, naša osrednja tema pa je stoletje trajajoči proces akademizacije učiteljskega izobraževanja. Zato se bomo akademskemu pomiku na tem *posebnem* študijskem področju temeljiteje posvetili v naslednjem razdelku.

4.2 Akademski pomik v učiteljskem izobraževanju

Na začetku te knjige smo videli, da se prve artikulirane zahteve po akademizaciji vsega učiteljskega izobraževanja – načelno naj bi bil to študij v okviru takratnih, od današnjih precej drugačnih univerz – pojavljajo pri nas že na začetku dvajsetega stoletja, nato se v različnih valovih in v različnih kontekstih obnavljajo, spreminjajo in intenzivirajo, do dejanske realizacije teh zamisli pa pride šele sto let po njihovi začetni formulaciji. Čeprav je na prvi pogled mogoče videti, kot da gre za 'stoletno borbo do končne zmage', ta proces nikakor ni linearen. V tem dolgem obdobju se je spreminjalo razumevanje poslanstva, vloge in strukture učiteljskega izobraževanja pa tudi univerze oziroma visokošolskih ustanov. Začetne pobude po akademizaciji učiteljskega izobraževanja so se navezovalе na *tedanji* izobraževalni sistem in šolsko realnost, prav tako pa tudi na *tedanji* univerzitetni sistem in akademsko kulturo. Zadrega, v katere so razpravljavci prek vsega stoletja občasno zahajali, je v znatni meri pogojevalo dejstvo, da so streljali na nenehno premikajoče se tarče. Ko je Dragotin Lončar na začetku stoletja pisal o *akademski izobrazbi vsega učiteljstva*, je imel v mislih marsikaj drugega in drugačnega, kot so imeli v mislih

⁶⁶⁸ To pa je proces, »v katerem se visokošolskim ustanovam priznava ključna vloga« (Tight, 2020, str. 1756). Drugače zapisano: »Skoraj vse uveljavljene profesije so v določeni meri locirane na univerzi; bolj ko so profesionalne, [...] bolj z univerzo povezane šole imajo« (Barber, 1963, str. 674). – Primer *pomika strokovnih in znanstvenih naslovov*, ki smo ga zgoraj omenili, bi lahko uvrstili v to kategorijo. To še zlasti velja za diplome, ki po večini vodijo na delo v družbenem sektorju (seveda, sem sodi tudi učiteljstvo): naslov višje stopnje navadno vodi v višje razrede na plačilni lestvici, kar je spodbuda za vpis potencialnih študentk in študentov, za visokošolsko ustanovo prinaša obet višjega statusa, za oblikovalce izobraževalne politike pa argument izboljšane kakovosti na danem področju.

pisci in razpravljavci iz različnih poznejših generacij, vključno z generacijo, ki ji je uspelo na izteku preteklega stoletja preoblikovati pedagoški akademiji v pedagoški fakulteti.

Ko obravnavamo razvoj konceptualizacij učiteljskega izobraževanja in postopne preobrazbe njegovih oblik, je treba posebno pozornost namenjati spreminjajočim se kontekstom, časovnim in prostorskim, v katerih so se ti procesi odvijali. Konteksti, v katerem so se postopno oblikovale in preoblikovale ideje in strategije za doseg tega – samo v najbolj splošnem pogledu čez vse stoletje skupnega – cilja, so zaznamovali nekateri še posebej prelomni trendi, nacionalni in globalni. Med njimi velja najprej omeniti tistega, ki je pri nas malo po sredini dvajsetega stoletja pripeljal do uveljavitve enotne osemletne, ob koncu stoletja pa že devetletne osnovne šole. Ta trend je prispeval k temu, da se je postopoma, do konca stoletja skoraj celotna mlada generacija že vključevala na sekundarno, še malo pozneje pa polovica med njimi tudi na terciarno stopnjo izobraževanja. Ob siloviti ekspanziji izobraževanja, ki smo ji bili priča čez vso drugo polovico dvajsetega stoletja tudi pri nas, se je postopoma dogajala temeljita preobrazba tradicionalne univerze.⁶⁶⁹ Ta se je postopoma vse bolj *vokacionalizirala*⁶⁷⁰ in, kot smo zgoraj že omenili, je začela pod svoja krila sprejemati nekdanje pa tudi nove višje ali visoke *strokovne šole*, ki po merilih veliko univerz z začetka pa tudi še iz sredine dvajsetega stoletja tja nikakor ne bi sodile.

669 »Povečanje populacije študentov in korelativno povečanje populacije učiteljev sta globoko preoblikovala odnose sil v okrilju univerzitetnega polja in v okrilju vsake fakultete, predvsem odnose med 'stopnjami' in med disciplinami, ki so jih neenako zadele preobrazbe hierarhičnih odnosov« (Bourdieu, 2012, str. 40).

670 Na kratko je ta pojem mogoče zajeti v naslednjo opredelitev: »Izraz vokacionalizacija se uporablja za opis, kako sta vzpon univerz uporabnih znanosti in akademizacija poklicnega izobraževanja hkrati prisilila starejše univerzitetno izobraževanje k bolj izraziti usmerjenosti na trg dela« (Erixon et al., 2023, str. 2). Vendar pa je potrebno še nekoliko širše pojasnilo. V študijah o univerzi kot častitljivi evropski (v ameriški terminologiji: zahodni) ustanovi z več kot osemstoletno tradicijo je pogosto prisotna razlaga, da je bil, zgodovinsko gledano, njen temeljni cilj v *akademizmu* kot *napredovanju znanja zaradi njega samega*. Univerza kot skupnost profesorjev in študentov je bila usmerjena v skupno iskanje znanja in razvijanje sposobnosti za preizkušanje trditev, iskanje dokazov in formuliranje sklepov. Nekatere izmed teh študij opozarjajo, da je med takšne tradicionalne cilje univerze začel vdirati *vokacionalizem* (kot nasprotje *akademizmu*) šele v moderni dobi: poudarek se je z njim začel postopoma prenašati na razvoj veščin, ki so povezane z zaposljivostjo diplomantov. Obstojijo pa tudi študije, ki opozarjajo, da takšna vloga univerze nikakor ni nova: »univerze ali njene zgodovine ni mogoče v celoti razumeti, ne da bi razumeli njen interes za zaposlovanje diplomantov« (Rospigliosi, Bourner, Heath, 2016, str. 186). O tem vprašanju torej govorita dve zgodbi: ena, po kateri se univerzitetno izobraževanje »nahaja v višjih področjih uma« in govori »o prizadevanju za odličnost in intelektualno prizadevanje«, druga pa je navezana na »nižje oblike univerzitetnega izobraževanja, osredotočenega na zaposlitev, dohodek in materialno blaginjo« (ibid.). Številne zgodovinske študije o univerzi dokazujejo, da študij na njih nikoli ni bil ločen od potreb skupnosti, v katerih so delovali njihovi diplomanti, dokazujejo pa tudi to, da se je *vokacionalizem* z moderno dobo, še zlasti pa v dvajsetem stoletju, razvijal na nov način, pa tudi do prej neslutnih razsežnostih. Ti zgodbi je torej treba brati povezano.

Poudariti velja, da se ob tej preobrazbi ni zmanjšala njena že tradicionalno ključna vloga generatorja novega znanja. Tudi ta vloga ni bila od včeraj in se je zgodovinsko spreminjala. Od rojstva moderne dobe naprej je največkrat opredeljena kot izvirno in sistematično *raziskovanje*, ki je umeščeno v pedagoško poslanstvo, v univerzitetni študij. V osnovnih črtah se to razumevanje pojavi pri Wilhelmu von Humboldtju na začetku devetnajstega stoletja (Humboldt, 2024 [1810]). Ob siceršnji postopni krepitvi *vokacionalizma* se ta funkcija torej ni zmanjšala, ampak se je celo okrepila. Promocija v profesorski rang že dolgo prinaša povezanost raziskovanja in poučevanja, raziskovanje pa mora biti vključeno tudi v sam pedagoški proces, v *univerzitetni študij*. Ta se v moderni in postmodernejši dobi vse bolj specializira, ob tem pa tudi vse bolj upošteva zaposljivost diplomantk in diplomantov.

Spremembe, ki so jih univerze po vsem svetu doživele v prvih desetletjih po koncu druge svetovne vojne, so v znatni meri reflektirane v razpravah o *akademskem pomiku*, ki smo se jim posvetili zgoraj. Če opazujemo premike v sferi visokega šolstva na splošno, akademski pomik učiteljskega izobraževanja ni neki poseben, sebi samemu posvečen proces, ampak je le primer, povezan s splošnim trendom, ki se je začel že v desetletjih pred drugo svetovno vojno, po njej pa se je izrazilo intenziviral. Treba pa je vendarle razlikovati med akademskim pomikom na splošno in akademskim pomikom na posameznih strokovnih področjih. Na področju učiteljskega izobraževanja ga zaznamuje nekaj posebnosti, česar pri pomikih na drugih področjih ne najdemo, vsaj ne v tako izraziti meri. Del teh posebnosti je posledica heterogenosti in fragmentiranosti učiteljskega poklica, vključno z izobraževalno pripravo nanj. Nosilci poučevanja na gimnazijah kot elitnem delu preduniverzitetnega izobraževanja so bili že daleč nazaj v preteklosti univerzitetno izobraženi *profesorji*, šele v dvajsetem stoletju tudi *profesorice*. Obvezno osnovno šolstvo (podobno velja tudi za poklicno in v le nekoliko manjši meri za srednje strokovno šolstvo) pa je dolgo ostajalo na plečih 'zgolj' *učiteljev*, ki jih v dvajsetem stoletju številčno daleč presežejo *učiteljice*, dokler ob koncu stoletja oboji ne dosežejo strokovnega naslova *profesor oz. profesorica*. Akademski pomik torej zadeva le del učiteljskega izobraževanja in/ali usposabljanja, čeprav njegov številčno najmočnejši del. Njegov elitni, gimnazijski del je bil akademiziran že v oddaljeni preteklosti in je služil kot ideal, ki so se mu šele precej pozneje postopno začeli približevati

preostali segmenti učiteljske skupnosti.⁶⁷¹

Druga posebnost se kaže v dihotomiji *predmetnega izobraževanja* ter (sprva) *pedagoškega usposabljanja* in (pozneje tudi) izobraževanja, ki smo jo v prejšnjih poglavjih pogosto srečevali. Pomagajmo si s primerjavo: v medicinskem študiju imata predklinična in klinična faza študija približno enak – in izrazito visok – akademski status, v učiteljskem izobraževanju pa sta imeli ti dve, medsebojno sicer nujno povezani in soodvisni sekvenci študija dolgo časa precej različen status. Pogosto (ponekod tudi še danes) sta bili postavljeni v hierarhično razmerje, v katerem je nadrejeni položaj pripadal 'predmetu' in ne 'pedagogiki'.⁶⁷² V tej dihotomiji se srečujeta dva povsem različna koncepta: *akademski študij določenega predmetnega področja* na eni in *poklicno usposabljanje določene veščine* na drugi strani.⁶⁷³ T. i. *pedagoško usposabljanje* je potrebovalo (in mogoče še vedno potrebuje) akademski pomik,⁶⁷⁴ da je (ali da bi) doseglo in se uravnovesilo s pozicijo, ki je bila za *predmetno izobraževanje* vsaj do določene ravni že predpostavljena, čeprav v praksi ne nujno tudi povsod realizirana.

Na tej točki se odpre novo in široko razvejano vprašanje o *raziskovalnem poslanstvu* pri preraščanju 'starih' ustanov v 'nove', visokošolske ustanove. Vprašanje, ali naj bo tudi za osebje na visokošolskih ustanovah, osredotočenih na začetno učiteljsko izobraževanje, raziskovalno delo pravilo ali pa naj ostane le neobvezna možnost, se je pred desetletji zastavljalo tudi pri nas. Kot smo videli v prejšnjih

671 V povezavi s tem procesom najdemo pri priznanem ameriškem zgodovinarju izobraževanja Davidu Labareeu (Univerza Stanford) zanimiv komentar: »Ironično, čeprav je učiteljsko izobraževanje prišlo na ameriško univerzo pozno, je bilo jedro prvotne oblike univerze, ki se je pojavila v srednjeveški Evropi. Na začetku zgodovine te ustanove je bilo višje humanistično izobraževanje [*advanced liberal arts education*] namenjeno predvsem pripravi učiteljev. [...] Toda z leti je bilo izobraževanje učiteljev postopoma potisnjeno iz središča na obrobje visokošolskega izobraževanja, kjer se je znašlo v zgodnjem devetnajstem stoletju, ko je ameriško izobraževanje učiteljev začelo svoj dolgi povratni pohod« (Labaree, 2008, str. 290). Evropski procesi se v marsičem ujemajo s tem, kar Labaree ugotavlja za ameriško okolje, vendar ne v vsem.

672 'Pedagogika' kot pogovorni izraz na 'nepedagoških' fakultetah še danes pogosto ne za deva akademskega študija pedagogike, didaktike, tudi pedagoške psihologije ne, ampak *veščine poučevanja*. Glede tega je bilo za 'učitelje učiteljev' samo po sebi razumljivo, da je prevladoval kriterij praktičnih izkušenj, ne pa akademski dosežki, npr. na področju raziskovanja poučevanja. Proti koncu drugega poglavja smo videli, s kako velikimi ovirami so se na poti akademskega napredovanja (mogoče bi lahko tudi rekli: kariernega akademskega pomika) nekoč srečevali tisti, ki so se odločili npr. za habilitacijo na področju specialnih didaktik.

673 Pri tradicionalnem izobraževanju gimnazijskih profesorjev je bilo težišče povsem na strani akademskega študija, poklicno usposabljanje pa je bilo večinoma pragmatično prepuščeno času, ko se je diplomant pač znašel v učilnici. Takšna je bila tudi moja osebna izkušnja po diplomi še sredi sedemdesetih let.

674 V sodobni akademski *lingua franca* ga terminološko zaznamuje tudi terminološki pomik od *teacher training* k *teacher education*, od *usposabljanja* k *izobraževanju*, ki se pojavi ob koncu dvajsetega stoletja in ki smo ga konceptualno promovirali tudi pri nas prav v času *prerasta* višješolskega v visokošolski študij. Toda diskurz *zgolj usposabljanja* v svetu in doma še ni povsem prevladan; včasih je celo videti, kot da se vrača.

poglavjih, je v zgodnjih fazah *preraščanja* obveljala neobvezna možnost, pa še ta je bila omejena predvsem na nekakšno 'aplikativno pedagogiko', ne pa na predmetne discipline, ki so imele svojo raziskovalno bazo na 'matičnih' fakultetah. To je bila z ene strani posledica močno omejenih materialnih virov, z druge strani pa poudarjenega strokovnega, ne pa tudi znanstvenega poslanstva ustanov, kakršne so bile npr. pedagoške akademije. Nepriznavanje raziskovalne obveznosti je bila ena izmed glavnih ovir pri njihovi želji po akademskem pomiku. Pri tem namreč ni šlo le za prizadevanje po višjem statusu ustanove, ampak tudi oseba, ki na njej deluje.

Na nekdanjih ustanovah za učiteljsko izobraževanje so štele predvsem predhodne izkušnje s poučevanjem na osnovnih ali srednjih šolah; posamezniki z doktoratom znanosti so bili dolgo časa skoraj popolna izjema. Ne le da so bili pogoji dela na takšnih ustanovah nespodbudni za vključitev v podiplomski študij, ampak so bila tudi področja, na katerih so posamezniki delovali, v znatni meri razumljena kot pridobivanje *veščin*, za kar pa raziskovalna usposobljenost in znanstveni naziv nista potrebna, iz nekaterih pogledov mogoče celo nista mogoča. Akademski pomik se je torej moral dogajati tako pri utemeljitvi teh področij kot raziskovanja vrednih (in ne le 'veščinarskih') kot tudi pri prehodu iz nižjih habilitacijskih nazivov (npr. višji predavatelj) v tiste, ki vodijo k univerzitetnim profesorskim karieram. Z njihovim doseganjem bi bila izpolnjena tudi ključna merila za akreditacijo ustanove kot fakultete. Del teh ovir sicer ni bil značilen le za *preraščanje* na področju učiteljskega izobraževanja, ampak tudi na drugih strokovnih področjih. Naš poudarek bo zdaj namenjen posebnostim, ki so lastne ustanovam za učiteljsko izobraževanje in ki jih v taki ali drugačni obliki lahko identificiramo tudi v širšem mednarodnem kontekstu.

Raziskovalna dejavnost je na splošno tisti dejavnik, ki krepi akademsko kredibilnost vsake izobraževalne ustanove, ki si prizadeva pridobiti, ohraniti ali dvigniti svoj akademski status. Razvoj te dejavnosti, s katere koli perspektive že ga obravnavamo, je torej eden izmed odločilnih faktorjev akademskega pomika. Ko gre za *vede o izobraževanju*, je tudi ta razvoj povezan s tistimi trendi, ki so po eni strani najprej vodili v eksponentno povečevanje vključevanja v sekundarno in nato, s krajšim zamikom, v terciarno izobraževanje. Ti trendi so zahtevali več in bolj izobraženega in usposobljenega učiteljstva pa tudi več in bolj sistematičnega raziskovanja izobraževalnih procesov in sistemov. Vse to je zahtevalo bistveno večja vlaganja javnih sredstev v izobraževanje, kar je posledično zbudilo pri odločevalcih pa tudi v širši javnosti spraševanje o dejanskih učinkih teh vlaganj. Rastoči deleži mladega in tudi manj mladega prebivalstva v

izobraževanju so tako odprli vprašanje o *kakovosti izobraževanja*, ki je bilo do takrat v raziskovanju bolj ali manj marginalno vprašanje.

Ko je nekdanja Sovjetska zveza leta 1957 izstrelila prvi umetni zemeljski satelit *Sputnik 1*, se je to vprašanje zlasti v ZDA močno zaostroilo (prim. npr. Hiatt, 1986): kako je mogoče, da so Rusi v *znanju* prehiteli Američane?! Politični interesi so tako prispevali k temu, da se je raziskovanje izobraževanja okrepilo, zlasti na univerzah, po drugi strani pa je bil od takrat nekoliko večji poudarek namenjen tudi učiteljskemu usposabljanju in izobraževanju. Temu trendu je vsaj v splošnih potezah mogoče slediti v takratnem 'zahodnem', kapitalističnem in tudi v 'vzhodnem', socialističnem svetu, vendar sta vsaj v njegovi zgodnji fazi tok raziskav o izobraževanju in tok učiteljskega izobraževanja še vedno tekla bolj ali manj vsak po svoji strugi. Če so se zdaj, ko se je '*education*', tj. *izobraževanje kot akademski predmet*, uveljavilo na ameriških univerzah, že pojavljale prve zamisli o tem, da se mora učiteljsko izobraževanje nasloniti na raziskovanje, so bili nasledki teh zamisli v svojih bolj radikalnih formulacijah usmerjeni na to, da bi morale biti nove generacije učiteljic in učiteljev usposobljene tudi za spremljanje in izkoriščanje raziskovalnih rezultatov. Toda ti rezultati so nastajali na drugih ustanovah, ne na ustanovah za izobraževanje učiteljev. Zamisli o povezavi učiteljskega izobraževanja z raziskovanjem izobraževanja oziroma poučevanja so še okrepile porajajoče se zahteve vsaj ambicioznejšega dela osebja na ustanovah za izobraževanje učiteljev, da si pridobijo znanstvene kvalifikacije.

V mednarodnem prostoru so se vidnejši premiki najprej pokazali v ZDA, vendar jim lahko v specifičnih oblikah sledimo tudi v evropskem prostoru. Do tega, da se je »izobraževanje učiteljev [...] začelo ponujati predvsem v okviru institucionalnega okolja univerze«, je po mnenju Davida Labareeja v veliko pogledih »prišlo po zgodovinskem naključju«, ki pa je vendar pripeljalo do tega, da je »od sedemdesetih let prejšnjega stoletja učiteljsko izobraževanje hčerinska družba [*subsidiary*] v popolni univerzitetni posesti« (Labaree, 2008, str. 290). Tudi Labaree ugotavlja, da s tem še ni bila odpravljena tradicionalna distanca ali pa celo vzvišenost univerzitetnih okolij nad *teacher training colleges*. Ena izmed pomembnih posledic je bila, da je tematsko raziskovanje izobraževanja na splošno in učiteljskega izobraževanja posebej ostajalo nepovezano (ne le v ameriškem okolju). Dve drugi ameriški raziskovalki tega obdobja sta zapisali: »Kljub svojim koreninam v raziskavah o poučevanju se je raziskovanje učiteljskega izobraževanja razvilo ločeno tako od glavnih tokov raziskovanja poučevanja kot tudi od raziskovanja visokega šolstva in strokovnega izobraževanja.« Vsaj v nekaterih krogih pa se je ohranjalo in krepilo prepričanje, da bi močnejša povezava z raziskovanjem poučevanja

»lahko prispevala k vsebini učiteljskega izobraževanja, medtem ko bi močnejša povezava z raziskovanjem organizacij in izvajanjem politik lahko usmerila pozornost na organizacijske kontekste, v katerih to delo poteka« (Grossman, McDonald, 2008, str. 184).

Ob takšnih prizadevanjih se je v angleško govorečih prostorih, pa tudi zunaj njih postopoma začel uveljavljati izraz *učiteljsko raziskovanje* (*teacher research*),⁶⁷⁵ »uporabljen kot nekakšen dežnik za opis širokega spektra dejavnosti, ki ga mnogi povezujejo s pojmom 'akcijsko raziskovanje' iz petdesetih in šestdesetih let prejšnjega stoletja« (Cochran - Smith in Lytle, 1990 str. 3). Drugi soroden izraz, ki se je pojavil nekoliko pozneje, v osemdesetih letih, je bil izpeljan iz koncepta *reflektivnega praktika* (Schön, 1983), ki pa se izvirno ni navezoval le na učiteljsko delo.⁶⁷⁶ Schönova knjiga, ki je ta koncept promovirala, v svojem podnaslovu tudi asociira na akcijsko raziskovanje, ko sprašuje, *how professionals think in action*. Takšni in podobni konceptualni poskusi, da bi opredelili raziskovalno dimenzijo (tudi) v pedagoškem poslanstvu, so bili naravnani na preobrazbo začetnega učiteljskega izobraževanja. Novi model naj bi omogočal pridobivanje znanja in veščin, s katerimi bi učiteljice in učitelji svoje praktične pedagoške odločitve lahko utemeljevali na podlagi racionalnih in izkustvenih argumentov, ob tem pa bi se usposobili tudi za poglobljeno spremljanje in uporabljanje akademske literature o izobraževanju oziroma poučevanju. Pot k doseganju tega cilja je bila precej dolga, vijugava in precej različna v različnih delih sveta.

V Evropi so se te konceptualne usmeritve najprej krepile na njenem severu, in sicer ob konceptu *na raziskovanju utemeljenega učiteljskega izobraževanja*, vendar so tudi tu na svoji poti naletele na ovire in nasprotovanja. Na Danskem se je v šestdesetih letih, po vzpostavitvi t. i. novih univerzitetnih kolegijev, na katere je prešlo nekdanje 'seminarsko' učiteljsko izobraževanje, ki je bilo »lokalni sistem s šolami v skoraj vsaki provinci«, dogajal pravi »boj za oblast med [njimi,] državo in starimi univerzami glede pravice učiteljev do raziskovanja predmetov, ki jih poučujejo« (Bøje, 2012, str. 85). Podobno je bilo na Švedskem: »od [...] novih ustanov v reformiranem

675 Kenneth Zeichner z ameriške Univerze Wisconsin, močno uveljavljene na področju raziskovanja izobraževanja, je v osemdesetih letih uporabljal tudi izraz *inquiry-oriented teacher education*, ki se nanaša na eno izmed »štirih paradigem«, ki so »v zadnjih letih v diskurzu razprav o učiteljskem izobraževanju prevladovala«: »behavioristična«, »personalistična«, »tradicionalno-obrtna« in »raziskovalno usmerjena« (*inquiry-oriented*) (Zeichner, 1983, str. 3). V devetdesetih letih pa sta se v ameriškem in britanskem prostoru začela uporabljati še izraza *evidence-based education* in *evidence-based teacher education*, a o tem več pozneje.

676 Koncept *reflektivnega praktika*, ki ima ob Schönu torej še druga ozadja in tradicijo, je pri nas na področju učiteljskega izobraževanja že v osemdesetih letih promoviral Barica Marentič Požarnik; gl. npr. njen članek »Dober učitelj – razmišljujoč praktik«, *Prosvetni delavec*, 39(5), 14. marec 1988, str. 6.

visokošolskem sektorju, kot so tiste za učiteljsko izobraževanje, se ni niti pričakovalo, da bodo razvijale raziskovalno dejavnost niti jim niso bili zagotovljeni stalni viri za izvajanje raziskav. [...] Stare prestižne univerze so obdržale svoj vpliv in status v izobraževanju in raziskavah, medtem ko so se novinke osredotočile na svoje naloge v regionalnem izobraževanju» (Erixon et. al., 2023, str. 5).

Najbolj znani primer uspešne akademizacije učiteljskega izobraževanja je gotovo Finska: tu je bila že leta 1979, dolgo pred drugimi evropskimi državami, sprejeta odločitev o *pomiku kvalifikacij* za vse učiteljstvo na magistrsko stopnjo. To je obenem pomenilo tudi konceptualno potrditev in praktično uveljavitev *na raziskovanju utemeljenega pristopa* (*research-based approach*) k učiteljskemu izobraževanju.⁶⁷⁷ Tega koraka verjetno ne bi bilo brez takratnih izobraževanju na splošno naklonjenih družbenih razmer na Finskem (gl. Gaber et al., 2006): »obstajala je politična volja, da se diploma osnovnošolskega učitelja [*the degree of primary teacher*], ki je bila akademsko nižja od visokošolske diplome [*Bachelor's degree*], nadgradi v magistrsko diplomu [*Master's degree*]. Spremembo so pozdravili tudi učitelji sami, ker so jo videli kot dvig statusa učiteljskega dela« (Jyrhämä et al., 2008, 2). Tako se je magisterij kot kvalifikacija za učiteljsko delo na Finskem uveljavil prek celotne izobraževalne vertikale,⁶⁷⁸ v poznejših desetletjih pa je ta rešitev postala vzor številnim drugim državam, vključno s Slovenijo, ne glede na to, da je bila udejanjena na različne načine, nacionalnim tradicijam in kontekstom primerno.

Zgodovinsko odločitev o učiteljskem izobraževanju na magistrski ravni za delo v osnovnih šolah ocenjujejo finski raziskovalci kot »pomemben odmik od mednarodnega trenda« (Puustinen, Sääntti, Simola, 2022, str. 2). To drži, vendar pa bi lahko k njihovi oceni dodali, da je bila s tem pravzaprav napovedana tudi poznejša sprememba mednarodnega trenda na tem področju. Tej spremembi lahko še zlasti sledimo od začetka novega stoletja, ko ga je v Evropi dodatno spodbudilo dogajanje v okviru bolonskega procesa (Zgaga, 2003). Osrednja točka tega *odmika* – lahko bi tudi rekli *pomika* – je očitno

677 »Ko sta poučevanje in raziskovanje poučevanja integrirana, lahko govorimo o programu izobraževanja učiteljev, ki temelji na raziskavah. Cilj je izobraziti raziskovalce prakse ali refleksivne učitelje, ki so hkrati potrošniki znanstvene vednosti o izobraževanju in hkrati njeni ustvarjalci« (Jyrhämä, et al., 2008, str. 3).

678 Sodobni »finski sistem izobraževanja učiteljev je precej edinstven. Vse razredne učiteljice in učitelji, ki poučujejo v prvih šestih razredih osnovne šole, imajo izobraževanje za svojo glavno študijsko smer [*study education as their major*]. Predmetne učiteljice in učitelji, ki so usmerjeni v poučevanje v [višjih razredih], študirajo svoj predmet poučevanja (matematika, finski jezik, zgodovina itd.) na ustreznih oddelkih [univerze]. Obe skupini učiteljic in učiteljev sta upravičeni do nadaljevanja na doktorskem študiju ved o izobraževanju (predmetne učiteljice in učitelji pa tudi na predmetnih oddelkih). Da bi študent [predmetnega oddelka] postal učitelj, mora opraviti pedagoški študij (60 ECTS) na pedagoški fakulteti« (Puustinen, Sääntti, Simola, 2022, str. 1).

koncept na raziskovanju utemeljenega učiteljskega izobraževanja, ki pa je bil prisoten v načelnih mednarodnih razpravah že v sedemdesetih letih, če ne celo prej. Finski gre torej primat predvsem v tem, da je pri tem od besed prešla k dejanjem.

Kot navajajo Puustinen in njegova kolega, se je ta koncept začel redno uporabljati za opis finskega sistema od devetdesetih let prejšnjega stoletja naprej, razvoj, ki je k temu pripeljal, pa sta opredeljevala predvsem koncepta »*akademizacije* in »*disciplinizacije*«⁶⁷⁹ (ibid., str. 2) učiteljskega izobraževanja. Ta razvoj je postopoma potekal od šestdesetih let preteklega stoletja, v njem pa »se je v precej kratkem času [učiteljsko izobraževanje] preoblikovalo iz obrtnega vajeništva v strokovni in akademski študij« (ibid.). Na Finskem se je tako učiteljsko izobraževanje statusno izenačilo s tradicionalnimi akademskimi disciplinami, vrhunski dosežki, s katerimi se je njihov izobraževalni sistem pozneje odlikoval v mednarodnih raziskavah znanja (npr. PISA; prim. tudi Gaber et al., 2006), pa so tako pridobljeno pozicijo še okrepili. Nova finska koncepcija učiteljskega izobraževanja je dobila široko nacionalno in mednarodno potrditev. Nič manj pomembna ni bila notranja podpora novemu pristopu, če jo lahko tako imenujemo: pridobljeno sposobnost raziskovalnega razmišljanja, za katero si je prizadeval novi model učiteljskega izobraževanja, so odobraval in v praksi uporabljali tudi učiteljice in učitelji. Nekatere finske raziskave so pokazale, da že študentke in študenti, vključeni v začetno učiteljsko izobraževanje, cenijo raziskovalni pristop kot glavno organizacijsko linijo začetnega učiteljskega izobraževanja, ocenjujejo pa tudi, da je ta pristop med njihovim študijem mogoče zaznati pri večini predmetov (Jyrhämä et al., 2008, str. 8–9).

Finski model in izkušnje z na novo zasnovanim modelom učiteljskega izobraževanja so že v devetdesetih letih privlačili veliko pozornosti tudi v Sloveniji, med drugim v okviru projekta *Respect*, ki smo ga že omenjali kot enega prvih evropskih (*Tempus*) projektov s tega področja. Zanimanje za ta model je bil še zlasti produktiven pri konceptualizaciji prvega domačega magistrskega študijskega programa Razredni pouk (gl. zgoraj, 3.10). V tem okviru je Pertti Kansanen v zaključni publikaciji projekta *Respect* prispeval posebno poglavje (Hytönen, Razdevšek Pučko, Smyth, 1999, str. 135–142), ki je našemu bralstvu predstavilo ta model pregledno, pa vendar precej celovito. Nadaljnji razvoj podiplomskega študija na začetku novega stoletja je koncept na raziskovanju utemeljenega učiteljskega izobraževanja v našem okolju še utrdil, ne glede na to, da se je Slovenija s t. i. bolonjsko reformo odpovedala 'znanstvenemu magisteriju'. Učiteljsko izobraževanje, naravnano na raziskovalno utemeljenem učenju in

⁶⁷⁹ *Disciplinization*; mogoče bi lahko prevedli tudi kot *podisciplinjenje*.

poučevanju, ostaja v našem prostoru stalnica vse do danes: »če učiteljice in učitelje opremimo z raziskovalnimi kompetencami, s tem ne le krepimo njihovo strokovno rast, temveč tudi izboljšujemo izobraževalne rezultate na vseh ravneh« (Mlekuž in Žagar, 2024, str. 13).

Ob vsem tem pa se je treba izogniti skušnjavi, da bi konceptualno in praktično uveljavitev na raziskovanju utemeljenega učiteljskega izobraževanja obravnavali kot *srečni konec* neke dolge zgodbe. Pridružiti se je treba Puustinenu in njegovima kolegoma, ki opozarjajo, da samo dejstvo, da učiteljsko izobraževanje od konca dvajsetega stoletja »pripada akademskemu svetu, še ne zagotavlja, da se raziskovalno utemeljeni pristop izvaja verodostojno oziroma da sistem ne bi zapadal v diskontinuitete« (Puustinen, Sääntti, Simola, 2022, str. 3). Podobno menijo tudi nekateri drugi finski raziskovalci: »akademski kontekst, v katerem učiteljsko izobraževanje pripelje do univerzitetne diplome, [...] ne pomeni nujno, da takšno izobraževanje temelji na raziskovanju« (Toom et al., 2010, str. 340–341). Skoraj pol stoletja po začetku temeljnih premikov v finskem izobraževalnem sistemu se danes pojavljajo ocene, da je tudi ta sistem pred novimi izzivi (gl. npr. Rautalin, 2018). Takšne premike je torej treba spremljati in ocenjevati previdno in celovito.

V povezavi s tem je Simola že pred četrto stoletja uporabil koncept *dekontekstualizacije* (Simola, 1998), ki jo je v finskem primeru opredelil »kot proces, v katerem je družbeno-zgodovinsko oblikovani institucionalni kontekst poučevanja in učenja v šoli od sedemdesetih let prejšnjega stoletja naprej izginil iz uradnih finskih besedil o izobraževanju« (Puustinen, Sääntti, Simola, 2022, str. 3). S kontekstom razume »na primer vsakdanje življenje, s katerim se učitelji soočajo v šoli, zgodovinsko zgrajene institucionalne strukture šole in, končno, družbo v celoti« (ibid., str. 2). Naši trije finski avtorji vzpostavljajo primerjavo tudi z angleško govorečimi državami, kjer se dekontekstualizacija »povezuje s pomisleki o marginaliziranem statusu temeljnih izobraževalnih ved [*the foundations of education*]«: ob dihotomiji 'pomembnosti prakse' in 'nepomembnosti teorije' v učiteljskem izobraževanju se prične pod vprašaj postavljati temeljni pedagoški študij, če smemo uporabiti kar domači termin, torej študij, ki vključuje »'pomožne vede' izobraževanja [*'auxiliary sciences' of education*], kot so filozofija, zgodovina, sociologija in psihologija (Carr, 2006; Lawn in Furlong, 2009)« (ibid.).

Toda pri tem ne gre le za nekakšno akademsko užaljenost in očitek, da 'praksa neupravičeno zavrača teorijo', ampak je treba v nasprotni smeri kritično premisliti tudi tradicionalno akademsko koncepcijo izobraževalne teorije, vzvišene nad 'šolskim prakticismom'. Ko gre za Carrov pogled na to vprašanje, je pomembna njegova ocena

tradicionalne izobraževalne teorije [t. i. *foundationalism*], kakršna se je izoblikovala predvsem v anglosaškem prostoru,⁶⁸⁰ in njenega razmerja do izobraževalne prakse. Carr med drugim zapiše: »»Od začetka dvajsetega stoletja je izobraževalna teorija privzela veliko različnih oblik. Kar pa se ni nikoli spremenilo, je temeljna predpostavka, da lahko izobraževalna teorija z zavzemanjem neodvisnega in nevtralnega položaja zunaj področja izobraževalne prakse deluje kot arbiter pri ocenjevanju racionalnosti prepričanj o izobraževanju in izobraževalnih praksah. Takšna prevladujoča podoba izobraževalne teorije ostaja podoba nečesa, kar vpliva na prakso, ne da bi samo bilo oblika prakse, kot nekaj, kar izobraževalno prakso osvobaja njene odvisnosti od kontingentnih norm in omejitev, ne da bi bila sama odvisna od kontingentnih norm in omejitev, kot nekaj, kar lahko izobraževalni praksi vdahne racionalnost, ki ji tako očitno manjka. Ta podoba se kaže v tem, da izobraževalna teorija prikazuje sebe kot edinstven vir racionalno utemeljenega izobraževalnega znanja. In trditev izobraževalne teorije, da je varuhinja intelektualnih vrlin objektivnosti, veljavnosti in resnice, jo nenehno krepi« (Carr, 2006, str. 155).

Problema, s katerim se tu spoprijemamo, torej ni mogoče omejiti samo na običajno razumljeno razmerje teorije in prakse, ampak gre za vprašanje o samem *zgodovinskem konstituiranju izobraževalne teorije*. V Carrevih besedah se med drugim zrcali specifična napetost, ki smo jo že omenjali. Raziskovanje izobraževanja je bilo vzpostavljeno prej kot raziskovanje učiteljskega izobraževanja, poleg tega je bilo vzpostavljeno v institucionalnem okolju, ki se praviloma ni posvečalo učiteljskemu izobraževanju. Inkubator, v katerem se je *raziskovanje izobraževanja* konstituiralo, doživelo zrelost in se postopoma

680 Ta teorija se je v tem prostoru vsaj deloma razvila v specifični obliki tudi zato, ker se ni konstituirala tako, kot je bilo značilno za pedagogiko v nemško govorečem prostoru, ki se je iz njega razširila še drugam po celini. Toda po drugi strani je tudi v teh prostorih pedagogika kot znanstvena disciplina, ki se je razvila vzporedno z drugimi ključnimi družboslovnimi disciplinami, ki dobijo domicil na univerzi že v devetnajstem stoletju, ostajala distancirana do 'obrotniških' modelov učiteljskega izobraževanja, značilnih za 'stare', neuniverzitetne ustanove.

Tu je točka, na kateri lahko povzamem iz spominov, ki se povezujejo z našim prostorom. Ob preraščanju Pedagoške akademije v Ljubljani v drugi polovici osemdesetih let preteklega stoletja se je med drugim izoblikoval predlog, pravzaprav nekakšno 'povabilo', da se Oddelek za pedagogiko s Filozofske fakultete preseli na prihodnjo Pedagoško fakulteto, da bi tvoril 'jedro' nove, akademske ustanove. 'Povabilo' je ostalo brez odgovora in je bilo hitro pozabljeno, zlasti po tem, ko se je iz nekdanjega Oddelka za skupne predmete na PA oblikoval Oddelek za temeljni pedagoški študij (gl. Razdevšek Pučko in Zgaga, 1991). Po drugi strani je ob koncu preteklega stoletja nastajajoči oddelek za pedagogiko v Mariboru ob razdružitvi 'stare' Pedagoške fakultete (preoblikovane iz Pedagoške akademije leta 1986) prešel na 'novo' Filozofsko fakulteto (2006), 'nova' Pedagoška fakulteta pa je poleg tega postala bistveno bolj 'vitka' od svoje predhodnice, saj je izgubila tudi vse smeri predmetnega pouka. Notranja dinamika akademskih disciplin in njihovega strukturiranja ima pomemben vpliv na načine organiziranja učiteljskega izobraževanja znotraj univerz. O tem več v naslednjem razdelku.

osamosvojilo v samostojne inštitute ali centre, so bila tradicionalna univerzitetna okolja in akademske discipline, *raziskovanje* o oziroma v *učiteljskem izobraževanju* pa se je iz svoje embrionalne podobe razvijalo po precej drugačni poti in pozneje. Največkrat se je šele po akademskem pomiku nekdanjih ustanov za učiteljsko izobraževanje začelo pojavljati v univerzitetnih okoljih in sprejemati njegove norme. Ko se ti dve sferi soočita,⁶⁸¹ so medsebojne napetosti skoraj neizogibne. Potrebna so leta, da se ublažijo; postopoma se lahko vzpostavi celo produktivni modusi sodelovanja, a povsem izginile verjetno ne bodo nikoli.

Konceptualizacije na raziskovanju utemeljenega učiteljskega izobraževanja so v mednarodni primerjavi na prvi pogled videti precej enoten trend, ki mu v prvih obrisih lahko sledimo že od šestdesetih let prejšnjega stoletja naprej, to je od tistega časa, ko se procesi akademskega pomika neuniverzitetnih ustanov začenjajo postopoma intenzivirati. Če jih preučujemo podrobneje, ugotovimo, da ne pripeljejo do enotne paradigme; nasprotno, pripeljejo lahko do precej različnih interpretacij. Pri tem sta ključni dve vprašanji: *kaj sploh gre razumeti kot raziskovanje izobraževanja* in *kaj šteje kot na raziskovanju utemeljeno učiteljsko izobraževanje*?

Puustinen s kolegom navaja neko študijo, ki je preučevala študijske programe razrednega pouka na treh finskih univerzah med letoma 1980 in 2010.⁶⁸² V njej je bilo ugotovljeno, da se je na raziskovanju utemeljeno izobraževanje razrednih učiteljic in učiteljev osredotočilo na metodološke študije kot osnovo za razumevanje in doajmanje kompleksnosti izobraževanja. Podobno je v neki drugi raziskavi o študijskih programih za predmetne učiteljice in učitelje ugotovil tudi Puustinen⁶⁸³ sam: povečale so se teoretične in metodološke vsebine, zmanjšal pa se je k praksi naravnani del študijskih obveznosti (Puustinen, Sääntti, Simola, 2022, str. 4). Avtorji ob teh ugotovitvah dodajajo, da finske univerze (z izjemo ene) od študentk in študentov pedagoških smeri študija zahtevajo, da opravijo tudi enega izmed predmetov, »ki obravnavajo družbene, zgodovinske ali filozofske vidike izobraževanja«, ki pa običajno obsegajo le 5 kreditnih

681 Še enkrat se naslonimo na spomine. Ob pripravljanju načrtov za novo Pedagoško fakulteto UL proti koncu osemdesetih let se je pojavila tudi zamisel, da bi se vanjo integriral Pedagoški inštitut kot samostojna raziskovalna ustanova (ki se je desetletje pred tem že priključila Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani, seveda v okviru takratne samoupravne organizacijske paradigme). Kot vemo, je inštitut ostal samostojna raziskovalna ustanova zunaj univerze in tako deluje še danes, opazno pa je tesnejše sodelovanje s fakultetami, ki izvajajo programe učiteljskega izobraževanja.

682 Kinos et al., 2015; objavljeno v finščini; bibliografski podatki v Puustinen, Sääntti, Simola, 2022.

683 Puustinen, 2018; objavljeno v finščini; bibliografski podatki v Puustinen, Sääntti, Simola, 2022.

točk ETCS, kar »fragmentira stališča, ki jih lahko ponudi vsaka od teh 'pomožnih znanosti' [*auxiliary sciences*]'«, ob teh predmetih pa je opazno, da je »vloga pedagoške psihologije veliko širša« (ibid.). Da bi okrepili svoj akademski status, so »učitelji učiteljev poskušali zgraditi 'znanost o poučevanju'. Ta konstrukcija se je obrnila k empirizmu, pozitivizmu in pedagoški psihologiji, ki je [...] ponujala najprimernejši zgled, saj je bil v tej paradigmi že vzpostavljen 'model za izvajanje akademsko verodostojnih raziskav'.« Naši trije avtorji ugotavljajo, »da metodološki poudarek [v omenjenih programih] odraža raziskovalno usmerjeno agendo, hkrati pa zanemari druge vrste vednosti, kot so študije s področja sociologije ali zgodovine izobraževanja, ki so osrednjega pomena za razumevanje kontekstualnih zadev v izobraževanju«. Takšna usmeritev⁶⁸⁴ je »problematična, saj ponuja nejasna in nedoločena analitična orodja za preučevanje zgodovinskih, političnih in kulturnih kontekstov« (ibid., str. 4–5).

Prav *kontekstualizacija* je po njihovem mnenju torej tisti ključni vzvod, ki lahko bodočim učiteljicam in učiteljem zagotovi razumevanje družbene, kulturne in politične narave izobraževanja. In nasprotno: pomanjkanje takšnega razumevanja je eden od pokazateljev tega, kar avtorji opredeljujejo kot *dekontekstualizacijo* učiteljskega izobraževanja. Svoje kritično stališče povzamejo z nekoliko drugačnimi besedami tako: »Kot nenamerna posledica akademizacije finskega učiteljskega izobraževanja se je družbeno-zgodovinsko oblikovan institucionalni kontekst poučevanja in učenja v šoli zožil, če ne celo izginil, vezi med izobraževalno teorijo in šolsko prakso pa so se zrahljale. To je lahko ovira za dobre namere, ki so ustvarile finski sistem učiteljskega izobraževanja, in ustvarja diskurz, ki nepremišljeno utiša kompleksnost izobraževanja. Da bi šolanje in pedagogiko razumeli, kaj šele spremenili, ju je treba kontekstualizirati« (ibid., str. 8).

Uvajanje *na raziskovanje* utemeljenega učiteljskega izobraževanja torej razreši nekatere stare probleme, obenem pa pripelje do novih dilem ob tem, ko se pojem *raziskovanja* utemeljuje na dveh različnih, v marsičem pravzaprav nasprotnih epistemoloških tradicijah: nekoliko poenostavljeno zapisano, na tradicijah pozitivizma na eni in kritičnih socioloških teorij na drugi. Prva vodi v *dekontekstualizacijo*, druga terja *rekontekstualizacijo*. Kritični pogled, kakršnega so razvili Puustinen in njegova dva kolega na finskem primeru, je

684 Avtorji se na tem mestu naslanjajo na finskega, mednarodno uveljavljenega profesorja teorije izobraževanja Tera Autia; ta je »to močno vero v metodologijo poimenoval *kultura metode*, ki odraža instrumentalno prizadevanje za preučevanje izobraževanja v imenu metodološke čistosti« (ibid., str. 5).

mogoče zaslediti tudi v drugih razpravah,⁶⁸⁵ ki obravnavajo sodobni razvoj izobraževalnih ved, pa tudi z njim povezanih konceptualizacij učiteljskega izobraževanja, s širše, ne samo nacionalne perspektive.

Specifična, obsežna ter teoretsko in praktično pomembna razprava se je začela v drugi polovici devetdesetih let ob na novo skovanem pojmu *evidence-based education*. Pojem ima predzgodovino, ki ni neposredno povezana z izobraževanjem. Že v osemdesetih letih so se v ZDA in Združenem kraljestvu pojavljale zamisli, da bi morali raziskovalni izsledki oblikovalcem politik in praktikom znati povedati, 'kaj deluje', konec devetdesetih pa so se te zamisli začele uveljavljati tudi v političnih odločitvah na področju izobraževanja. Na evropski strani Atlantika je bil pojem *evidence-based education* najprej uporabljen v povezavi s kritičnimi ocenami stanja izobraževalnih raziskav v Angliji in Wellsu.⁶⁸⁶ Hitro se je pokazalo, da prinaša novi pojem pomembne konsekvence tudi na področje učiteljskega izobraževanja. Angleški izraz *education* lahko tu razumemo ne le kot *pedagoško prakso*, ampak tudi kot *disciplino*, ki se ukvarja z metodami poučevanja in učenja v šolah, torej kot *znanost(i) o izobraževanju* oziroma *poučevanju*. Potrebo po njenem zamiku v *evidence-based education* so zbudili spraševanje o kakovosti in učinkovitosti izobraževalnega sistema pa tudi učiteljskega izobraževanja, ki so se znašla v procesu akademizacije. Obsežna literatura pojasnjuje, da je ta pojem nastal kot izpeljanka iz drugih strokovnih področij, v prvi vrsti medicine, iz Združenega kraljestva in ZDA pa je prešel v širši prostor. Od takrat ga najdemo tudi v nekaterih mednarodnih strateških dokumentih (npr. CERI, 2007; European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Ena izmed najbolj strnjenih opredelitev ga pojasnjuje na dveh ravneh: a) »uporaba obstoječih dokazov [*evidence*]⁶⁸⁷ iz mednarodnih raziskav

685 V britanskem prostoru je pri konstituiranju temeljnih izobraževalnih ved zelo pomembno vlogo igrala *filozofija edukacije*, ki se je v drugi polovici preteklega stoletja razvila do visoke ravni. Trendi v izobraževalnih politikah, s katerimi se je angleški prostor srečal ob koncu stoletja (obravnavali jih bomo že v naslednjih odstavkih) in bi jih tudi lahko označili s Puustinenovim terminom dekontekstualizacije, so poskušali filozofijo edukacije izriniti z območja učiteljskega izobraževanja. To vprašanje je bilo večkrat analizirano, še posebej sistematično v novejši monografiji, ki je opozorila na pomen te discipline, kartirala trend njenega upada in prikazala mogoče posledice (gl. Colgan, Maxwell, 2020).

686 V okviru Združenega kraljestva uživata Škotska in Severna Irska v izobraževalnih in nekaterih drugih javnih politikah (*policy*) samostojnost.

687 V slovenskih prevodih se za angleški izraz *evidence-based* pogosto uporablja izraz *na dokazih utemeljeno*. Po mojem mnenju smo tu precej bolj soočeni s problemom interpretacije zamisli kot s prevodom besede. Ob upoštevanju različnih epistemoloških paradigem je izraz *na dokazih utemeljeno* lahko pomensko zavajajoč, saj izbriše specifični epistemološki pa tudi kulturni kontekst, v katerem izraz *evidence-based* ne skriva, kot bomo še videli, svoje navezanosti na empiristično in pozitivistično tradicijo. Beseda *dokaz* pa nikakor ni povezana samo s takšno tradicijo, saj obstojijo še druge in drugačne (npr. logični, matematični dokaz). Zato se bomo v nadaljevanju poslužili drugačne – delovne – terminološke rešitve: angleški izraz *evidence* bomo glede na njegov kulturni kon-

in literature o izobraževanju in sorodnih temah»; b) »vzpostavitev trdnih dokazov [*evidence*], kadar obstoječih ni ali so vprašljivi, negotovi ali šibki« (Davis, 1999, str. 109).

Terminu torej daje težo poudarek na 'utemeljenosti z dokazi', kar očitno poskuša prepričati bralca o svoji nedvomni zasidranosti v tradicijah racionalnih, 'objektivnih', znanstvenih pristopov. Ampak za katerega izmed veliko, tudi nasprotujočih si pristopov naj bi pri tem šlo?⁶⁸⁸ In zakaj je bilo treba izumiti nov izraz za tisto, kar je priznani tradicionalni temeljni postulat znanstvenega raziskovanja na splošno? Takšna retorična izumljanja se pogosto dogajajo takrat, ko prihaja do ostrih polemik med različnimi paradigmami, ki obravnavajo isto tematiko, poleg tega pa tudi zaradi nezadovoljstva z rezultati raziskovanja oziroma njihovimi interpretacijami. Nezadovoljstvo političnih, deloma pa tudi akademskih forumov s takratnimi raziskavami izobraževanja v angleškem prostoru je bilo povezano z zahtevo, da bi moralo biti razmerje med raziskavami in politikami (*policy*) oblikovano tako, da bi izobraževanje lahko postalo 'na dokazih utemeljena praksa', poučevanje samo pa 'na dokazih utemeljen poklic'. V tej točki je bilo vprašanje raziskovanja izobraževanja torej povezano z vprašanjem učiteljskega izobraževanja.

Zahteva po vzpostavitvi *evidence-based education*, kot je bila formulirana ob izteku preteklega stoletja v Angliji,⁶⁸⁹ je bila – kot je

tekst prevajali s tujko, uveljavljeno v slovenščini – *evidenca* (mogoče bi tudi lahko rekli *dokazni material*), da bi ohranili njegovo specifičnost in razliko do drugih epistemoloških tradicij, ki prav tako temeljijo na dokazovanju, čeprav drugačne vrste. Izraz 'dokaz' torej želimo s takšnim prevodom demonopolizirati, obenem pa tudi rekontekstualizirati.

688 Pred leti je v krogu britanskega Društva za filozofijo edukacije izšla kritična monografija o *evidence-based education policy* (Bridges, Smeyers, Smith, 2009), ki v podnaslovu sprašuje: *Kakšni dokazi? Kakšna podlaga? Čigave politike?* V enem izmed poglavij beremo naslednje vrstice, na katere lahko opremo tudi svojo zgoraj pojasnjeno odločitev o prevodu oziroma interpretaciji angleškega izraza *evidence*: »Prvič, kaj šteje za 'dokaz' [*evidence*], nikakor ni jasno. Zelo pogosto se razlaga kot 'opazljivi podatki' – tisto, kar dobite, ko 'greste ven pogledat', ta opažanja pa so nato organizirana v nekem zelo splošnem pojasnjevalnem okviru. In res [...] se zdi, da to prevladuje v raziskavah, ki oblikujejo [*inform*] politike. Vendar ni razloga, zakaj dokazi ne bi vključevali 'prejšnjih sodb' (kot v pravnih raziskavah), dokumentov (kot v zgodovinskih raziskavah), argumentov, ki so preživeli kritični pregled (kot v filozofskih raziskavah), osebnih pričevanj (kot v narativnih raziskavah) in strokovnih sodb. Kaj šteje za dokaz (in s tem za raziskavo), je odvisno od narave vprašanja – in ta vprašanja so lahko logično različnih vrst. Zato je treba pojasniti, kaj pomenijo dokazi pri določenem posegu ob zaželenem učinku – to pa sproža osrednja vprašanja o temeljih in naravi znanja« (Oancea, Pring, 2009, str. 20). – Zaradi širšega konteksta, na katerega ta odlomek opozarja, je izraz *evidence* v tem navedku preveden kot *dokaz*.

689 V povezavi s tem se pogosto omenja zlasti t. i. *Hillage Report* (Hillage et al., 1998), napisan za *Department for Education and Employment* (DfEE), tj. angleško resorno ministrstvo. Med pomisleki, ki so jih izrazili anketiranci v tej raziskavi, je bilo tudi vprašanje o vključenosti učiteljic in učiteljev v raziskovalni proces, torej o tistem, kar je neposredno povezano s prej omenjenim na raziskovanju utemeljenem učiteljskem izobraževanju. Med njimi je obstajalo soglasje, da to lahko vodi k ustrežnejši zasnovanim raziskavam, ki bi bile bolj uporabne in bi vodile k bolj relevantnim rezultatom, manj soglasja pa je bilo glede statusa učiteljic in učiteljev kot raziskovalcev oz. raziskovalcev. Na eni strani so anketiranci pokazali dvom o svojem strokovnem znanju in splošni vrednosti rezultatov

zapisal Richard Pring, nekdanji direktor Oddelka za izobraževalne študije na Univerzi v Oxfordu –, povezana s kritikami iz vrst političnih forumov,⁶⁹⁰ po katerih obstoječe izobraževalne raziskave niti »ne ponujajo odgovorov na vprašanja, ki si jih vlada zastavlja, da bi se lahko odločila med alternativnimi politikami [*policies*] o tem, 'kaj deluje'«, niti »ne pomagajo učiteljem pri njihovi poklicni praksi (npr. pri najprimernejših učnih metodah)«, poleg tega pa »so razdrobljene [...], ne ustvarjajo koherentne in zanesljive podlage za prakso ali politike [*policy*] ter so pogosto tendenciozne in politično motivirane« itn. (Pring, 2000, str. 1–2). Te politično generirane kritike so po eni strani 'evidenca' instrumentalnega odnosa neoliberalnih političnih forumov do akademskega raziskovanja, po drugi strani pa se vprašanj o kakovosti in relevantnosti izobraževalnega raziskovanja na splošno lotevajo iz izrazito pragmatične perspektive ('*kaj deluje?*'). V podtonu se s tem vsaj potencialno že odpira tudi vprašanje, ali je bil z akademskim pomikom učiteljskega izobraževanja res storjen korak k višji 'kakovosti' in večji 'učinkovitosti'. Seveda ni nobenega razloga, da bi se ograževali od katere koli kritike raziskovalnih rezultatov, vendar pa je ob tem zelo legitimno tudi veliko bolj temeljno vprašanje – vprašanje o *teoretskih predpostavkah* pa tudi metodoloških pristopih, na katere je kritika eksplicitno ali implicitno naravnana.

Najprej se je treba nekoliko podrobneje vprašati, kaj se je z *na evidenci utemeljeno prakso* (na splošno, ne glede na specifičnost stroke) oziroma z *na evidenci utemeljenim izobraževanjem* (posebej) ob uveljavitvi tega pojma razumelo. Omenili smo že, da literatura njegov izvor locira v medicinsko stroko. Tako najdemo v enem izmed pogosto citiranih člankov z medicinskega področja naslednjo definicijo: »Na evidenci utemeljena medicina je vestna, eksplicitna in preudarna uporaba trenutno najboljše evidence pri odločanju o

lastnega raziskovanja, na drugi pa tudi prepričanje, da je vključenost v raziskovanje lahko sredstvo za poglobljanje učenja in refleksivne prakse. Poročilo se je v sklepih zavzelo za to, da bi morali raziskovalci bolje odgovarjati na potrebe oblikovalcev politik, pa tudi za to, da so oblikovalci politik bolj odprti za vključevanje raziskovalnih ugotovitev v procese odločanja, kar pa terja, »da bolje artikulirajo svoje zahteve, da so spretnejši pri interpretiranju rezultatov in da so bolj filozofsko zavezani razvoju na evidenci utemeljenih politik [*philosophically committed to evidence-based policy development*]« (Hillage et al., 1998, str. 48). Poleg tega »bi bilo treba učitelje in ravnatelje spodbujati, da se pri osebnem in organizacijskem odločanju bolj oprejo na z raziskovanjem utemeljeno evidenco [*research-based evidence*], kjer je to primerno in je na voljo« (ibid., str. 50). Takšne povezave med raziskovanjem, politikami in prakso naj bi vodile v »zavezanost razvoju na evidenci utemeljenih politik« (ibid., str. 59).

690 Pri tem ni mogoče odmisлити atmosfere, ki jo je v Združenem kraljestvu in ZDA (nato pa tudi drugod po svetu) zaznamovala prevlada ideologije *neoliberalizma* v zadnjih dveh desetletjih preteklega stoletja in ki je imela zelo močen vpliv tudi na izobraževalne politike (gl. npr. Exley, Ball, 2014). Prezreti ne gre niti tega, da je prav sredi druge polovice devetdesetih let (1997) v Združenem kraljestvu dotedanjo konservativno vlado zamenjala laburistična centristična 'tretja pot' s Tonyjem Blairom na čelu.

oskrbi posameznih pacientov. Prakticiranje na evidenci utemeljene medicine pomeni povezovanje individualnega kliničnega strokovnega znanja z najboljšo razpoložljivo zunanjo klinično evidenco iz sistematičnih raziskav« (Sackett et al., 1996, str. 71). V osnovi gre torej za to, da se visoko izobraženi in usposobljeni strokovnjaki v svoji praksi naslanjajo na svoje znanje in reflektiranje svojega dela pa tudi na rezultate⁶⁹¹ siceršnjih raziskav, opravljenih v najširših, navadno mednarodnih strokovnih krogih. Nič posebej novega, bi lahko rekli,⁶⁹² razen mogoče tega, da sta obseg in prodornost zdajšnjih raziskav krepko preseгла raven iz bolj ali manj oddaljene preteklosti.

Tak pristop se je začel hitro uporabljati – ob tem so sicer opazni premiki poudarka in druge posebnosti – še na nekaterih drugih strokovnih področjih, npr. v socialnem delu⁶⁹³ pa tudi na področju izobraževanja. Tudi tu se najpogosteje srečamo z razumevanjem, da gre pri zavzemanju za *na evidenci utemeljeno prakso* predvsem za podporo kakovostnejšemu profesionalnemu delu in profesionalnemu razvoju. Tako najdemo na spletni strani angleške organizacije *Evidence Based Education* (EBE), ki si je v poslanstvo v prvi vrsti zapisalo zagotavljanje kakovosti šolskega procesa, obenem pa se predstavlja kot 'dom kompleta odličnih učnih orodij' (*the home of the Great Teaching Toolkit*), to je personalizirane platforme za profesionalni razvoj, naslednjo definicijo: »Na evidenci utemeljeno izobraževanje uporablja prakse in politike – na vseh ravneh izobraževalnega sistema –, ki temeljijo na ustreznih in metodološko trdnih evidencah o njihovih učinkih (stroških in koristih). [...] vodje na evidenci utemeljenih šol [*evidence-based school leaders*] aktivno pregledujejo najboljše razpoložljive raziskovalne evidence kot del procesa izboljševanja šole« (Deverson, 2016).

Bolj kot takšni 'recepti za prakso' nas tu zanima razprava, pravzaprav polemika o *evidence-based education*, ki se je začela v drugi polici devetdesetih let preteklega stoletja v Združenem kraljestvu, dosegla izjemno širino in se razširila tudi v druge dele sveta. V vso širino te polemike seveda nimamo namena vstopati, ker močno presega našo osrednjo temo, osredotočili pa se bomo na tiste njene ključne točke, ki so z našo analizo tesneje povezane.

691 Na tem mestu je bolje uporabiti izraz (nadaljnji diskusiji odprti) *rezultati raziskav* kot (definitivni) *'dokazi'*: raziskovalna poročila so lahko različna in tudi polemična – in prav v tem je največkrat njihova dejanska in dolgoročna vrednost.

692 »Filozofski izvori« na evidenci utemeljene medicine »segajo vse do sredine devetnajstega stoletja v Pariz in še prej«, beremo na začetku omenjenega članka (Sackett et al., 1996, str. 71), vendar se v oris zgodovine ideje avtorji ne spuščajo. Vsaj posumimo lahko, da bi ta omemba lahko imela povezavo z Augustom Comtom (1798–1857), ki je prav v tem času in prostoru utemeljil filozofijo pozitivizma (*Discours sur l'ensemble du positivisme*, 1848).

693 Tako npr. beremo, da »na evidenci utemeljena praksa uči socialne delavce, da so kritični potrošniki s prakso povezanih raziskav«, »poudarja kritično mišljenje in vrednotenje prakse« itn. (Parish, 2018, str. 408–409).

Omenili smo že, da je rast javnih izdatkov za izobraževanje, vključno z izdatki za raziskovanje izobraževanja, proti koncu preteklega stoletja najprej v Združenem kraljestvu in ZDA, pozneje pa tudi drugod po svetu odprla veliko, v politiki in javnosti občutljivo vprašanje o *učinkovitosti* izobraževalnih sistemov, v povezavi s tem pa vprašanja o *kakovosti* in *relevantnosti* področnih raziskav in tudi raziskav o učiteljskem izobraževanju. V takšni atmosferi je sredi devetdesetih let angleška vlada naročila več pregledov dotedanjih izobraževalnih raziskav. Ti pregledi so prinašali precej kritično sliko: rezultati raziskav o izobraževanju oziroma poučevanju naj ne bi imeli pravega učinka na praktično delo v šolah, premik v kakovosti pa naj ne bi bil dosežen. Iz akademske sredine so seveda sledile občutljive reakcije pa tudi opozorila, da se ob teh kritikah vzpostavlja nov, skrb vzbujajoč trend v razmerju med raziskovanjem izobraževanja in izobraževalnimi politikami. V svoji analizi štirih takšnih vladnih poročil je Elisabeth Atkinson celo ugotavljala, da se je v Angliji ter drugod v Evropi in ZDA začela pojavljati splošna tendenca »vse večje centralizacije nadzora nad izobraževalno politiko in prakso«, ki »postavlja pod vprašaj avtonomijo izobraževalnih raziskav« (Atkinson, 2000, str. 317).

Nastal je torej položaj, v katerem ena stran kritizira 'neuporabne raziskave' in se zavzema za spremembe v organizaciji raziskovanja pa tudi za spremembe v razmerju raziskovanja, politik in prakse, druga stran pa opozarja na omejevanje akademske avtonomije. Spet bi lahko rekli, da tak pat položaj ni nič novega. Toda iz antagonizma teh pogledov je vzniknila razprava, ki je posegla v nekatera pomembna vprašanja, povezana ne le z raziskovanjem izobraževanja v ožjem pogledu, ampak tudi z razumevanjem izobraževanja na splošno pa tudi učiteljskega izobraževanja posebej.

V devetdesetih letih preteklega stoletja se zavzemanje za vzpostavitev *evidence-based practice* razširi v pravo *gibanje*, kot to označijo nekateri kritični avtorji na področju medicine (npr. Pope, 2003) in na področju izobraževanja oziroma izobraževalnih politik (npr. Shahjahan, 2011). Med promotorji tega koncepta najdemo predstavnike z vlado sodelujočih *think tankov* pa tudi del akademikov, tem pa se kritično zoperstavi drugi del akademikov. Omejili se bomo le na stališča nekaterih izbranih avtorjev. Za izhodišče se bomo oprli na tista, ki jih je v drugi polovici devetdesetih let oblikoval in posredoval David Hargreaves, profesor na Univerzi Cambridge, znan po razpravah o izobraževanju ter po svoji vključenosti v izobraževalne politike v Angliji in Walesu.

Hargreavesa je *učinkovitost na evidenci utemeljene prakse* na področju medicine očitno tako fascinirala, da je ta pristop kot zgled

poskušal prenesti na področje izobraževanja, ki naj bi – ne le po njegovem mnenju – kazalo vse znake *neučinkovitosti*. Njegovo temeljno stališče v strnjeni obliki povzema naslednja poved: »Učiteljska baza znanja [*knowledge-base*] je manj bogata od zdravniške« (Hargreaves, 1997, str. 410). V tej povedi je povzeto kritično izhodišče njegovega zelo odmevnega letnega predavanja na angleški Agenciji za usposabljanje učiteljev: »Učitelji so se le redko ozirali na druga strokovna področja, da bi preučili, ali se lahko iz njihovih struktur in kultur česa naučijo. Primerjavo zdaj delam z medicino, zlasti z zdravniki v bolnišnicah. Zdravniški poklic je pridobil na javnem ugledu z rastjo svojih raziskav. Učiteljski poklic pa ne. Raziskati moramo, zakaj je temu tako in kaj lahko storimo, da bi stvari spremenili« (Hargreaves, 1996, str. 1). Utemeljenost primerjanja teh dveh, ne le glede na relevantne baze znanja, ampak tudi glede družbenega statusa sicer zelo različnih profesij vidi v tem, da so »učitelji in zdravniki pragmatični strokovnjaki. Predvsem jih zanima, *kaj deluje v katerih okoliščinah*, in šele drugotnega pomena jim je, zakaj to deluje« (Hargreaves, 1997, str. 410). *Evidence-based practice*, ki jo mora podpirati *ustrezna* vrsta raziskav, drugačna od dozdajšnjih, je torej osredotočena na eno samo vprašanje, ki se bistveno razlikuje od tradicionalnega akademskega raziskovanja: *what works, kaj deluje?*

Hargreaves je začel svoje predavanje z besedami, da »poučevanje trenutno ni na raziskavah utemeljena profesija [*research-based profession*]. Ne dvomim, da bi bilo poučevanje učinkovitejše in bolj zadovoljujoče, če bi bilo.« Toda za korak naprej bi bilo treba zgraditi »ustrezno raziskovalno bazo« in temu tudi nameniti prioriteto. Zagotavljanje takšne raziskovalne baze pa zahteva »korenito spremembo tako v vrsti raziskav, ki se izvajajo, kot tudi v načinu njihove organizacije« (Hargreaves, 1996, str. 1). Tu kritično ost naperi v tisti korpus znanja, ki je v preteklih dveh ali treh desetletjih veliko prispeval k akademizaciji učiteljskega izobraževanja, vendar pa to po njegovem mnenju ni pripeljalo ne do »dogovorjene baze znanja« ne do »skupnega tehničnega jezika«. »Nekoč so upali, da bodo tako imenovane temeljne discipline izobraževanja [*foundation disciplines of education*] – psihologija, sociologija, filozofija in zgodovina – zagotovile to bazo znanja, zato so jim v kurikulumu za usposabljanje učiteljev pripisovali velik pomen [...]. Žal je zelo malo uspešnih učiteljev praktikov imelo to bazo znanja ali pa so jo razumeli kot za prakso pomembno.« Prej navedene »edukacijske discipline [*the disciplines of*

education] veljajo za 'teorijo', ki je močno ločena od prakse«⁶⁹⁴ (Hargreaves, 1996, str. 2).

'Teorija' je v takem pogledu torej le balast v učiteljskem kurikulumu, tradicionalno 'akademsko raziskovanje' pa ne prispeva k učinkovitosti poučevanja. Hargreaves je vladi zato predlagal ustanovitev posebnega raziskovalnega fonda, ki bi bil »namenjen financiranju učiteljev kot raziskovalcev – praktikov in ne kot objektov dejavnosti akademskih raziskovalcev. To je ena izmed lekcij, ki se jih lahko naučimo od medicinske stroke.«⁶⁹⁵ Sprejeti je treba, da je enako, kot je primerno 'odkupiti' učitelje praktike, da postanejo mentorji pri usposabljanju učiteljev, potreben tudi denar za financiranje učiteljev, da bi si kupili čas za raziskave. Izobraževalci učiteljev«, usmeri zdaj Hargreaves ost tudi na ustanove učiteljskega izobraževanja, »so pri prvem od teh vprašanj počasi popustili; v drugem primeru pa žal morda prej sledijo, kot da bi vodili« (Hargreaves, 1996, str. 7).

Hargreavesovi pogledi so naleteli na kritike, da so omejeni s prakticizmom, da z njimi ni mogoče razumeti pomena akademskega formiranja učiteljic in učiteljev ter da torej bistveno preusmerjajo razvoj na raziskovanju utemeljenega učiteljskega izobraževanja. Dodali bi lahko, da s tem – vsaj potencialno – zaustavljajo sam dotedanji akademski pomik ustanov učiteljskega izobraževanja. Hargreaves si je pri odgovoru na te kritike med drugim poskušal pomagati z razlikovanjem med *inženirskim* in *razsvetljskim* modelom raziskovanja:⁶⁹⁶ »Inženirski model je [...] v bistvu pozitivističen: razviti in preizkusiti logično-deduktivni sistem hipotez, identificirati specifične vzročno-posledične odnose in na zahtevo zbirati empirične podatke za reševanje specifičnih problemov. Razsvetljski model pa se osredotoča na ustvarjanje različnih vrst

694 O razlogih za takšno ločenost se Hargreaves posebej ne sprašuje. Lahko bi opozorili vsaj na enega, ki ga lahko najdemo v različnih nacionalnih okoljih, tudi pri nas. Ko so se nekdanje ustanove učiteljskega izobraževanja začele akademizirati, so se teoretski temelji, nujno potrebni za pomik, največkrat ponujali prav v omenjenih *temeljnih disciplinah*, pri nas nekoč pogosto imenovanih kar *splošni* ali *skupni predmeti*, lastni vsem smerem učiteljskega izobraževanja in posredovani večinoma frontalno in v velikih skupinah. Te discipline pa so imele svoj domicil ali 'matičnost', kot bi rekli pri nas, na oddelkih, fakultetah itn., ki se v svojem osnovnem poslanstvu pogosto niso identificirali z učiteljskim izobraževanjem, ampak s 'svojo stroko'. Zato so bili vsaj nekateri med temi predmeti včasih posredovani kot osiromašeni povzetek tistega, kar se je predavalo na 'matičnem' oddelku. Potreben je bil čas, da so temeljne discipline razvile tematska in problemska področja, *baze znanja*, bi rekel Hargreaves, ki bi iz specifične logike vsake od teh disciplin obravnavala specifične probleme, povezane z učiteljskim izobraževanjem.

695 »Na evidenci utemeljena medicina pridobiva na podpori, ker je število spremenljivk, ki vplivajo na izbiro pravega zdravljenja, tako veliko, da noben posamezen zdravnik ne more pričakovati, da bo nenehni mojster te kompleksnosti. Prav ista kompleksnost spremenljivk, ki vplivajo na držo in vedenje učencev, bega učitelje. Tudi v izobraževanju potrebujemo evidenco o tem, kaj deluje pri kom, pod katerimi pogoji in s kakšnimi učinki« (Hargreaves, 1996, str. 8).

696 Pri tem se Hargreaves sklicuje na Morrisa Janowitza (1919–1988), ameriškega sociologa, enega izmed utemeljiteljev vojaške sociologije in Hansa L. Zetterberga (1927–2014), švedsko-ameriškega sociologa.

znanja in ustvarjanje intelektualnih pogojev za reševanje problemov, ne pa na dejansko reševanje problemov, s čimer oblikuje način razmišljanja ljudi v odnosu do politik [*policy*], ne pa politike [*policy*] same« (Hargreaves, 1999, str. 242–243). Ko gre za izobraževalno polje, dodaja, se k prvi nagibajo psihologi, k drugi pa sociologi.

S tem se odpre vprašanje razmerja med (področnimi) raziskavami in oblikovanjem (področnih) politik. Poskusi, da bi s tradicionalno koncipiranimi izobraževalnimi raziskavami neposredno vplivali na oblikovanje izobraževalnih politik, so zaznali neuspeh, meni Hargreaves, zato so »nekateri družboslovci, vključno z raziskovalci na področju izobraževanja, videli posredni vpliv ali 'razsvetljenje' kot *običajno* [*usual*] razmerje med raziskovanjem in oblikovanjem politik«. Ker pa »ideje [raziskovalcev] vstopijo v diskurz zdrave pameti oblikovalcev politik in praktikov« šele po veliko letih, in se takrat njihovega raziskovalnega izvora nihče več ne spomni, se razgubi tudi njihov učinek (Hargreaves, 1999, str. 243). Poleg tega, nadaljuje, je večina družboslovcev, ki delujejo v polju izobraževanja, plačana predvsem za pedagoško in ne za raziskovalno delo. »Do nedavnega so imeli monopol nad intelektualno bazo začetnega usposabljanja učiteljev in trditi je mogoče, da so njihovi poskusi, da bi učitelje začetnike 'razsvetlili' z idejami, recimo Piageta, Bernsteina ali Skinnerja, privedli do popačenj in nelegitimne uporabe teh idej, s tem pa do neizmerne škode za njihovo profesionalno prakso. Učiti strokovnjake teorije je nevarno, razen če to spremlja trden sklop empirične evidence, tesno povezane z njihovo rutinsko prakso« (Hargreaves, 1999, str. 244). S tem je bila vržena še ena rokavica akademskemu krogu s področja temeljnih disciplin v učiteljskem izobraževanju.

Seveda so se iz tega kroga na izziv odzvali, diskusija pa se je postopoma precej razširila. Tako kot nekatere druge paradigmatske 'inovacije', ki v svet prihajajo iz britanskega in ameriškega kulturnega kroga, npr. uvedba različnih rangiranj in 'lestvic', ki 'merijo' kakovost, učinkovitost itn., je tudi konceptualna preusmeritev iz *na raziskovanju utemeljenega* v *na evidenci utemeljenega* učiteljskega izobraževanja učinkovala v zemljepisno precej širšem prostoru: učinkovala v afirmaciji in promociji tega novega koncepta pa tudi v njegovi kritiki. Pozornost, ki jo tu namenjamo britanskim razpravam s konca preteklega stoletja, je izpostavljeni primer: potrebna je zato, ker te razprave izpostavijo eno izmed temeljnih dilem, ki se jim tu posvečamo: *na kakšni raziskovalni osnovi zasnovati učiteljsko izobraževanje in kakšne posledice ima tako privzeta zasnova za razumevanje izobraževanja na splošno*.

Kritične odzive številnih avtoric in avtorjev na koncept na evidenci utemeljenega izobraževanja na kratko povzemimo z besedami

Johna Elliotta: »Hargreaves (1999) si prizadeva okrepiti argumente za 'inženirski model' izobraževalnih raziskav v nasprotju z 'razsvetljenskim modelom'«, ob tem pa jemlje niz prevladujočih predpostavk o naravi družbenih praks (kakršno je tudi izobraževanje), ki so dejansko »vpete v mnenjsko klimo, ki trenutno obdaja oblikovanje socialnih politik v postindustrijskih državah« in bi jih bilo zato treba kontekstualizirati (če si pomagamo z izrazom, kot ga je razvil Simola), kot samoumevne. Pri Hargreavesu pa so družbene prakse le »dejavnosti, ki jih je treba utemeljiti kot učinkovita in uspešna sredstva za doseganje zaželenih rezultatov«. Tak pogled med drugim upravičuje tudi omejevanje avtonomije učiteljev, za kakršne se zavzemajo oblikovalci šolskih politik, če so učitelji le »seznanjeni in disciplinirani z empiričnimi dokazi o tem, kaj deluje [*informed and disciplined by empirical evidence of what works*], da se doseže določeno raven rezultatov« (Elliott, 2001, str. 556, 560).

Nasproti Hargreavesovi opoziciji 'inženirskega' in 'razsvetljenkega' modela se Elliott zavzame za *tretjo pot*.⁶⁹⁷ Pri tem se nasloni na Richarda Petersa,⁶⁹⁸ za to polemiko ključne točke njegovega dela⁶⁹⁹ pa na kratko povzame tako: ekonomski cilji (*economic ends*), kot sta 'zagotoviti študentom delovna mesta' in 'povečati produktivnost skupnosti', so dobrine, ki so izobraževanju ekstrinzične. Takšne ekstrinzične cilje je primerneje imenovati *namen* (*purposes*) in ne *cilji izobraževanja* (*aims of education*). Zadnji se nanašajo na norme in vrednote, ki opredeljujejo, kaj pomeni za osebo, da se *izobrazi* (*to become educated*), in kaj proceduralno šteje za vreden izobraževalni proces, v katerem se doseže tako stanje. Norme in vrednote opredeljujejo dobrine, ki so intrinzične *izobraževanju* kot procesu. Proces, ki je usmerjen izključno k ekstrinzičnim ciljem, kot so ekonomski, je najbolje opisati z vidika *usposabljanja* (*training*) in ne *izobraževanja* (*education*). Vendar pa se ljudje lahko naučijo nekega znanja, znanosti ali pa praktičnih spretnosti, npr. tesarstva, zaradi njihove intrinzične vrednosti pa tudi zaradi prispevka k ekstrinzičnim ciljem. *Izobraževanje* in *usposabljanje* nista nujno ločena procesa (Elliott, 2001, str. 562).

697 »Potrebujemo tretjo vizijo izobraževalnih raziskav, tj. nasproti 'razsvetljenskih in 'inženirskih' modelov; takšno, ki postavlja presojo učiteljev v središče raziskovalnega procesa« (Elliott, 2001, str. 560–561). – Pri nas je Barica Marentič Požarnik zapisala, da je bil prav John Elliott, »evropski guru akcijskega raziskovanja«, tisti, ki jo je »že v osemdesetih letih 20. stoletja navdušil za ta pristop« (Marentič Požarnik, 2020, str. 76).

698 Richard Stanley Peters (1919–2011) je starosta britanske filozofije edukacije. S tega področja je doktoriral leta 1949 na Univerzi v Londonu in začel akademsko kariero. Od leta 1962 do upokojitve leta 1983 je bil profesor filozofije edukacije na znamenitem *Institute of Education* (Univerza v Londonu); v prvi polovici sedemdesetih let je bil dekan te ustanove. V mladosti je bil njegov zasebni učitelj George Orwell. Podrobneje ga bomo spet srečali pozneje.

699 Elliott se sklicuje predvsem na Petersovo delo, posvečeno obravnavi ciljev izobraževanja (Peters, 1973).

Na tem miselnem ozadju Elliott zoperstavlja Hargreavesovi konceptiji izobraževalnega raziskovanja svojo, s katero se obrača stran od 'inženirskega' modela sredstev in ciljev: »Primarna vloga *izobraževalnega* raziskovanja, če ga razumemo kot raziskovanje, usmerjeno v izboljšanje *izobraževalne* prakse, ni odkrivanje naključnih povezav med nizom dejavnosti v razredu in vnaprej standardiziranimi učnimi rezultati, temveč je raziskovanje pogojev za uresničitev koherentnega *izobraževalnega* procesa v posameznih praktičnih kontekstih. [...] Z drugimi besedami, izobraževalno raziskovanje, v nasprotju z enostavnim raziskovanjem o izobraževanju, bo učitelje vključevalo v njegovo zasnovu in izvedbo, ne pa zgolj v *uporabo njegovih ugotovitev*. Učitelji se *angažirajo v izobraževalnem* raziskovanju in ne zgolj z njim« (Elliott, 2001, str. 564–565). Elliott torej vztraja pri podobni konceptiji, kakršno smo spremljali že pri finskih avtoricah in avtorjih.

Nekaterim vidikom Hargreavesove konceptije, ki so povezani z učiteljskim izobraževanjem, se je v polemikah s preloma stoletij temeljiteje posvetila tudi Elizabeth Atkinson, ki je opozorila, da empirizem in pozitivizem v ozadju neoliberalnih izobraževalnih strategij ogrožata intelektualno podlago učiteljskega izobraževanja, s tem pa tudi proces akademskega pomika na tem področju. Očitek, da je teorija ne le nepotrebna, ampak celo 'nevarna' učiteljicam in učiteljem pa tudi osebu na ustanovah za učiteljsko izobraževanje, za katero smo zgoraj videli, da ga je delil tudi Hargreaves, »je v zadnjih letih privedel do odstranitve predmetov⁷⁰⁰ s področij psihologije, sociologije in filozofije edukacije iz programov začetnega usposabljanja učiteljev« (Atkinson, 2000, str. 323).

Vprašanje o teoriji je deloma vprašanje o akademski inkulturaciji, posredno pa tudi že precej staro vprašanje o tem, ali so strokovnjaki z akademsko stopnjo izobrazbe *tehniki* ali *intelektualci*.⁷⁰¹ To vprašanje je ob koncu preteklega stoletja neki drugi, na področju izobraževalnih politik uveljavljeni britanski raziskovalec Steven Ball,

700 Elizabeth Atkinson referira na obvezni učni načrt za začetno usposabljanje učiteljev, ki je bil na novo uveden v Angliji leta 1998.

701 Tema 'učitelja kot intelektualca' se pojavlja tudi v naših virih, in to kar čez vse stoletje, ki ga obdelujemo v tej knjigi, od npr. Jožeta Pahorja, ki je o tem pisal v goriški reviji *Naši zapiski* (izdajal jo je Henrik Tuma – tudi sam na začetku kariere učitelj) še v časih monarhije (Pahor, 1913), do npr. Dušana Rutarja na začetku novega tisočletja (Rutar, 2002). Seveda je ta tema v tako dolgem časovnem obdobju obdelana z zelo različnih paradigmatiskih perspektiv, kar bi bila lahko zanimiva tema posebne raziskave. Ali so (naj bodo) prihodnje učiteljske generacije intelektualno prodrone ali pa le tehnični prenašalci nevprašljivih kanonov znanja in vedênja, je bilo tudi vprašanje, ki se je zastavljalo v procesu *preraščanja* pedagoških akademij v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Tako se je zbornik, ki je leta 1991 utemeljeval *univerzitetno strategijo* nastajajoče Pedagoške fakultete, začel z besedami, »da potrebuje sodobna družba ob koncu dvajsetega stol. izobraženega, strokovno in pedagoško odgovornega ter ustvarjalnega učitelja – intelektualca«, ta iztočnica pa je bila še razvita v poznejših prispevkih (gl. Zgaga, 1991b).

formuliral tako: »Teorija je destruktivna, moteča in nasilna. Ponuja jezik za izzivanje pa tudi načine mišljenja, ki niso tisti, ki jih za nas artikulirajo dominantni drugi« (Ball, 1995, str. 266). Tako razumljena teorija spremlja razprave o izobrazbi in izobraževanju že stoletja. Naj gre za razumevanje same narave kurikuluma in njegove organiziranosti po 'predmetih', kar je bilo obravnavano že v antiki, npr. v Platonovi Državi (Platon, 2004a [okoli 360 pr. n. št.], str. 990–1252), ali pa za moderni koncept na otroka osredinjene vzgoje in izobraževanja, ki pa mu spet lahko sledimo vsaj od Rousseauja (1997 [1762]) naprej, v vseh teh in podobnih primerih »učiteljske misli in dejanja prežema teorija in ne evidenca [*evidence*], teorija, ki je morda postala tako zelo del njihove podzavestne misli, da je postala tiho in ne eksplicitno znanje«⁷⁰² (Atkinson, 2000, *ibid.*, 325). Na tem argumentu utemeljuje stališče, da začetno učiteljsko izobraževanje po prehodu na akademsko stopnjo brez podpore temeljnih teoretskih obravnav vzgoje in izobraževanja ne zdrži.

Oblikovanju tega stališča lahko pravzaprav sledimo nazaj v šestdeseta leta prejšnjega stoletja. Nekoč je bil čas, pravi nekje Richard Peters,⁷⁰³ ko je bilo stališče, da se učitelji lahko svoje umetnosti v celoti naučijo prek vajeništva pri izkušenih praktikih na delovnem mestu, povsem upravičeno. Toda časi so se močno spremenili in z njim tudi pogledi na cilje vzgoje in izobraževanja, na to, kaj je dobra šola itn. Učitelj se zdaj »ne more več zanašati na izkušnje, zdravo pamet in pogovore v zbornici, če se želi zoperstaviti glasnim in razumnim staršem ter vsem vrstam 'strokovnjakov', ki mu svetujejo, kaj naj počne z otroki.« Relevantno oziroma uporabno znanje, ki ga omogočajo »znanosti o človeku, postaja za učitelja tako bistveno, kot je znanje anatomije in fiziologije za zdravnika. [...] Če učitelji niso dobro podkovani v teh znanostih, ki so pomožne pri njihovih nalogah, je malo upanja, da se bodo uveljavili kot profesija, ki lahko zadrži določeno avtoriteto v skupnosti. Vprašanje sicer ni, ali učitelj ima mnenje o psiholoških, socioloških ali zgodovinskih vprašanjih; te ima vsak izobražen človek. Gre za to, ali lahko svoja mnenja zagovarja na poučen in razumen način, da se lahko uveljavi v poplavih javnih razprav. Drugače rečeno, preprosta resnica je, da se mora učitelj naučiti sam razmišljati o tem, kaj počne. Ne more se več zanašati na ustaljeno

702 Atkinson k temu dodaja (*ibid.*): »Učitelji morda zanikajo, da njihova dejanja temeljijo na takšni teoretični infrastrukturi, in se morda niti ne zavedajo virov svojega profesionalnega znanja, vendar bi bilo težko najti učitelja, ki ne bi verjel v vrednost konkretnih izkušenj, moč jezika, pomen interakcije in podpore odraslih ter prepoznavanje razvojnih stopenj v učenju otrok«, kar vse temelji na teoretičnih razjasnitvah.

703 Gre za njegov prispevek na tematski *Conference on the Course in Education in the Education of Teachers* (London, 16.–21. marec 1964), ki jo je organiziralo angleško resorno ministrstvo (DfE). Ta prispevek je Peters vključil kot poglavje v svojo monografijo iz leta 1977.

tradicijsko. Zato je treba že na ravni začetnega usposabljanja začeti s tem, da ga opremimo z osnovami discipliniranega filozofskega mišljenja in s tistimi deli psihologije in družboslovja, ki so še posebej pomembni za opravljanje njegovih kompleksnih nalog» (Peters, 1977, str. 136–137).

Vrnimo se k polemiki o na evidenci utemeljenem izobraževanju, ki je odprla tudi nekaj temeljnih dilem o prihodnosti izobraževanja. Elizabeth Atkinson jih je strnila tako: »Po eni strani lahko vse večja preokupacija z 'na evidenci utemeljenimi' raziskavami na strani financerjev in oblikovalcev politik privede do zožitve epistemološke infrastrukture, na kateri izobraževanje temelji, po drugi strani pa lahko vpliv npr. postmodernega mišljenja v zvezi s koncepti gotovosti, identitete in družbe razširi spekter izobraževalnega raziskovanja in nam ponudi širše in drugačne interpretacije tega, kar vidimo in kar to pomeni. Na splošno lahko te nove ideje ponudijo prepotreben skepticizem glede izvedljivosti izvajanja racionalističnih empiričnih raziskav na področju človeške dejavnosti« (Atkinson, 2000, str. 327). Še več: »Namen izobraževalnih raziskav zagotovo ni zgolj zagotavljanje 'odgovorov' na probleme naslednjega desetletja ali dveh, temveč nadaljnje spodbujanje razprav med strokovnjaki, raziskovalci in oblikovalci politik o naravi, namenu in vsebini izobraževalnega podviga [*educational enterprise*]. Raziskovalna skupnost mora v demokraciji obstajati zato, da bi razpravljala, ne pa da bi narekovala, vloga raziskovalca pa bi morala biti vloga javnega intelektualca [...],⁷⁰⁴ ne pa služabnika države« (ibid., str. 328). Z drugimi besedami: raziskave ne bi smele zagotavljati le *evidence*, podatkov, tj. grobega gradiva za oblikovalce politik, temveč morajo zagotavljati kritične analize, ki kažejo »na protislovja in na prostore možnega delovanja« (Apple, 2011, str. 229).

Med kritičnimi razpravami o na evidenci utemeljenem izobraževanju, ki so sledile tudi zunaj ožjega britanskega kroga, je še posebej omembe vreden prispevek priznanega nizozemskega raziskovalca in profesorja na različnih evropskih univerzah Gerta Bieste, ki izpelje podrobno argumentacijo, zakaj načelo 'kar deluje' ne bo delovalo. Na evidenci utemeljena praksa se sicer zdi na prvi pogled privlačen okvir

704 Elizabeth Atkinson se tu sklicuje na članek, ki ga je napisal Ivor Goodson (skupaj s Stephenom Ballom ustanovitelj *Journal of Education Policy*). V njem Goodson obravnava takratne procese, v katerih se šolanje, izobraževalni sistemi in s tem povezano raziskovanje premeščajo in restrukturirajo, vse to pa postavlja raziskovalce na področju izobraževanja kot javne intelektualce pa tudi učitelje v skrb vzbujajoč položaj. »Trenutno si nova desnica v veliko zahodnih državah precej jasno prizadeva preoblikovati učiteljsko prakso v prakso tehnika, trivializiranega in rutiniziranega birokratskega ponudnika vnaprej oblikovanih paketov, smernic in predsodkov« (Goodson, 1999, str. 295). Z današnje perspektive je videti, da ni šlo za trenutno 'muho', ampak za daljši in ekspanziven trend, ki skozi leta očitno doživlja nove mutacije.

za zблиževanje raziskovanja in strokovne prakse, pravi Biesta, vendar pa se ob tem postavlja »resno vprašanje, ali ponuja nevtralen okvir, ki ga je mogoče preprosto uporabiti na katerem koli področju strokovne dejavnosti, ali pa gre za okvir, ki s seboj prinaša poseben pogled na strokovno prakso«. Če drži zadnje, je treba najprej »preučiti, ali je ta okvir primeren za področje izobraževanja« (Biesta, 2007, str. 6). Njegov odgovor je odločno nikalen: načelo 'kar deluje' temelji na ideji *učinkovitosti*, ki je *instrumentalna* vrednota, izobraževanja pa ni mogoče razumeti in utemeljiti kot samo instrumentalne vrednote.

Biesta si najprej zastavi vprašanje, ali je izobraževanje sploh mogoče primerjati z medicino kot področjem, na katerem je bila na evidenci utemeljena praksa razvita. Taka praksa namreč predpostavlja, da so »cilji profesionalnega delovanja dani«, edina relevantna vprašanja pa so tista o »najučinkovitejših in najuspešnejših načinih za doseganje teh ciljev«. Na evidenci utemeljena praksa »vključuje *tehnološki model profesionalnega delovanja*«. Tu pa nastanejo težave, če poskušamo ta model prenesti na področje izobraževanja. »Prva težava [...] je vloga vzročnosti: [...] biti študent ni bolezen, tako kot poučevanje ni zdravljenje«. V tem je »najpomembnejši argument proti ideji, da je izobraževanje vzročno pogojen proces«. Nasprotno, »izobraževanje ni proces fizične interakcije, temveč proces simbolne ali simbolno posredovane interakcije« (ibid., str. 8).

Prenos tehnološkega modela strokovnega delovanja v šolsko polje vodi v poskuse, »da bi izobraževanje preoblikovali v vzročno tehnologijo«, toda »preprosto dejstvo, da izobraževanje ni proces 'porini in povleči', ampak »odprt in rekurziven sistem«, opozarja, »da je prav nezmožnost izobraževalne tehnologije tista, ki omogoča izobraževanje« (ibid.). Osredotočenje na *učinkovitost* strokovnega posega, ki bi temeljilo na takšnem modelu, ni ustrezna podlaga za praktične odločitve na področju vzgoje in izobraževanja, ker ne vključuje vprašanja, »ali so določeni posegi zaželeni«. Vedno se moramo namreč vprašati tudi, »kakšni so vzgojni učinki naših dejanj«. Ko gre za področje izobraževanja, »sredstva in cilji niso povezani na tehnološki oziroma eksterni način, temveč so povezani notranje oziroma konstitutivno. [...] Z drugimi besedami, potrebno je priznati dejstvo, da je izobraževanje moralna praksa in ne tehnična ali tehnološka – razlikovanje, ki sega v Aristotelovo razlikovanje med *phronesis* (praktično modrostjo) in *techne* (instrumentalnim znanjem). Najpomembnejše vprašanje za izobraževalne strokovnjake torej ni vprašanje o učinkovitosti njihovih dejanj, temveč o potencialni izobraževalni vrednosti tega, kar počnejo, torej o izobraževalni zaželenosti priložnosti za učenje, ki izhajajo iz njihovih dejanj (kar je treba za vsako ceno preprečiti, je situacija, v kateri obstaja performativno protislovje med tem,

kar pridigajo, in tem, kar prakticirajo). Zato je agenda 'kaj deluje' v praksi, ki temelji na evidenci, vsaj nezadostna in verjetno napačna v primeru izobraževanja, saj na tem področju presoja ni zgolj o tem, kaj je mogoče (dejanska presoja), temveč o tem, kaj je izobraževalno zaželeno (vrednostna presoja)« (ibid., str. 9–10).

Od tod Biesta preide k drugemu vprašanju, okrog katerega se je vnmela polemika med zagovorniki in kritiki na evidenci utemeljene prakse: »kako naj razumemo, kako lahko izidi raziskav vplivajo na izobraževalno prakso« in »kakšna epistemologija bi bila primerna za ustrezno razumevanje vloge znanja v (strokovnem) delovanju«. Pri tem se opre na delo znamenitega ameriškega filozofa Johna Deweyja, ki je po njegovem mnenju »razvil eno najmočnejših in najbolj prefinjenih 'praktičnih epistemologij', ki so na voljo v zahodni filozofiji« (ibid., str. 11).

Biesta opozori, da je Deweyjevo filozofsko stališče treba obravnavati kot stališče teorije *spoznavanja* in ne teorije *znanja* (ibid., str. 13). »Da bi razumeli Deweyjev pristop, je pomembno vedeti, da za delovanje sploh ne potrebujemo nobenega znanja. Preden lahko v 'svetu' delujemo, ne potrebujemo informacij o njem.« Vedno smo že aktivni, v interakciji s svojim okoljem, kar pa »seveda ne pomeni, da se zaradi svojih interakcij s svetom ne učimo«. Ko doživljamo posledice svojih dejanj, se spreminjamo; izkušnje povzročijo spremembo v organskih strukturah, te pa pogojujejo naše nadaljnje vedênje. Takšne spremembe je Dewey imenoval *navade*, ki si jih pridobimo s poskusi in z napakami, učeno rečeno, z eksperimentiranjem kot edinim načinom, da se sploh česa naučimo. Vendar pa se je treba zavedati, da obstaja ključna razlika med eksperimentiranjem brez premisleka in usmerjanja ter tem, kar Dewey imenuje *inteligentno* delovanje (prim. ibid., str. 14).

Iz te kratke rekonstrukcije Deweyjeve teorije se Biesta vrne k zahtevi, da bi moralo raziskovanje zagotavljati informacije o učinkovitih strategijah za izobraževalno delovanje in se tako profilirati kot na evidenci utemeljeno raziskovanje. Ob naslonitvi na Deweyja zahtevo zavrne, saj »lahko raziskave pokažejo le, kaj *je delovalo*, ne pa, kaj *deluje* ali bo *delovalo*, kar pomeni, da rezultatov raziskav ni mogoče preprosto prevesti v pravila za delovanje. Znanje o razmerju med dejanji in posledicami se lahko uporabi le za pametnejše [*more intelligent*] reševanje strokovnih problemov – nič več in nič manj« (ibid., str. 18). Zdaj se odpre naslednje vprašanje, tj. vprašanje o tem, kako imajo družboslovne raziskave lahko praktičen pomen. Pri tem se Biesta nasloni na delo svojega rojaka Gerarda de Vriesa,⁷⁰⁵ v mednarodnih raziskovalnih krogih s področja izobraževanja sicer manj

705 Biesta kot referenco navaja delo, objavljeno v nizozemskem jeziku: Gerard H. de Vries, *De Ontwikkeling van Wetenschap* [Razvoj znanosti]. Groningen: Wolters Noordhoff, 1990.

znano ime,⁷⁰⁶ vendar pa Biesta hitro pokaže pomen njegove razlage tega vprašanja tudi na našem področju.

De Vries, ki se je kot filozof sicer veliko ukvarjal z družbenimi vidiki znanosti in tehnologije, razlikuje med *tehnično* in *kulturno vlogo* raziskovanja. V prvi je raziskovalec »proizvajalec sredstev, strategij in tehnik za doseganje določenih ciljev«, v drugi pa zagotavlja »drugačen način razumevanja in predstavljanja družbene realnosti«. Takšno razlikovanje omogoča, »da vidimo, da zagotavljanje instrumentalnega znanja ni edini način, kako lahko izobraževalne raziskave seznanjajo in koristijo izobraževalni praksi«; te raziskave lahko pripomorejo pedagoškimi praktikami tudi tako, »da pridobijo drugačno razumevanje svoje prakse, da jo drugače vidijo in jo drugače mislijo«. Tudi v kulturni vlogi ima raziskovanje torej lahko praktičen učinek, čeprav kvalitativno drugačnega, kot je tisti, ki ga prispeva v svoji tehnični vlogi. »Ključna težava ideje o na evidenci utemeljene prakse je, da preprosto spregleda kulturno opcijo. Osredotoča se na ustvarjanje sredstev za dane cilje, raziskovalna vprašanja pa reducira 'na pragmatiko tehnične učinkovitosti in uspešnosti'«⁷⁰⁷ (ibid. str. 18–19).

De Vriesovo razlikovanje Biesta ne služi za zavrnitev tehnološkega modela strokovnega delovanja; to bi bilo preveliko poenostavljanje, poleg tega pa tudi nič manj škodljivo, kot je tehnološko zavračanje 'kulturnega' modela: »čeprav je vlogi mogoče ločiti drugo od druge, to ne pomeni, da ju je treba nujno obravnavati ločeno«, pravi. De Vriesov prispevek je predvsem v opozorilu, »da nam različne interpretacije pogosto pomagajo videti nove probleme in nove možnosti za ukrepanje ter zato lahko vodijo do različnih ali natančnejših 'tehničnih' vprašanj za nadaljnje raziskave. V tem pogledu lahko kulturna vloga izobraževalnih raziskav utira pot tehnični vlogi«. V primerih, »ko v cilje izobraževanja ni mogoče podvomiti, je edina možna vloga raziskovanja tehnična vloga. Ko pa takšnega soglasja ni ali ko se obstoječe soglasje začne rušiti, postane mogoče, da raziskovanje igra kulturno vlogo s tem, da zagotavlja različne interpretacije situacije« (ibid., str. 19–20).

S tem pa smo spet pri vprašanju, ki se ga je zgoraj dotaknila že Elizabeth Atkinson, to je ne le pri vprašanju razmerja med raziskovanjem, javnimi politikami in praksami na danih strokovnih področjih, ampak pri vprašanju *razmerja med raziskovanjem in demokracijo*. Dodatno vrednost de Vriesa vidi Biesta v njegovem predlogu, »da je demokratska družba tista družba, v kateri družboslovne raziskave niso

706 Gerard de Vries je od leta 1997 profesor filozofije znanosti na Univerzi v Amsterdamu. Pred tem je bil profesor filozofije na Univerzi v Maastrichtu (1987–1997) in znanstveni direktor nizozemske podiplomske šole za znanstvene in tehnološke študije (1988–1997), tudi član Znanstvenega sveta za vladno politiko (WRR) na Nizozemskem.

707 Biesta referira na članek dveh britanskih avtorjev o sistematičnih pregledih izobraževalnih raziskav (Evans in Benefield, 2001, str. 539).

omejene le na tehnično vlogo, temveč lahko opravljajo tudi kulturno vlogo«. Iz tega sledi sklep, da »problem na evidenci utemeljenega izobraževanja torej ni le v tem, da se ne zaveda dovolj vloge norm in vrednot pri odločanju o izobraževanju,⁷⁰⁸ temveč tudi v tem, da omejuje možnosti izobraževalnih strokovnjakov, da presodijo, kaj je v določenih situacijah izobraževalno zaželeno«. ⁷⁰⁹ Omejuje torej njihovo avtonomijo, za Biesto pa je to tudi primer, »v katerem postane demokratični primanjkljaj v na evidenci utemeljenem izobraževanju viden« (ibid., str. 20). Iz tega sledi, da »z vidika demokracije ekskluzivni poudarek na tem, 'kar deluje', preprosto ne bo deloval« (ibid., str. 22). Izobraževanje preprosto ni *tehnični* proces, ampak – kot beremo v naslovu Biestinega dela – *čudovito tveganje*.⁷¹⁰ je ukvarjanje »z odprtostjo in nepredvidljivostjo vzgoje in izobraževanja«⁷¹¹ (Biesta, 2022, str. 206).

Razprava o raziskovanju izobraževanja in raziskovanju v učiteljskem izobraževanju, ki se je postopoma razvila in razširila v drugi polovici preteklega stoletja, je vodila v polarizacijo, ki bi jo nekoliko posplošeno lahko orisali kot polarizacijo in antagonizem med tehnološko in humanistično paradigmo, med vzročno-posledično in problemsko perspektivo, med kvantitativnim in kvalitativnim pristopom k raziskovanju itn. Ta polarizacija ni samo temeljito zaznamovala raziskovalnih prizadevanj v polju izobraževanja na splošno, ampak tudi razvojne trende na področju učiteljskega izobraževanja. Akademski pomik, ki mu lahko sledimo od šestdesetih let preteklega stoletja naprej, je od 'starih' ustanov na tem področju še zlasti zahteval vzpostavitev in okrepitev raziskovalne komponente njihove dejavnosti. Ob vseh drugih precepah in dilemah, ki so pomik spremljale, so se te ustanove tako znašle še pred enim: akademizacija je neločljiva od raziskovanja, ki pa nikoli ni 'raziskovanje na splošno', ampak je vedno vezano na specifično poslanstvo specifične akademske ustanove. Kako razumeti raziskovalno dejavnost, ki

708 Biesta nekoliko pozneje dodaja: »milo rečeno, razočarajoče je, da se celotna razprava o na evidenci utemeljeni praksi osredotoča na tehnična vprašanja – vprašanja o tem, 'kaj deluje' –, pri čemer se pozablja na potrebo po kritičnem preučevanju normativnih in političnih vprašanj o tem, kaj je izobraževalno zaželeno« (ibid., str. 21).

709 »Zato je resnično treba razširiti obseg našega razmišljanja o odnosu med raziskovanjem, politiko in prakso, da se razprava ne bo več omejevala na iskanje najučinkovitejših načinov za doseganje določenih ciljev, ampak bo obravnavala tudi vprašanja o zaželenosti samih ciljev« (ibid., str. 21).

710 Ta izraz uporabi Biesta v svojem poznejšem (Biesta, 2013), tudi pri nas prevedenem delu (Biesta, 2022). V njem pragmatičnemu načelu *kar deluje* zoperstavi »na vrlinah utemeljen pristop k poučevanju in na vrlinah utemeljen pristop k poučevanju učiteljev« (Biesta, 2022, str. 202), ki ga utemeljuje na konceptu *vrline* (*âperî; aret*), kot je bil v klasični obliki razvit v Aristotelovi *Nikomahovi etiki* (Aristotel, 2002).

711 Podobno teoretsko argumentacijo najdemo že pri Richardu Petersu, na katerega se je zgoraj skliceval John Elliot: »Poučevanje namreč ni tehnologija, pri kateri bi se teoretične ugotovitve lahko takoj prenesle v prakso in uporabile na preprost in enostaven način. [...] večina poučevanja vključuje zelo subtilno moraliziran medsebojni odnos med ljudmi, ki ga ni mogoče zreducirati na skupek tehnik, ne da bi pri tem razvrednotili vpletene odnose in jih naredili manj osebne« (Peters, 1977, str. 163).

bo krepila specifično poslanstvo ustanov učiteljskega izobraževanja? Jo je sploh mogoče epistemološko poenotiti, ko pa zajema celotno mavrico vednosti, od humanistike in umetnosti do naravoslovja, od tehnike do družboslovja? Na kateri raziskovalni paradigmi naj te ustanove utemeljijo svoje raziskovalno poslanstvo? Je to lahko le ena sama paradigma?

Soočene s takšnimi dilemami so se 'stare' ustanove večinoma zatekale k prenosu takšnih ali drugačnih že vzpostavljenih epistemologij pod svojo novo streho. S tem so se usmerile k enemu ali drugemu bregu polarizacij, ki smo jih omenili, kar pa je prispevalo k temu, da so se v svojem nadaljnjem profiliranju lahko začele oddaljevati druga od druge (glede na različne oddelke pa tudi znotraj sebe same) ter fragmentirati polje, v katerem delujejo. Ker so pod njihovo streho navadno doma zelo različne *predmetne* usmeritve, s tem pa navezave na različne 'matične' discipline z (vsaj nekoliko) različnimi *predmetnimi* epistemološkimi orientacijami, ki se poleg tega srečujejo še z orientacijami temeljnega pedagoškega študija, je pestrost v razumevanju raziskovalnega poslanstva tako rekoč zagotovljena, s tem pa tudi pestrost v formuliranju odgovora na vprašanje, za kaj v izobraževanju sploh gre.

Odrpelo pa se je še eno vprašanje: akademizacija učiteljskega izobraževanja je spodbujala razvoj takšnega raziskovanja izobraževanja, kakršno je pač sledilo uveljavljenim normam in praksam v akademskih prostorih (*na raziskovanju utemeljeno učiteljsko izobraževanje*); ko pa je bilo postavljeno pred zahtevo po *učinkovitosti*, merjeno ob prakticističnemu načelu 'kar deluje' in finančno podprto z vladnimi prioritetami (*na evidenci utemeljeno učiteljsko izobraževanje*), se je znašlo – najprej v anglosaškem prostoru⁷¹² – pred nevarnostjo, da bo moralo povsem zaokreniti smer dotedanjega akademskega pomika. Konfrontacija teh dveh konceptov je v različnih nacionalnih okoljih sicer vodila k različnim izidom,⁷¹³ k čemur je v znatni meri prispevala

712 »Seveda je precej odvisno od tega, kako se bosta ali kako sta se diskurz in politika odvijala v konkretnih situacijah. V tem oziru je na primer zanimivo, da je v angleški situaciji poučevanje prikazano kot *spretnost*, ki jo je mogoče pridobiti s prakso (s čimer se namiguje, da naj bi bilo mogoče izobraževanje učiteljev prenesti z univerz na šole poklicnega usposabljanja), v škotski razpravi pa je poučevanje predstavljeno kot *poklic*, ki prav iz tega razloga zahteva ustrezno učiteljsko izobraževanje tako v smislu pripravljenosti učiteljev kot tudi nadaljnjega poklicnega razvoja« (Biesta, 2022, str. 183).

713 Prevladujoča predpostavka v strategijah akademskega pomika na področju učiteljskega izobraževanja proti koncu dvajsetega stoletja je bila naslonjena na ugotovitev, da status ustanov vpliva na položaj njihovih diplomantk in diplomantov. Namesto poklicnega usposabljanja naj bi izobraževanje na akademski ravni – to je, podprto z raziskovanjem: *research based* – prinašalo po eni strani kakovostnejše učiteljice in učitelje, po drugi strani pa naj bi prispevalo tudi k temu, da bi učiteljevanje postalo bolj cenjen poklic. Če je ta predpostavka v primeru Finske (Puustinen, Sääntti, Simola, 2022, str. 1) delovala, pa v nekaterih drugih primerih očitno ni. V študiji o akademskem pomiku na področju učiteljskega izobraževanja v Izraelu tako npr. preberemo, »da se je v resnici zgodilo ravno nasprotno. [...] Namesto da bi fakultete nadgradile stroko, je stroka degradirala fakultete« (Hofman in Nederland, 2012, str. 89). Enotnega recepta, ki bi veljal za vsa okolja, torej ni.

dosežena stopnja akademske avtonomije: dosežena stopnja integracije učiteljskega izobraževanja v univerzitetni okvir je postala dejavnik obrambe pred možnostjo njegove ponovne redukcije na 'zgolj usposabljanje'. Vendar pa ima tudi tak obrambni pakt svojo ceno: po eni strani se univerze na splošno srečujejo s pritiski *merjenja uspešnosti*, izražene na primer v populističnih 'lestvicah odličnosti',⁷¹⁴ kar spreminja njihovo naravo in poslanstvo ter jih sili v vokacionalizem, na drugi strani pa so fakultete (šole, oddelki itn.) s primarnim poslanstvom na področju učiteljskega izobraževanja izpostavljene internim univerzitetnim normam in merilom, ki so bili razviti na drugih (temeljnih, 'matičnih') akademskih področjih in vedno ne upoštevajo specifičnosti tega področja.

Ustanove učiteljskega izobraževanja so se torej v procesu akademskega pomika znašle pred vprašanji, ki za ustanove z drugih strokovnih področij niso tipične: pritiski nacionalnih politik na eni ter obstoj različnih epistemologij in raziskovalnih orientacij na drugi strani vodijo v enih primerih v antagonizme, v drugih v medsebojno indiferentnost, v tretjih pa v poskuse interdisciplinarnega sodelovanja⁷¹⁵ med različnimi 'segmenti', ki se poskušajo povezati v nefragmentirano učiteljsko izobraževanje. Akademizacija, s katero so 'stare' ustanove učiteljskega izobraževanja sicer našle pot iz nasedlosti v obrežnih plitvinah, vodi 'nove' ustanove na viharo, odprto morje. Epistemološki vihar, povezan s formiranjem njihove raziskovalne baze, pa ni edini vihar na tem morju; drugi vihar, ki ga obravnavamo v naslednjem poglavju, je organizacijski, povezan z internimi razmerji akademskih ustanov in različnimi akademskimi kulturami.

714 »To se lahko zgodi, ko določen diskurz postane hegemonističen – to pomeni, ko določen diskurz začne monopolizirati mišljenje in govorjenje« (Biesta, 2022, str. 185).

715 Tu je primerno mesto, da navedemo primer takšnega poskusa. Že sredi osemdesetih let, ko se je začela priprava prvih visokošolskih programov, se je na Oddelku za skupne predmete takratne PA v Ljubljani (pozneje Oddelek za temeljni pedagoški študij UL PEF) izoblikoval predlog, da se v novi predmetnik vključi posebno obliko dela, imenovano *Interdisciplinarni seminar*. Ta bi deloma potekal v manjših skupinah, deloma v plenumu, vzporedno pa bi ga vodilo več visokošolskih učiteljic in učiteljev s področja štirih disciplin 'temeljnega pedagoškega študija'. Cilj je bil, da se tako omogoči »sintezo posebnih (filozofskih, socioloških, psiholoških, pedagoških) znanj iz prejšnjih semestrov študija«, navajanje »na timsko delo in problemsko razpravo, na povezovanje pedagoškega in raziskovalnega dela, na spoznavanje kompleksnosti in aktualnih problemov v razmerju šole in družbe ipd.« (Zgaga, 1991c, str. 4). Kolegij seminarja je za vsako leto posebej določil aktualno nosilno temo.

Realizacija te zamisli ni bila lahka: »Glede na tedanjo veliko 'lakoto' po pedagoških urah (posledica tedanjega načina financiranja) novega predmeta formalno ni bilo mogoče spraviti v življenje drugače, kot da smo fondu ur za tedanje 'skupne predmete' odvzeli 30 ur. V naslednjih letih smo morali na oddelku teh 30 ur večkrat ogorčeno braniti, saj si jih je s 'poljudno' interpretacijo firme interdisciplinarnosti hotel lastiti marsikdo« (ibid., str. 3).

4.3 V razburkanih valovih akademskega morja

Na več mestih smo do zdaj že ugotavljali, na kako različne načine je lahko učiteljsko izobraževanje strukturirano in organizirano. Lahko poteka v posebnih ustanovah, namenjenih izključno ali primarno učiteljskemu izobraževanju (za osnovne šole v preteklosti na srednješolski, pozneje na višje- ali visokošolski ravni), lahko pa tudi v visokošolskih ustanovah, ki to nalogo jemljejo bolj ali manj le kot dodatek k svojemu temeljnemu poslanstvu, ki je izobraževanje 'v matični stroki', ne v 'pedagogiki'. Obstaja veliko različic te osnovne dihotomije. Ne gre za razlike, ki bi se izražale le sinhrono, ampak tudi diahrono: razvoj učiteljskega izobraževanja je potekal v določenih fazah, mimo specifičnih mejnikov. Poleg notranjih dejavnikov k njegovemu strukturiranju in institucionaliziranju močno prispevajo tudi zunanji dejavniki, v prvi vrsti nacionalne izobraževalne politike in reforme. Vse to smo na primeru slovenskega prostora in časa zasledovali v prvih treh poglavjih te knjige.

Glavne mejnike razvoja učiteljskega izobraževanja, ki bistveno ne odstopa od poti, ki so se začrtale v Evropi in s tem tudi pri nas, zelo transparentno prikaže David Labaree v svoji obravnavi zgodovine učiteljskega izobraževanja v ZDA. Pri tem začne s staro resnico, da je »poučevanje obstajalo že dolgo pred izobraževanjem učiteljev«, ko se večina »svoje obrti [*craft*] ni naučila z vpisom v program strokovnega izobraževanja, temveč z vajeništvom [*apprenticeship*] pri izkušenem praktiku« (Labaree, 2008, str. 291). Šele ko je doba razsvetljenstva pripeljala do tega, da je izobraževanje začelo postajati splošna in sistematična dejavnost in je prešlo iz zasebne v javno skrb, ko je postalo *politicum*, se je pojavila tudi zahteva po sistematičnem usposabljanju in strokovnem certificiranju učiteljev, šele desetletja pozneje tudi učiteljic. S tem je bil storjen prvi korak k institucionalizaciji učiteljskega izobraževanja: nastale so t. i. *normalne šole*⁷¹⁶ ('normalke'; v naši regiji lahko potegnemo vzporednico z učiteljišči), od katerih se je pričakovalo, da bodo postavile standard – to je *normo* – za kakovostno poučevanje.

Kot pokaže Labaree, so se *normalne šole*, ki so začele v devetnajstem stoletju nastajati tudi v ZDA, sprva oblikovale kot »tovarne učiteljev«, nato pa so privzele tudi vlogo »ljudskih kolidžev«, to je

⁷¹⁶ Ena prvih ustanov s takšnim imenom, *École Normale Supérieure*, je bila ustanovljena v Parizu leta 1794, med francosko revolucijo. Narodna skupščina je 9. brumaira, v tretjem letu Republike, odredila, da se »v Parizu ustanovi normalna šola, v katero bodo iz vseh delov Republike poklicani državljani, ki so že izobraženi v uporabnih znanostih, da se bodo pod vodstvom najizkušenejših profesorjev učili umetnosti poučevanja [*l'art d'enseigner*]« (Histoire pour tous, 2016). Izraz *normalka*, ki ga pri nas poznamo iz habsburških časov, pa je bila osnovna šola v glavnih mestih dežel s popolnim učnim programom.

»lokalne, cenovno ugodne in dostopne oblike visokošolskega izobraževanja«. Ti so se v poznem devetnajstem stoletju hitro razširili, na začetku dvajsetega stoletja pa so se začeli preoblikovati v »učiteljske kolidže [*teachers colleges*]«, ⁷¹⁷ kar je bil korak k temu, da so »nekdanje normalne šole lahko podeljevale visokošolske diplome [*bachelor's degrees*]«. Ta premik je omogočil, da so učiteljski kolidži »diverzificirali svoje programe in se dejansko preobrazili v kolidže svobodnih umetnosti [*liberal arts colleges*]«, pri čemer je učiteljsko izobraževanje v njihovem kurikulumu igralo iz leta v leto manjšo vlogo. Institucionalna evolucija, nadaljuje Labaree, je dosegla kulminacijo med petdesetimi in sedemdesetimi leti prejšnjega stoletja, torej vzporedno s trendom akademskega pomika, ki smo ga spremljali zgoraj. »V stoletni tekmi za prevzem najprivlačnejše institucionalne identitete ni bilo več dovolj biti kolidž; zadostovala je le še univerza« (Labaree, 2008, str. 293–295).

Postopno strukturiranje učiteljskega izobraževanja je zahtevalo nove in nove organizacijske forme, odvisno od krajevnih in časovnih okoliščin. V svojem strukturnem in institucionalnem razvoju je lahko celo izgubilo osrednje poslanstvo dane ustanove; lahko je prispevalo h krepitvi drugih segmentov visokošolskega izobraževanja ali pa celo k nastajanju novih univerz, kot se je to pri nas pokazalo pri rojevanju Univerze v Mariboru ⁷¹⁸ pa tudi Univerze na Primorskem. Skratka, če v procesu, ki ga opisuje Labaree, odmislimo ameriški kontekst, še vedno ostane vidna hrbtenica razvojne logike, ki jo razberemo tudi v Evropi in seveda pri nas.

Kot smo ugotavljali v prejšnjem razdelku, je akademizacija učiteljskega izobraževanja vodila od *veščine* in *umetnosti poučevanja* k *raziskovanju izobraževanja* in k *znanosti o izobraževanju*. Ta pomik je bil ključen tudi pri *institucionalnih spremembah* učiteljskega izobraževanja. Ne le v široki mednarodni perspektivi, a tudi v nacionalnem merilu pri tem največkrat ni šlo za linearen, unificiran razvoj, ampak so se razvile številne modifikacije, odvisno od tega, kako se je v danih razmerah razumelo raziskovanje izobraževanja in kaj je štel za znanost(i) o izobraževanju. V osnovi je nove institucionalne forme generiralo, kot smo tudi že ugotavljali, razmerje med *predmetno* in *pedagoško* komponento v študijskih programih učiteljskega izobraževanja. Toda če je bila predmetna bolj ali manj definirana, predvsem

⁷¹⁷ Labaree navaja, da je bilo med letoma 1911 in 1930 v ZDA 88 takšnih preoblikovanj. Zadnja *normalna šola* je formalno izginila v petdesetih letih prejšnjega stoletja (gl. Labaree, 2008, str. 295).

⁷¹⁸ Tu je prvotna ustanova učiteljskega izobraževanja – Pedagoška akademija – odigrala celo dve vlogi: najprej je kot ena izmed ustanovnih članic pomembno prispevala k nastanku univerze, dobrega četrta stoletja pozneje pa še k nastanku dveh novih, *disciplinarnih fakultet*, s čimer se je temeljna univerzitetna struktura – naravoslovje, družboslovje in humanistika – zaokrožila.

s tradicijami in z normami temeljnih disciplinarnih (pri nas se temu rado reče 'matičnih') univerzitetnih oddelkov, to v primeru pedagoške komponente dolgo ni bilo določeno, vsaj ne brez preostanka, in očitno še danes ostaja do neke mere odprto vprašanje. Prav ta odprtost je temeljni razlog precej različnih institucionalnih form, v katere je vpeto učiteljsko izobraževanje.

Če se ozremo po mednarodni literaturi, se je teh vprašanj v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja na temeljit in poglobljen način lotil Richard Peters, ki smo ga že omenili kot doajena sodobne britanske filozofije edukacije. Petersova analiza – ena prvih te vrste – je z današnje perspektive za marsikoga mogoče le še historična študija primera, vendar pa lahko tudi iz nje deduciramo specifično logiko, neodvisno od krajevnih in časovnih posebnosti, ki govori o učinkih, ki jih je za institucionalizacijo učiteljskega izobraževanja prinesla njegova integracija z univerzitetnim okoljem. Petersove razprave,⁷¹⁹ ki povezujejo analizo izobraževanja na splošno z učiteljskim izobraževanjem, tega pa z univerzitetnim okoljem, so seveda umeščene v okvir britanske akademske in miselne kulture, a v bistvenih točkah jih lahko hitro povežemo tudi z raznolikimi tradicijami, vključno s tistimi na evropskem kontinentu. Ena izmed njegovih osrednjih tem je *analiza razlogov za vzpostavljanje in krepitev povezave med univerzami in učiteljskim poklicem*, torej tema, ki jo postavljamo tudi v ospredje naše knjige. »Kateri so torej osnovni razlogi, zakaj bi moral biti učiteljski poklic, tako kot pravni ali medicinski poklic, tesno povezan z univerzami« (Peters, 1977, str. 181)? Odgovor je večplasten in zahteva, da se ne osredotočimo samo na proces akademizacije (nekdanjih) ustanov učiteljskega izobraževanja, ki so ga tradicionalna, stara⁷²⁰ univerzitetna okolja sprejemala bolj ali manj zadržano, ampak tudi to, da v ospredje postavimo analizo teh okolij in se osredotočimo na specifične tenzije, ki se v njih izražajo.

Ko gre za tradicionalno univerzo (britansko, kontinentalno ali katero koli drugo, še zlasti v t. i. razvitem svetu), postavljeno v obdobje šestdesetih in sedemdesetih let prejšnjega stoletja, Peters kritično pripominja, da univerzitetni učitelji na splošno vidijo svojo vlogo predvsem v »napredku uma in v iniciaciji drugih v ta proces«, to je v »nepripravnem raziskovanju«.⁷²¹ Svoje vloge v poučevanju

719 Naslonili se bomo na monografijo (gl. Peters, 1977), v kateri je v celoto povezal več svojih člankov, objavljenih v sedemdesetih letih.

720 Tu je treba poudariti *tradicionalna* univerzitetna okolja. V prvih povojnih desetletjih so v globalnem merilu začele nastajati tudi nove univerze (pri nas je bil to primer Univerze v Mariboru), na katerih je bil odnos do učiteljskega izobraževanja povsem drugačen, pravzaprav velikokrat naravnost konstitutiven.

721 Na poznejšem mestu svoje knjige se Peters (1977, str. 182) še enkrat vrne k tej temi in med drugim zapiše: »Vendar je ta poudarek sodoben.« Tudi po mnenju veliko drugih avtorjev gre za akcent, ki se je razvil v stoletju po Humboldtovi inovaciji.

pri tem sicer ne zanikajo, vendar pa je ne poudarjajo na enak način. Peters ob tem opozarja, da univerzi pripadata vsaj še dve drugi, nadvse pomembni vlogi. Ob siceršnji nesporni tradicionalni vlogi *nepristranskega iskanja resnice*, ki se je v sodobnih časih začela izražati s pojmom (temeljnega) raziskovanja, je bila v svoji drugi vlogi vedno povezana tudi »z razvojem znanja, ki ga je mogoče aplicirati na praktične potrebe skupnosti, in z usposabljanjem ljudi za te poklice, npr. v medicini in pravu. Podmena je bila, da nekateri poklici zahtevajo takšno teoretično podzidavo. Zdravnike so usposabljali na univerzah, ne pa tudi konjeniških častnikov«. Kam naj bi torej glede tega razlikovanja spadalo učiteljstvo – med zdravnike ali oficirje? Tu pa je še tretja vloga univerze, po njegovem mnenju prav tako že tradicionalna: »zagotavljanje možnosti za liberalno edukacijo [*liberal education*] v pomenu razvoja vsestranskega razumevanja [*all-round understanding*], pomembnega za osebni razvoj študentov«⁷²² (Peters, 1977, str. 182). Ali tudi tej pripada kako pomembno mesto v učiteljskem izobraževanju?

Koncept *liberalne edukacije* zasluži na tem mestu nekaj več pozornosti. Ne samo v naši terminologiji – vsaj v specifičnem pomenu, s katerim se srečujemo tu⁷²³ – je danes žal praktično skoraj povsem odsoten. K temu je gotovo prispeval tudi napredujoči trend vokacionalizacije visokošolskega študija. Korenine tega koncepta segajo daleč nazaj v preteklost: pojem *artes liberales* je tesno povezan s kurikulumom srednjeveške univerze,⁷²⁴ kot koncept pa je bil že takrat podedovan iz antike, kjer se je nanašal na *artes*, to je na 'naučene spretnosti' kot osnovo tistih poklicev, ki so jih opravljali svobodni ljudje v nasprotju z 'mehaničnim' delom sužnjev. Do današnjih časov je ta pojem večkrat spremenil svoj pomen in vseh teh permutacij tu ne gre zasledovati.

722 Peters podrobneje opredeli ta koncept tako: »Liberalna edukacija ima v družbi, katere člani nič več ne sprejemajo kakega unitarnega ideala življenja, pa naj ga ponuja cerkev ali politična stranka, osrednji pomen. Njena naloga ni le v tem, da posamezniku predstavi kulturno dediščino, znotraj katere lahko poskuša iz sebe nekaj narediti, ampak da ga uvede v te študije, še zlasti na področju humanistike, ki je posebej primerna za spodbujanje njegove zmožnosti izbiranja ter mu daje več domišljije in več informacij. Kajti v družbi, kakršna je naša, ima posameznik široko področje diskrecije. Nikjer ni določeno, kakšne vrste človek naj bi postal. Na njem je odgovornost, da v mejah sprejetih načel, kot so svoboda, poštenost, upoštevanje interesov drugih ljudi, brez katerih bi takšna osebna diskrecija degenerirala v anarhijo, najde smisel svojega življenja« (Peters, 1977, str. 189–190).

723 V javnih diskurzih in literaturi je sicer v uporabi pojem svobodne vzgoje, ki pa se navadno navezuje na obvezno stopnjo šolanja in na permissivne pedagoške koncepcije. Gre torej za povsem drugačen koncept – in tudi v tem je razlog, da se tu pri prevajanju odločamo za izraz 'liberalna edukacija'.

724 Sedem *artes liberales* je bilo razdeljenih na *trivium* (retorika, gramatika in logika) in *quadrivium* (astronomija, aritmetika, geometrija in glasba). Gl. Rüegg, 1992, pogl. X.

Pri nas bi bilo enega izmed raznolikih pomenov tega pojma mogoče razbrati v t. i. *skupnih predmetih*, ki so bili v preteklosti del študija na Filozofski fakulteti in na nekdanjih pedagoških akademijah. Del teh predmetov je imel v učiteljskem izobraževanju pretežno 'poklicno' vlogo (pedagogika, didaktika, pedagoška in razvojna psihologija itn.), medtem ko je drugi del (npr. filozofija, sociologija) imel splošnoizobraževalni⁷²⁵ ali pa ideološki značaj (npr. temelji družbene ureditve, 'predvojaška vzgoja'). 'Skupni predmeti' so bili torej prej nekakšen mehanični pojem (poslušali so jih vsi študenti *skupaj*, navadno v velikih, združenih skupinah) kot pa resen študijski koncept. V pomladnih vetrovih ob koncu osemdesetih let prejšnjega stoletja je na Univerzi v Ljubljani nastala pobuda po oblikovanju *studium generale*, ki je bila bližje konceptu liberalne edukacije, a se je v vetrovih tistega časa tudi hitro razgubila. Še pred letom 1990 so ideološke vsebine izginile, pedagoške so se ohranile in še nekoliko razvile, toda ne v smeri tradicij *artes liberales*, ampak kot temelj za opravljanje učiteljskega poklica. Tudi filozofija in sociologija sta svoje teme razvili v smeri relevantnosti za pedagoški študij, kot 'skupna predmeta' pa sta izginili iz univerzitetnih programov. V času, ko je tudi pri nas nastajala družba, »katere člani nič več ne sprejemajo kakega unitarnega ideala življenja«, kot je zapisal Peters za svoj čas in prostor, priložnost za oblikovanje korpusa liberalne edukacije v univerzitetnem kurikulumu ni bila izkoriščena. Poudarki so bili namenjeni specializaciji in vokacionalizaciji. Ta trend so v našem okolju v novejših prenovah študijskih programov ponekod nekoliko omilili izbirni predmeti. Ne glede na vse to bi bilo vsaj nekatere elemente tega korpusa vseeno mogoče zaznati v temeljnem pedagoškem študiju, če uporabimo izraz, ki se je na področju učiteljskega izobraževanja uveljavil na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta pri nas (gl. Razdevšek Pučko, Zgaga, 1991), k čemur se še vrnemo.

Kratko sodobno definicijo pojma *liberalna edukacija* prinaša pred kratkim objavljena velika enciklopedija visokega šolstva: »Liberalna edukacija je tako kurikulum kot filozofija edukacije, katere osrednje načelo je opolnomočiti visokošolske študente z miselnostjo in naborom spretnosti, ki jim omogočajo, da kritično prispevajo h kompleksni, raznoliki in spreminjajoči se družbi [...]. Splošno razumevanje liberalne edukacije je povezano s tremi temeljnimi komponentami: je multidisciplinarna, ima komponento 'splošne izobrazbe'

725 Tako mi je iz študentskih let ostalo v spominu, da je za izpit iz predmeta Uvod v filozofijo ('po domače': 'filozofija za nefilozofe') kot enega izmed 'skupnih predmetov' na FF UL zadostovalo prebrati npr. Sartrov *Eksistencializem je zvrst humanizma*, kar bi sicer lahko sodilo v okvir liberalne edukacije, poudarka na relevantnosti filozofskega mišljenja za obravnavanje problematike vzgoje in izobraževanja (filozofija edukacije) pa pri tako zasnovanem predmetu seveda ni bilo.

in si prizadeva za spodbujanje osnovnih spretnosti, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov, analiza, komunikacija itd.» (Godwin, 2020, str. 2001). Eno samo in enotno definicijo bi bilo zaradi razlik in celo polemik v globalnem prostoru sicer težko zagovarjati. V istem viru naletimo na razlago uporabe tega koncepta v vsaj dveh specifičnih nacionalnih univerzitetnih tradicijah. V britanski je bilo »mogoče razločiti dve različni načeli. Eno je bilo urjenje ali 'izostritev' uma z živahno intelektualno vadbo. [...] Drugi cilj je bil oblikovati osebnost preko študija predmetov z edinstveno civilizacijsko vlogo. Klasika, filozofija in matematika so bili tradicionalni izobraževalni instrumenti, in ko sta Oxford in Cambridge uvedla nove discipline, kot so: zgodovina, angleška književnost in naravoslovje, se je pričakovalo, da bodo imele enak liberalni značaj. Na čisto uporabne ali poklicne predmete so gledali z nezaupanjem« (Anderson, 2020a, str. 157). Na drugi strani je nemška, humboldtova tradicija kot osrednje načelo zagovarjala »'združitev poučevanja in raziskovanja'«, kar je pomenilo, »da bi študente morali poučevati profesorji, ki so aktivno vključeni v raziskovanje, in bi morali sami sodelovati pri iskanju resnice. To je izražal koncept *Bildung*, nemški ideal liberalne edukacije kot samostojnega in harmoničnega razvoja individualne osebnosti« (Anderson, 2020b, str. 547). Vsaj del teh opredelitev ima neposredno uporabno vrednost tudi za konceptualizacije učiteljskega izobraževanja, mar ne?

Vrnimo se k Petersu, ki ključne kurikularne elemente učiteljskega izobraževanja povzame tako: »Priprava učiteljev je odvisna od treh glavnih elementov: osnovne splošne izobrazbe v liberalni tradiciji, temeljitega zapopadenja [grasp] ene ali več akademskih disciplin, ki se poučujejo v šolah, ter intelektualnega in praktičnega uvoda v učiteljsko kariero, ki vključuje pripravištvu ali vajeništvu.« Pri tem poudari, da »'edukacijske vede' ['*education*'] niso posebna disciplina, temveč področje, na katero je mogoče aplicirati skupino disciplin⁷²⁶ (Peters, 1977, str. 137–139), kar pa zahteva njihovo »integracijo« (ibid., str. 154). Ti trije elementi se prav dobro ujemajo s prej opredeljenimi tremi vlogami oziroma cilji univerze, pa čeprav postavljajo na posamezne točke nekoliko različne poudarke. »Kaj so [takratni, neuniverzitetni] *Colleges of Education*?«, se sprašuje: »centri za indoktrinacijo

726 To trditev najdemo že v njegovem nastopnem predavanju na londonskem *Institute of Education* decembra 1963: tu govori o »prepričanju, da edukacijske vede niso avtonomna disciplina, temveč področje, kakršno so politične vede, na katerem se uporabljajo discipline, kot so zgodovina, filozofija, psihologija in sociologija« (Peters, 1964, str. 7). Očitno ne gre le za Petersovo prepričanje, saj najdemo podobna stališča tudi pri nekaterih drugih avtorjih iz tistega časa. Tako npr. John W. Tibble le nekaj let pozneje zapiše, »da je 'edukacija' predmet polja in ne temeljna disciplina; ni izrazito 'edukacijskega' načina razmišljanja; pri preučevanju edukacije uporabljamo psihološke, zgodovinske, sociološke ali filozofske načine razmišljanja, da bi osvetlili neki problem na področju človeškega učenja« (Tibble, 1971, str. 16).

ali kraji, kjer se študenti – in kar se tega tiče tudi osebje – lahko naučijo neustrašno razmišljati sami zase?» (Peters, 1977, str. 165–166). Vprašanje je očitno retorično in odgovor je jasen: to so centri, ki zaslужijo, da so vključeni v akademske prostore.

Toda, kot že rečeno, ti tradicionalni akademski prostori so učiteljske kolidže, ki so se soočili z zahtevo po povezovanju edukacijskih ved in naslanjanju na 'integrirane' vede pa tudi na posebno polje, ki med drugim daje akademsko legitimnost, sprejeli z zadržki ali celo sovražno. »Zakaj potem tradicionalno sovraštvo do edukacijskih ved [*education*] kot študijskega področja v akademski ustanovi, kot je univerza? Mogoče zato, ker je v nasprotju s pravom in z medicino povezano s poklicem nizkega statusa, katerega člani so zelo številni. Mogoče zato, ker gre za področje, o katerem vsi akademiki mislijo, da nekaj vedo že zaradi lastnih praktičnih izkušenj s poučevanjem. Gotovo pa tudi zato, ker je mogoče ločiti vsaj tri faze v razvoju edukacijskih študij, standardni odziv akademikov nanje pa v veliki meri določajo stiki z njihovimi predstavniki v prvi fazi. To je bila faza tistega, kar sem nekoč⁷²⁷ imenoval 'nediferencirana zmešnjava' [*undifferentiated mush*] edukacijske teorije. Pravzaprav ni bila povsem nediferencirana, kajti precej zmedeno vrsto modrosti [*a rather woolly sort of wisdom*] je pogosto podpirala določena količina precej natančnih informacij iz psihologije in zgodovine izobraževanja« (ibid., str. 183–184).

Prvo, 'zmedeno' fazo v razvoju edukacijskih študij⁷²⁸ je v Angliji še v šestdesetih letih prejšnjega stoletja zamenjala druga faza, h kateri sta po Petersovi oceni veliko prispevali filozofija in sociologija. »Prispevajoče discipline so šle svojo pot in dosegle nekaj uspeha, vendar

727 Ta izraz je uporabil že leta 1964 v članku o mestu filozofije v usposabljanju učiteljev, ki ga je vključil kot poglavje v monografijo, ki jo tu obravnavamo (gl. Peters, 1977, str. 89), pa tudi že prej, npr. v prej omenjenem nastopnem predavanju na *Institute of Education* (Peters, 1964, str. 7). Na nekem drugem mestu pa zapiše, da so edukacijske študije, »logično rečeno, zmešnjava [*a mess*], in to nujna zmešnjava. S tem menim, da se ukvarjajo s problemi, s katerimi se ni mogoče spoprijeti le z zanašanjem na en sam način mišljenja, tako kot pri matematičnih ali fizikalnih problemih« (Peters, 1977, str. 183).

728 Podobno o tem razvoju pišejo tudi od Petersa mlajši avtorji. Martin Lawn in John Furlong (2009, str. 545) ga vidita tako: »Od dvajsetih do petdesetih let prejšnjega stoletja je bila glavna disciplina v edukaciji psihologija; predmete študija, usposabljanja, kariere in publikacije je določala prevlada psihologije v edukaciji. Od šestdesetih do sedemdesetih let prejšnjega stoletja so se discipline v edukaciji širile po vrsti in obsegu.« To oceno naslanjata na Garyja McCullocha, po katerem se je v šestdesetih letih »disciplinarni pristop uspešno uveljavil kot prevladujoč način edukacijskih študij in postal osnova za vrsto novih raziskav in tudi poučevanja v številnih visokošolskih ustanovah po Združenem kraljestvu. Zgodovina in filozofija sta bili najaktivnejši disciplini, utemeljeni v humanistiki, in sta tako vzpostavili nasprotni pol kvaziznanstvenemu pristopu, ki je bil že [pred tem] uveljavljen v pedagoški psihologiji« (McCulloch, 2002, str. 106). Lawn in Furlong (2009, str. 245) temu dodajata: »Sociologija edukacije je nato zrasla iz skupin raziskovalcev na LSE [*London School of Economics*], ki se je opredelila skozi vprašanja razredov in stratifikacije ter delala s podatki raziskav.«

na račun edukacijske teorije kot celote, saj so njihovi predstavniki postajali vse bolj nesposobni pogovarjati se med seboj.« Tako je tudi druga faza zašla v probleme, ker »se je domnevalo, da bi se edukacijske vede [*education*] kot predmet morale poučevati predvsem z usposabljanjem ljudi v ustreznih disciplinah, ločenih druga od druge« (ibid., str. 169). Zato pa je bil v naslednji, *tretji fazi* storjen »poskus integracije prispevajočih disciplin okoli konkretnih problemov« (ibid., str. 170), poskus, »da bi ljudi z različnih disciplinarnih področij postavili v zvezo s praktičnimi problemi ter jih usposobili misliti te probleme na več kot en sam specializiran način« (ibid., str. 184). Spet pa ni šlo brez ovir. Ena je bila »povsem predvidljiva težnja«, ki se je pokazala kot zapletanje »v splošna vprašanja teh disciplin«, interes za njihovo aplikacijo v »bolj neurejeno, vsakdanjo sfero« izobraževanja pa je bledel. Druga ovira pa je bila »razumljiva agresija negotove discipline, ki se poskuša uveljaviti in zagotoviti urnik za poučevanje, ter osebje, ki bi nosilo pedagoške obremenitve« (ibid., str. 171).

Ob težavah, ki so od faze 'nediferencirane zmešnjave' naprej spremljale postopno konstituiranje interdisciplinarnih *edukacijskih študij* kot teoretične osnove akademiziranega učiteljskega izobraževanja v angloameriškem kontekstu, je obstajala še ena: razmerje med temi študijami – kot v očeh nekaterih novo 'disciplino' – ter študijami *predmetnih* disciplin. »Zlahka je razumeti«, pravi Peters, »kako se univerzitetni učitelji odzivajo na težave v zvezi z kurikulumom. Zaradi podrobnega poznavanja vsebine svojih predmetov so nagnjeni k prepričanju, da je vse, kar naj bi šolski učitelji od njih pridobili, podrobno razumevanje vsebine predmeta, skupaj z nekaj praktičnimi nasveti, kako ga predstaviti učencem na različnih šolskih stopnjah. [...] In seveda imajo delno prav. Vendar se motijo, ko nujni pogoj dobrega poučevanja postavljajo kot zadostni pogoj« (ibid., str. 173). Razvoj *kurikularne teorije* se je zato v angloameriškem prostoru ponujal kot širša paradigma v razvoju edukacijskih ved kot akademskega študija. Upoštevati je treba, da »'integracija' ni le stvar združevanja tako imenovanih 'temeljnih disciplin' [*foundation disciplines*], kot so: filozofija, psihologija, sociologija in zgodovina, v edukacijsko teorijo, pa tudi ne le njihovega povezovanja s praktičnimi problemi, pač pa so vanjo močno vpletene tudi tako imenovane 'kurikularne študije'« (ibid., str. 184–185).

Povezovanje s premagovanjem številnih ovir postopoma nastajajoče 'integrirane' edukacijske teorije s kurikularno teorijo (in nasprotno) so spet spremljala nova vprašanja. Pojem *izobraževanje*, vzet na splošni ravni, nakazuje na proces, v katerem se *nekaj* uči, način učenja pa je vsaj delno odvisen od tega, kaj se uči. »Tako ko se pojavijo vprašanja o vsebini, pridejo na misel vse teme, s katerimi se

ukvarjajo univerzitetni učitelji, pa tudi težka vprašanja o mejah predmetov, o 'integraciji' in odnosih med 'predmeti' in 'formami mišljenja' kot dveh različnih načinov gledanja na vsebino. Tovrstno razlikovanje je le začetek reševanja zelo težkih vprašanj o logični strukturi teh predmetov in njihovem odnosu do drugih. Če pa se ti predmeti *poučujejo*, zlasti na šolski ravni, postanejo pomembna dodatna vprašanja o psihologiji učenja, s spremljajočimi težavami in nejasnostmi, saj je zelo težko ločiti logična od psiholoških vprašanj o učenju.« In zdaj pride pomembna poanta: »Intelektualne težave, ki so podlaga za ta vprašanja, se na institucionalni ravni izražajo v konfliktih in negotovostih glede tega, kdo naj določa način učenja in poučevanja. Ali naj o tem odločajo predmetni specialisti, ki jih zanima filozofija njihovega predmeta? Ali pa naj bodo to psihologi, ki jih zanimajo otrokov razvoj, učenje in motivacija? Te intelektualne zmede [*perplexities*] se odražajo na učiteljskih kolidžih [*colleges of education*] v sporih, ki potekajo med predavatelji edukacijskih študij in predavatelji glavnih predmetov glede tako imenovanih 'kurikularnih kurzov' [*'curriculum courses'*]« (ibid., str. 185). Spet bomo morali dodati, da tovrstni primeri niso samo značilnost angloameriškega prostora; treba je le nekoliko spremeniti terminologijo in nekatere poudarke, pa se že lahko znajdemo v našem prostoru.

Videli smo, da je Richard Peters že od zgodnjih šestdesetih let zastopal stališče, da edukacijske študije *niso posebna disciplina*, ampak *polje*, v katerem je dejavna skupina disciplin, ki temeljijo na različnih epistemologijah. Svoje razumevanje je pojasnjeval tudi s primerjavo s političnimi študijami.⁷²⁹ Po njegovem mnenju so vsa vprašanja, ki se zastavljajo v izobraževalnih praksah ali izobraževalnih politikah, v bistvu hibridna vprašanja, ki jih je mogoče razčleniti v različne tematske sklope. Če takšna členitev ni opravljena, se akterji soočijo z 'zmešnjavo', kot smo zgoraj že prebrali. Že leta 1964 se je na neki konferenci o učiteljskem izobraževanju, ki jo je organiziralo pristojno angleško ministrstvo (DfE),⁷³⁰ zavzel za to, da se naredi »konec nediferencirani zmešnjavi [*undifferentiated mush*], ki se pogosto dogaja pod naslovom edukacijske teorije, še preden so razlikovane različne vrste vprašanj;

729 Npr.: »edukacija [*education*] kot predmet je podobna politiki [*politics*; kot predmetu], saj se ukvarja s problemi, ki se jih ni mogoče lotiti tako kot matematičnih problemov ali problemov v fiziki, to je z zanašanjem na samo en način razmišljanja« (Peters, 1977, str. 167). Ker so »problemi edukacije, tako kot tudi politični problemi, praktične narave, so lahko poskusi reševanja teh problemov predmet nepristranskega študija [*disinterested study*]«, zato »celo purist med univerzitetnimi učitelji, ki meni, da bi se morale univerze ukvarjati le z nepristranskim iskanjem znanja, nima v tem pogledu nič več razlogov za izključitev edukacijskih študij kot za izključitev političnih študij« (ibid., str. 185–186).

730 *Conference on the Course in Education in the Education of Teachers*, London, 16.–21. marec 1964. Svoj nastop na konferenci je Peters vključil kot poglavje v monografijo iz leta 1977.

zagotoviti moramo, da se raziskave in usposabljanje, ki se izvajajo pod okriljem različnih disciplin, ponovno združijo v integriran pogovor o zadevah skupnega pomena» (Peters, 1977, str. 140).

Petersovo zavzemanje za 'združitev' oziroma 'integracijo' v polju, v katerem se srečujejo različne discipline ob preučevanju istega 'objekta', se posredno povezuje z neko drugo veliko razpravo, ki je bila prav tako spočeta na prelomu iz šestdesetih v sedemdeseta leta in ki je zaznamovala globalni prostor: to je *razprava o interdisciplinarnosti*. Ta je bila splošnega značaja in je zadevala celotno sfero visokega šolstva (vključno s sfero raziskovanja), v nekaterih vidikih pa kar celoten izobraževalni sistem, neposredno pa ni bila povezana ne z raziskovanjem šolskega polja ne z učiteljskim izobraževanjem. Njen začetek se povezuje z mednarodnim seminarjem, ki ga je septembra 1970 v Parizu organiziral Center za izobraževalne raziskave in inovacije (CERI) pri OECD v sodelovanju s pristojnim francoskim ministrstvom in z Univerzo v Nici. Priprave nanj so se začele že leto prej v ožjem krogu priznanih ekspertov za raziskovanje in univerzitetno 'usposabljanje'⁷³¹ iz Francije, Nemčije in iz Združenega kraljestva. Na samem seminarju so sodelovali tudi eksperti in oblikovalci politik s tega področja iz nekaterih drugih takratnih držav članic OECD.⁷³² Gradiva, pripravljena za seminar, in razprave na njem so bile podlaga, na kateri je bilo pripravljeno in objavljeno obsežno poročilo (gl. CERI, 1972), ki je pozneje odmevalo še v drugih razpravah o visokem šolstvu in raziskovanju v zahodnem svetu. Ne gre prezreti, da je bil to čas neposredno po šoku, ki ga je prinesel študentski upor leta 1968, še zlasti v Franciji, in ki je bil le eden izmed pokazateljev tektonskih razpok, ki so v povojni dobi zazevale v strukturah takratnih univerz in ki so terjale resen razmislek ter ukrepanje.

Zato ne preseneča, da je James Ronald Gass, takratni direktor CERI, svoj uvod v poročilo s tega seminarja začel s provokativnimi besedami: »Univerze so pogosto radikalne v svojem pristopu do družbe in konservativne v načinu, kako same reflektirajo družbo – namreč v tem, kaj in kako poučujejo. Temeljni razlog je nedvomno v dejstvu, da so akademske discipline osnova za organizacijo znanja za namene poučevanja. Discipline namreč niso le priročna razčlenitev znanja na njegove sestavne dele, temveč so tudi osnova za organizacijo univerze v njene avtonomne fevde, pa tudi poklicev, ki se ukvarjajo s poučevanjem in raziskovanjem. Vmešavanje v discipline torej

731 V poročilu je opazna raba izraza '*training*', ki je tudi sicer eden izmed značilnih izrazov, uporabljanih v publikacijah OECD (npr. *teacher training*) na mestih, na katerih se v nekaterih drugih diskurzih uporablja izraz '*education*'.

732 Kot zanimivost omenimo, da je kot izjema sodeloval tudi predstavnik države nečlanice: takratne SFRJ. To je bil prof. dr. Dragoljub Dimković, rektor Univerze v Novem Sadu, ustanovljene leta 1960.

pomeni vmešavanje v socialno strukturo univerze kot celote» (CERI, 1972, str. 9). Teh besed tudi v nadaljevanju ne bomo pozabili.

Tukaj smo torej: soočeni s takratnimi (v marsičem pa tudi še z zdajšnjimi) problemi s poučevanjem oziroma z 'usposabljanjem' na univerzah pa tudi z univerzami samimi v njihovih notranjih razmerjih. Gass v nadaljevanju opozarja na »vroče polemike« o teh vprašanjih, ki vsaj deloma izhajajo iz nagnjenosti k spregledovanju kompleksnosti univerz kot institucij. Akterje v polemikah razdeli na tri skupine: najprej so tu tisti, »ki univerze vidijo kot proizvajalce učenjakov in znanstvenikov« in zato »odločno branijo disciplino kot temelj intelektualnega usposabljanja«. Drugo skupino sestavljajo tisti, ki vidijo univerzo kot proizvajalca »profesionalne delovne sile« (npr. medicinske in inženirske fakultete itn.) in se strinjajo, da gre pri tem »za skupino disciplin, četudi obrambo svoje 'discipline' vidijo tudi kot obrambo svoje 'profesije'«. Končno je tu še elita izobražencev, po katerih je cilj univerze v tem, da »ustvarja 'dobro izobraženega človeka',⁷³³ ki ni ne znanstvenik, ne učenjak, ne strokovnjak« in ki se strinjajo, da bi pri tem morale sodelovati »različne mešanice disciplin«. Razprava o interdisciplinarnosti je torej v znatni meri tudi razprava o vlogah in ciljnih univerze pa tudi o njeni organizaciji, o čemer smo vsaj posredno do zdaj že pisali. Gass svoj uvod sklene z opozorilom, da »interdisciplinarnost ni čudežno zdravilo za spremembe na univerzah, je pa izhodišče, s katerega je mogoče spodbuditi veliko kritičnega in zdravega razmisleka o notranjem delovanju univerze« (ibid., str. 9–10).

Kot prikazujejo različni viri (gl. npr. McCulloch, 2012), so akademske discipline oziroma univerzitetni oddelki, na katerih so posamezne discipline vzpostavile svoje organizacijske postojanke, moderno obliko dobile v devetnajstem stoletju; v stoletju, ki je sledilo, so postale odporne na spremembe, obenem pa so močno poglobile svoje specializacije. Na mejah posameznih disciplin sta se navadno odvijala dva scenarija: izoblikovale so se *neprepustne* meje, povezane s tesno povezanimi, konvergentnimi skupnostmi (npr. fizika, ekonomija), *prepustne* meje, značilne za ohlapnejše povezane, divergentne akademske skupine s fragmentirano in sorazmerno odprto strukturo (npr. sociologija). Ob tem so nekoliko pozneje nastala še področja hibridne narave, kamor bi lahko šli npr.: biopolitiko, kriminologijo, študije spola, kognitivne znanosti, ne nazadnje pa tudi področje izobraževanja v vsej svoji širini. Vse to je seveda odpiralo vprašanja o razmerju med disciplinarnostjo in interdisciplinarnostjo, predvsem pa zapletalo poskuse, da bi zadnje definirali precizno, brez vsakega preostanka.

733 Tu je mogoče slutiti britansko idejo o akademskem (samo)oblikovanju *gentlemana*, ki smo jo zgoraj že omenjali v povezavi z Newmanom (1996 [1852]). Sicer neprecizen pojem lahko vsaj deloma povežemo tudi s kontinentalnim *razumnikom*.

Tudi poročilo, pripravljeno na podlagi pariškega seminarja, ugotavlja, da je delitev univerze na specifične šole ali fakultete stara, toda »'disciplinarni' okvir je v zgodovini zahodne znanosti in poučevanja relativno nov« in prinaša vrsto težav, ki niso enostavno rešljive.⁷³⁴ Ne gre le za vse večjo specializacijo in fragmentacijo znanja na univerzi, ampak »v večini evropskih držav [...] osnovna šola že izgleda kot 'miniatura Sorbona', kjer si v skladu s strogim urnikom sledijo popolnoma zaprti in ločeni predmeti, pri čemer se zdi, da so za rigoroznost potrebne ostre delitve«. V nasprotju s tem je okrepitev interdisciplinarnih dejavnosti na univerzi v očeh organizatorjev tega seminarja vsebovalo potencial, da »prekine intelektualne navade, ki so globoko zakoreninjene v dvanajstih ali trinajstih letih osnovnega in srednjega šolanja« (CERI, 1972, str. 23–24). Poanta torej presega univerzitetni okvir in vsaj posredno zadeva celotno izobraževalno vertikalo, zato je za našo temo toliko zanimivejša.

Na začetku te razprave se je interdisciplinarnost torej »zdela izbrana pot do rešitve številnih problemov, ki jih sprožata univerza in sodobna družba«: prispevala naj bi k poenotenju znanosti in raziskovanja pa tudi k premostitvi vrzeli med poklicnimi dejavnostmi in usposabljanjem, kakršnega so univerze ponujale, ob tem pa naj bi tudi »ublažila študentski upor proti 'delu po delih' ['piece work']« (ibid., str. 12). Hitro pa se je pokazalo, da obstojijo med različnimi nacionalnimi sistemi (in celo terminologijami) tako velike razlike, da ni mogoče začrtati povsem jasne in preproste razmejitve med disciplinarnostjo in interdisciplinarnostjo. Zato so se odločili za »razlikovanje med štirimi ravnmi: multi-, pluri-, inter- in transdisciplinarnostjo« (ibid., str. 11).

Poročilo torej razporedi »različne oblike poučevanja in raziskovanja« znotraj štirih kategorij, »ponujenih učiteljem in raziskovalcem«: med *disciplino* na eni in *interdisciplinarnostjo* na drugi strani sta opredeljeni še *multidisciplinarnost*⁷³⁵ in *pluridisciplinarnost*.⁷³⁶ *Disciplina* je »specifični sklop učnega znanja z lastnim ozadjem izobraževanja, usposabljanja, postopkov, metod in vsebinskih področij«, *interdisciplinarnost* pa je »interakcija med dvema ali več različnimi disciplinami«, ki »lahko sega od preprostega komuniciranja idej do medsebojne

734 Pripravljena izhodiščna gradiva za pariški seminar so bila izrazito kritična do obstoječega stanja na univerzah, obenem pa tudi previdna glede mogočih smeri ukrepanja: »Organizacija univerz v monodisciplinarnih šolah ali 'fakultetah', ki ljubosumno varujejo vsaka svojo vejo znanja, predstavlja veliko oviro. Vendar pa glede tega ne smemo narediti nobene napake. Čeprav je sprememba institucionalnih struktur univerz nujen pogoj, za uvedbo interdisciplinarnega poučevanja in raziskovanja nikakor še ni zadosten« (CERI, 1972, str. 12).

735 Tj. »sopostavljanje [*juxtaposition*] različnih disciplin, včasih brez očitne povezave med seboj, npr.: glasba + matematika + zgodovina« (ibid.).

736 Tj. »sopostavljanje disciplin, za katere se domneva, da so bolj ali manj sorodne, npr.: matematika + fizika ali francoščina + latinščina + grščina: 'klasična humanistika' v Franciji« (ibid.).

integracije organizacijskih konceptov, metodologije, postopkov, epistemologije, terminologije, podatkov ter organizacije raziskav in izobraževanja na dokaj širokem področju«. K tem štirim kategorijam je bila naknadno dodana še peta, *transdisciplinarnost* kot »vzpostavitev skupnega sistema aksiomov za niz disciplin (npr. antropologija [...]) kot 'znanost o človeku in njegovih dosežkih'« (ibid., str. 25).

Obsežno, na 'velika' akademska vprašanja osredotočeno poročilo je v kontekstu naše specifične teme posebej pomembno v tem, da se – čeprav le na kratko – zaustavi tudi pri vprašanju 'usposabljanja učiteljev' (angl. *teacher training*). To vprašanje celo razume kot »ključ do vsake spremembe«, razprava o interdisciplinarnosti pa naj bi bila eden izmed vzvodov za izobraževalne reforme, o katerih se je na prelomu v sedemdeseta leta veliko razpravljalo – in to ne le v takratnem zahodnem svetu. V tem razdelku poročila, ki je sicer kot celota osredotočeno le na visoko šolstvo in raziskovanje, je še poudarjeno, da »to ne zadeva le bodočega univerzitetnega osebja, temveč vse ravni izobraževanja«, saj gre za »splošen problem, ki ga je mogoče rešiti le s celostno rešitvijo«. Sledi poved, ki posebej pritegne našo pozornost: »Zato menimo, da usposabljanje učiteljev za vse ravni šolanja poteka znotraj same univerze, v inštitutih, kjer so vsi združeni [angl. *all grouped together*]«. Slišati je kot predlog, da naj bi na univerzah torej obstajala posebna šola, 'članica', katere poslanstvo naj bi bilo izključno učiteljsko izobraževanje, pri njegovem uresničevanju pa bi sodelovali 'vsi'.

Zdaj poročilo v osnovnih črtah oriše vizijo takšnih (prihodnjih) inštitutov: imeli naj bi enotno strukturo, »interdisciplinarno po naravi«, vključevali naj bi »osrednji del obveznih predmetov, skupnih za vse študente, v katerih bi potekalo osnovno akademsko in praktično poučevanje iz pedagoške psihologije, karakterologije [*characterology*] in izobraževalnih ved [*educational sciences*]«, obstajalo pa naj bi tudi več »možnih 'izhodov', ki bi na različnih ravneh vodili do poučevalnih namerov [*teaching functions*]«. Te obvezne in skupne predmete bi dopolnjevale »posamezne sekcije za različne poučevane discipline oziroma za skupine disciplin, ki so homogene po predmetu in metodah. Za bodoče učitelje je nujno, da takoj dobijo občutek in prakso pluridisciplinarnosti.« Nič manj pomembna ni učna praksa, »zato bi morala imeti vsaka univerza svoje pridružene pilotne [osnovne] šole ali srednje šole, kjer bi se preizkušale in eksperimentirale nove metode in tehnike poučevanja, razvite v takšnih inštitutih«. Povezavo učne prakse in akademskega usposabljanja na predlaganih novih 'inštitutih za usposabljanje učiteljev' bi zagotavljali »tako strokovnjaki za izobraževalne vede kot strokovnjaki za zadevne [predmetne] discipline« (ibid., str. 234).

Lahko bi rekli, da se v tem razdelku v kratkem orisu nahajajo elementi utopije nekega novega sistema učiteljskega usposabljanja

za celotno vertikalo, vključno z univerzitetnim poučevanjem,⁷³⁷ ki jo bistveno opredeljuje prav koncept interdisciplinarnosti oziroma pluridisciplinarnosti. Za današnja ušesa je jezik te utopije ponekod sicer nekoliko nejasen ali vsaj nezadostno specificiran, kar pa gre mogoče pripisati tudi temu, da med ključnimi imeni, ki so pripravila to poročilo, ne najdemo vidnega eksperta za področje učiteljskega izobraževanja. Ne glede na to pa v njem najdemo poudarke, ki vsaj resonirajo s takratnimi razpravami o tej specifični temi, če že ne izvirajo neposredno iz njih. Nekateri med njimi niso izgubili pomena vse do današnjih dni. Takole beremo v sklepnem delu tega razdelka:

»Ne glede na starost in duševno raven, s katero se učitelj srečuje, je [učitelj] tudi vzgojitelj. Prebujanje in pomoč učenčevi ali študentovi osebnosti, da se polno razvije, [...] so naloge, na katere je bil učitelj do zdaj slabo pripravljen ali nepripravljen, a bi morale v prihodnosti tvoriti osnovo njegovega poslanstva. To poslanstvo bi moralo biti poklic [*vocation*], ki pa ga ni mogoče učinkovito opravljati brez zelo širokega usposabljanja resnično interdisciplinarne narave, saj zahteva znanje o najsodobnejših izobraževalnih tehnikah, usposabljanje za vodenje in organiziranje skupin, odločno primerjalni pristop, široko odprt za tuje izkušnje, in nenazadnje, z vidika nadaljnega izobraževanja, zahteva tudi stik s praktiki in tehnikami določenih kulturnih dejavnosti« (ibid., str. 234–235).

Čeprav je tej temi v več kot tristo strani dolgem poročilu namenjena le malo več ko ena stran, se na njej nahaja nekaj ključnih zamisli, ki jih je – sicer le posredno – mogoče povezati z iskanji, ki so bila od sedemdesetih let naprej, to je od začetka procesa akademskega pomika učiteljskega izobraževanja, v nenehni razpravi v različnih nacionalnih kontekstih pa tudi v mednarodnih krogih. Neposredno so se razprave, ki jih je spodbudil pariški seminar, sicer posvečale 'velikim' akademskim temam, med katere učiteljsko izobraževanje samo na sebi ni sodilo, odmevale pa so predvsem v krogih univerzitetnih vodstev in v specializiranih forumih, ki so se posvečali študijam visokega šolstva, ki so prav v tem času začele nastajati tudi v Evropi. Toda za razumevanje procesa akademizacije učiteljskega izobraževanja in ta proces spremljajočih dilem so vprašanja, ki so se odprla, kontekstualno in konceptualno pomembna. Nemogoče bi bilo povzeti vso širino razprav, v katerih so se razreševala pa tudi ponovno zapletala, a na tem mestu to tudi ni potrebno; zadoščala bo ilustracija, za izris katere si bomo pomagali s

⁷³⁷ Da gre za utopijo, dokazuje prav to, da ostaja ta načrt do danes nerealiziran. A v tem je moč utopij: provocirajo realnost. Trend zadnjih let je, da se pedagoški pripravi univerzitetnega učnega osebja načelno posveča rastoča pozornost, ki pa ostaja v varni distanci do sistema, v katerem poteka priprava šolskega učnega osebja.

kratkim povzetkom nekaterih razmišljanj v krogu t. i. *gliionskega kolokvija*.⁷³⁸ Teme, ki so povezane z vprašanji interdisciplinarnosti, so bile na dnevnem redu znova na samem začetku tega stoletja.

Prelom stoletij je bil v več pogledih za univerze prelomni čas; povsod po svetu ga zaznamuje stopnjevana masifikacija v kombinaciji z vse intenzivnejšo internacionalizacijo visokošolskih in raziskovalnih dejavnosti, z njihovo komercializacijo pa tudi z odpori proti njej. Življenje in delo na univerzah, zlasti v t. i. razvitem svetu, se je s tem temeljito spremenilo; postopne spremembe v zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja so prinašale nove probleme, ki so terjali temeljite premisleke. V različnih krogih so potekale razprave, ki so opozarjale, da eksponenten razvoj raziskovalnih dejavnosti, ki mu je bilo mogoče slediti prek vse druge polovice dvajsetega stoletja, ni mogoče razumeti samo kot blagor, ampak tudi kot trend, ki prinaša težave akademski kulturi in organizaciji akademskih ustanov, obenem pa te težave niso brez širših družbenih posledic. James Duderstadt je na enem zgodnjih gliionskih kolokvijev tako opozoril, da je »razdrobljenost disciplin, ki jo deloma povzroča vse večja specializacija znanstvenih dosežkov, spodkopala skladnost dodiplomskega kurikula« na univerzah. Akademsko osebje se je postopoma »naučilo, da je v konkurenčni, na kolegialne pregledе naslonjeni raziskovalni kulturi najboljši način za pridobivanje sredstev čim večja specializacija, saj to zoži skupino tistih, ki bodo verjetno pregledali njihove predloge«, s tem pa se »še bolj poveča disciplinarna razdrobljenost akademskega prostora. Posledica je, da na sodobni raziskovalni univerzi prevladujejo akademske discipline, ki razvijajo učne načrte, razporejajo sredstva, upravljajo programe in podeljujejo nagrade« (Duderstadt, 2004, str. 74). Sodobno znanost na eni strani zaznamuje vse večja kompleksnost, nadaljuje Duderstadt, njej nasproti pa stoji »redukcionistični pristop disciplin«. Zamejene discipline so se pojavile v devetnajstem stoletju, obdobju, ki so ga zaznamovale »Humboldtove predstave o izoliranih znanstvenikih, ki poskušajo doseči objektivno resnico«, zdaj pa se ustvarjanje novega znanja »hitro odmika od samotnega znanstvenika k skupinam znanstvenikov, ki so pogosto razpršeni po več disciplinah«. Če so se v preteklosti »znanstvene skupnosti običajno pojavljale znotraj disciplin, na ravni oddelkov znotraj univerz«, so za novo obdobje značilne »vse bolj multidisciplinarne ekipe, namenjene preučevanju kompleksnih raziskovalnih tem« (ibid., str. 78).

⁷³⁸ Gliionski kolokvij (*the Glion Colloquium*; <https://glion.org/>) je mednarodni *think-tank*, ki se posveča »prihodnosti raziskovalnih univerz v službi družbe«. Leta 1998 so ga ustanovili Luc E. Weber, profesor ekonomije in nekdanji rektor Univerze v Ženevi (Švica), Werner K. Hirsch, profesor ekonomije na Univerzi Kalifornije (UCLA; ZDA) in prvi direktor njenega Inštituta za vladne in javne zadeve, ter James J. Duderstadt, profesor naravoslovja na Univerzi v Michiganu (ZDA) in nekaj časa tudi njen predsednik. Vsi trije so se posvečali tudi vprašanjem visokošolskih politik. Gliionski kolokvij danes nadaljuje svoje delo pod novim vodstvom.

William Schopf in Werner Hirsch, Duderstadtova kolega z gli-onskega kolokvija, sta k tem razmislekom dodala še nekaj dodatnih: »V mnogih pogledih je disciplinarno opredeljena struktura oddelkov akademskim krogom dobro služila. Vendar pa je tudi odpovedala, predvsem zaradi pomanjkanja fleksibilnosti in inherentne težnje po vedno večji specializaciji. Jasno je, da je prehod od strukture, ki temelji izključno na metodološko opredeljenih študijah ene discipline, k strukturi, ki je bolj fleksibilna, vključujoča in zagotavlja prostor za interdisciplinarne raziskave s širokim spektrom, zelo potreben« (Schopf in Hirsch, 2002, str. 78). Tudi razprave v tem krogu so torej alternativo obstoječim razmerjem v akademskem prostoru iskale v preseganju disciplinarne razkovanosti pa tudi organizacijskih tenzij, ki iz tega izhajajo. Zaokrožimo jih z besedami Lucy Smith, profesorice prava in nekdanje rektorice Univerze v Oslu: »Delitev na fakultete, oddelke in discipline ni božji dar, in kot je poudaril Hans van Ginkel,⁷³⁹ življenje ni razdeljeno na discipline. Če želijo univerze prispevati k razvoju družbe – kar večina univerz izrecno trdi –, se morajo ukvarjati z glavnimi družbenimi vprašanji. In z vsemi velikimi izzivi, s katerimi se svet zdaj spoprijema, kot so: trajnostna rast, migracijski in begunski problemi, zagotavljanje zdravstvene oskrbe, neenakost med severom in jugom, globalizacija, problemi velikih mest, in ki zahtevajo interdisciplinarni in/ali multidisciplinarni pristop k analizi problemov in vprašanj, tako pri poučevanju kot raziskovanju ter v delovnem življenju« (Smith, 2002, str. 89). Te besede so stare skoraj četrto stoletje, a videti je, da aktualnosti niso izgubile.

Čas na prelomu stoletij ni bil prelomen samo za raziskovalne univerze in razprave o 'velikih' akademskih temah, ampak tudi za bolj 'obrobne' teme, kakršno je učiteljsko izobraževanje. Ob vseh zanj specifičnih, notranjih vprašanjih, ki so bila videti kompleksnejša od tistih na drugih področjih,⁷⁴⁰ so vse bolj prihajala v ospredje tudi širša

739 Johannes van Ginkel (1940–2023) je bil profesor socialne geografije na Univerzi v Utrechtu, rektor na tej univerzi in rektor Univerze Združenih narodov v Tokiu.

740 Na izteku prejšnjega stoletja je potekal projekt SIGMA kot prvi večji 'evropski' projekt, osredotočen na položaj učiteljskega izobraževanja v takratnih članicah EU. Projektna skupina se je tudi tu srečala z veliko pestrostjo programskih in institucionalnih pristopov. Takšno pestrost so takrat, v času intenzivnega evropskega zблиževanja, tudi na področju visokega šolstva in raziskovanja, sicer ugotavljali na vseh visokošolskih področjih, SIGMA pa je poročala o še večji pestrosti na svojem področju: »Za učiteljsko izobraževanje je v primerjavi z drugimi študijskimi vejami značilna vrsta posebnosti in specifičnih strukturnih problemov: ena njegovih glavnih značilnosti je, da vključuje povezave s širokim spektrom akademskih disciplin z različnih fakultet in oddelkov (npr. jeziki in književnost, matematika, biologija, fizika, kemija, zgodovina). Tako se sodelovanje med precejšnjim številom visokošolskih področij osredotoči na učiteljsko izobraževanje, kar ga loči od drugih študijskih vej. Hkrati pa skladnosti različnih elementov kurikulumov učiteljskega izobraževanja ni lahko doseči [...]. Trenutno bi lahko vsoto teh elementov opisali le kot konglomerat, kar je treba razložiti kot posledico zgodovinskega razvoja in ne z vidika racionalne in verodostojne delitve dela« (Sander, 1995, str. 4–5).

vprašanja, povezana z vstopom učiteljskega izobraževanja v akademski prostor.⁷⁴¹ Dolgoletna težnja, da se učiteljsko izobraževanje akademizira, je vodila v svet, v katerem pripada hegemonija prevladujočim disciplinam, zato je ta svet za specifično področje, na katerem se križa in povezuje vrsta disciplin in poddisciplin, potencialno nevaren: v njem poteka dinamika, ki spominja na otroško igro 'zemljo krast'. Takoj ko postanejo proračunske številke neke 'matične' fakultete rdeče, ponuja izobraževanje učiteljev (kot 'dodatna dejavnost', ne kot temeljno poslanstvo) možnost sorazmerno zanesljive kompenzacije. Zamisli o interdisciplinarnosti v akademskem prostoru so sicer ponujale nekakšno ne povsem definirano alternativo, vendar pa je bilo videti, da je področje učiteljskega izobraževanja tako specifično, da so rešitve, ki so se v tem pogledu ponujale na drugih področjih, tu nekoliko prekratke. Eno izmed teh specifičnosti je mogoče zaznati v precepu med zahtevami po zadovoljevanju akademskih meril, zlasti raziskovalnih, na eni ter zahtevami po praktični naravnosti usposabljanja na drugi strani. V tem precepu se izraža tudi konflikt med načelnostjo akademskih norm in pragmatičnimi pričakovanji izobraževalnih politik. Ko postane izobraževanje učiteljev del akademskega polja in pričanja izpolnjevati kriterije tega polja, se zlasti odločevalci v sferi izobraževalnih politik pričnejo spraševati, 'ali se je s tem kaj bistvenega spremenilo v praksi naših šol'. Poudarek se je s tem selil na 'več' učiteljevega poklicnega in 'manj' akademskega razvoja.⁷⁴² Meddisciplinarna trenja v prostoru, v katerega je učiteljsko izobraževanje vstopilo, k razreševanju tega konflikta seveda niso prispevala.

741 Avtorji *Zelene knjige o učiteljskem izobraževanju v Evropi*, ki je nastajala prav na prelomu stoletij, so se zavedali »vseevropskega trenda konvergence«, ki ga je izražala bolonjska deklaracija iz leta 1999 (Bologna Process, 1999). Ta trend »je izzval tradicionalne koncepte visokošolskega in zlasti univerzitetnega izobraževanja v številnih državah članicah Evropske unije. Številne univerze niso bile dovolj proaktivne pri soočanju s spreminjajočimi se konteksti, kar je še poudarilo trenutne težave.« Vse to »bo vplivalo na učiteljsko izobraževanje kot sestavni del visokošolskega sektorja«, še zlasti, ko gre za spremembe v institucionalni lokaciji začetnega učiteljskega izobraževanja, v strukturah in pri akreditiranju študijskih programov. Avtorji še poudarijo, da zahtevajo spreminjajoče se naloge visokošolskega sektorja boljše usposobljeno visokošolsko učno osebje, kar »bi lahko bila nova in pomembna naloga za učiteljsko izobraževanje« (Buchberger et al., 2000, str. 34–35). S tem bi se lahko učiteljsko izobraževanje z akademskega obrobja premestilo proti njegovi sredini.

742 Trend akademskega pomika učiteljskega izobraževanja se je sorazmerno zgodaj – in to ne vedno ravno priateljstvo – srečeval s trendom po večjem strokovnem razvoju učiteljc in učiteljev. Svojevrstna in tudi mednarodno vplivna varianta takšnega srečevanja je bila *evidence-based education*, ki smo jo obravnavali zgoraj. V povezavi s tem je Eric Hoyle že v zgodnjih osemdesetih letih opozoril na »paradoks, da trenutni trendi v strokovnem razvoju učiteljev, čeprav verjetno izboljšujejo učiteljeve spretnosti in s tem koristijo učenecem, aktivno zmanjšujejo ugled učiteljskega poklica. Razlog za to je, da strokovni razvoj učiteljev ni skladen s prevladujočim modelom profesionalizacije, ki izvira iz zgodovine poklicev, kot sta medicina in pravo, zato je malo verjetno, da bi lahko izboljšal njihov status, razen v malo verjetnem primeru, da bi poučevanje postalo nov model za poklice« (Hoyle, 1982, str. 161).

Koncepti *multi-pluri-inter-transdisciplinarnosti*, o katerih je potekala razprava, ki smo jo na kratko predstavili in ki se je osredotočala predvsem na 'velike' teme akademskih prostorov, je zastavljeno področje učiteljskega izobraževanja v znatni meri zaobšla. Kljub temu so ti koncepti odmevali tudi v razpravah znotraj tega področja, ki se je v precepu med disciplinarnostjo in interdisciplinarnostjo v nekaterih primerih celo izkazalo kot pozornosti vreden primer (McCulloch, 2012), še zlasti v mednarodni perspektivi.

Že protagonisti pariškega seminarja so ugotavljali velike razlike, ki so se pokazale, ko so analizirali vzorec univerz iz sicer relativno majhnega števila nacionalnih okolij.⁷⁴³ Odsotnost skupnega razumevanja razmerja med disciplinarnostjo in interdisciplinarnostjo je mogoče zaznati tudi v specifičnem polju izobraževalnih ved, kar so pokazale analize, opravljene na tem ožjem področju. Začetek sistematičnega učiteljskega izobraževanja v Evropi sega v devetnajsto stoletje, v čas nastajanja nacionalnih držav. Te so bile usmerjene na krepitev svoje gospodarske, kulturne in politične moči ter identitete, s tem pa so se večale in krepile tudi razlike med njimi, vključno z razlikami med izobraževalnimi sistemi. Razlike med nacionalnimi državami so med drugim vodile do številnih nekompatibilnosti družbenih podsistemov (vzemimo za primer vprašanje priznavanja izobrazbenih in poklicnih kvalifikacij) in so bile kot *problem* postavljene na politično agendo šele s procesom evropskega povezovanja v drugi polovici dvajsetega stoletja. Vendar pa ni šlo samo za vprašanje, kako preseči velike razlike v nacionalnih sistemih z 'novo evropsko enotnostjo' kot političnim procesom. Šlo je tudi za kulturna, ne nazadnje tudi konceptualna vprašanja. Ko gre za vede o izobraževanju, torej za povsem akademsko in ne politično vprašanje, sta se zgodovinsko izoblikovali dve različni *paradigmi* raziskovanja: nekoliko posplošeno rečeno, angloameriška in evropskokontinentalna.

V dozdašnjem zasledovanju razprav smo že videli, da v angloameriški paradigmi prevladuje stališče, da edukacijskih študij ni mogoče obravnavati kot samostojno disciplino, pač pa kot polje, ki se razteza med 'nediferencirano zmešnjavo' in – v optimalnem primeru – 'integracijo prispevajočih disciplin'. V tej perspektivi je bilo mogoče na te študije gledati celo kot na »talilni lonec 'pravih' disciplin«, ki jih je »v resni akademski družbi najboljše prezreti« (Hoskin, 1993, str.

⁷⁴³ Na podlagi izpolnjenih vprašalnikov iz 12 držav OECD poročilo govori o »širokem spektru dejavnosti, ciljev in disciplin«, zaznanih v teh državah, le nekaj ugotovljenih skupnih trendov pa je »povezanih z značilnostmi in navadami univerzitetnega in kulturnega sistema posamezne države. V Veliki Britaniji in na Japonskem interdisciplinarni testni primeri najpogostejše vključujejo eksaktne znanosti, medtem ko so v Franciji in Belgiji družbene vede vključene vsakič (ali ni to podaljšanje prakse poučevanja 'filozofije' v zadnjem letniku srednjih šol?), v ZDA in Kanadi pa se zdi nemogoče ugotoviti, kateri od obeh ima prednost« (CERI, 1972, str. 39).

271).⁷⁴⁴ Kontinentalna gledanja pa so se – pod vplivom v nemškem prostoru konceptualizirane *Pädagogik* – stikala v stališču, da je študijski interes za to polje treba obravnavati kot posebno disciplino, ali pa se vsaj truditi, da se v to smer razvije, kar pa se v zadnji instanci spet ni moglo izogniti srečevanju z drugimi disciplinami, ki so neodvisno od tega projekta posegale v isto polje. Tako tudi ta paradigma pristane pri vprašanju urejanja razmerja med disciplinami in pri interdisciplinarnem sodelovanju, kar ima v akademskem prostoru tako epistemološke kot organizacijske konsekvence.

Paradigme so relativno nestabilne forme, kot je pokazal Thomas Kuhn (1998), in imajo svoje razvojne loke. Martin Lawn in John Furlong sta analizirala trende v razvoju 'edukacijskih disciplin' v Združenem kraljestvu v obdobju od šestdesetih let prejšnjega stoletja naprej, ko je na procese v visokem šolstvu močno vplivalo t. i. *Robbinsovo poročilo*,⁷⁴⁵ »verjetno zadnji polni izraz liberalnega visokega šolstva v Združenem kraljestvu«, ki je »univerzitetno izobraževanje videlo v več kot le instrumentalnem smislu; znanje je bilo samo sebi namen«. Tej paradigmi je v programih učiteljskega izobraževanja sledilo »'iskanje diplomske vrednosti' ['search for degree worthiness']«, kar je pomagalo, da so »v ospredje prišle 'temeljne' discipline«, ki so »večjem delu angleško govorečega sveta prevladoval tako v učiteljskem izobraževanju kot v edukacijskih raziskavah«. Analizo skoraj pol stoletnega obdobja, ki sta jo pisala na začetku sedanjega stoletja, dokončata z ugotovitvijo, da pa so »tisti dnevi gotovosti že zdavnaj minili« (Lawn in Furlong, 2009, str. 542).

Kateri pomembni mejniki so se torej zvrstili v teh nekaj desetletjih? Od sedemdesetih do osemdesetih let prejšnjega stoletja je ob hitri masifikaciji visokega šolstva ter širitvi in množitvi univerz, prav tako pa tudi posebnih visokošolskih ustanov učiteljskega izobraževanja, nastala vrsta novih študijskih programov in načinov njihovega

744 Keith Hoskin se ob tem spominja svojega prvega delovnega mesta na nekem oddelku za edukacijske študije, na katerem se je »takratni profesor zelo potrudil, da bi edukacijske študije opredelil na subdisciplinaren način: kot področje, nikoli povsem opredeljene (in zagotovo nikoli dosežene) kombinacije pravih disciplin, psihologije, filozofije, sociologije in zgodovine, od katerih je vsaka z dodatkom predpone *educational* postala ustrezna našim zanimanjem (in s tem neizogibno manjvredna disciplinarnim modelom)« (ibid., str. 272).

745 Poročilo Odbora za visoko šolstvo, ki mu je predsedoval Lionel Robbins, je naročila britanska vlada in je nastajalo med letoma 1961 in 1963. Vlada je po objavi poročila njegove sklepe sprejela. Poročilo je znano zlasti po predlogu takojšnje širitve univerz, tudi s preoblikovanjem politehnik v univerze, ukrepi, ki so sledili, pa so vodili v masifikacijo visokega šolstva v Združenem kraljestvu. Ta predlog je bil utemeljen na t. i. Robbinsovem načelu, po katerem morajo biti vpisna mesta zagotovljena vsem, ki so sposobni in imajo ustrezne dosežke iz predhodnega izobraževanja, visokošolski sistem pa bi moral biti naravnani ne le na oblikovanje specialistov, ampak tudi na široko izobražene mlade ljudi, zagotavljati bi moral ravnovesje med raziskovanjem in poučevanjem, in končno, zagotavljati bi moral skupno kulturo in standarde državljanstva (The Robbins Report, 1963).

razumevanja ali opredeljevanja. Na drugi strani se je tako zaradi novih vrednostnih pogledov v družbi kot tudi zaradi demografske oseke v zahodnem svetu spreminjala senzibilnost javnosti glede vloge šol in priprave pedagoškega osebja za delo v njih. Šole so se pričele pritoževati tako glede pomanjkanja kot tudi domnevne slabe usposobljenosti tistih, ki so jih uspeli privabiti k delu, ki je izgubljalo privlačnost, zaposleno osebje pa glede vse slabšega statusa in plačne politike. V takšnem kompleksnem položaju se je pričel oblikovati trend, v katerem se je v osemdesetih letih na institucionalni ravni »položaj ['temeljnih'] disciplin začel resno spodkopavati; od takrat naprej je prišlo do 'padca iz milosti' ['*falling from grace*']« (ibid., str. 546). Podobno mnenje deli tudi McCulloch (2002, str. 112): »Če so se v obdobju 1952–1977 ['temeljne'] discipline uveljavile, je od takrat naprej postalo običajno poudarjati njihov upad«.

Osemdeseta leta so (ne le) v angleškem prostoru torej obrnila dotedanjo trajektorijo: akademski pomik (s poudarkom na učiteljskem *izobraževanju*) je pričel preglašati 'pomik k učinkovitosti' (s poudarkom na *usposabljanju* učiteljev). Ta obrat se je pozneje še intenziviral. V Angliji je bila pomemben institucionalni mejnik na tej poti ustanovitev Agencije za usposabljanje učiteljev v šolah (*Teacher Development Agency for Schools*, TDA),⁷⁴⁶ ki naj bi poskrbela za poudarek, namenjen »kompetencam in 'standardom' v začetnem učiteljskem izobraževanju« ter razširila vstopne poti v poučevanje, »pri čemer visokošolski študij ni bil več obravnavan kot bistven«, še več, z »razvojem stalnega strokovnega izpopolnjevanja v šolah« bi »redni študij v visokošolskih učiteljskih programih [angl. *full time funded higher degree programmes for teachers*]« omejili, obenem pa bi krepili »raziskovanje praktikov ob le šibkih povezavah z visokim šolstvom« (Lawn in Furlong, 2009, str. 546), torej t. i. *evidence based education*, o čemer smo podrobneje govorili v prejšnjem razdelku. »Če hočemo te spremembe razumeti«, poudarjata Lawn in Furlong, »jih je treba kontekstualizirati v širših gibanjih znotraj visokega šolstva. Edukacija kot področje študija je (le) še posebej akuten primer sprememb, ki so v širšem smislu zajele visoko šolstvo« (ibid.) in imajo tako svoj sociološki kot epistemološki izvor. Takšen pristop k analiziranju trendov na področju raziskovanja izobraževanja na splošno in izobraževanja učiteljev posebej v literaturi ni ravno pogost; do zdaj smo ga v izraziti obliki srečali pri konceptu *dekontekstualizacije*, kot ga je razvil finski raziskovalec Simola.

Pri obravnavanju spreminjajoče se vloge 'temeljnih' disciplin je po mnenju Lawna in Furlonga treba upoštevati tudi razlikovanja

⁷⁴⁶ Leta 1994 je bila ustanovljena Agencija za usposabljanje učiteljev (*Teacher Training Agency* – TTA), ta pa se je leta 2005 preoblikovala v Agencijo za usposabljanje in razvoj za šole (*Training and Development Agency for Schools* – TDA) kot ustanovo, odgovorno za začetno usposabljanje in strokovno usposabljanje šolskega osebja v Angliji.

v *geokulturnem kontekstu*. Na eni strani »obstaja močnejše 'evropsko' pojmovanje discipline«, ki discipline vidi kot »nesporne nosilce teorije in standardov«. Pri tem tisti, ki delujejo znotraj disciplinarnih meja, ustvarjajo zakoličeno akademsko identiteto, se združujejo ob skupnih publikacijah, kurzih, postopkih imenovanja, revijah in konferencah ter tako varujejo meje svoje discipline. Na drugi strani je »'šibkejša' britanska različica, pri kateri se 'biti zainteresiran' obravnava kot ekvivalent kvalificiranosti« (ibid., str. 543–544). »Klasična evropska različica«, pojasnjujeta to razlikovanje nekoliko podrobneje, »od disciplinarnih procesov še vedno pričakuje pomemben učinek, na primer njihovo sposobnost razčlenitve javnih problemov na disciplinarne logike, medtem ko je treba pragmatično britansko različico [šele] prepričati, da imajo ti še vedno pomembno ali funkcionalno mesto v izobraževalnem poslu, četudi je to zreducirano na znanje o metodah. Edukacijske študije so v Združenem kraljestvu morda izgubile močne disciplinarne zahteve in postopke klasičnega evropskega modela, hkrati pa so pod pritiski ohranile sociabilnost in stopnjevanje pragmatizma« (ibid., str. 544).

O tem, da je smiselno razlikovati med dvema paradigama edukacijskega raziskovanja, »med angloameriško ter nemško ali kontinentalno«, se strinja tudi Gerd Biesta. Prvo se »običajno razume kot interdisciplinarni študij izobraževalnih procesov in praks«; naslanja se na teoretične paradigme štirih 'prispevajočih' ali 'temeljnih' disciplin, to je filozofije, zgodovine, psihologije in sociologije, »ideja o izobraževanju kot samostojni akademski disciplini« pa je v tej paradigmi povsem odsotna (Biesta, 2011, str. 175–176). Zato pa je bila takšna ideja razvita v 'kontinentalni' paradigmi, ki temelji na nemških konceptih *Pädagogik* in *Didaktik* (slednji v razliki do angloameriških *curriculum studies*) kot dveh *disciplin*, ki si za predmet proučevanja ne jemljeta nediferencirano 'education' (ki sicer »nakazuje določeno konceptualno enotnost«), ampak dvojico pojmov – 'Erziehung' in 'Bildung'⁷⁴⁷ (ibid., str. 183). Pri pregledu teorij o *Erziehung* Biesta opozori med drugimi avtorji na Groothoffa,⁷⁴⁸ pri katerem ta koncept »zajema na eni strani vsako pomoč pri procesu postajanja človeka

747 »Čeprav *Erziehung* in *Bildung* nista povsem ločena pojma, predstavljata različna vidika in pristope k izobraževalnim procesom in praksam. [...] Koncept *Erziehung* je mlajšega datuma kot *Bildung* [...]. *Erziehung* se je kot samostalni v nemškem jeziku začel uporabljati šele od reformacije naprej. Z Luthrom se je *Erziehung* začel nanašati na vplive, ki na nek način vplivajo na človeško dušo, da bi ustvarili krepostno osebnost, sprva razumljeno v smislu krščanskih vrlin, kasneje pa razširjeno tako, da je vključevalo tudi posvetne vrline.« (Biesta, 2011, str. 184). – Pojem *Bildung* izvira iz stare oz. srednje visoke nemščine in ima obsežno konceptualno zgodovino, ki seže vse do povezave s starogrškim pojmom *paideia* (gl. Zgaga, 2025a).

748 Hans Hermann Groothoff (1915–2013), nemški pedagog, profesor na Pedagoški visoki šoli v Hannoveru in kasneje na Univerzi v Kölnu, ki je med drugim pedagogiko povezoval s filozofsko antropologijo, zlasti Maxa Schelerja (1874–1928).

('Menschwerdung') in na drugi strani vsako pomoč pri vključevanju v družbeno življenje«. Vendar pa zadnji poudarek »v sodobni družbi ne more biti omejen na prilagajanje obstoječemu družbeno-kulturnemu redu«, ampak »mora anticipirati tudi neodvisnost mišljenja in delovanja tistih, ki se izobražujejo. Z drugimi besedami, vključevati mora usmerjenost k zrelosti ali, z veliko bolj specifičnim nemškim izrazom, ki korespondira z angleškim pojmom 'autonomy' [avtonomija], predvidevati mora 'Mündigkeit' [zrelost] tistih, ki se izobražujejo«. Takšna konceptualizacija je torej tesno navezana na tradicije nemške filozofije na splošno in razsvetljenstva⁷⁴⁹ posebej ter vključuje razsežnost, ki za britanski 'pragmatizem' ni ravno značilna, čeprav ni mogoče trditi, da pri nekaterih angloameriških avtorjih, ki so prispevali k 'temeljnim' disciplinam (zlasti filozofih in sociologih), ne bi mogli zaslediti poudarka na emancipacijskem potencialu izobraževanja. Posledično je tudi konceptualizacija nemške paradigme *raziskovanja* izobraževanja potekala ob močnem vplivu filozofskih snovanj, seveda ukoreninjenih na nemških miselnih tradicijah, v marsikaterem pogledu pogosto drugačnih od angloameriških.

Biesta v nadaljevanju opozori, da je Groothoff »leta 1973 pisal, da takšna celovita teorija izobraževanja v našem času ni več mogoča, ne le zato, ker je *Erziehung* področje postalo veliko bolj kompleksno, ampak tudi zato, ker je družba izgubila zaupanje vase«. Zato »polje pedagogike predstavi kot vse bolj fragmentirano področje, na katerem posamezni teoretiki delajo na [posameznih] vidikih izobraževalne teorije, namesto da bi se vsi ukvarjali z vsemi vidiki tega, kar velja za del *Erziehung* teorije« (ibid., str. 185). Dve po geokulturnem kontekstu sicer različni raziskovalni paradigmi so zaznamovale različne razvojne faze, obe pa sta se sredi druge polovice prejšnjega stoletja pričeli srečevati z vsaj nekoliko podobnim trendom, ki sta ga Lawn in Furlong metaforično poimenovala kot 'padec iz milosti'.

Erziehung, razumljen kot teleološki, vrednostno opredeljen koncept, pravi Biesta, je vodil k vzpostavitvi pedagogike kot normative discipline, kar je prva faza v razvoju tako zasnovanega polja. Obstojijo tudi gledanja, po katerih je to fazo mogoče obravnavati kot predfazo, ob argumentu, »da je pedagogika kot znanstvena disciplina dozorela šele, ko je premagala svojo povezanost s posameznimi normativnimi sistemi in miselnimi šolami« (ibid.). Ta stopnja je bila

⁷⁴⁹ Usmerjenost k *Mündigkeit*, k zrelosti, je koncept, ki ga je mogoče hitro povezati z znamenito Kantovo definicijo razsvetljenstva (2006, str. 23): »Razsvetljenstvo je človekov izhod iz nedoletnosti, ki je je kriv sam. Nedoletnost je nezmožnost posluževati se svojega razuma brez vodstva koga drugega. Krivda za to nedoletnost pa je lastna, če vzrok zanjo ne zadeva pomanjkanja razuma, temveč odločnosti in poguma, da bi ga človek uporabljal brez vodstva koga drugega. Sapere aude! Bodi pogumen, uporablaj svoj lastni razum, je torej geslo razsvetljenstva.«

dosežena v prvih desetletjih dvajsetega stoletja z *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, ki se je teoretsko naslonila na Diltheyjevo⁷⁵⁰ hermenevtiko, njen vpliv pa je na kontinentu segel tudi preko meja Nemčije in pomembno zaznamoval razprave v naslednjih desetletjih. Duhovnoznanstvena pedagogika je »pomenila zavrnitev ambicije normative pedagogike, da bi artikulirala univerzalne ali zunanje izobraževalne cilje«, v njeni perspektivi so »cilji izobraževanja vedno relativni in notranji glede na posamezne družbeno-zgodovinske konfiguracije«, kljub temu pa ostaja »normativna disciplina, čeprav odprta za pluralnost stališč«, »usmerjena v razvoj idej o pravih načinih delovanja v določenih izobraževalnih okoljih in situacijah«. Toda tudi »vrhunci duhovnoznanstvene pedagogike« (in s tem ta faza razvoja 'kontinentalne' paradigme) so, podobno kot smo pravkar brali pri Groothoffu, zdaj preteklost, »deloma zaradi pojava oblik empiričnega raziskovanja in deloma zaradi vpliva kritične teorije Frankfurtske šole«, zapiše Biesta (ibid., str. 185–187).

Težnjo po vzpostavitvi pedagogike kot normative discipline oziroma po njeni »relativni avtonomiji« Biesta povezuje z zahtevo po zavarovanju »relativne avtonomije vzgojno-izobraževalne prakse«. ⁷⁵¹ Ključna ideja njenih teoretikov je bila, »da ima pedagogika vlogo pri zaščiti vzgojno-izobraževalnega področja – in s tem področja otroštva na splošno – pred zahtevami družbenih moči, kot so cerkev, država ali gospodarstvo [...]. Avtonomija pedagogike kot akademske discipline je bila tako artikulirana v smislu posebnega 'vzgojno-izobraževalnega' interesa, ki so ga teoretiki razumeli kot interes za otrokovo pravico do določene stopnje samodeterminacije«. Biesta podrobneje pojasni, da pri tem ni šlo »za disciplinarno avtonomijo pedagogike na podlagi določenega predmeta preučevanja, temveč na podlagi določenega interesa. Medtem ko lahko identiteto angloameriških edukacijskih študij označimo kot *objektivno*, saj temelji na določenem predmetu preučevanja (izobraževanju), bi lahko identiteto pedagogike označili kot *zainteresirano*,⁷⁵² saj temelji na določenem vrednotno usmerjenem interesu« (ibid., str. 188). Pedagogika je disciplina, ki izhaja iz prakse in deluje za prakso: »glavna naloga je razjasnitev

750 Wilhelm Dilthey (1833–1911), nemški filozof druge polovice devetnajstega stoletja, ki je nasledil Heglovo filozofsko katedro na Univerzi v Berlinu. Oživil in prenovil je Schleiermacherjev koncept hermenevtike ter ga usmeril na konstituiranje modernih humanističnih ved. Po Diltheyju obstaja temeljna razlika med preučevanjem naravnih pojavov ter družbenih in zgodovinskih pojavov; pri prvih gre za *razlaganje*, pri drugih za *razumevanje*.

751 Glede na jasen kontinentalni kontekst v tem delu besedila menim, da je tu angleško *education*, ki se nahaja v Biestinem besedilu, smiselno prevajati na ta način.

752 V tem to polje ni izjema, ki bi odstopala od pravil v akademskem svetu. Biesta dodaja, da obstaja vsaj nekaj uveljavljenih akademskih disciplin, ki »svojo identiteto črpajo bolj iz interesa kot iz predmeta preučevanja, kot na primer zanimanje za zdravje, ki je značilno za medicinsko disciplino, ali zanimanje za pravičnost, ki je značilno za pravo« (ibid.).

vzgojno-izobraževalne prakse z namenom prispevati k izboljšanju vzgojno-izobraževalne prakse» (ibid., str. 186). V tem je, ne nazadnje, utemeljen tudi njen humanistični značaj.

Biesta ugotavlja še eno pomembno razliko med obema paradig-mama: »Področje [angloameriških] edukacijskih študij se je razvija-lo predvsem v kontekstu učiteljskega izobraževanja in je zato močno povezano s šolskim izobraževanjem. To se precej razlikuje od zgodo-vine pedagogike, ki ni eksplicitno ali izključno povezana z vprašanji poučevanja in šolskega izobraževanja, temveč ima veliko širši obseg, ki se osredotoča predvsem na vprašanja *Menschwerdung* – procesa postajanja človeka«. Tukaj se nahaja nekakšna slepa pega angloame-riške paradigme: »medtem ko bo psihologija edukacije postavljala psihološka vprašanja o edukaciji, zgodovina edukacije zgodovinska, filozofija edukacije filozofska in sociologija edukacije sociološka, ostaja odprto vprašanje, kdo bo postavljal edukacijska vprašanja o edukaciji« (ibid., str. 188–189).

Angloameriška in nemška ali kontinentalna perspektiva sta »neprimerljivi«, toda Biesta tega ne vidi kot potencialni konflikt ali celo »kot konec komunikacije«; nasprotno, gre za neprimerljivost, »v kateri različne tradicije lahko radovedno spoznavajo druga drugo, se učijo druga o drugi in s tem začnejo tudi svoje načine delovanja in razmišljanja videti drugače« (ibid., str. 190). Poleg tega imata obe per-spektivi tudi nekaj skupnih točk. Biesta pokaže, da se tako koncept edukacijskih študij (v tem primeru se navezuje na delo Paula Hir-sta, kolega Richarda Petersa) kot koncept pedagogike ujemata glede tega, da so temeljna vprašanja bodisi za znanost o *education* bodi-si za znanost o *Erziehung* normativna vprašanja (ibid., str. 189). Za nas je morda še pomembnejša skupna točka v tem, da obe paradig-mi trčita na probleme z interdisciplinarnostjo, ki smo jih obravna-vali zgoraj: v enem primeru že na samem začetku (kako 'integrirati' oziroma povezati 'temeljne' discipline v smiselno celoto), v drugem primeru naknadno, ko se mora pedagogika soočiti ne le z drugimi disciplinarnimi pogledi na izobraževanje, ampak – takoj ko je v op-tiki tudi poučevanje – tudi s 'predmetom' poučevanja in disciplina-mi, ki ga utemeljujejo. Končno, obe paradigmi se srečujeta z izzivi v akademskem polju v sodobnosti vse bolj prevladujočega empiričnega raziskovanja, v družbenem in političnem polju pa s pragmatizmom ter zahtevami po nenehnem upravičevanju 'družbene relevantnosti' svojega početja, kar se prej ali slej pokaže kot ovira relativni avtono-miji vsake discipline.

Konceptualizacij različnih paradigem raziskovanja izobraže-vanja pa ni mogoče reducirati le na dihotomijo 'angloameriške' in 'evropske' perspektive. Lawn in Furlong sta opozorila še na en, od

drugih dveh nekoliko novejši pogled, ki je povezan z razumevanjem družboslovnih disciplin na splošno in pri katerem njihovi nosilci poskušajo 'svoje načine delovanja in razmišljanja videti drugače', kot je prej zapisal že Biesta. Ta pogled se je izoblikoval v drugi polovici prejšnjega stoletja in v določeni meri presega geokulturne meje; gre za pogled, ki družboslovne discipline »zaznamuje z izrazom 'projekt'. S tega vidika disciplina nima jasnih meja; temveč so njene ideje ostro izpodbijane, legitimnost pa je nekaj, za kar se je treba boriti. Disciplina je torej nenehen boj za zasedbo polja« (Lawn in Furlong, 2009, str. 543).

Pojem *polja* je v akademске jezike vstopil v naravoslovju, v fiziki in elektromagnetizmu, potem pa je sredi druge polovice dvajsetega stoletja našel aplikacijo tudi v družboslovju. Ena izmed najbolj uveljavljenih teoretskih elaboracij polja je gotovo tista, ki jo je prispeval Pierre Bourdieu. Družbo je sociološko mogoče razumeti kot razdeljeno na vrsto 'polj', od katerih je vsako relativno avtonomno, zaznamujejo ga posebna pravila, organizacija, interesi itd., obenem pa jih določajo tudi medsebojna, praviloma kompetitivna razmerja. Koncept polja se nanaša na različne sfere družbe, ki se raztezajo v široki paleti od ekonomskih preko političnih do kulturnih, vključno z akademskimi prostori. Slednje prostore zaznamujejo »strukture, ki usmerjajo znanstvene prakse«. Bourdieu to podrobneje pojasnjuje na primeru znanstvenega laboratorija: to je »družbeni mikrokozmos, ki je sam postavljen v prostor, v katerem so še drugi laboratoriji, ki vzpostavljajo disciplino (ki je sama postavljena v prav tako hierarhiziran prostor disciplin), in ki dolguje zelo pomemben del svojih lastnosti položaju, ki ga zaseda v tem prostoru«. Prav zato osredotočenost na posamezen laboratorij, celo na posamezno disciplino, ni ustrezen pristop, da bi pojasnili *logiko akademskega polja*: »Edino globalna teorija znanstvenega prostora kot prostora, ki je strukturiran po hkrati generičnih in specifičnih logikah, omogoča, da zares razumemo to in to točko tega prostora, posamezen laboratorij ali posameznega raziskovalca« (Bourdieu, 2004, str. 73).

Za Bourdieuja je »znanstveno polje, tako kakor druga polja, polje sil, ki ima strukturo, in polje bojov za ohranitev ali preobrazbo tega polja sil«; z drugimi besedami, to je polje, »kjer se agensi, obdarjeni z različnimi viri, spopadajo za to, da bi ohranili ali preobrazili veljavno razmerje sil« (ibid., str. 74, 76). Takšen koncept polja prinaša prelom z idejo, »da tvorijo učenjaki poenoteno, to je homogeno skupino«⁷⁵³ (ibid., str. 88). V delu *Homo academicus* je na tej podlagi temeljito

753 »Raziskovalce enako kakor umetnike ali pisatelje združujejo boji, ki jih zoperstavljajo, in sama zaveznitva, ki jih lahko združujejo, imajo zmeraj nekaj opraviti s pozicijami, ki jih zasedajo v teh bojih« (ibid., str. 89).

analiziral univerzitetno polje kot specifični kraj, »kjer poteka boj za določitev pogojev in kriterijev legitimne pripadnosti in hierarhije, se pravi pertinentnih, učinkovitih lastnosti, ki so zmožne sproducirati specifične profite, ki jih zagotavlja polje« (Bourdieu, 2012, str. 20). Bourdieuev pristop tako »vodi k problematiziranju miroljubnega videnja znanstvenega sveta, videnja sveta plemenitih menjav, v katerem vsi raziskovalci sodelujejo z istim ciljem« (Bourdieu, 2004, str. 88). Romantične predstave o akademskem svetu so iluzija, odsotnost takšnega kritičnega pogleda, ki obravnava nekega specifičnega področja – v našem primeru učiteljskega izobraževanja – umešča v univerzitetno polje v vsej njegovi širini, pa govori o slepoti.

Lawn in Furlong se neposredno sklicujeta na Bourdieuja, ko govorita o ideji *projekta* kot »skupnosti znanja«, ki je »ne določajo toliko njeni obsežni in branjeni disciplinarni postopki, standardi in artefakti, kot odločenost za izzivanje in ustvarjanje, v kateri produkcija idej in metod odraža njeno angažiranost v družbenem svetu tako znotraj kot zunaj discipline«. 'Projekt' povezuje »skupine fragmentiranih navdušencev [...], ki so sposobni organizirati seminarje ter ustvarjati spletne strani in e-revije brez sklicevanja na disciplinarne meje« (Lawn in Furlong, str. 544). Področje izobraževanja na splošno in učiteljskega izobraževanja posebej bi bil lahko dober primer za oblikovanje 'projektnih' pristopov kot nekakšnih transdisciplinarnih raziskovalnih ali razvojnih dejavnosti. Pa vendar tudi takšni pristopi formirajo specifična, nova polja; ne morejo se izolirati od 'hierarhiziranega prostora disciplin', sploh pa ne od 'spopadanja za ohranitev ali preobrazbo obstoječega razmerja sil«. V tem primeru predvsem za preobrazbo: s svojim 'izzivanjem in ustvarjanjem' vstopajo v spopade za hegemonijo, tako v prostoru disciplin kot tudi v transdisciplinarnih okvirih. Ko gre za polja z ostro naznačenimi mejami, kot so zlasti tradicionalne 'trde' discipline, ti spopadi vodijo predvsem v ohranitev razmerja sil, ko pa gre za polja, pri katerih te meje niso jasno opredeljene, kakršno je široko polje učiteljskega izobraževanja, izidi takšnih spopadov niso vedno predvidljivi.

Pravzaprav bi moralo biti presenetljivo, da se akademski prostor, prostor različnih disciplin (ali pa tudi 'projektov'), med katerimi se vsaka posebej z vso energijo posveča kritični analizi svojega posebnega *predmeta*, z enim očesom pa tudi temu, kar počnejo druge discipline, z enako energijo praviloma *ne posveča premisleku o samem sebi*. Bourdieu je v povezavi s tem zapisal: »Po eni strani se v akademskih krogih upravičeno ukvarjamo z vprašanjem o razmerju med akademskim poljem in drugimi polji [npr. političnim, ekonomskim ipd.]; po drugi pa imamo opraviti z mešanico spregleda, lagodnosti, pristranosti in skrbi za mistificiranje posebnosti našega poslanstva« (Bourdieu, 2012,

str. 257). Celo med sociologi, od katerih bi smeli pričakovati drugačno prakso, niso redki primeri, ko npr. »analizirajo zgolj razmerja visoko šolstvo – oblast – razred – spol itd., ob tem pa spregledajo logiko strukturiranja akademskega polja, ki je lastna polju – je njegov način strukturiranja družbenih razmerij, njegov prispevek k razmerjem moči in oblastnim razmerjem«. V povezavi s tem je Bourdieu govoril o potrebi po *refleksivnosti*,⁷⁵⁴ pa tudi o tem, »da ostaja akademsko polje eno najmanj preučenih« (Bourdieu, 2012, str. 257).

Zanimanje za sistematično proučevanje akademskega polja se je začelo v drugi polovici prejšnjega stoletja hitro povečevati, najprej v ZDA, proti koncu stoletja pa tudi v Evropi.⁷⁵⁵ T. i. študije visokega šolstva so se vzpostavile kot interdisciplinarno polje in so se usmerile na dokaj točno opredeljene 'predmete' proučevanja, npr. na organizacijo, financiranje, sistem študija, internacionalizacijo itn., vendar pa ne nujno tudi na 'logiko strukturiranja akademskega polja' oziroma na 'prispevek k razmerjem moči in oblastnim razmerjem'. Te študije so prispevale predvsem k razumevanju trendov v visokem šolstvu, pa tudi k oblikovanju visokošolskih politik, tako na ravni nacionalnih sistemov kot tudi akademskih ustanov ali njihovih združenj. Nastale pa so tudi nekatere študije, ki so kritično reflektirale akademsko polje kot tako. Ena prvih res odmevnih del te vrste je še danes pogosto navajana 'antropološka' študija Tonyja Becherja,⁷⁵⁶ v kateri je preučeval 'akademsko plemena' in njihove 'teritorije' (Becher, 1989).⁷⁵⁷ V ospredje je postavil tezo, da disciplinarne strukture znanja ('akademski teritoriji') bistveno pogojujejo in določajo vedenje in vrednote akademikov, živčih v disciplinarnih 'plemenih', ki jih zaznamujejo skupne raziskovalne, poučevalne in druge prakse. Študija temelji na preko 200 intervjujih, ki jih je Becher opravil z akademiki z različnih disciplinarnih področij

754 »Refleksivnost ni le edini način, da izstopimo iz protislovja, ki sestoji iz tega, da zahtevamo relativizirajočo kritiko in relativizem, ko gre za druge znanosti, pri tem pa ostajamo navezani na realistično epistemologijo. Razumljena kot delo, s katerim družbena znanost, ko samo sebe vzame za objekt, uporabi svoja lastna orožja za to, da se razume in se nadzoruje, je posebej učinkovito sredstvo za krepitev možnosti za dostop do resnice« itd. (Bourdieu, 2004, str., 139).

755 »V šestdesetih letih prejšnjega stoletja se je [to zanimanje] razširilo v mnogih državah – očitno zaradi dveh dejavnikov. Širitev visokega šolstva, ki se pogosto meri s stopnjo vpisa študentov posamezne starostne skupine, je sprožila ponovni razmislek o nalogah in funkcijah visokega šolstva. Poleg tega so študentski protesti v mnogih državah postavili pod vprašaj tradicionalna prepričanja o pravilnem delovanju visokošolskega sistema« (Teichler, 2020a, str. 463).

756 Roy Anthony Becher (1930–2009) je diplomiral iz matematike in filozofije na Univerzi v Cambridgeu, potem pa je zamenjal več različnih služb, dokler se leta 1975 ni ustalil na Univerzi v Sussexu in se posvetil študijem visokega šolstva. Jemljejo ga za začetnika tega raziskovalnega področja v Veliki Britaniji.

757 Prvi izdaji so sledili ponatisi, nato pa še dopolnjena *second edition*, pripravljena skupaj s Paulom Trowlerjem (Becher in Trowler, 2001). – Metafora 'plemen' in 'teritorijev' je kasneje povzročila nekaj razburjenja iz perspektive postkolonialnih teorij (gl. Trowler, 2015, str. 20–21), ki je razumljivo iz britanske perspektive.

(biologija, kemija, ekonomija, geografija, zgodovina, pravo, matematika, strojno inženirstvo, moderni jeziki, farmacija, fizika, sociologija), pa tudi na obsežnem študiju relevantne literature, v katero je med drugim vključen tudi Bourdieu z dvema v angleščini objavljenima člankoma, med drugim o specifičnosti znanstvenega polja.⁷⁵⁸

Becherjevo delo temelji na dobrem poznavanju dotedanjih razprav o procesih in trendih v 'zahodnem' visokem šolstvu druge polovice dvajsetega stoletja pa tudi na bogatem empiričnem gradivu, pridobljenem z intervjuji. Glavna pozornost je bila pri tem namenjena 'pomembnejšim' disciplinarnim področjem, zato na prvi pogled ne bi bilo mogoče pričakovati, da bi se v takem delu našle tudi reference na 'manj pomembno' področje, kakršno je učiteljsko izobraževanje, pa čeprav gre za segment visokega šolstva, ki v sodobnosti vključuje kar desetino vseh vpisanih študentk in študentov (gl. npr. OECD, 2018, tabela B5.2). Toda ob skrbnem branju vendar naletimo na nek zanimiv poudarek, ki zadeva tudi to področje. Teza o 'plemenskih' potezah akademskih disciplin v njihovem 'boju za teritorij' je upoštevanja vredna, ker lahko pomaga razumeti raznorodne posledice vključitve tega specifičnega področja v akademsko skupnost.

Ko je govor o akademskem svetu, Becherjev jezik ne skriva sarkazma, ki je lahko še danes aktualen: ta svet naseljujejo 'plemena', ki oblikujejo svojo identiteto in branijo svoje 'intelektualne teritorije' z uporabo različnih sredstev, namenjenih 'izključitvi nezakonitih priseljencev', pa najsi so fizična (npr. 'stavba, ki jo zaseda oddelek za angleščino') ali pa simbolna oziroma kulturna (tj. tradicije, običaji in prakse, preneseno znanje, prepričanja, morala in pravila ravnanja, pa tudi jezikovne in simbolne oblike komunikacije). Pogoj za sprejem v neko 'pleme' »ne vključuje le zadostne ravni tehnične usposobljenosti v intelektualni obrti [tj. v določenem sektorju akademskih poklicev], temveč tudi ustrezno mero zvestobe svoji kolegialni skupini in spoštovanja njenih norm«. Razvijanja te posebne identitete in predanosti se je za bodoče akademike tradicionalno začinjalo že na dodiplomskem študiju in se nato krepilo do podelitve doktorata, sodobni časi pa so vpadnice v akademski svet, ne nazadnje tudi zaradi postopne krepitve vokacionalizacije v visokem šolstvu, pomnožile: po diplomi lahko najprej vodijo v prakso v različnih poklicih zunaj akademskega prostora, nato pa preko naknadno pridobljenega doktorata posameznike pripeljejo v akademski svet. Becher tu kot primer navaja učiteljice in učitelje s šolsko prakso, ki se vključijo v akademski svet (praviloma na oddelke za učiteljsko izobraževanje) in s

758 Bourdieu, P. (1981). The specificity of the scientific field, in C. C. Lemert (ed.), *French sociology*. New York: Columbia University Press.

seboj prinesejo vpliv svojih preteklih 'šolskih karier'.⁷⁵⁹ Ta po vključitvi v 'akademsko plemo' ne izgine, vendar pa se pomembno razlikuje od vplivov, ki izhajajo iz tradicionalnih akademskih disciplin, ki gradijo na predhodnih 'akademskih karierah' (Becher in Trowler, 2001, str. 47). Tako se v akademskem svetu izoblikuje hierarhija 'plemen', z višjim ali nižjim statusom.

Ali področje učiteljskega izobraževanja sploh spada v kategorijo 'plemen' in ali sploh ima jasno razmejen 'teritorij' – ali pa ga je treba razdeliti na posamezne segmente in jih pripojiti 'plemenom' s tradicionalnimi statusi in jasno zakoličenimi teritoriji? Na današnjih univerzah to področje praviloma poseduje lastno stavbo ali vsaj kako nadstropje; med tistimi, ki izobražujejo bodoče učiteljice in učitelje pa bi lahko identificirali tudi vsaj nekaj elementov specifične akademske kulture, ki se razlikujejo od drugih področij. Vendar pa obstajajo tudi razlogi, zaradi katerih enostaven pritrđen odgovor na to vprašanje ni mogoč.

Ključna med temi razlogi je znotraj akademskega sveta uveljavljena različna obravnava funkcij *raziskovanja* in *poučevanja*, s čimer smo na nekaterih prejšnjih straneh te knjige že srečali. Becher navaja, da se je v njegovi raziskavi »omejeno število anketirancev – zlasti v bolj poklicno usmerjenih [*vocationally oriented*] disciplinah – odločilo govoriti o dodiplomskih programih in študentih, velika večina pa se je raje osredotočila na svoje dejavnosti kot iskalcev znanja in ne le njegovih posredovalcev. Razlog za to je [...], da je članstvo v akademskem poklicu na elitnih oddelkih opredeljeno z odličnostjo v znanstvenem delu in izvirnostjo v raziskovanju, ne pa [...] s sposobnostmi za poučevanje« (ibid., str. 28).

Iz razlikovanja med višje vrednoteno funkcijo *raziskovanja* in nižje vrednotenim *poučevanjem* sledi na področju učiteljskega izobraževanja nekaj nadaljnjih napetosti, ki smo jih prav tako že zaznali v prejšnjih poglavjih. Najprej je tu napetost med 'predmetnimi' in 'pedagoškimi' elementi študijskega programa, ob tej pa še napetost med vzporednim in zaporednim modelom učiteljskega izobraževanja. Vprašanje se dodatno zaplete, če dodamo napetosti – in celo potencialne konfliktnosti – med osrednjimi 'predmetnimi' disciplinami, ki naddoločajo šolski kurikulum, npr. med naravoslovnimi (matematika, fizika itn.) in humanističnimi (jeziki, zgodovina itn.) vedami, lahko pa tudi znotraj njih.⁷⁶⁰ Te napetosti se v šolskih in visokošolskih reformah

759 Pri nas je bil ta vzorec bolj značilen za nekdanje pedagoške akademije; po njihovem preoblikovanju v fakulteto je začel prevladovati siceršnji univerzitetni vzorec: podiplomski študij – asistentura – doktorat – docentura.

760 Ne velja spregledati še tretje vrste potencialnih konfliktnosti, ki se pojavlja med študijskimi področji, na katerih se izobražujejo učiteljice in učitelji 'osrednjih' (npr. materinščina, matematika) oziroma 'stranskih' (npr. etika in družba, gospodinjstvo) predmetov, vendar v vse te podrobnosti tu ne moramo vstopati.

pogosto odražajo npr. v kontradiktornih zahtevah po vključitvi bodisi 'več predmeta' bodisi 'več pedagogike' (v šolskem kontekstu tudi 'več vzgoje') v kurikulum, odražajo se pri določanju meril za sprejemljivost ('odličnost') raziskovalnih projektov osebja s področja učiteljskega izobraževanja, ali pa za sprejemljivost konferenčnih prispevkov ali član- kov, predlaganih v objavo v revijah 'z visokim faktorjem vpliva', nadalje v institucionalnih merilih za napredovanje akademskega osebja (habi- litacije) itn. Vse to skupaj pogosto prispeva k ohranjanju ali celo kre- pitvi fragmentiranosti področja učiteljskega izobraževanja, ki je dobro opazna, ko je enkrat v celoti vključeno v akademski svet.

Fragmentiranost je pojav, ki spremlja razvoj dejansko celotne- ga visokošolskega sektorja; literatura ga praviloma pripisuje vse ve- čji specializaciji v disciplinah oziroma strokah na eni ter masifikaciji univerzitetnega študija na drugi strani. Tako izrazita rast in širjenje raziskovalne dejavnosti kot tudi eksponentna rast študentske popu- lacije v zadnjih petdesetih letih odpirata prostor za nove in nove sub- disciplinarne ali tematske niše, zato ta pojav niti ne more biti posebej presenetljiv. Vendar pa je fragmentacija na področju učiteljskega iz- obraževanja in ved o izobraževanju v nekaterih pogledih specifična. Odraža se v dolgi vrsti med seboj pogosto le malo povezanih ali celo povsem nepovezanih interesnih skupin, revij, tematskih monografij in akademskih društev, pri 'zvezah' društev pa je mogoče opaziti zelo široko notranjo diferenciranost.⁷⁶¹ Te specializirane skupnosti imajo sicer nekatere znake, ob katerih je videti, da pretendirajo na pozicijo *polja*, vendar pa ostajajo nekateri drugi znaki odsotni. To se največ- krat nanaša na nedoseganje kritične mase. Te skupnosti so med seboj ločene »podobno kot silosi za žito«, pravi Bruce Macfarlane, in nada- ljuje: »Ti 'silosi', ki odražajo interese podskupnosti znotraj področja intelektualnega raziskovanja, obstajajo v večji ali manjši meri na vseh disciplinarnih ozemljih. Vendar pa so, kot je pokazal Becher (1989), nekatera akademska plemena bolj 'konvergentna ali tesno povezana' kot druga. Edukacijske študije pa so, če uporabimo Becherjeve termi- ne, bolj 'divergentno ali ohlapno povezano' območje in intelektualno ozemlje, kjer njenim članom manjka kohezije ali skupnega občutka identitete.« Iz tega sledi, da se akademiki s področja učiteljskega iz- obraževanja in ved o izobraževanju »običajno osredotočajo na po- dročja, specifična za posamezne sektorje (kot so predšolska vzgoja, osnovna šola, srednja šola, izobraževanje po šestnajstem letu starosti, izobraževanje odraslih, nadaljnje izobraževanje, izobraževanje na dal- javo itd.) ali pa na področja, specifična za posamezne vidike (kot so

761 *European Education Research Association* (EERA), največje evropsko združenje na po- dročju raziskovanja edukacije, vključuje danes že nič manj kot 34 tematskih mrež (gl. <https://eera-ecer.de/networks/eera-networks>).

kurikularne študije, specialna in inkluzivna edukacija, ocenjevanje, študije politik, študije spolov itn.)« (Macfarlane, 2005, str. 307). K temu, kar navaja Macfarlane, lahko prištejemo še eno drobitev, ki za njegov britanski prostor mogoče ni tako značilna kot za našega in še nekatere druge kontinentalne prostore: fragmentacija, ki jo prinaša *predmetno* izobraževanje s svojimi navezavami na 'matične' fakultete ali oddelke. Heterogeno, divergentno področje učiteljskega izobraževanja se je v organizacijskih formah, ki so se vzpostavile v procesu akademizacije, v institucionalnem pogledu uspelo le ohlapno povezati, fragmentacija znotraj tega področja pa je očitno tako velika, da onemogoča dejansko vzpostavitev enotnega polja (v Bourdieuevem pomenu) z jasno začrtanimi mejami.

4.4 Sklep

Do izteka prejšnjega stoletja je učiteljsko izobraževanje v širšem mednarodnem prostoru doseglo mejnik, na katerem so vsi njegovi segmenti, ki pokrivajo celotno vzgojno-izobraževalno vertikalno, prešli na visokošolsko raven. V organizacijskem pogledu je ta prehod zaznamovalo predvsem preoblikovanje nekdanjih posebnih ustanov (normalk, učiteljišč, akademij itn.) in njihova integracija v okvir univerz, univerz uporabnih znanosti, inštitutov ali drugih ustanov s podobnim statusom. Ta prehod je bil po eni strani pozdravljen kot nekakšna 'dokončna' realizacija starih želja in zahtev, po drugi, za nas zanimivejši strani pa odpira vrsto vprašanj o tem, kaj se je za učiteljsko izobraževanje s tem spremenilo in kateri novi izzivi se zanj odpirajo v obdobju, ki sledi temu prehodu.

Po dokončanem procesu akademskega pomika, ki je v Evropi potekal zadnja tri ali štiri desetletja dvajsetega stoletja, se je učiteljsko izobraževanje v novih organizacijskih pogojih, ki so s seboj prinesli nove norme in merila delovanja, znašlo v čisto neprijetni tesni med dvema ključnima funkcijama akademskih ustanov: med *funkcijo izobraževanja* in *funkcijo raziskovanja*. Veliko študij zadnjih treh ali štirih desetletij potrjuje tisto, kar osebje na teh ustanovah zaznava tudi izkustveno: v individualnem kariernem razvoju in razvoju visokošolskih ustanov se raziskovalni dejavnosti pripisuje bistveno večja teža kot izobraževalnemu poslanstvu. Mogoče večinski del univerzitetnega prostora tega neravnotežja ne zaznava kot posebej problematično zadevo, za področje učiteljskega izobraževanja pa je resno problematična – ali bi taka vsaj morala biti. Njegovo temeljno poslanstvo je namreč kako-
vostno *izobraževanje* v najširšem pomenu, ki pa ga na tej novi, dolgo pričakovani, zahtevani in zdaj doseženi ravni ne more udejanjiti brez temeljitega poudarka, namenjenega *raziskovalnemu* delu.

Ta dejavnost za učiteljsko izobraževanje pred njegovim akademskim pomikom ni bila značilna.⁷⁶² Zdaj je – in mora biti, vendar pa s tem ne bi smeli ciljati samo na nabiranje točk Sicris, brez katerih padejo individualno akademsko napredovanje, prijave projektov pa tudi institucionalna akreditacija. Raziskovalno delo bi moralo predvsem zagotavljati trdno oporo za kakovostnejšo in sodobno izobraževanje (vključno s prispevkom k oblikovanju izobraževalnih politik), oporo izobraževanju na splošno in učiteljskemu izobraževanju posebej. Ta nedvomno utemeljena zahteva pa odpira dilemo, ali naj bo raziskovalno delo sredstvo ali cilj. Z dokončanim procesom akademizacije se učiteljsko izobraževanje znajde v nekakšnem paradoksu: bolj kot poudarja pomen cilja, več pozornosti namenja sredstvu. Reševanje tega paradoksa – kako uravnotežiti razmerje med raziskovalnim in izobraževalnim poslanstvom – je videti ključna naloga učiteljskega izobraževanja na njegovi zdajšnji razvojni stopnji. Znova velja poudariti, da zaključene akademizacije tega področja ni treba in ni mogoče razumeti kot 'končno doseženi cilj', kot 'konec neke zgodovine', ampak kot novo etapo, ki odpira nova vprašanja – in jih prepušča v reševanje novi generaciji.

Od izteka dvajsetega stoletja, ko se je – vzporedno z velikimi spremembami v sistemih visokega šolstva na splošno – dogajal ta temeljni premik v poslanstvu ustanov učiteljskega izobraževanja, je bilo preučevanju tega paradoksa namenjene presenetljivo malo pozornosti. Nekaj pozornosti vrednih prispevkov v takratnih razpravah vendarle lahko najdemo. Pozornost bomo namenili neki na prvi pogled obrobni razpravi med samo dvema tujima avtorjema, ki pa ima po našem mnenju to odliko, da lahko v njej takrat, ko abstrahiramo njen ameriški kontekst in se osredotočimo na njeno splošno razsežnost, prepoznamo temeljna vprašanja organiziranja in izvajanja učiteljskega izobraževanja na univerzah na prehodu v enaindvajseto stoletje. Gre za dva priznana ameriška raziskovalca, ki sta na še vedno inspirativen način o tem razpravljala prav na prelomu stoletij: John Goodlad,⁷⁶³ ugledno ime na področju študij učiteljskega izobraževanja, in Burton Clark,⁷⁶⁴ doajen študij visokega šolstva. Kaj – po našem mnenju bistvenega in še vedno aktualnega – sta v svoji razpravi torej povedala?

Članek, s katerim je spodbudil svojo razpravo s Clarkom, je

762 Ne smemo sicer prezreti, da je v nasprotni smeri za tiste prakse, v katerih so se bodoče učiteljice in učitelji pripravljali le v perspektivi študija predmeta, zdaj odprlo vprašanje njihove *pedagoške* priprave. Obstaja pa pomembna razlika: ustanove, na katerih so bile takšne prakse tradicionalno uveljavljene, so bile tudi že tradicionalno akademizirane.

763 John I. Goodlad (1920–2014) je bil predsednik Inštituta za izobraževalne raziskave v Seattlu ter zaslužni profesor na Univerzi v Washingtonu. Ukvarjal se je zlasti z reformami in prenovo učiteljskega izobraževanja.

764 Burton R. Clark (1921–2009) je bil profesor na Univerzi Kalifornije v Los Angelesu in se je uveljavil predvsem kot utemeljitelj primerjalnih študij visokega šolstva, organizacijske analize in reforme univerz.

Goodlad začel nekoliko provokativno s trditvijo, da so se šole, kolidži in oddelki za izobraževanje (povzame jih s kratico SCDE)⁷⁶⁵ rodili bodisi »s prirojenim nelagodjem [*malaise*]«, bodisi »v negostoljubni prostor, ali z obojim hkrati«. V že uveljavljenih akademskih okoljih, pravi Goodlad, so SCDE-je dojeli kot »žalitev [*afront*] za tradicionalne oddelke, ki so se prav tako videli v izobraževalnem biznisu« (Goodlad 1999, str. 325). Goodlad v svojem članku analizira to »nelagodje«⁷⁶⁶ – ali celo »shizofrenijo«, kot se še drugače izrazi v uvodnem delu – v nekaterih podrobnostih. Kar pritegne našo posebno pozornost, je njegovo stališče, da je »razvoj SCDE-jev v dvajsetem stoletju seveda tesno povezan z razvojem visokega šolstva« (ibid., str. 327). To je teza, ki jo razvijamo in potrjujemo tudi v tej knjigi. Goodlad k temu doda še eno pomembno opažanje: »Med učiteljskim izobraževanjem in izobraževanjem za poklice, kot so medicina, inženirstvo in zobozdravstvo, obstaja ostra in redko analizirana razlika glede njihovega vstopa v visoko šolstvo« (ibid.). *Redko analizirana*: 'negostoljubnost' akademskega prostora se kaže tudi v ignoranci, ki jo siceršnje in vse bolj številčne študije tega prostora kažejo do področja učiteljskega izobraževanja.

Goodlad govori o istem razvojnem loku učiteljskega izobraževanja v ZDA, kot smo mu zgoraj na kratko že sledili v odlični Labareejevi (2008) analizi. V nasprotju z Labareejem, ki v svoje pisanje o 'težavah' z '*ed schools*' na osebni ravni vnaša kvečjemu nekaj ironije, je pri Goodladu opazna zaskrbljenost, če ne celo nekaj pesimizma. Labaree je o tem pisal še v nekem drugem članku (Labaree, 1996), ki je bil objavljen le tri leta pred Goodladovim, vendar ga Goodlad v sicer obsežnih virih ne navaja, čeprav bi mu moral biti njegov članek tako časovno kot prostorsko blizu. Tudi Labaree se je dobro zavedal, »da imajo univerze močan razlog, da raziskovanje spodbujajo bolj kot poučevanje«, saj »učinkoviteje dviguje prepoznavnost in ugled ustanove kot poučevanje (ki je manj vidno in težje merljivo)« (Labaree, 1996, str. 36). Univerze mogoče res »ne cenijo študentov učiteljskih šol [*education students*] zaradi ugleda, ki ga prinašajo«, nadaljuje, vendar pa so jih »vedno cenile zaradi tega, kako pomagajo izpolnjevati druge institucionalne potrebe. [...] Ker javne univerze prejemajo sredstva predvsem na podlagi števila študentov [...], se zanašajo na učiteljsko izobraževanje«. To dejstvo pomaga razumeti odpor drugih

765 SCDE je kratica za *schools, colleges, and departments of education*, torej za raznovrstne organizacijske oblike, v katerih v ZDA poteka učiteljsko izobraževanje, vključno s študijami ved o izobraževanju.

766 »Nelagodje se je stopnjevalo s prehodom normalnih šol v učiteljske kolidže, nato v državne kolidže in nato v državne univerze. Odgovornost za učiteljsko izobraževanje se v teku dvajsetega stoletja ni zmanjšala, medtem ko se je pomen raziskovanja stopnjeval« (Goodlad 1999, str. 325).

delov univerze, ki se pojavi vselej, »kadar koli učiteljske šole [*education schools*] poskušajo spodbujati kvaliteto pred kvantiteto. Ta odpor izvira iz akademskih oddelkov, ki so se tradicionalno zanašali na področje izobraževanja in nudili srednješolske učiteljske kvalifikacije kot praktično spodbudo za študente, da bi se specializirali v nepraktičnih predmetih«. Ti oddelki se študentom ponujajo »z argumentom, da te predmete 'lahko vedno poučujete'« (če ne najdejo druge zaposlitve) in zato se vedno »razburijo, ko se učiteljske šole začnejo pogovarjati o prehodu v smeri nadgradnje, zmanjševanja [skupin] ali omejevanja vpisa« (ibid., str. 32–33).

Vsega tega se tudi Goodlad dobro zaveda, svojo obravnavo učiteljskega izobraževanja kot *izobraževanja za akademsko profesijo* pa usmeri še v drugo smer: v primerjavo učiteljskega poklica z drugimi poklici, za katere prav tako izobražujejo in usposabljaajo univerze. Pri tem se učiteljski poklic v nekaterih vidikih izkaže za veliko posebnost. SCDE so bili na veliko ameriških univerzah 'staroselci' (kot smo brali že zgoraj pri Labareeju, 2008), medtem ko se je večina drugih profesionalnih šol, povezanih s »poklici, ki so iskali znanstveno podlago za svojo prakso«, vanje vključevala le kot »dodatek k uveljavljenemu jedru humanistike in naravoslovja [*arts and sciences*]«. Ker pa so bili SCDE povezani s slabo plačanim poklicem z nizkim statusom, to je s poučevanjem na osnovnih šolah, so po prehodu normalnih šol, kjer je bilo učiteljsko izobraževanje še osrednjega pomena, na univerze, začeli ugled izgubljati, namesto da bi ga pridobivali. To področje je *na univerzah* postajalo vse bolj obrobno. Nasprotno je bil npr. zdravnik, ki je postal tudi klinični profesor z visokim dohodkom, vzor, ki ga je bilo treba kopirati (Goodlad, 1999, str. 327). Tega seveda neposredno ne moremo prenesti na našo domačo situacijo, vendar pa smo tudi pri obravnavanju prehoda učiteljišč v pedagoške akademije zaznali marsikateri podoben poudarek.

Goodladova analiza odpre še eno temo: v razmerju do tradicionalnih centrov naravoslovja, družboslovja in humanistike kot hegemonov ali nekakšnih središčnih osi akademskega prostora druge profesionalne šole »niso imele težav pri oblikovanju lastnih študijskih programov in diplomskih naslovov«. Imele so pač jasen in omejen namen in okvir delovanja, ki tem središčnim osem univerz ni neposredno konkuriral. Z učiteljskim izobraževanjem pa ni bilo tako. Šolski kurikulum je v prevladujočem delu pomanjšana slika kompleksnega akademskega polja naravoslovja, družboslovja in humanistike, zato ima to polje ključno besedo ne le pri oblikovanju šolskega kurikuluma kot takega, ampak tudi pri oblikovanju kurikuluma učiteljskih

šol znotraj univerz.⁷⁶⁷ Te šole od drugih profesionalnih šol ločuje še ena pomembna razlika. Večina profesij, ki so se oblikovale v moderni dobi, je – zlasti v ZDA – privlačila diplomante v zasebni sektor; obvezno šolstvo kot nacionalna pristojnost in skrb pa učiteljske šole in njihove diplomante postavlja v drugačen položaj. Javni kontekst, ki opredeljuje tako obvezno šolanje kot učiteljsko izobraževanje, je pogosto oviral nastanek *učiteljske* profesije kot *akademske* profesije, kar pomeni, da njeno prakticiranje temelji na teoretičnem razumevanju, ocenjuje Goodlad. Tradicije šolskega poučevanja so govorile v prid *poklicu*, za katerega so potrebne predvsem *veščine*, ki jih je mogoče zlahka pridobiti z vajeništvom ali kakimi predhodnimi delovnimi izkušnjami. V takšnih okoliščinah so postopno izoblikovane »zahteve za državno akreditacijo povečale razpoke med prakso in teorijo, saj so zmanjšale intelektualno vsebino programa izobraževanja učiteljev«. Posledično sta se »humanistika in naravoslovje distancirali od SCDE-jev« in jim »naložili, da izvajajo tečaje o Miki Miški« (ibid., str. 328–329). Ne le v Sloveniji, ampak pretežno tudi drugod po Evropi so bile razmere v tem pogledu sicer spet nekoliko drugačne, pa vendar ne toliko, da vzvišenosti središčnih osi akademskega prostora nad učiteljskim izobraževanjem ne bi mogli identificirati tudi tu.

Učiteljske šole so torej – nekoliko posplošeno rečeno – stisnjene med na eni strani specifične cilje in norme naravoslovja, družboslovja in humanistike, ki jim – tudi pri nas – pripada hegemonistična vloga glede določanja *vsebin šolskih kurikulov*, ter na drugi strani družbeno realnost javnega in obveznega šolanja, ki ji preko državnih ustanov pripada hegemonistična vloga pri odločitvah o *formi kurikuluma* (vstop, obseg, financiranje itn.). Iz teh in že prej navedenih razlogov je ustanovam, katerih primarno ali celo edino poslanstvo je učiteljsko izobraževanje, po njihovi vključitvi v univerze pripadla relativno marginalna vloga. Goodlad za ameriško situacijo to pojasnjuje tako: »namen, usmerjen k učiteljskemu izobraževanju, je te šole [tj. SCDE] povezal s kurikularno komponento, ki pa jo [na univerzah] zagotavljata humanistika in naravoslovje, to pa je verjetno prispevalo k temu, da [SCDE] ne iščejo takšne avtonomije, kot jo uživa večina profesionalnih šol« (ibid., str. 331–332). Ameriška situacija je v tem pogledu gotovo specifična, a tudi v tej točki ne tako zelo drugačna, da ne bi mogli prepoznati elementov, ki so bili ob akademizaciji učiteljskega izobraževanja prisotni tudi na starem kontinentu.

Tako kot evropske učiteljske ustanove so se tudi ameriške SCTE razvijale v precej različnih okoljih in na različne načine. Nekatere so

767 Spomnimo se dolgotrajnega postopka pripravljanja in sprejemanja prvega visokošolskega programa razrednega pouka v drugi polovici osemdesetih let pri nas, ki smo mu sledili v tretjem poglavju.

se razvile tudi na tamkajšnjih globalno uveljavljenih *raziskovalnih* univerzah (kar za Evropo ni ravno značilno), kljub temu pa glede svojega mesta v novem okolju niso imele nič več sreče. Ker so bile usmerjene »k znanstvenemu cilju znanja zaradi znanja samega«, so bile sicer akademsko res bolj umeščene, zato pa so bile manj ali nič povezane z osnovnimi in srednjimi šolami kot svojim »naravnim laboratorijem«, pravi Goodlad (ibid., str. 332). Podobno, kot smo ugotavljali za evropska okolja, je akademizacija SCDE-jev v ZDA reševala enega izmed njihovih velikih problemov, na kratko: akademsko in profesionalno podcenjenost. Ob tem pa se je odprl še nek drug problem. Goodlad poskuša svoje razumevanje položaja učiteljskega izobraževanja po prehodu v okvir univerz pojasniti s primerjavo z razvojem medicinskega izobraževanja.⁷⁶⁸ Nasloni se na članek Sherwina Nulanda, raziskovalca medicinskega izobraževanja v ZDA, ki je izšel le malo pred njegovim člankom. V tem članku najde Goodlad zgovorno mesto, za katerega predlaga, da v njem izraza 'medicina' in 'medicinsko izobraževanje' preprosto nadomestimo s 'poučevanjem' in 'učiteljskim izobraževanjem', pa bo slika, o kateri želi sam govoriti, postala povsem jasna:

»Ekspanzivna 'scientizacija' medicine je vse bolj vodila k njeni dehumanizaciji. Čas je, da se ponovno lotimo vloge medicinskega izobraževanja pri soočanju z 'mnogovrstnimi in raznolikimi odnosi mislečega posameznika do nenehno spreminjajočega se sveta'. Če ne bo mogoče izkoristiti osvobajajočega vpliva celotne univerze, si bomo v zdravniškem poklicu še naprej – zdaj bolj kot kdaj koli prej – zaslužili slabšalni opis 'zdravniki-tehniki', ki so boljši pri zdravljenju kot pri skrbi [better at curing than caring], boljši v razumevanju patologije kot v razumevanju stisk moških in žensk, ki prihajajo k nam, da bi se pozdravili« (Nuland, 1999, str. 124).⁷⁶⁹

Ekspanzivna *scientizacija*⁷⁷⁰ edukacije vse bolj vodi k njeni *dehumanizaciji*, je torej Goodladovo sporočilo. Ne le na horizontu izobraževanja, ampak vzeto v splošnem civilizacijskem smislu takšno opozorilo zasledimo pri mnogih družbeno kritičnih avtorjih druge polovice dvajsetega stoletja, če ne celo prej. Razsvetljenstvo, v katerem se je ob koncu osemnajstega stoletja (ponovno) porodilo zaupanje v racionalno

768 Na več mestih smo do zdaj že videli, kako rado se različnim avtorjem ponuja primerjava med učiteljskim in medicinskim izobraževanjem, čeprav je že na prvi pogled jasno, da gre za dve ekstremni poziciji. Mogoče prav zaradi tega.

769 Nuland je pozneje izdal knjigo s podobnim naslovom: *The uncertain art: Thoughts on a life in Medicine*. New York: Random House, 2008.

770 Prevajanje izraza *science* kot *znanost* bi v tem primeru govorilo o interpretacijski slepoti. Ni 'ene znanosti', ampak jih je več – več razumevanj, kaj znanost sploh je. V tem primeru je očitno, da gre za pozitivistično razumevanje znanosti, ki si je prilastila angleško ime – *science*.

mišljenje in na katerem je zrastle tako moderno koncipirana znanost kot obvezno in množično izobraževanje, se v dvajsetem stoletju »z vsakim korakom zapleta globlje v mitologijo«, kot sta pisala Adorno in Horkheimer (2002, str. 25). »Z izdajo mišljenja, ki se v svoji postvareli podobi kot matematika, stroj, organizacija maščuje ljudem, ki so nanj pozabili, se je razsvetljenstvo odreklo svojemu lastnemu udejanjenju« (ibid., str. 54). No, Goodladu ne moremo neposredno pripisati pozicije kritične teorije družbe, toda kritika scientizacije, 'postvarelega mišljenja', ali z drugo besedo pozitivistične hegemonije nad vsako drugo obliko racionalnega mišljenja je že iz časov pred drugo polovico dvajsetega stoletja širše prisotna v intelektualnih krogih, in ta odtonek *duha časa* je očitno delil tudi on.

Goodlad v sklepnem delu svojega članka pove, da ga je napisal »iz pepela nekega drugega članka«, ki naj bi bil objavljen »kot odgovor na poziv k objavi člankov o idealni učiteljski šoli«, a je z delom prekinil. Eden izmed razlogov je bila kompleksnost konteksta, v katerega bi bilo treba postaviti *utopijo idealne šole*, kot pravi sam. Ključna težava takšnih utopij pa je »zanemarjanje okoliščin, s katerimi se je treba spopasti, da bi jo dosegli, okoliščin, ki bi lahko sploščile glavne značilnosti vizije«, resna analiza teh okoliščin pa »postavi možno uresničitev utopije v daljši časovni okvir, v katerem se bo, kot vemo, vizija spremenila« (ibid., str. 333–334). To težavo smo lahko v prvih treh poglavjih spremljali tudi v našem domačem kontekstu; končni izid skoraj stoletnega prizadevanja po akademizaciji učiteljskega izobraževanja ni bil realizacija utopije – niti utopije iz prvega, niti tiste iz petega, niti one iz osmega desetletja dvajsetega stoletja. Spreminjajoče se okoliščine so neko 'prej' oblikovano vizijo vedno znova 'sploščile'. Toda tega ne gre jemati za poraz; oblikovanje vizij je ključno, saj le njihov trk z dejanskimi okoliščinami prinaša možnost uresničljivih kvalitativnih sprememb. Brez vizij so okoliščine mrtva stvar.

Goodlad se je torej odrekel oblikovanju *utopije idealne učiteljske šole*, kljub temu pa je v zaključku svojega članka formuliral sedem točk, nekakšnih splošnih načel, ki naj bi usmerjala učiteljsko izobraževanje po izteku dvajsetega stoletja, to je po začetku obdobja, v katerem je bilo dokončno integrirano v univerze. Seveda se v teh točkah zrcali ameriška realnost, vendar so tudi tu formulirane dovolj splošno, da je večino dilem prehoda v novo obdobje mogoče razumeti tudi iz našega konteksta.

Prvič: pravi namen učiteljske šole je *razvoj profesije*: (akademsko) izobraževanje učiteljic in učiteljev.⁷⁷¹ Za angleško govorno ob-

⁷⁷¹ Ko gre za različne akademske discipline oziroma stroke, se zaposlitev na katerikoli parceli šolskega polja pogosto ponuja kot nekakšno začasno parkirišče, kadar v 'lastni' disciplini ali stroki ni prostora za primerno zaposlitev. Kot je zgoraj karikiriral Goodlad: na področjih teh strok 'lahko vedno tudi poučujete'. Zato je eno izmed resnih vprašanj konceptualiziranja učiteljskega izobraževanja tudi to, kako prispevati k temu, da študentke in študenti že med dodiplomskim študijem razvijajo *pedagoško identiteto*, ne pa le pripadnosti določeni disciplini oziroma stroki. V tem je tudi eden izmed pogojev oblikovanja učiteljstva kot profesije.

močje je nekoliko nenavaden Goodladov predlog v nadaljevanju, da bi bilo takšno profesionalno šolo »bolje imenovati *pedagoška šola* [*a school of pedagogy*] [...] ali v nekaterih okoljih *pedagoško središče* [*a center of pedagogy*]«. Drugo načelo je, da takšno šolo ali središče zaobjema in vodi »humanitarna naracija [*humanitarian narrative*]«; to je točka, pri kateri se naveže na prej navedeno Nulandovo misel. Tretjič, imeti mora »poenoteno osebje, ki zadošča za izpolnitev poslanstva« in zmore ustvarjati kontinuiran »etos obnove«, ki »združuje teorijo in prakso« in se ne zanaša »le na raziskovalne paradigme z omejenim potencialom«. Četrtrič, graditi je treba »partnerstva med [učiteljsko] šolo in univerzo« in negovati »njun simbiotski značaj.« Petič, v organizacijskem smislu je treba preprečevati »segmentacijo, kot je na primer departmentalizacija, ki bi kakor koli ločevala teorijo od prakse ali prakso od teorije«, prav tako »ne sme biti hierarhije zaslug« pri prepoznavanju pomena bodisi teoretičnega bodisi praktičnega prispevka »v strukturi nagrajevanja osebja«, kar lahko povzroči »dejstvo, da bodo imeli številni člani osebja iz sodelujočih šol in univerz drugačne institucionalne pripadnosti in odgovornosti«. Šestič, kurikulum »mora izhajati iz podrobnih analiz poslanstva«, ne pa iz »naključne razpoložljivosti« posamičnih predmetov, ki jih izvajajo posamični, slučajno razpoložljivi profesorji. Končno, »naših idealov glede pravičnega zagotavljanja šolanja« in »idealnega profesionalnega poslanstva pedagoških šol ali centrov« ni mogoče doseči brez »drastične spremembe« celotnega sistema, ne glede na »precejšnje omejitve, ki izhajajo iz javne sfere«: potrebno je zagotoviti ustrezno »število potrebnih učiteljev« in obravnavati »razlike v pripravljenosti učencev tako s podporo družine kot skupnosti« (ibid., 334–335). Šolanje je javna zadeva, ki terja ustrezno javno skrb. Radikalna zahteva za ZDA, ki postopoma postaja radikalna teza tudi na starem kontinentu.

Če je Goodlad perspektive učiteljskih šol kot profesionalnih šol v okviru univerz premišljal kot ekspert za učiteljsko izobraževanje, se je Clark naloge lotil kot ekspert za visoko šolstvo, osredotočil pa se je predvsem na vprašanje omejitev in priložnosti teh ustanov v prihodnje. Svoj članek pa začne z vprašanjem, »ali imajo učiteljske šole lahko in ali bi morale imeti en sam namen«. Njegov odgovor je drugačen od Goodladovega: »Mislim, da ne« (Clark, 1999, str. 352). Pojasnjevati ga začne z analizo *posebnih omejitev*, ki jih imajo te šole na svojih univerzitetnih lokacijah. Za Clarka so *vse profesionalne šole* na ameriških univerzah izpostavljene določenim *omejitvam*, učiteljske šole kot ena izmed njihovih vrst pa niso podvržene le tistim, ki so skupne vsem takšnim šolam, »ki predstavljajo profesije nižjega reda [*minor professions*]«, temveč tudi tistim, ki so edinstvene in so značilne samo za »profesijo šolskega poučevanja«.

Profesionalne šole na splošno se na eni strani soočajo z avtonomnim akademskim svetom, na drugi pa z zunanjimi profesionalnimi združenji. Zadnja določajo specifično kulturo in zahteve glede prakticanja dane profesije, norme akademskega sveta, ki so se »v drugi polovici dvajsetega stoletja ustalile na disciplinarni specializaciji in temeljnih raziskavah«, pa v veliki meri določajo, kot je pisal že Goodlad,⁷⁷² »oddelki za humanistiko, družboslovje in naravoslovje [*letters and science departments*]«. To zahteva iskanje »ravnovesja na akademsko-profesionalni gugalnici«, dodaja Clark. Toda medtem ko so univerzitetne šole za medicino ali pravo⁷⁷³ dosegle znaten nadzor nad to gugalnico, je položaj na področju izobraževanja, zdravstvene nege, socialnega dela ali knjižničarstva zelo drugačen.⁷⁷⁴ Omejitve med profesijami višjega in nižjega reda (*major and minor professions*) se torej zelo razlikujejo. »Akademska hierarhija prestiža se spušča navzdol od trdih [*hard*] znanosti do mehkih [*soft*] profesionalnih šol. Poleg tega so moški akademiki šole profesij nižjega reda zgodovinsko gledali kot povezane s podcenjenim ženskim delom, kar je mešanici omejujočih pogojev dodalo še spolno pristranskost« (ibid., str. 353).

Ob vseh teh omejitvah je tu še *edinstvena omejitev učiteljskih šol*, poudarja Clark, to je »omejitev profesije, ki je organizirana okrog več predmetov, šolskih predmetov, ki so na univerzi v rokah oddelkov za humanistiko, družboslovje in naravoslovje«. Šolski učitelji, zlasti tisti v višjih razredih, so povezani s *predmeti*, ki jih poučujejo in med študijem ima priprava za predmet »prednost po pomembnosti in času«. Tu se Clark znova obrne k Goodladu, ki je opazil »posebnost vzporednosti predmetov med šolo in univerzo« in ugotovil, »da je za študente, ki se vpisujejo na medicinske ali pravne šole, dodiplomski študij predkursikularen [*precurricular*],⁷⁷⁵ medtem ko je za tiste, ki se vpisujejo na šolsko poučevanje [nekega predmeta], pripravljen [*preservice*]. Položaj prvih je pomemben vir avtonomije; profesionalna šola lahko gre do neke mere svojo pot, ko dobi lastne študente. Položaj drugih pa pomeni edinstveno odvisnost od oddelkov za humanistiko, družboslovje in

772 Goodlad uporablja izraz *arts and sciences*, Clark pa izraz *letters and science departments*, ki ga je mogoče razumeti nekoliko širše; kakorkoli že, tu z obema razumemo širše polje naravoslovja, družboslovja in humanistike kot disciplinarnih središčnih osi akademskega prostora.

773 »Povezane so z močnimi poklici visokega statusa, imajo obsežne nabore spoštovanega, kodificiranega znanja in varovane poti dostopa in usposabljanja. Znanstveno jedro univerze jih ima za izjemne in jih večinoma pusti pri miru« (ibid.).

774 »Univerze z visokim statusom pogosto menijo, da lahko te profesije ignorirajo, ali pa so, ko pride do stiske, ko črnilo postane rdeče, te šole prve na vrsti za *prestrukturiranje* ali celo ukinitve« (ibid.). Podobno misel smo zgoraj srečali pri Labareeju.

775 Študij na ameriških univerzah je zlasti na področjih nekaterih 'višjih' profesij zastavljen drugače kot v Evropi. Npr. na področju prava večinoma obstajajo triletni (podiplomski) študijski programi, ki sledijo uspešno zaključenemu štiriletnemu dodiplomskemu študiju bolj ali manj poljubne smeri, a s poudarkom na splošni izobrazbi.

naravoslovje. Kar učiteljska šola počne [...], je predmetna priprava, ki pa je v veliki meri v rokah drugih« (ibid., str. 353–354).

Clark ob tem še zapiše, da ne vidi načina, da bi se *trojna omejitev učiteljskih šol na univerzah* odpravila: te šole »bodo še naprej profesionalne šole, še naprej bodo povezane z manj pomembnim poklicem, ki je zaradi težkih delovnih pogojev in nizkega javnega ugleda zdaj še bolj zlorabljen kot pred pol stoletja, in še naprej bodo prepletene in odvisne od univerzitetnih oddelkov, ki obvladujejo šolske predmete«. Takoj za tem pa doda: »Trenutek: ni vse brezupno« (ibid., str. 354).

Na tem mestu se naveže na razpravo o *novih oblikah produkcije znanja* (gl. Gibbons et al., 1994), ki se je pričela v nekem drugem kontekstu le par let prej,⁷⁷⁶ in jo na izviren način vključi v svojo obravnavo vloge oziroma *omejitev in priložnosti* učiteljskih šol, obenem pa nas vrača k vprašanju o razmerju med disciplinarnostjo in interdisciplinarnostjo, ki smo ga obravnavali zgoraj. Tako poleg *načina 1* (tj. na *discipline* osredotočena produkcija znanja)⁷⁷⁷ in *načina 2* (tj. *transdisciplinarna* produkcija aplikativnega znanja)⁷⁷⁸ Clark predlaga – »za malo natančnejšo nastavitvev [*to add a little fine tuning*])« – dodaten »način 1½, ki opozarja na interdisciplinarno znanje«. Na učiteljskih šolah so potrebne *vse tri oblike*⁷⁷⁹ in po njegovem mnenju so na njih prisotne že zdaj.⁷⁸⁰ »Za način 1, osredotočen na discipline, se obračamo na psihologijo učenja in zahtevnejše raziskovalne metodologije

776 Gre za delo skupine avtorjev o 'novi produkciji znanja', ki jo je vodil Michael Gibbons z Univerze Sussex, Združeno kraljestvo. Ključna teza tega dela, ki ga uvrščajo na področje sociologije znanosti, je, »da se ob tradicionalni, znani obliki pojavlja nova oblika produkcije znanja«. To novo obliko so avtorji poimenovali kot *način 2* (*Mode 2*), da bi ga ločili od dosedanjega *načina 1* (*Mode 1*). »Čeprav način 2 morda ne nadomešča načina 1, menimo, da se način 2 od načina 1 razlikuje skoraj v vseh pogledih. Novi način deluje v kontekstu aplikacije, saj problemi niso postavljeni v disciplinarni okvir. Je transdisciplinaren in ne mono- ali multidisciplinaren. Izvaja se v nehierarhičnih, heterogeno organiziranih oblikah, ki so bistveno prehodne. Ni institucionaliziran predvsem znotraj univerzitetnih struktur. Način 2 vključuje tesno interakcijo številnih akterjev v celotnem procesu produkcije znanja, kar pomeni, da produkcija znanja postaja vse bolj družbeno odgovorna. Ena od posledic teh sprememb je, da način 2 pri ocenjevanju nadzora kakovosti uporablja širši nabor meril. Na splošno, proces produkcije znanja postaja vse bolj refleksiven in na najglobljih ravneh vpliva na to, kaj se šteje za 'dobro znanost'« (Gibbons et al., 1994, str. vii).

777 *Način 1* je »v bistvu znanje, osredotočeno na disciplino«; v tej »obliki produkcije znanja« koreninijo »tradicionalni načini, ki so že dolgo značilni za univerzo dvajsetega stoletja« (Clark, 1999, str. 354).

778 *Način 2* »je nov način; v bistvu gre za transdisciplinarno znanje, ki ni odvisno od disciplin, temveč izhaja iz kontekstov uporabe, na primer iz industrijskih laboratorijev, možganskih trustov [*think tanks*] in svetovalnih podjetij. Lahko ga imenujemo *znanje, ki ga generira uporaba*« (ibid.).

779 »Trdim, da učiteljske šole potrebujejo vse tri tokove – način 1, način 1/2 in način 2. Gugalnica akademski svet – profesija je paralelna z razliko med načinom 1 in načinom 2. Način 1/2 je blizu osi gugalnice, vendar je še vedno na strani akademskega sveta. Način 2, ki temelji na praksi, ima zdaj večjo težo« (ibid.).

780 »Vsaka razsvetljena šola na kateri koli razsvetljeni univerzi je do kolen v načinu 2 [...]; ta poudarek podpira tudi splošen preobrat družbe k z aplikativnostjo generiranemu znanju, preobrat, v katerega se univerze vse bolj vključujejo« (ibid.).

raziskovanja; v načinu 1½ – interdisciplinarna konvergenca – najdemo zgodovinarje, sociologe in ekonomiste [...], ki preučujejo zgodovinski razvoj in trenutne strukture izobraževalnega sistema na način, ki ni omejen z disciplinarnimi mejami. In pri načinu 2 ugotavljamo vse večjo količino transdisciplinarnega znanja, ki izhaja iz neposrednega ukvarjanja s ključnimi problemi, s katerimi se soočajo praktiki» (Clark, 1999, str. 354).

Clark opredeljuje ključni problem učiteljskih šol, lociranih v okviru univerz, kot *organizacijski problem* (kar je bila tudi sicer osrednja tema njegovega raziskovanja visokega šolstva), to je, »kako kar najbolje povezati te tokove znanja, zlasti pri pripravi praktikov – šolskih administratorjev, učiteljev in drugih z njihovim delom povezanih strokovnjakov, kot so šolski svetovalci in šolski psihologi«. V decentraliziranem in raznolikem visokošolskem sistemu, kakršen je ameriški, nadaljuje, »ne more biti nobenega najboljšega načina«. Nasprotno, »z obilico lokalnega eksperimentiranja – vključno z eksperimentiranjem z idejami, prevzetimi od drugod – bodo morale učiteljske šole najti različne poti za lastno splošno izboljšanje in zlasti za krepitev učiteljskega izobraževanja« (ibid.).

»Tukaj so razlogi za optimizem« (ibid.), pravi Clark in odkrito pove, da je glede vprašanja nadaljnjega razvoja področja učiteljskega izobraževanja znotraj univerz »bolj optimističen kot Goodlad, ali vsaj optimističen na drugačen način«. Prepričan je, »da se lahko v različnih okoljih razvijejo različne vizije« in da je »gugalnico mogoče razumno uravnotežiti«. Skratka, »učiteljske šole potrebujejo multiplo pamet [*multiple intelligences*], vgrajeno v različne tokove znanja« (ibid., str. 356). Novi vzorci se ne pojavijo čez noč, ampak so lahko le rezultat učenja na »dolgoletnih poskusih in napakah« (ibid., str. 357). Iskanje 'idealnega vzorca' bi bila torej napačna pot. »V hitro spreminjajočem se svetu bodo morale učiteljske šole še naprej eksperimentirati iz desetletja v desetletje. Potrebovale bodo več vizij, ki bodo v praksi razvite v različnih kontekstih. Ideje se udejanjajo, ko se preizkušajo glede na realnost možnosti v okolju in notranjih kompetenc, ki jih je mogoče zgraditi« (ibid., str. 352). Glede takšnega nasveta se s Clarkom lahko strinjamo tudi v sistemih zunaj ameriškega konteksta.

Preselimo se torej na vzhodno stran Atlantika. Če jemljemo stari kontinent kot združen v sodobnem pomenu besede (ožje v okviru Evropske unije ali širše v Svetu Evrope), potem moramo tudi na tej strani oceana govoriti o močno raznolikem, večinoma pa tudi decentraliziranem visokošolskem sistemu. Zaradi razdrobljenosti na nacionalne države je celo bolj raznolik kot ameriški in zato tudi tukaj 'ne more biti nobenega najboljšega načina' ali 'idealnega vzorca', da

bi mu lahko – nikar celo morali – slediti vsi.⁷⁸¹ Le leto dni po razpravi med Goodladom in Clarkom je – sicer brez povezave s to razpravo – izšla *Zelena knjiga o učiteljskem izobraževanju v Evropi*. Gre za eno prvih sistematičnih del,⁷⁸² ki je poskušalo primerjati in analizirati učiteljsko izobraževanje v okviru pisane 'evropske krajine', ki se je tedaj pričela intenzivneje povezovati in združevati. Prvi rezultati te mednarodne primerjave (znotraj takratne EU s 15 članicami) so bili pričakovani, pa vendar presenetljivi: elementi nacionalnih (ponekod celo regionalnih) sistemov učiteljskega izobraževanja, ki bi bili resnično kompatibilni, so bili zelo redki in praviloma jih je bilo mogoče identificirati le na zelo splošni ravni (npr. visokošolska diploma, soobstoj vzporednega in zaporednega sistema). Avtorji *Zelene knjige* se niso mogli izogniti ugotovitvi, da je »trditev o raznolikosti pomembna značilnost v razpravah o izobraževanju učiteljev v Evropski uniji«, saj opazovalci »v različnih državah članicah pogosto poudarjajo *edinstvenost* 'svojega' sistema [...] ter njegovo *neprimerljivost* z 'drugimi' sistemi«. Ugotavljali so tudi, da »politike Evropske komisije in OECD že več let spodbujajo opazen *trend h konvergenci*«, kljub temu pa je »učiteljsko izobraževanje v državah članicah Evropske unije trenutno organizirano v sistemih in modelih *zelo heterogene narave*« (Buchberger et al., 2000, str. 11). Tako heterogenih, da so lahko, na primer, močno ovirali medsebojna priznavanja diplom,⁷⁸³ prav tako pa tudi

781 Omenjali smo že, da prav v tem času spočeti bolonjski proces – povsem v nasprotju z nekaterimi lokalnimi interpretacijami – ni gradil na 'idealnem modelu', temveč na načelu iskanja *primerljivosti in povezljivosti* raznolikih sistemov, kar pa terja izdelavo nekaterih skupnih 'orodij' (struktura stopenj, kreditni sistem, zagotavljanje kakovosti, načela in kriteriji glede priznavanja diplom ali študijskih obdobj, kakršne so študentske izmenjave itn.) (prim. Zgaga, 2004b).

782 Sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja, potem ko se je evropsko sodelovanje na ključnih področjih visokega šolstva že močno razvilo, je Evropska komisija dala pobudo za 'pilotsko akcijo', ki naj bi preverila možnosti in spodbudila podobne dejavnosti tudi na področju učiteljskega izobraževanja. Iz tega je nastal projekt SIGMA (gl. Sander, 1995), ki se je nadaljeval v vzpostavitvi mreže *Thematic Network of Teacher Education in Europe* – TNTEE (gl. Sander, 1999). *Zelena knjiga* je bila rezultat večletnega dela v okviru tega projekta oz. mreže. Gre za prvi 'evropski' strateški dokument, ki so ga pripravili predstavniki ustanov s področja učiteljskega izobraževanja brez sodelovanja s političnimi odločevalci.

783 Kot primer naj navedemo neprijetno izkušnjo, ki smo jo imeli pri nas. Leta 1993 je Italija sporočila Sloveniji namero, da odstopi od sporazuma o medsebojnem priznavanju diplom, ki je bil leta 1983 sklenjen kot del t. i. osimskih sporazumov med SFRJ in Republiko Italijo (Skupščina SFRJ, 1983), ta sporazum pa je Republika Slovenija po osamosvojitvi posvojila. Med drugim je vključeval tudi učiteljske visokošolske kvalifikacije in je bil zato velikega pomena za slovensko šolstvo v zamejstvu. Razlog za namero o prekinitvi je bilo izvajanje nekega v Sloveniji neakreditiranega programa ('pedagogika – kineziološka smer'), s katerim so pričeli na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru v sodelovanju z neko zasebno agencijo iz Švice, ki je k vpisu vabila italijanske državljane (t. i. 'zadeva Barga'). Obe strani sta po daljših pogajanjih uspeli probleme rešiti, posodobiti stari sporazum (1995) in zagotoviti nadaljnje medsebojno priznavanje diplom. 'Zadeva Barga' je šla v pozabo, problemi s priznavanjem pa so se ponovno pojavili, saj po tim. bolonjski reformi in sprejemu novih študijskih programov leta 2010 sporazum ni bil prenovljen. O težavah lahko beremo tudi v zadnjem času (gl. npr. Božo Cerar, Dolgoletne težave pri nostrifikaciji univerzitetnih diplom, *Delo*, 29. oktobra 2024; <https://www.delo.si/mnenja/gostujoce-pero/gostujoce-pero-dolgoletne-tezave-pri-nostrifikaciji-univerzitetnih-diplom>).

potencialne študentske izmenjave, ki jih je pričel spodbujati program Erasmus.

Te ugotovitve je treba umestiti v širši kontekst. Postopoma razvijajoči se proces evropskih integracij je imel v drugi polovici preteklega stoletja vseskozi pomemben vpliv tudi na evropsko sodelovanje v visokem šolstvu.⁷⁸⁴ Po nastanku programa Erasmus leta 1987 so se načrti o okrepitvi in poglobljanju takšnega sodelovanja še okrepili, po letu 1990 in takrat velikih političnih premikih v srednji in vzhodni Evropi pa so se tudi geografsko razširili. Toda ti načrti so naleteli na kompleksno težavo: izjemno veliko različnost nacionalnih visokošolskih sistemov, tako veliko, da je začela postajati vse večja ovira za razvoj tako zaželenega evropskega sodelovanja. Analize sistemskih in institucionalnih razlik so potrdile, da je tudi stanje na tem področju rezultat zelo različnih nacionalnih in celo lokalnih zgodovinskih kontekstov, ne pa nekega splošnega načela in dedukcijske logike, 'ideje', ki se v realnosti ne bi uspela popolnoma realizirati.

Ustanove so vsakokratni človeški konstrukti. Ni idealne 'ideje' univerze,⁷⁸⁵ ne idealne 'ideje' učiteljske šole, ne kake druge akademске ustanove. O takšni 'ideji' neke ustanove lahko govorimo samo na zelo splošni ravni, kot o nekakšnem 'skupnem imenovalcu' mnogih različnih 'imenovalcev'. Ta 'ideja' vstaja iz konkretnega človeškega sveta, kot ga strukturirajo takšna in drugačna razmerja, hierarhije, interesi, pretekla in sedanja dejanja, povezovanja in razhajanja itn., kar skupaj vzeto oblikuje raznolike družbene in kulturne kontekste. Zamisel idealne 'ideje', idealnega koncepta vedno nosi v sebi ambicije hegemonije, prevlade v človeškem svetu. Tudi te knjige nismo začeli deduktivno, s nezlomljivim prepričanjem o 'idealni formuli', ki bi nam pomagala meriti, ali ji je zgodovinski razvoj sledil ali pa se ji je izneveril, pač pa genealoško: z zasledovanjem poteka dejanskega razvoja danega področja v njegovih številnih variacijah in s poskusom *misliti* ta razvoj, kar naj bi pomagalo pri ocenitvi, kam smo bili namenjeni, kje smo in kam gremo.

V dejanskosti smo tako vedno soočeni s poskusi in z napakami, z oblikovanjem različnih vizij in z njihovimi bolj ali manj posrečenimi realizacijami, to pa je proces, ki neizogibno vodi v razlike. Same na sebi niso problem; problem pa lahko postanejo, ko se preoblikujejo

784 Poglobljeno analizo teh procesov je podala Anne Corbett v obsežni študiji o univerzah in Evropi znanja (Corbett, 2005).

785 Odlično sodobno študijo o tem starem (gl. npr. Newman, 1996 [1852]) vprašanju je prispeval Ronald Barnett (2011). Delo na prvi pogled spominja na oris zgodovine 'ideje univerze' preko ključnih faz do njene 'smrti'. Dejansko ne gre za oris zgodovinskega oblikovanja univerze, niti ne za njeno strukturno logiko ali klasifikacijo univerz. Avtorjeva prizadevanja so nekakšna 'magnetna resonanca' njihovih pojavnih oblik: skeniranje tankih plasti kompleksnega univerzitetnega tkiva in prepoznavanja 'oblik tega, kaj pomeni biti univerza' (gl. Zgaga, 2012a).

v meje in omejitve. Preseganje takšnega problema je bilo proti koncu dvajsetega stoletja postavljeno za cilj visokošolskih politik na evropski ravni; namesto 'idealne formule' je bilo pri tem uporabljeno načelo »večje povezljivosti in primerljivost visokošolskih sistemov«, ob zavesti, da »bodo potrebne nenehne vzpodbude« (Bologna Process, 1999). Odločilen politični korak je bil storjen junija 1999 s podpisom *Bolonjske deklaracije*, opogumilo pa ga je tudi nekaj predhodno opravljenih analitičnih pregledov obstoječega stanja, ki so opozarjali na te omejitve.

Med njimi velja omeniti študijo (Knudsen, Haug, Kirstein, 1999), za katero sta v organizacijskem pogledu poskrbeli obe takratni evropski rektorski združenji (kmalu zatem sta se združili v sedanjo EUA). Ta študija je služila kot gradivo za prvo ministrsko konferenco v Bologni, opozorila pa je na »ekstremno kompleksnost in različnost struktur kurikulumov in študijskih stopenj« (ibid., str. 3). *Sorbonska deklaracija*, sprejeta leto prej (Bologna Process, 1998), je priporočila razmislek o sprejemu 'skupne arhitekture' treh študijskih stopenj po modelu 3-5-8,⁷⁸⁶ vendar pa v takratni evropski akademski krajini »ni bila ugotovljena nobena pomembna konvergenca k [takemu] modelu« (Knudsen, Haug, Kirstein, 1999, str. 3). Študija je med drugim še ugotovila, da »postaja v državah z binarnim sistemom meja med univerzitetnim in neuniverzitetnim sektorjem (in njihovo strukturo stopenj) vse bolj zabrisana« (ibid., str. 4). K takšni sliki je v tistem obdobju deloma prispevala tudi akademizacija učiteljskega izobraževanja. Na podlagi dokaj podrobne analize močno divergentnih sistemov je ta študija predlagala »štiri glavne poti skupnega delovanja, ki lahko spodbudijo željeno konvergenco in preglednost kvalifikacijskih struktur v Evropi«: uvedba kreditnih sistemov, združljivih z ECTS, sprejetje skupnega, a prilagodljivega referenčnega okvira visokošolskih kvalifikacij,⁷⁸⁷ okrepljeno 'evropsko razsežnost' pri zagotavljanju kakovosti, evalvaciji in akreditaciji ter opolnomočenje evropskih državljanek in državljanov za izkoriščanje novih učnih priložnosti, ki jih bodo zagotovili »združljivi kreditni sistemi, razumljive strukture študijskih stopenj, zagotavljanje kakovosti in bolj evropski trg dela«, pa tudi izboljšana mobilnost študentov in visokošolskega osebja (ibid., str. 4–5).

Bolonjski proces s svojim ciljem – vzpostavitev evropskega visokošolskega prostora – je imel velik vpliv na zблиževanje nacionalnih

786 Tj. 3 leta do prve, skupaj 5 let do druge in skupaj 8 let do tretje, doktorske stopnje.

787 »Tog, enoten model (kot je model 3-5-8) v Evropi ni niti zaželen niti izvedljiv« (ibid.). Dokument je predlagal štiri stopnje: 'subdiplomske' (od 1 do 2 leti, tj. ekvivalent naši višješolski diplomii), diplomsko (*Bachelor*, 3 do 4 leta), magistrsko (5 let, od tega najmanj 12 mesecev, izraženih v kreditih na magistrski stopnji zahtevnosti) in doktorsko ('variabilno', po skupno od 7 do 8 letih študija). Približno v to smer je nadaljnji razvoj tudi šel (prim. Bologna Process, 2005).

visokošolskih sistemov, ne pa na njihovo uniformiranje, saj to ni bil njegov namen. Nujni sta bili primerljivost in povezljivost, ker je prevelika raznorodnost sistemov postavljala prevelike ovire evropskemu povezovanju na različnih področjih, ne le na področju izobraževanja (npr. pri priznavanju doseženih kvalifikacij, s tem pa tudi pri zaposlovanju, migracijah itn.). Z vidika visokega šolstva je bilo tudi neizogibno, saj brez tega ne bi bilo mogoče uresničiti zamisli o meduniverzitetnem sodelovanju, vključno s krajšimi študentskimi izmenjavami itn. Seveda so tri desetletja po začetku teh premikov še vedno prisotne precejšnje razlike med 'domačimi' in 'tujimi' študijskimi programi, ki jih dobro pozna vsak koordinator izmenjav Erasmus, vendar pa jih je mogoče reševati, če le nismo prepričani, da je diplomo mogoče podeliti le pod pogojem, da so bile predhodno opravljene vse obveznosti pri 'mojem predmetu'. Takšna prepričanja žal nimajo nič skupnega z intelektualno zgodovino, ki je od Sokrata naprej gradila na soočanju različnih pogledov, na polemiki kot generatorju novega znanja. S tem pa smo spet pri konkretnih razmerjih, interesih in raznolikih družbenih in kulturnih kontekstih; teh uniformirati ni mogoče, pa tudi smiselno ne bi bilo.

Razlike so na nekaterih študijskih področjih občutne, na drugih bistveno manj. Na slednjih, zlasti ko gre za 'trde' discipline in stroke, so k njihovem zmanjševanju ponekod prispevale že tradicionalno enotne ali vsaj dokaj sorodne akademske norme in kriteriji, v novjšem obdobju pa so k temu svoje dodale tudi direktive EU o t. i. reguliranih poklicih (Evropski parlament in Svet, 2005). Področje učiteljskega izobraževanja ne sodi v to kategorijo, saj temelji na izrazitih nacionalnih kontekstih in tradicijah in zato ostaja nacionalno ali celo regionalno regulirano. Vzpostavljane primerljivosti in povezljivosti na tem 'mehkem' področju je tako težje, kljub temu pa je v zadnjih treh desetletjih napeljevalo k 'lokalnemu' eksperimentiranju, ki vključuje eksperimentiranje z 'idejami, prevzetimi od drugod', če uporabimo Clarkov izraz. Prav v tem se kaže ena izmed produktivnih spodbud, ki jih je oblikovanje evropskega visokošolskega prostora prineslo učiteljskemu izobraževanju.⁷⁸⁸ To področje, ki je bilo v preteklosti izključeno iz mednarodnega akademskega sodelovanja (sicer tako značilnega in samoumevnega za univerze od njihovih začetkov), saj je bilo razumljeno kot nekakšna 'nacionalna ekskluzivnost', je v novjšem obdobju zamudo nadoknadilo, številni projekti in mreže pa prispevajo, da se prav 'z idejami, prevzetimi od drugod', krepijo

788 Poglobljeno primerjalno študijo politik in praks učiteljskega izobraževanja v evropskem prostoru je pred par leti prispeval Vasileios Symeonidis (2021).

'lokalni eksperimenti'.⁷⁸⁹ Vse to vsaj deloma prispeva tudi h konvergenci med ustanovami iz različnih sistemov učiteljskega izobraževanja, po drugi strani pa spodbuja vsebinske novosti – in bogati različnost. V tem se tudi v evropskem prostoru kaže razsežnost, pri kateri se lahko pridružimo Clarkovemu optimizmu.

Do konca dvajsetega stoletja 'pouniverziteteno' učiteljsko izobraževanje je v novem kvalifikacijskem okvirju, ki ga je na začetku enaindvajsetega stoletja prineslo vzpostavljanje evropskega visokošolskega prostora, dobilo priložnost za vzpostavitev študija na vseh treh stopnjah. Za marsikatero ustanovo s tega področja je bilo to nekaj povsem novega, predvsem pa nova priložnost, da se bolje pozicionira v krogu 'starejših' ustanov. Kot smo videli tudi v našem primeru, jim je bil sprva dopuščen bolj ali manj le dodiplomski študij; za razvoj magistrskega študija so bila potrebna velika in marsikje tudi dolgotrajna prizadevanja, omenjanje možnosti doktorskega študija na tem področju pa je sprva praviloma trčilo na debel zid skepse. Videli smo, kako se je pomemben preboj v Evropi najprej zgodil na Finskem; njihove ideje so bile sčasoma 'prevzete tudi drugod'. Bolj kot akademska prizadevanja za oblikovanje magistrskih programov je bil ključni korak v (poznejši) odločitvi šolskih oblasti, da sprejmejo magistrsko, drugo stopnjo izobrazbe kot pogoj za delo v šolstvu. Ta preboj se je iz Finske na prelomu stoletij postopoma razširil na mnoge druge evropske države.⁷⁹⁰ Vzporedno z uveljavljanjem magistrskega študija je nastalo in se postopoma udeležilo tudi več iniciativ s področja doktorskega študija.⁷⁹¹ Področje učiteljskega izobraževanja je očit-

789 'Ideje, prevzete od drugod', delujejo produktivno takrat, ko eksperimentiranje izhaja iz razpoložljivih, ne pa iz 'idealnih' virov. Takšno eksperimentiranje ne poteka le na evropski, ampak tudi na nacionalni ravni. Kot smo videli, je v osemdesetih letih, ko so se pripravljali prvi visokošolski programi na področju učiteljskega izobraževanja, še veljalo načelo programske enotnosti (ali vsaj nekakšnih 'republiških skupnih jeder'): programi v Ljubljani in Mariboru so bili (formalno) poenoteni, čeprav je to – prav zaradi razlik v razpoložljivih virih – prinašalo določene omejitve v delovanju. Tri pedagoške fakultete, ki jih imamo danes na treh univerzah, kažejo glede tega precej drugačno sliko. Podrobna analiza poti, po katerih so krenile posamezne ustanove, doslej ni bila opravljena, verjetno pa bi pokazala sončne in senčne plati.

790 Na začetku prejšnjega desetletja je Eurydice že poročala o obstoju nekaterih skupnih kriterijev v skoraj vseh evropskih državah: učiteljski kvalifikaciji je praviloma zadoščeno z visokošolsko diplomom, študij se ne omejuje le na predmet poučevanja, ampak vključuje tudi vede o izobraževanju, ki dajejo tako teoretična znanja oziroma razumevanje kot nekatere praktične spretnosti; povsod je obvezna tudi praksa v šolah, potrebna za opravljanje učiteljskega poklica. Poleg tega se je »število držav, ki ponujajo poleg vzporednega še zaporedni model učiteljskega izobraževanja, [...] povečalo na vseh ravneh izobraževanja« (European Commission / EACEA / Eurydice / Eurostat, 2012, str. 109). – Na začetku tega desetletja pa je Eurydice poročala, da programi začetnega izobraževanja za učitelje vodijo do magistrske stopnje že v večini evropskih sistemov (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021, str. 64).

791 Zanimiv je primer Švedske, kjer je leta 2000 parlament odločil, da se ustanovi 16 *raziskovalnih šol za doktorske študije*; med njimi sta bili dve (na Univerzi Umeå in Univerzi Linköping) namenjeni študiju na področjih šolskega sistema in učiteljskega izobraževanja (gl. Erixon, Fränberg, Kalos, 2001, str. 14).

no dobro izkoristilo priložnost, ki jo je prinesel proces oblikovanja evropskega visokošolskega prostora,⁷⁹² da je v organizacijskem pogledu doseglo raven, ki je bila dotlej rezervirana le za 'starejše' ustanove.

Če primerjamo zdajšnje stanje s tistim izpred treh ali štirih desetletij, so spremembe več kot očitne, tako glede strukture stopenj, ki jih zdaj podeljujejo učiteljske šole na evropskih univerzah kot tudi glede stopnje konvergence med njihovimi študijskimi programi. Procesi evropskega zbliževanja so prispevali tudi k spremembam na tem področju. V EU sicer za celotno področje izobraževanja velja načelo deregulacije: odločujoča telesa EU tu nimajo zakonodajnih pristojnosti; te ostajajo v rokah posameznih držav članic. Zato pa obstajajo 'mehke' metode, kakršna je *odprta metoda usklajevanja* (OMC),⁷⁹³ s katero se v medsebojnem sodelovanju članic oblikujejo skupne 'referenčne točke', s tem pa se tudi družbeni podsistemi postopno približujejo. To velja tudi za področje učiteljskega izobraževanja, čeprav je tu prišlo do prvih poskusov zbliževanja šele po prelomu stoletij, ko je Evropska komisija spodbudila pripravo dokumenta o 'skupnih evropskih načelih za kompetence in kvalifikacije učiteljev'. Dokument je poudaril štiri skupna načela (visoko kvalificiran poklic, postavljen v kontekste vseživljenjskega učenja, mobilnosti in partnerstva) in identificiral tri skupine ključnih kompetenc: za delo z ljudmi, z znanjem, s tehnologijo in informacijami, ter s skupnostjo (Evropska komisija 2005, 2007). Težko bi bilo reči, da je ta dokument bistveno vplival na evropsko krajino učiteljskega izobraževanja; dejansko je bila že na 'testni' konferenci med predstavniki držav članic vidna določena zadržanost, pomisleki pa so bili tudi v akademskih krogih. Vendar pa poslej med članicami EU potekajo tudi redni pregledi sistemov učiteljskega izobraževanja po posameznih državah, za katere praviloma skrbijo pri *Eurydice*. Seveda gre za specifično in nacionalno zelo občutljivo področje, na katerem ni mogoče pričakovati takšne stopnje programske oziroma študijske konvergentnosti, kot je npr. značilna za na evropski ravni regulirane poklice, kot so npr. na področju medicine. Zato ni presenečenje, da eno izmed novjših poročil o takšnih pregledih izpostavlja, da tudi danes ostaja odprtih še dosti vprašanj, kajti »organizacija rednega učiteljskega izobraževanja« se po Evropi še vedno »zelo razlikuje in se lahko zdi precej zapletena struktura« (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021, str. 62).

792 Pred dobrimi desetimi leti, ko so bili učinki 'evropskih reform' že dovolj opazni, smo z neko raziskavo ugotovili, da predstavniki učiteljskih šol obravnavajo učinke bolonjskega procesa ugodneje kot predstavniki tradicionalnih akademskih disciplin (Zgaga, 2013, str. 357). Vendar pa so se tudi tu pojavljale dileme in problemi, še zlasti ob vprašanju o trajanju preoblikovanih študijskih programov ter razmerju med dvema 'bolonjskima' stopnjama, kar je bilo v nekaterih nacionalnih kontekstih (v našem vsekakor) dojetto kot hudo provokativna novost (prim. *ibid.*, str. 353–355).

793 Gl. op. 632.

Kot že rečeno, dokler te 'zapletene strukture' ne postavljajo očitnih omejitev z znaki zaprtosti in ekskluzivnosti, same na sebi ne morejo biti resen problem. Polega tega strukturna ali organizacijska vprašanja niso edina razprave vredna vprašanja. Dolgoročno so lahko veliko bolj odločilna *konceptualna* vprašanja o nadaljnjih poteh učiteljskega izobraževanja v evropskem (pa tudi svetovnem) kontekstu. Znova se vrnimo h Gerdu Biesti, ki je ob pravkar omenjenih političnih dokumentih o 'skupnih evropskih načelih za kompetence in kvalifikacije učiteljev' opozoril na potencialno dvomnost: pozornost, ki jo v novejšem obdobju (evropska in nacionalna) politika namenja učiteljskemu izobraževanju, bi lahko »razumeli kot izraz pristne zaskrbljenosti za kakovost izobraževanja na vseh ravneh«, lahko pa »tudi bolj negativno, če bi opazili, da v mnogih državah vlade po tem, ko so s kombinacijami predpisovanja učnih načrtov, preverjanj, pregledov, merjenja in lestvic izobraževalnih ustanov vzpostavile močan nadzor nad šolami«, zdaj usmerjajo pozornost še na to področje (Biesta, 2022, str. 182–183).

Kaj lahko prevaga, da se 'pristna zaskrbljenost' prevesi v 'bolj negativno' smer? Biesta o tem eksplicitno ne govori, a videti je, da gre tu med drugim zlasti za vprašanje avtonomije, akademske avtonomije, če je učiteljsko izobraževanje že postalo integralni del akademskega prostora. O tem bomo spregovorili malce pozneje, za zdaj pa sledimo še neki drugi razsežnosti tega vprašanja, ki se mu Biesta posveča – vprašanju *diskurzov*, ki vstopajo in pričenjajo dominirati v izobraževalnih politikah. Tako zapiše: »V zvezi s tem je zaznati dva pomembna diskurza: prvi, ki izvira delno od oblikovalcev politik in delno od skupnosti raziskovalcev vzgoje in izobraževanja, se osredinja na potrebo po tem, da začne poučevanje temeljiti na izsledkih na evidenci utemeljenih raziskav,⁷⁹⁴ drugi, ki morda bolj temelji na politiki, pa se osredinja na idejo kompetentnosti.« Tudi tu se srečujemo z dilemo: Biesta zapiše, da »sta oba pristopa upravičena«, da pa »imata tudi vsak svoje težave« (ibid., str. 179–180).

O diskurzu na evidenci utemeljenega izobraževanja in o težavah, ki se z njim vzpostavljajo, smo podrobneje razpravljali zgoraj. Biesta na strani težav, ki jih takšen diskurz prinaša, posebej opozarja na to, da je »usmerjen k dejstvu namesto k vrednotam« in da obravnava evidence temelji na logiki vzročnosti ter pozablja na probleme interpretacije; dalje, podatki, ki se zbirajo, bi »moral nadomestiti strokovno razsojanje« in tako vodijo »h kulturi izobraževalnega pozitivizma« (ibid., str. 180). Tu pa je še drugi diskurz, diskurz o

794 Zaradi koherence z našim prejšnjim izvajanjem si dovoljujemo na tem mestu citirani slovenski prevod nekoliko spremeniti; prevajalka se je namreč odločila za izraz 'izsledki empiričnih raziskav (*evidence-based*)', ki po pomenu sicer ne odstopa od naše argumentacije.

kompetentnosti. Njegov vzpon v razpravah o izobraževanju je proti koncu prejšnjega stoletja spodbudila politika, soočena z zahtevami po 'učinkovitosti' javnih podsistemov, kakršno je tudi šolstvo. Teh razprav ni mogoče enostavno pobrisati z mize, ob kateri razpravljamo zdaj, kajti pogojuje jih, ne nazadnje, stara dihotomija: učiteljsko izobraževanje, ki se je pomaknilo na akademsko raven, je razpeto med akademskim *znanjem* in poučevalnimi *veščinami*. Oba pristopa sta upravičena, bi lahko ponovili skupaj z Biesto, vendar pa se pri vzpostavljanju razmerja med njima skrivajo nove težave.

Tudi tu imamo namreč opravka z nekakšno 'gugalnico', podobno tisti, o kateri je prej govoril Clarke. Le kako leto po Clarkovemu članku, ki smo ga brali zgoraj, je Bártolo Campos, portugalski član skupine, ki je pripravila prej omejeno *Zeleno knjigo*, na konferenci o vlogi podiplomskega študija in raziskovanja pri načrtovanju učiteljskega izobraževanja, organizirani v okviru mreže ENTEP⁷⁹⁵ in pod pokroviteljstvom švedskega predsedovanja EU, opozoril na to dihotomijo z nekoliko drugačnimi besedami: »nekaterne analize o procesu univerzitizacije kažejo, da so univerze v mnogih primerih svojo akademsko tradicijo le dodale tehnični tradiciji normalne šole; izziv pred nami pa je izgradnja kulture profesionalnega učiteljskega izobraževanja, kot jo je univerza že dosegla na primer na področju medicinskega izobraževanja« (Campos, 2001, str. 16). Vprašanje je torej, kako preseči nenehno 'guganje', še zlasti pa, kako onemogočiti potencialno nevarnost, da bo 'debelejši gugalec' potegnil 'suhega' v zrak, kjer bo le še nemočno brcal z nogami. Campos rešitev znova, podobno kot še drugi avtorji, ki smo jih brali do zdaj, išče v paraleli z medicinsko profesijo. Polarizacijo akademskega in tehničnega naj bi torej presegli s *profesionalizacijo*. Kaj pa naj bi takšna profesionalizacija pravzaprav bila, ostaja tema široke razprave.⁷⁹⁶

795 Evropska mreža za politike učiteljskega izobraževanja (*European Network on Teacher Education Policies* – ENTEP) je forum, na katerem se srečujejo predstavniki ministrstev, pristojnih za izobraževanje v državah članicah EU. Ustanovljena je bila na iniciativo portugalskega predsedovanja EU maja 2000, za vodjo mreže pa je bil takrat imenovan Bártolo Paiva Campos, redni profesor na Fakulteti za psihologijo in vede o izobraževanju Univerze v Portu. Mreža še vedno deluje, pomembnejšega vpliva na politike izobraževanja učiteljev pa v zadnjem obdobju ni bilo zaslediti (gl. <https://www.entep.eu/>). – Dodajmo, da je 'duh časa' na prelomu stoletij prispeval k nastanku podobne mreže, ki pa so jo leta 2006 ustanovile učiteljske šole same: *Teacher Education Policy in Europe* – TEPE. Tudi ta mreža še vedno deluje (gl. <https://projects.au.dk/tepe/>).

796 Izrazi *profesija*, *profesionalen* ipd. se pogosto pojavljajo v povezavi z izrazi *učitelj*, *učiteljica* in tudi *učiteljsko izobraževanje*, vendar pa ostajajo pomensko razpršeni, še najpogosteje povezani z atributi kakovosti, ne pa z družbeno vlogo in pozicijo neke poklicne skupine. – Razprave o profesionalizmu in profesionalcih imajo sicer že dokaj dolgo tradicijo in v osnovi večinoma izpostavljajo pomen razvoja oziroma posedovanja specializiranega znanja, s katerim zagotavljajo, da bolje kot drugi poznajo naravo določenih zadev in da bolje kot njihovi klienti vedo, kaj jih muči in kako je temu mogoče pomagati. »Od profesionalca se pričakuje, da objektivno in vprašljivo razmišlja o zadevah, ki so za laike lahko predmet ortodoksije in čustev, ki omejujejo intelektualno raziskovanje. Poleg

Razprava o razpetosti med 'akademske' in 'tehnične' je stara in vsaj med vrsticami smo jo srečevali že vse od prvih poskusov konceptualizacije akademskega pomika učiteljskega izobraževanja. Vide-li smo, da je znotraj izobraževanja in usposabljanja različnih poklicev moderne dobe posebnemu področju izobraževanja učiteljev pripadal dokaj nizek status. Pomik tega področja iz 'veščinarske', 'obrtne' sfere na akademsko je bil sprejet kot strategija, ki naj bi odpravila takšno podcenjenost in obenem dvignila kakovost izobraževalnih sistemov na splošno. »S tem, ko se je učiteljsko izobraževanje vključilo v univerzo, je le sledilo poti drugih, bolj prestižnih profesij.« Prvotne skepse o takšni vključitvi so zbledele ob ugotavljanju, da imata od tega lahko korist obe strani: »univerza za svoj del dogovora zagotavlja status in akademsko kredibilnost, v zameno pa učiteljsko izobraževanje zagotavlja študente in družbeno koristnost« (Labaree, 2008, str. 296–297). Toda zahtevne norme, povezane z doseganjem in ohranjanjem akademskega statusa, so po drugi strani ogrozile povezave učiteljskih šol s osnovnimi in srednjimi šolami kot njihovim 'naravnim laboratorijem', kot je zapisal Goodlad. Takšne povezave so izpostavljale 'tehnično' plat učiteljskega dela in bile so odlika nekdanjih normalnih šol, učiteljskih itn., ki je bilo z akademskim pomikom odrinjeno na rob. Razpetost med 'akademske' in 'tehnične' pa se še okrepi, ko ji pridružimo zahtevo po oblikovanju *učiteljske profesije*: profesije se namreč ne zgradijo s 'tehnik' (s srednješolsko izobrazbo), ampak s 'strokovnjaki' (z visokošolsko izobrazbo).

Akademsko izobraževanje je nujni, ne pa zadostni pogoj za formiranje profesije kot poklicne skupnosti s posebno močjo in posebnim družbenim statusom. Dejavniki, ki medicinsko profesijo delajo za profesijo, se v znatni meri nahajajo zunaj univerzitetnih zidov, poleg tega imajo res dolgo zgodovino. Če jemljemo učiteljski poklic na splošno, na vseh ravneh izobraževalnega sistema, je približno tak status tradicionalno pripadal univerzitetnim učiteljem (vprašanje sicer je, ali ga z masifikacijo in komercializacijo visokega šolstva kot celota v celoti še vzdržujejo). Toda učiteljski poklic je na več načinov *fragmentiran* poklic; učiteljevanje je segmentirano na kategorije, med katerimi dosega osnovnošolsko učiteljstvo akademsko stopnjo izobrazbe šele zadnjih štirideset let, kar je verjetno prekratko obdobje, da bi se formirali

tega se od nekoga v njegovi profesionalni vlogi lahko pričakuje in zahteva, da objektivno razmišlja o zadevah, ki bi se mu samemu zdele boleče, da bi se jih lotil na tak način, ker bi ga osebno prizadele. Zato je nepošteno zahtevati od zdravnika, naj se sam ozdravi, od duhovnika, naj se sam posveti, ali od učitelja, naj bo popoln starš. Profesionalec ima licenco, da odstopa od laičnega ravnanja v dejanjih in v samem načinu razmišljanja glede zadeve, ki jo izpoveduje [*professes*]; to je institucionalizirano odstopanje, pri katerem obstaja določena težnja k jasni opredelitvi situacij in vlog« (Hughes, 1963, str. 656).

kot *profesija*.⁷⁹⁷ Elemente za tak dodaten pomik bi sicer lahko našli v nekaterih prizadevanjih učiteljskih sindikatov (npr. javni nastopi, ki se tičejo kakovosti izvajanja vzgojnega in izobraževalnega poslanstva), vendar pa ne bi bilo mogoče trditi, da bi bilo po tej poti mogoče formirati vse elemente, ki so pogoj za vzpostavitev 'profesije višjega reda', če uporabimo izraz, ki ga je uporabil Burton Clark. Medicinska profesija je pač 'profesija višjega reda' in če naj bi služila za zgled vzpostavitve profesionalnega izobraževanja na nekem drugem področju, bi bilo treba upoštevati tudi dejavnike zunaj univerzitetnih zidov.

Prihod med univerzitetne zidove pa je učiteljskemu izobraževanju prinesel še neko drugo prednost – vključenost v *akademsko avtonomijo*. V svojih starejših organizacijskih formah so bile učiteljske šole praviloma nemočne pred političnimi pritiski in vplivi dominantnih ideologij, s to spremembo pa so vsaj v načelu pridobile drugačno pozicijo. Akademsko avtonomije sicer ne gre jemati romantično. Izraža se v razmerjih (npr. med državo in univerzo, a ne samo tu) in je torej *relativna*; »osvojena je, a ne enkrat za vselej« (Henkel, 2007, str. 96), kajti »razumeti jo je treba kot nenehno pogajanje, ki na novo opredeljuje akademsko pozicioniranje; je postopek in ne status, ki naj ga uživajo univerze« (Felt, 2004, str. 39). Na prelomu stoletij je v tem pogledu v Evropi vel nov optimizem. K temu so po eni strani prispevali premiki v visokošolskih politikah ('*autonomy for accountability*', 'več avtonomije za več odgovornosti', je bilo tedaj mogoče v takšni ali drugačni verziji slišati med političnimi odločevalci), po drugi strani pa odmeven dokument z naslovom *Magna Charta Universitatum*, ki so ga pripravile evropske univerze same. Dokument je nastal »štiri leta pred dokončno odpravo meja med deželami Evropskih skupnosti,⁷⁹⁸ v obetih razširjenega sodelovanja vseh evropskih narodov« in v prepričanju, »da se morajo ljudstva in države bolj kot kdaj koli prej zavedati vloge, ki jo bodo imele univerze v spreminjajoči se in vse bolj internacionalizirani družbi«. Prvo od njegovih štirih temeljnih načel pravi, da je univerza »avtonomna institucija, ki z raziskovanjem in poučevanjem na kritičen način ustvarja in prenaša kulturo«, da pa bi lahko bila »odprta do potreb sveta, ki jo obdaja, mora biti v svojem

⁷⁹⁷ »Za strukturo poklicne skupine, ki se šele oblikuje kot profesija, je značilno, da njeni člani niso homogeni glede na količino znanja in usmerjenosti v skupnost, ki ju posedujejo. V poklicih, kot sta socialno delo ali delo v knjižnicah, je verjetno dve tretjini ali več članov precej očitno le obrobno profesionalnih. Toda elita teh poklicev, kot je direktor univerzitetne knjižnice ali dekan vidne univerzitetne šole za socialno delo, je očitno profesionalna. Prav elita nastajajoče profesije prevzame vodilno vlogo pri spodbujanju napredka profesionalnosti v svoji poklicni skupini in pri zahtevi po javnem priznanju njenega novega statusa« (Barber, 1963, str. 676–677). Vprašati bi se veljalo, v kolikšni meri – in ali sploh – akademizirane ustanove za učiteljsko izobraževanje prevzemajo takšno vlogo.

⁷⁹⁸ Evropske skupnosti (*European Communities*) so se leta 1992 preoblikovale v Evropsko unijo.

raziskovanju in poučevanju moralno in intelektualno neodvisna od vseh političnih oblasti in gospodarskih moči» (*Magna Charta Universitatum*, 1988). Ta dokument je naknadno dobil politično potrditev evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo,⁷⁹⁹ pomembno pa je odmeval tudi širše po svetu. Trideset in več let pozneje se je v svetu začel kazati drugačen trend, ki se je v skrajni obliki izrazil npr. v Orbánovem izgonu Srednjeevropske univerze iz Budimpešte na Dunaj ali pa v napadu Donalda Trumpa na Univerzo Harvard. Akademsko avtonomija kot vrednota danes spet ni več samorazumljiva in garantirana, to pa ima lahko resne posledice za izobraževanje in raziskovanje.

Magna Charta je bila izraz takratnega splošnega trenda, ki ga je imel očitno v mislih tudi Bártolo Campos, ko je dobrih deset let pozneje zapisal: »Vzporedno s tem, ko se je razvijal proces univerzitizacije učiteljskega izobraževanja, so univerze postajale vse bolj avtonomne. Zato morajo izziv izgradnje profesionalne kulture učiteljskega izobraževanja rešiti univerze same, vlade pa se z učiteljskim izobraževanjem ne morejo več ukvarjati na enak način, kot so se, ko so ga zagotavljale ustanove brez znanstvene in pedagoške avtonomije« (Campos, 2001, str. 16–17). Ne da bi se tu spuščali v podrobno analizo, je dobri dve desetletji po teh besedah mogoče pritrditi, da akademizirano učiteljsko izobraževanje zmore – vsaj v določenih situacijah – artikulirati svoj v javnosti slišan glas tudi ob nekaterih strateških in političnih vprašanjih.⁸⁰⁰ Seveda je vprašanje, kako močan, razširjen in vpliven je lahko ta glas in koliko današnje 'ustanove z znanstveno in pedagoško avtonomijo' lahko dejansko prispevajo npr. k vladnim ukrepom na področju izobraževanja. Odgovor na to in podobna vprašanja bi močno presegal okvir zaključnega razdelka te knjige.

Namesto tega ne prezrimo še nekega drugega (pod)vprašanja: koliko pa tudi kako se ta nova prednost učiteljskega izobraževanja v okviru univerz udejanja? Zaveze k spoštovanju akademske avtonomije in k njeni krepitvi so v evropskem visokošolskem prostoru verjetno bolj prisotne kot kadarkoli prej, analitičen pogled v *diskurze o avtonomiji* pa pokaže precejšnja razhajanja v interpretaciji. Ob tradicionalnem 'filozofskem', ki je univerzitetno avtonomijo neposredno povezoval z akademsko svobodo, so se že proti koncu prejšnjega

799 Tako v *Bolonjski deklaraciji* beremo: »Evropski visokošolski zavodi [...] so obudili temeljna načela, zapisana v bolonjski *Magni Charti Universitatum* iz leta 1988. Pomen te odločitve je toliko večji, ker neodvisnost in avtonomija univerz zagotavljata, da se sistemi visokega šolstva in raziskovanja nenehno prilagajajo spreminjajočim se potrebam, družbenim zahtevam ter novim znanstvenim spoznanjem« (Bologna Process, 1999). To stališče je bilo v kasnejših skupnih dokumentih evropskih ministrov večkrat ponovljeno.

800 Npr. pri nas prav v zadnjem času ob odločnem nasprotovanju vladnemu zakonodajnemu predlogu o umestitvi psihoterapije v šole (gl. npr. *Mladina*, 4. julij 2025, str. 4).

stoletja pričeli pojavljati 'menedžerski' diskurzi o avtonomiji (Zgaga, 2012b). Če je bil v *Magni Charti* poudarek na tem, da mora biti univerza, da bi uspešno izvrševala svoje družbeno poslanstvo, »v svojem raziskovanju in poučevanju moralno in intelektualno neodvisna od vseh političnih oblasti in gospodarskih moči«, so se pozneje začeli pojavljati korporativistični poudarki, npr. v smeri organizacijske in finančne avtonomije,⁸⁰¹ ob njih pa tudi kritična opozorila na nevarnosti, ki jih ta novi trend prinaša.⁸⁰² Univerze, vsaj nekatere med njimi, so z njim same začele postajati gospodarska moč pa tudi politični lobisti. Ta in podobni trendi spreminjajo tako razmerja univerze navzven kot tudi navznoter.

Kaj ima s tem opraviti področje učiteljskega izobraževanja? Vprašanje akademske avtonomije ni le splošno vprašanje univerzitetnih prostorov kot celote, pač pa ima specifične odtenke na posameznih akademskih področjih. Poskušajmo torej identificirati nekatere od teh odtenkov. Ob zori moderne univerze je Wilhelm von Humboldt opozarjal: »Univerzitetno poučevanje [...] ni tako naporno opravilo, da bi ga morali obravnavati kot prekinitev prostega časa za [osebni, profesorjev] študij, ne pa kot pomoč pri [profesorjevem] študiju« (Humboldt, 2024 [1809/1810], str. 237). Pedagoško in raziskovalno delo se na univerzah torej vzajemno dopolnjujeta. Skoraj dve stoletji pozneje so mu evropske univerze še vedno pritrjevale: »Poučevanje in raziskovanje na univerzah morata biti neločljiva, če želimo, da študij ne zaostaja za spreminjajočimi se potrebami, družbenimi zahtevami in napredkom znanstvenih spoznanj« (Magna Charta Universitatum, 1988, temeljna načela, tč. 2). Ne glede na ta stališča pa sodobne razprave o akademski avtonomiji postavljajo v prvi plan

801 Ilustracijo takšnega diskurza najdemo npr. v resoluciji Sveta EU o 'modernizaciji univerz za konkurenčnost Evrope v globalnem ekonomiji znanja' (Council of the EU, 2007, str. 2): »Svet Evropske unije ponovno potrjuje [...] potrebo, da imajo univerze zadostno avtonomijo, boljše upravljanje [*governance*] in odgovornost [*accountability*] v svojih strukturah, da se lahko soočijo z novimi družbenimi potrebami ter da se jim omogoči povečanje in diverzifikacija virov javnega in zasebnega financiranja [z namenom], da se zmanjša vrzel v financiranju v primerjavi z glavnimi konkurenti Evropske unije« (Council of the EU, 2007, str. 2). – Ta diskurz je postal običajen in nahaja se tudi v akademskih publikacijah, npr. v raziskavah o univerzitetni avtonomiji v Evropi (*the Scorecard*; tj. lestvica rezultatov – univerze se torej 'rangirajo' tudi na tej skali), ki jih periodično pripravlja EUA. V uporabljeni tipologiji avtonomije univerz se že v prvi raziskavi na prvem mestu pojavi *organizacijska*, ki ji sledi *finančna* avtonomija, tradicionalna *akademska* avtonomija pa se nahaja na zadnjem, četrtem mestu (gl. Estermann in Nokkala, 2009).

802 Takšno opozorilo je bilo npr. vključeno v sporočilo, ki ga je *Education International*, globalna sindikalna federacija, leta 2010 naslovila na zbor evropskih ministrov ob razglasitvi evropskega visokošolskega prostora: sporočilo je ugotavljalo, »da se avtonomija visokošolskih zavodov sicer povečuje, da bi se prilagodili novim ureditvam, vendar pa se individualna in kolegialna akademska svoboda vse bolj omejuje. EI poudarja, da morajo neodvisne temeljne raziskave še naprej prejemati ustrezno finančno podporo ter da integriteta in neodvisnost vseh akademskih raziskav ne smeta biti ogrožena, z jasnim ciljem široke diseminacije in izmenjave znanja v najširšo javno korist« (Education International, 2010).

raziskovanje. Videti je, kakor da poučevanje ni – ali pa je izjemno redka⁸⁰³ – tema takšnih razprav. Iz teh razprav, ki izpostavljajo le eno razsežnost študija, sledi znano načelo *publish or perish*, ali z drugimi besedami, *raziskuj – ali pa se poberi v predavalnico*. To ni le pragmatično vodilo za 'vodenje kariere' v akademski ustanovi, pač pa je tudi vrednostno stališče. V tem precepu bi moralo področje učiteljskega izobraževanja (pravzaprav kar univerza v celoti), ki ni zavezano samo kakovostnemu raziskovanju, pač pa tudi kakovostnemu poučevanju, zavzeti jasno in odločno pozicijo.

Drugi odtенок. V novejšem obdobju – ne nazadnje zaradi eksponentne rasti visokošolskih in raziskovalnih dejavnosti – deleži javnih sredstev v proračunih univerz padajo, izobraževalne politike pa narekujejo, da si morajo prizadevati za 'diverzifikacijo prihodkov', kar naj bi povečala njihovo (organizacijsko, finančno) avtonomijo. Ob tem ni mogoče spregledati težav, ki jih takšne politike prinašajo: različna 'akademska plemena' imajo različen dostop do 'trgov', kar lahko postane dodaten razlog njihove notranje divergentnosti, pa tudi polemik o tem, koliko in kakšna avtonomija kateremu med njimi pripada. Pravzaprav imajo zelo različne 'trge': nekatera se lahko tesno povežejo z gospodarstvom in s tem z zasebno sfero, druga, kot npr. humanistika, pa tudi učiteljsko izobraževanje, ki so po svoji naravi povezane z javno sfero ali pa z nevladnim sektorjem, pa lahko – precej nezanesljivo – računajo le na 'kvazitrge'. Odvisnost od (omejenih) javnih sredstev na eni strani izpostavlja te ustanove političnim interesom in zmanjšuje interes za nepristransko iskanje resnice; usmeritev na 'trg' in v diverzifikacijo prihodkov pa jih izpostavlja komercializaciji in instrumentalizaciji znanja, raziskovanja in poučevanja, s tem pa potencialno v temelju spreminja njihovo poslanstvo.

V tretjem primeru bomo soočili dvojne stališče s pomembnim mednarodnim političnim ozadjem. Prvo prihaja iz enega izmed najbolj vplivnih ekonomsko-političnih mednarodnih forumov: »Splošno priznanje, da je terciarno izobraževanje glavni dejavnik gospodarske konkurenčnosti v vse bolj na znanju temelječem svetovnem gospodarstvu, je naredilo visokokakovostno terciarno izobraževanje pomembnejše kot kadarkoli prej« (OECD, 2008). Drugega najdemo v dokumentu Sveta Evrope,⁸⁰⁴ ki ne poudarja pomen enega samega, pač pa več smotrov, namenov visokega šolstva in raziskovanja: »V skladu z vrednotami demokratičnih in pravičnih družb bi morali

803 V obstoječi literaturi je zapostavljenemu vidiku akademske svobode v visokošolskem poučevanju Sina Westa namenila doktorsko disertacijo (Westa, 2017).

804 Sveta Evrope ne smemo zamenjavati s Svetom EU. Svet Evrope je mednarodna organizacija, ustanovljena leta 1949, katere glavni cilji so spoštovanje človekovih pravic, demokracije in pravne države v Evropi. Danes šteje 46 polnopravnih držav članic, pomembne dejavnosti pa izvaja tudi na področju izobraževanja.

javni organi zagotoviti, da lahko visokošolske ustanove ob uresničevanju svoje avtonomije izpolnijo večplastna družbena pričakovanja in dosežejo svoje različne in enako pomembne cilje, ki vključujejo:

- pripravo na trajnostno zaposlitev;
- pripravo na življenje aktivnih državljanek in državljanov v demokracijskih družbah;
- osebni razvoj;
- razvoj in vzdrževanje široke, napredne baze znanja s poučevanjem, učenjem in raziskovanjem« (Council of Europe, 2007, tč. 5).⁸⁰⁵

Ni težko identificirati pomembne razlike med tema stališčema, pravzaprav med dvema različnima diskurzoma, ki vejata iz teh dveh stališč: eno, ki cilje izobraževanja instrumentalno reducira na njegovo *ekonomsko funkcijo* ob *merjenju učinkovitosti*, in drugo, ki vztraja pri razumevanju izobraževanja v njegovih multiplih in prepletajočih se *smotrih*, *namenih* in z njimi povezanim *vrednotenjem*. Po svoje je presenetljivo, da se dve 'zahodni' mednarodni politični organizaciji nahajata v opoziciji, toda ob poznavanju njunih različnih zgodovin in kontekstov, v katerih sta nastali, vtis presenetljivosti odjenja. Na eni strani prevladuje diskurz gospodarske rasti, na drugi diskurz varovanja človekovih pravic. Gre za opozicijo, ki ima široko ozadje; v precepu med tema dvema diskurzoma se, ne nazadnje, znajde tudi učiteljsko izobraževanje, vključno z vprašanji, povezanimi s specifičnim spektrom akademske avtonomije, ki naj bi mu pripadalo. To vprašanje v jedru zadeva ideje o izobraževanju, ki se pojavljajo v sodobnih družbah, vprašanje torej, kako *misliti* in *koncipirati* tako pomembna družbena podsistema, kot sta izobraževanje na splošno in učiteljsko izobraževanje posebej.

Na tej točki se lahko znova pridružimo Gertu Biesti, ko poudarja, da »izobraževalne prakse vedno služijo več kot enemu namenu – in to hkrati. Ravno *večdimenzionalnost namena izobraževanja* je tisto, zaradi česar je izobraževanje zanimivo« in prav zaradi tega »v izobraževanju potrebujemo določeno vrsto razsojanja« (Biesta, 2022, str. 191). To večdimenzionalnost pojasnjuje z razlikovanjem med tremi razsežnostmi izobraževanja, od katerih vsaka zahteva zastavljanje vprašanja o *namenu*: *kvalifikacija*, *socializacija* in *subjektifikacija*. Prva je povezana z načini, po katerih »izobraževanje kvalificira ljudi, da lahko nekaj počnejo« (znanje, spretnosti, dispozicije; torej tisto, kar instrumentalni diskurz prikazuje kot *edini* namen izobraževanja; lahko pa to opredelimo tudi kot 'pripravo na zaposlitev'). Pri drugi gre za

805 To stališče, ki ga je Svet Evrope razvijal že nekaj let pred tem, se nahaja tudi v t. i. london-skem komuniqueju 'bolonjskih' ministrov iz leta 2007 (gl. Bologna Process, 2007, tč. 1.4).

»usmeritev na 'vstavljanje' novincev v obstoječe ureditve«, vključno s tem, da jih »vpelje v določene poklicne zbornice in kulture« (v učnih načrtih tudi preko npr. okoljske vzgoje, državljanske vzgoje, etike itn.; torej 'priprava na aktivno državljanstvo'). Tretja razsežnost je povezana »s tem, na kakšen način izobraževanje vpliva na posameznika«, vendar ne tako, kot to počne socializacija, preko katere »postanemo del obstoječih ureditev«, pač pa se ta način »vedno nanaša na to, kako lahko tako rekoč ostajamo 'zunaj' takšnih ureditev« s svojimi lastnimi, razvitimi osebnostnimi potezami. Z drugimi besedami »lahko rečemo, da je subjektifikacija povezana z vprašanjem človekove svobode« (ibid., str. 191–193). V besedah citiranega dokumenta Sveta Evrope je to 'osebni razvoj'.

»Če naj se posvetimo vprašanju namena v izobraževanju«, nadaljuje Biesta, »to zahteva, da se vprašanju posvetimo v navezavi na vse tri razsežnosti«, saj v izobraževalnih praksah niso ločene, pač pa se prekrivajo, to prekrivanje pa prinaša tako »priložnosti za *sinergije*« kot za »potencialne *konflikte*«. Odprte možnosti, ki se s tem za pedagoško akcijo odpirajo, in njen kompleksen kontekst zahtevata, da v vsaki situaciji posebej *razsojamo*, kaj je *vredno* storiti. Zato, »ker je vprašanje namena ali 'telosa' izobraževanja večdimenzionalno vprašanje«, se »razsojanje o tem, kaj je izobraževalno zaželeno – izkaže za absolutno ključen element tega, kar učitelji počnejo« (ibid., str. 193–194). Toda presoje, do katerih se dokopljemo, »niso tehnične, temveč vrednostne« (ibid., str. 200). Biesta se v svoji argumentaciji tu nasloni na antično, Aristotelovo⁸⁰⁶ razlikovanje med *poiesis*, (koristno) 'proizvodnja' in *praxis*, (vrednim) 'dejanjem'. Prva predpostavlja vrsto znanja, ki jo označuje grška beseda *techne*, v današnjem jeziku tehnološko ali instrumentalno znanje, drugo pa ni usmerjeno »v izdelavo stvari, temveč v sprožanje 'dobrega' oziroma človeškega razcveta (*eudaimonia*)«, zato terja drugo vrsto presoje, ki jo Aristotel imenuje *phronesis*, 'praktična modrost'. Vzgoje in izobraževanja »ne bi smeli nikoli misliti *zgolj* kot proces proizvodnje, torej kot *poiesis*.« Biesta daje poudarek na besedo *zgolj*: pomembno – in vredno – je, »da naši učenci postanejo dobri državljani, izurjeni strokovnjaki, poučeni ljudje«, vendar pa »to nikoli ne bi smelo biti alfa in omega izobraževanja« (ibid., 197–199).

Potencialne sinergije in konflikti med *poiesis* in *praxis*, o katerih govori Biesta in o katerih bi lahko brali še pri nekaterih klasičnih, pa tudi sodobnih mislecih, je pravzaprav ključna točka, okrog katere potekajo polemike o vlogi in namenih vzgoje in izobraževanja v sodobnih družbah. To je polemika o enodimenzionalnosti (ki temelji na instrumentalnosti) in večdimenzionalnosti (ki vključuje 'praktično

806 Biesta se navezuje na Aristotelovo *Nikomahovo etiko* (Aristotel, 2002, str. 188–191).

modrost') namena izobraževanja. Čeprav je ta polemika na prvi pogled nadvse splošna, 'abstraktna' in 'filozofska', se ji tudi učiteljsko izobraževanje ne more izogniti. Če je prejšnje stoletje zaznamovalo vprašanje, kako – in s kakšno konceptualno utemeljitvijo – *akademizirati* učiteljsko izobraževanje ter ga približati, če že ne izenačiti z drugimi akademskimi profesijami, potem ga zdaj zaznamuje vprašanje, kako v njem *rehabilitirati večdimenzionalnost namena izobraževanja*. To je – in bo ostala – vse prej kot lahka naloga. Instrumentalni um je ustvaril civilizacijo; za njeno ohranjanje in razvijanje ostaja nepogrešljiv. Zato ostaja *eden od namenov* izobraževanja. Toda z vzponom civilizacije so se razvile tudi tenzije in konflikti v kulturi in teh instrumentalni um ne zmore razrešiti, pač pa jih le zastruje. Diapazon problemov, s katerimi se danes srečujemo, od klimatskih sprememb preko umetne inteligence do globalnega oboroževanja, sodi na ta dnevni red. Za razreševanje je potrebna krepitev 'praktične modrosti', *phronesis*, ki zahteva potrditev in afirmacijo *še drugih namenov* izobraževanja. To danes ne zadeva le učiteljskega izobraževanja, ampak akademsko sfero na splošno. Kako bo k tej nalogi pristopalo učiteljsko izobraževanje, je torej v veliki meri pogojeno s tem, kako bodo k njej pristopale univerze in druge akademске ustanove kot celota.

Razsvetljenstvo, v duhu katerega se je udejanjila ideja obvezne, javne vzgoje in izobraževanja, ki zahteva izobraženo in usposobljeno učiteljsko osebje, se je vzpostavilo na močnih humanističnih impulzih. Veliko je znakov, da so se v dveh in pol do treh stoletjih po njegovem vzponu bodisi močno iztrošili, ali pa so bili porinjeni na robove družbenih in političnih 'dnevni redov'. Mogoče celo oboje. Kako rehabilitirati *humanitarno naracijo*, ki bi morala – kakor je pisal Goodlad – zaobjemati učiteljske šole kot akademske ustanove (skupaj z vsemi drugimi akademskimi ustanovami), je zato eno od ključnih strateških vprašanj ne le prihodnosti učiteljskega izobraževanja, ampak izobraževanja na splošno.

EPILOG (2025)

Prometej kot negativni junak

Uvodna pripomba: To knjigo smo začeli s *Prologom*, v katerem je ponatisnjen neki stari intervju, pa jo zato tudi v *Epilogu* končajmo s ponatisom po našem mnenju primerne besedila, ki je nastalo pred kratkim (Zgaga, 2025b). Za to priložnost smo ga v prvem odstavku nebitveno spremenili, da se bolje vključi v tukajšnji kontekst.

V sklopu zaznamovanja svoje šestdesetletnice je Pedagoški inštitut v Ljubljani leta 2025 organiziral vrsto pogovorov in okroglih miz; ena med njimi je zastavljala vprašanje, *kako (re)definirati vlogo humanistike na področju vzgoje in izobraževanje v tehnizirani dobi?*⁸⁰⁷ Z veseljem sem se tega pogovora udeležil, za začetek pa nisem mogel drugače, kot da sem se vprašal o tem vprašanju: *Kam meri? Zakaj ga zastavljamo? Zakaj naj bi vlogo humanistike (re)definirali? Kaj razumemo s humanistiko in kako bi bil ta tema lahko povezana z izobraževanjem na splošno in učiteljskim izobraževanjem posebej?*

Na ta vprašanja se nam ponuja široka paleta mogočih odgovorov, daleč preširoka, da bi se jo lotili v kratkem obsegu, ki je na voljo, pa čeprav bi to storili le v zelo grobem orisu. Zato se omejimo na eno izmed možnosti, na pritožbo, da se humanistiki danes *slabo godi*. Že na izkustveni ravni tega očitno ni mogoče zanikati – ampak: ali se je humanistiki v širokem pomenu te besede sploh kdaj *dobro godilo*? V svojih zgodovinskih pojavnih oblikah se je, npr., lahko kaj hitro soočila s tistim, čemur v modernih dobah pravimo ideološki aparati države. Pa ne samo s tem. Pomislimo npr. na razvojno pot neohumanističnih idej, kakršne so se izoblikovale v nemškem prostoru na prelomu iz 18. v 19. stoletje: podvržene so bile svojevrstni dialektiki, v kateri so se *obččloveške* humanistične ideje že v prvi polovici 19. stoletja prelevile v nacionalne – in celo nacionalistične – ideje, ki so promovirale oblikovanje moderne, centralizirane nacionalne države. Naj to tezo približam našemu polju in našemu vprašanju: koncept vzgoje in izobraževanje v zgodnji tehnični dobi, na pragu industrializacije, prehaja od oblikovanja človeka k oblikovanju državljana, predvsem produktivnega državljana. Od takrat naprej je humanistiko spremljajoči, pa vendar povsem drug pojem, pojem humanizma, pogosto v ospredju retorike nacionalnih držav. Ali pa takšnih ali drugačnih konfesij in ideologij. Verjetno ni treba posebej argumentirati, da pa humanistika nasploh in na tak način uporabljeni pojem humanizem

807 Gl. »Napoved simpozija 60PI: Kako (re)definirati vlogo humanistike na področju vzgoje in izobraževanje v tehnizirani dobi« (22. januar 2025); <https://www.pei.si/napoved-simpozija-60pi-kako-redefinirati-vlogo-humanistike-na-podrocju-vzgoje-in-izobrazevanje-v-tehnizirani-dobi/>.

nimata prav dosti skupnega.

Toliko torej o tezi, da se humanistiki zdaj, v *tehnizirani dobi*, 'slabo godi'. Ne bi se želel pridruževati potencialnemu sentimentaliziranju, ki ga vsebuje takšna trditev, čeprav ne morem zanikati, da bi bilo takšno pritoževanje povsem brez razlogov. Namesto tega bi preudarjanje vprašanja, ki nam je bilo naslovljeno, raje usmeril h kake-mu od podvprašanj, ki so vezana na sedanji čas in prostor. Poudarek je na (re)definiranju humanistike v razmerju do področja vzgoje in izobraževanja. Tako vzgoja in izobraževanje kot humanistika sta danes umeščena v *tehnizirano dobo* in v toliko se oba soočata z zahtevo po umestitvi v spremenjeni čas in prostor. V tem vidim utemeljitev zahteve po njuni redefiniciji, rekonceptualizaciji. Umeščanje pojmov je pač nekakšno preoblikovanje njihovega časa, zajetega v mislih, nas je učil Hegel. To pa narekuje, da se primarno ne posvečamo le strukturnemu razmerju teh dveh pojmov ali teh dveh sfer družbenega življenja, pač pa, da posežemo k nekoliko širšemu okviru, ki oba – oz. obe – pogojuje, na kratko rečeno: k *Zeitgeistu*.

Izzivi *tehnizirane dobe na sedanji stopnji*, naj se dozdevajo še tako novi, ne še izkušeni in ne še mišljeni, niso nekaj povsem novega. Iz zgodovine bi lahko izbrskali prenekatero izkušnjo in prenekateri poskus misliti izkušnje, ki empirično sicer res niso identične sedanjim, zato pa v sebi lahko vendarle skrivajo marsikaj skupnega. O tem, da se vloga humanistike v *tehnizirani dobi* zmanjšuje, pravzaprav beremo – če že ne neposredno, pa vsaj med vrsticami – praktično že vseh zadnjih 100 ali 200 let, odkar je *razvoj tehničnih sredstev* postal eksponenten. Ustavimo se le pri enem, zdaj že klasičnem tekstu. Max Horkheimer – v tudi za naš čas prav presenetljivo aktualni obliki – to v uvodu v *Pomračitev razuma* (1947, str. v–vi) izrazi tako:

»Sedanje možnosti družbenih dosežkov presegajo pričakovanja vseh mislecev in državnikov, ki so v utopičnih programih nekoč začrtovali idejo resnično človeške družbe. Vendar obstoji vsesplošen občutek strahu in razočaranja. Upanja človeštva so videti daleč od izpolnitve, celo bolj kot v preteklosti. Videti je, da se s tem, ko tehnično znanje širi obzorja človekove misli in dejavnosti, zmanjšuje njegova avtonomija kot posameznika, njegova sposobnost, da se upre manipulaciji, njegova moč razmišljanja, njegova neodvisna stališča. Napredek tehničnih sredstev razsvetljevanja spremlja proces razčlovečenja.«

Če govorimo o vlogi humanistike na področju vzgoje in izobraževanja, potem ne moremo mimo koncepta *razsvetljenstva*. In če ob tem govorimo o Horkheimerju, potem ne moremo niti mimo koncepta *dialektike razsvetljenstva* (Horkheimer in Adorno, 2002) kot enega izmed opornih konceptov, s katerim si velja pomagati tudi ob današnjem premišljanju tega vprašanja. Med temeljnimi vprašanji

sedanjosti je vprašanje, *ali je oz. kako je* – morda celo *kako bi bilo* – možno *Razsvetljenje 2.0*, če parafraziram naslov v slovenščini nedavno objavljenega dela Josepha Heatha (2024).⁸⁰⁸ Pri tem pa se ne gre prepustiti še enemu potencialnemu romanticizmu: zavračanju krivde na *tehnična sredstva* in zavračanju tehnike nasploh. Horkheimer govori o *tehničnih sredstvih razsvetljevanja*. Proces *razčlovečenja* ne izvira iz njih, saj vključujejo potenco razsvetljevanja, temveč iz človeške rabe – ali, bolje, zlorabe – teh sredstev. Proces *razčlovečenja* ima torej *človeški* – in ne nek eksterni, bodisi mehaničen bodisi teološki – *razlog*, zato bi moral biti še posebej privilegirana tema humanistike.

Razčlovečenju nasprotni pojem je *učlovečenje*. Vzgoja in izobraževanje kot zavestna, celo institucionalizirana dejavnost, usmerjena v posameznico in posameznika, se nenehno sooča s to dihotomijo. Konceptualizaciji *učlovečenja*, tranzicije od narave h kulturi, vzete tako filogenetsko kot tudi ontogenetsko, ki jo je Kant (1988, str. 150–151) nekoč zapopadel kot *poslanstvo človeka*, se ljudje posvečamo že vso kulturno zgodovino. Široko poznano mitološko zapopadenje tega problema ponuja lik Prometeja. Kot simbol je tudi v moderni dobi dojet kot *zavetnik človeštva*, če si sposodimo izraz iz krščanstva. Toda, vprašajmo se: je mit res mogoče razumeti le tako ali pa je mogoče pomisliti, da je s tisto metaforično krajo ognja, ki naj bi naš rod *učlovečila*, pravzaprav naredil tragično napako? In je bil prav v tem potem razlog Zevsovega neusmiljenega srda nad njim?

Za misli, ki so zdaj na vrsti, bi bil morda lahko obtožen 'trganja iz konteksta', ampak to bi že potrpel, saj mi gre le za metaforični material, da z njim utemeljim neko drugo misel. Platon je v spis *Protagoras* vključil izzivalno interpretacijo tega mita, ki Prometeja predstavi kot negativnega junaka. Beremo namreč, da je z njegovo tatvino »človek sicer prejel modrost, ki se nanaša na življenje« (Platon, 2004a, 321d), in da od tod izvirajo »človeku potrebna sredstva za življenje« (321e), da pa mu je manjkala »še politična veščina« (321d). Platon (322b) nadaljuje tako:

»Rokodelska veščina jim je bila za prehranjevanje sicer zadoštna pomočnica, toda za boj proti zverem je bila pomanjkljiva, kajti niso še imeli politične veščine, katere del je bojevniška. Zato so se skušali združevati in reševati s tem, da so ustanavljali polise. Toda ko so se združili, so si med seboj delali krivice, ker pač niso imeli politične veščine; tako so se spet razkropili in pri tem propadali.«

808 Naj mimogrede pripomnim, da mi naslov ni všeč – tisti '2.0' vse preveč spominja na 'več istega', ki se tako močno apostrofira prav v razvoju in ponudbi sodobnih tehničnih sredstev. Podnaslov to nekoliko popravlja.

Prometej je torej ustvaril problem, ki ga ni zmožgal obvladati: ljudem je poklonil *tehnična sredstva razsvetljevanja*, a pustil jih je *nerazsvetljene*. Obvladali so naravo, toda nikakor niso obvladali *človeških zadev*. Zato je morala na oder stopiti vrhovna avtoriteta (Platon, 2004a, 322c):

»Zevs se je zbal za naš rod, da se ne bi v celoti pogubil, zato je poslal Hermesa, ki naj bi ljudem pripeljal sram⁸⁰⁹ in pravico, da bi bila urejenost polisov in združujoči vezi prijateljstva.«

Govorili bi torej lahko o *dialektiki prometejevstva* kot nekakšni varianti dialektike razsvetljenstva: *plemenita namera* odrešiti človeštvo z modrostjo, ognjem in s tehničnimi sredstvi, ukradenimi Ateni in Hefajstu, poskus *učlovečenja* torej, se je sprevrnil(a) v *razčlovečenje*. Poskus rešitve tega problema je najprej očitno v tem, da to dialektiko poskušamo misliti. Velika naloga prav za humanistične vede: kako pomiriti razmerje med orodnim in ciljnim, instrumentalnim in teleološkim umom? Ta na videz abstraktna naloga se še kako relevantno zastavlja tudi v današnjem polju vzgoje in izobraževanja.

Od institucionalizacije izobraževanja v obdobju razsvetljenstva smo soočeni z napetostjo, celo s protislovjem med teoretskimi konceptualizacijami edukacije ter njenimi družbenimi in političnimi realizacijami. Ne govorim le o šoli kot ideološkemu aparatu države, to bi bil preozek pojem. Upoštevati bi bilo treba vsaj še proces *vokacionalizacije* vzgoje in izobraževanja, ki nima toliko opravka z državo kot z ekonomijo in s splošno kulturo. Temeljni smoter *vzgoje in izobraževanja v tehničirani dobi* postaja priprava, usposobitev in prilagoditev posameznika na vključitev v produktivno, donosno dejavnost, utemeljeno na sofisticiranih tehničnih sredstvih, ki dosegajo imaginarno moč bogov iz antičnih mitov. *Koristnost* je postala centralna kategorija, ki pojasnjuje razlog, zakaj in česa naj bi se ljudje učili, zakaj naj bi pridobivali prav neko vnaprej določeno uporabno znanje in veščine, ne pa iskali modrost, če parafraziramo Sokrata. *Kako storiti nekaj (koristnega)* postane pomembnejše vprašanje od tega, *kako misliti, zakaj nekaj storiti ali ne storiti oz. zakaj nekaj smemo ali pa ne smemo storiti*. Celotno storiti nekaj zase postane del koristonosne, profitne dejavnosti, kot dokazuje sedanji primat literature, označene z 'osebna rast in duhovnost', nad književnostjo in

809 V opombah prevajalec Gorazd Kocjančič izraz *sram* (*aidós*) oz.oz. *sramežljivost* pojasnjuje tako: »za Grke občutek, ki nas ovira, da bi kaj storili, izrekli ali pomislili, ker se bojimo, da bi bili zaradi tega deležni graje«; torej toliko kot »obzirnost, občutek za čast, strahospoštovanje, sočutje« (gl. Platon, 2004b, str. 201). V precej starejšem prevodu Marijana Tavčarja Zevs Hermesa pošilja k ljudem, da bi jih »navdal [...] z zavestjo medsebojnega spoštovanja in s pravnim čutom, kar naj bi bilo okras mestom in pa tesna vez njihove skupnosti« (Platon, 1966, str. 43).

humanistično literaturo nasploh. Oblikovanje osebnosti se sprevrne v oblikovanje meznega delavca, če uporabimo klasičen Marxov termin. In ta proces vse bolj posredujejo in krepijo *tehnična sredstva*. Vprašanje za Zevsa bi torej bilo, ali in kako bi bilo v tem procesu mogoče okrepiti njihovo potenco *sredstev razsvetljevanja*. V tej točki vidim priložnost za redefinicijo vloge humanistike kot premišljanja o *človeških zadevah, razsvetljevanju* in vlogi *tehničnih sredstev* pri tem.

Ampak redefiniranja vloge izobraževanja potekajo celo hitreje, kot bi si želeli. Tako se je v novejših dokumentih izobraževalnih politik že pred leti uveljavil novi izraz *STEM education*,⁸¹⁰ ki ga v zadnjem času dopolnjuje izraz *STEAM education*.⁸¹¹ Gre pri tem morda za 'alternativo', ki bi utegnila afirmirati tudi prostor za takšne *soft* epistemologije, kakršne ne zaznamujejo le umetnosti, ampak tudi humanistiko? Težko bi potrdili, da uveljavljene definicije izraza STEAM to potrjujejo. Npr., na Evropski šolski izobraževalni platformi nam povedo, da je *STEAM education* takšen »pristop k učenju, ki uporablja naravoslovje, tehnologijo, inženirstvo, umetnost in matematiko kot dostopne točke⁸¹² za usmerjanje študentskega raziskovanja, dialoga in kritičnega mišljenja«, to pa je »pristop k pripravi kakovostne STEM-delovne sile in pismenih državljanov za na vrhunski tehnologiji temelječo družbo« (European Commission, 2025).

STEM in *STEAM education* sta koncepta, ki sta prišla v Evropo iz akademsko in družbeno precej drugačnega konteksta Severne Amerike, zato bi bila pri njunem umeščanju v tukajšnje raznolike kontekste potrebna velika previdnost, ne pa kratkovidna in povsem instrumentalna interpretacija, kakršna odmeva iz zgornjega citata. Paul Davidson, do nedavnega predsednik združenja kanadskih univerz, je že pred desetimi leti – ob tem, ko je sicer pritrdil, da je študij na STEM-področjih za sodobno civilizacijo neobhoden – posebej opozoril, da pa STEM sam po sebi ne bo dovolj: »Govorimo o prehodu s STEM na STEAM, da vključimo umetnost, humanistiko in družbene vede v program priprave za mlade. [...] Elementi *liberal arts*⁸¹³ in humanistike lahko dodajo resnično vrednost h kurikulumu študenta, ki je vključen v inženirski program« (Universities Canada,

810 STEM: science, technology, engineering, and mathematics.

811 STEAM: science, technology, engineering, arts, and mathematics.

812 Access points. – Zanimivo, kako v izobraževalno terminologijo vdirajo izrazi s povsem drugih, zlasti tehniških področij. Spletni *Cambridge Dictionary* nam ob tem izrazu na prvem mestu ponuja naslednjo definicijo: »[D]el računalniške opreme, ki omogoča medsebojno povezavo računalnikov brez žic za izmenjavo informacij.«

813 Pojem je danes doma v Severni Ameriki in bi ga bilo neposredno, z dvema besedama težko prevajati. Gre za akademske discipline, vključno s književnostjo, z zgodovino, jeziki, s filozofijo, z matematiko in s temeljnimi znanostmi, obravnavane v razliki do strokovnih oz. tehničnih disciplin. Gre za podobno razlikovanje, kot ga je Evropa še v Kantovem času poznala kot razmerje 'spodnje' do 'zgornjih' fakultet.

2016). Davidson ob tem opozarja tudi na pol stoletja starejši koncept *interdisciplinarnosti*, ki danes tudi zahteva redefinicijo. Naj mi bo dovoljeno, da ob tem obudim spomin na iztek 80. let prejšnjega stoletja, ko smo iz visokošolskih študijskih programov brisali nekdanje ideološke predmete in poskušali v tako izpraznjenem prostoru zgraditi *studium generale*, kot smo ga poimenovali.⁸¹⁴ Ideja je bila, da se prepletejo naravoslovno-tehnična področja z družboslovno-humanističnimi. Eksperiment ni dolgo zdržal; izpraznjeni prostor so kmalu zasedle posamezne ('matične') discipline in ne njihovo interdisciplinarno povezovanje.

Namesto takojšnjega zavračanja in romantičnega zgražanja nad *STEM/STEAM education/teaching* bi bili potrebni naporji za temeljito reinterpretacijo in redefinicijo tega koncepta. Koncept ni enoznačen in odprto vprašanje je, v katero smer pelje. Pomembna naloga za sodobno humanistiko, pa tudi za druge akademske discipline, se vse bolj kaže kot spopad za interpretacijo, za kaj na področju vzgoje in izobraževanje v tehnizirani dobi sploh gre.

Ogenj je nujni, ni pa zadostni pogoj. Brez *sramu* in *pravice* ostane po njem le še pogorišče.

814 O tem projektu se je v arhivih do današnjega dne ohranila komaj kaka sled. Ena med njimi je »zbirka Studium generale«, ki se je poskušala vzpostaviti na Univerzi v Ljubljani. Na knjižni polici imam eno samo publikacijo z navedbo takšne »zbirke«: E. D. Bahovec, Z. Kodelja in P. Zgaga, ur., *Teorija vzgoje - moderna ali postmoderna?* (Univerza v Ljubljani, 1990).

SEZNAM KRATIC

ARIS – Agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije
 CERI – Center za izobraževalne raziskave in inovacije (pri OECD)
 CK – Centralni komite
 COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi
 COŠ – Celodnevna osnovna šola
 CRU – Center za razvoj univerze
 DFJ – Demokratična federativna Jugoslavija
 DRVŠ – Dolgoročni razvoj visokega šolstva v SR Sloveniji
 EACEA – The European Education and Culture Executive Agency
 ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System
 EI – Education International
 ENQA – European Network of Quality Assurance in Higher Education
 ENTEP – European Network on Teacher Education Policies
 EU – Evropska unija
 EUA – European University Association
 FF – Filozofska fakulteta
 FIPESO – Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel
 FLRJ (hrvaško, srbsko: FNRJ) – Federativna ljudska republika Jugoslavija
 FTK/FŠ – Fakulteta za telesno kulturo/Fakulteta za šport
 IBE – International Bureau of Education (UNESCO, Ženeva)
 IBO – International Baccalaureat Organisation
 IPO – Individualni poslovodni organ
 ISCED – International Standard Classification of Education
 IZUM – Institut informacijskih znanosti, Maribor
 KPS (KPJ) – Komunistična partija Slovenije (Jugoslavije)
 LRS – Ljudska republika Slovenija
 MLO – Mestni ljudski odbor
 MŠŠ – Ministrstvo za šolstvo in šport
 MVO – Motnje vedenja in osebnosti
 NAKVIS – Nacionalna agencija RS za kakovost v visokem šolstvu
 NKKVŠ – Nacionalna komisija za kakovost visokega šolstva
 NVS – Narodna vlada Slovenije
 OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
 OMC – Open method of coordination (slov. Odprta metoda koordinacije)
 OPB – Oddelki podaljšanega bivanja

OŠ – Osnovna šola
 OZNA – Oddelek za zaščito naroda
 PA – Pedagoška akademija
 PEF – Pedagoška fakulteta
 PIS – Posebna izobraževalna skupnost
 PU – Predmetni učitelj
 RS – Republika Slovenija
 RU – Razredni učitelj
 SCDE – Schools, colleges, and departments of education
 SFRJ – Socialistična federativna republika Jugoslavija
 SNOS – Slovenski narodnoosvobodilni svet
 SPK LRS – Svet za prosveto in kulturo LRS
 SRS – Socialistična republika Slovenija
 SŠ – Srednja šola
 SURS – Statistični urad RS
 SZDL – Socialistična zveza delovnega ljudstva
 TEMPUS – Trans-European Mobility Programme for University Studies
 TEPE – Teacher Education Policy in Europe
 UDBA – Uprava državne bezbednosti (slov. UDV – Uprava državne varnosti)
 UI – Usmerjeno izobraževanje
 UJU – Udruženje jugoslovanskega učiteljstva
 UL – Univerza v Ljubljani
 UM – Univerza v Mariboru
 UP – Univerza na Primorskem
 UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
 UP – Univerza na Primorskem
 VGŠ – Višja gospodinjstva šola
 VIP – Vzgojno-izobraževalni program
 VPIS – Visokošolska prijavna in informacijska služba
 VPŠ – Višja pedagoška šola
 VTOZD – Visokošolska temeljna organizacija združenega dela
 WTO – World Trade Organisation
 ZKS (ZKJ) – Zveza komunistov Slovenije (Jugoslavije)
 ZPPU – Združenje profesorjev in predmetnih učiteljev

SEZNAM TABEL

<i>Tabela 1: Učiteljstvo v LRS in FLRJ po posameznih kategorijah izobrazbe (1954/55)</i>	103
<i>Tabela 2: Stanje stalnega učnega kadra na raznih vrstah šol ob koncu 1. 1959</i>	140
<i>Tabela 3: Izobrazba učnega osebja v osnovnih šolah v šolskem letu 1962/63</i>	157
<i>Tabela 4: Število diplomantov 1961–1962, načrt diplomantov 1964–1968</i>	158
<i>Tabela 5: Primerjava ključnih določil v zakonih o PA v Mariboru (1961) in Ljubljani (1964)</i>	161
<i>Tabela 6: Napredovanje v drugi letnik po enem letu študija, Pedagoška akademija Maribor (1962/63–1968/69)</i>	168
<i>Tabela 7: Diplome na Pedagoški akademiji v Mariboru (1961–1970) in Ljubljani (1964–1971)</i>	169
<i>Tabela 8: Socialna struktura študentk in študentov obeh pedagoških akademij (1961–1970 oz. 1964–1971)</i>	172
<i>Tabela 9: Prijave za vpis v višje in visoke šole v primerjavi z razpisanimi mesti za študijsko leto 1981/82 (Podatki Centra za razvoj univerze z dne 15. 4. 1981)</i>	252
<i>Tabela 10: Sredstva za vzgojo in izobraževanje kot deleži v družbenem proizvodu SRS (1979–1985)</i>	274
<i>Tabela 11: Razmerja povprečnih izplačanih čistih osebnih dohodkov na delavca (1979–1986)</i>	274
<i>Tabela 12: Trendi v terciarnem izobraževanju v osemdesetih in devetdesetih letih (Slovenija)</i>	344
<i>Tabela 13: Deleži pedagoškega osebja z ustrezno kvalifikacijo (v %); 1993–2003</i>	356

KDO JE KDO

V tem seznamu so na kratko predstavljene tiste osebe, ki so bile neposredno ali posredno vključene v zgodovinske procese, ki so v tej knjigi obravnavane kot osrednja tema. V nekaterih primerih do konca redakcije ni bilo mogoče pridobiti popolnih podatkov. Tuje osebe (oziroma osebe zunaj Avstro-Ogrske, Kraljevine Jugoslavije, SFRJ oziroma RS), omenjene v besedilu, niso vnesene v ta seznam, ampak so, kadar je potrebno, na kratko predstavljene v opombah pod črto.

Božič, Branko (1927–2001) je diplomiral leta 1954 na oddelku za zgodovino Filozofske fakultete UL v Ljubljani. Na Pedagoški akademiji v Ljubljani se je zaposlil leta 1965; v letih 1969–1973 je bil direktor akademije, v letih 1979–1981 in 1985–1987 pa dekan akademije. Leta 1989 je doktoriral s temo o razvoju gasilskih organizacij na Slovenskem; med drugim je bil dolgoletni predsednik Gasilske zveze Slovenije (1976–1989).

Bračič, Vladimir (1919–1996) se je šolal na učiteljskih v Mariboru (1935–1937) in Ljubljani (1937–40); aktivno vključen v NOB, po osvoboditvi študiral geografijo na Univerzi v Ljubljani, doktoriral leta 1965. Opravljal pedagoško in politično delo, med drugim je bil dvakrat direktor oz. dekan Pedagoške akademije Maribor (1962–1965, 1972–1973), predstojnik Združenja visokošolskih zavodov v Mariboru (1961–1967, 1973–1975), prvi rektor Univerze v Mariboru (1975–1979).

Brumec, Viljem (1925–2014) je diplomiral na Medicinski fakulteti Univerze v Zagrebu leta 1953, prav tam pa je leta 1972 doktoriral. Deloval je kot zdravnik, leta 1971 pa se je zaposlil na Pedagoški akademiji Maribor, na kateri je bil leta 1986 izvoljen za rednega profesorja za anatomijo in fiziologijo človeka. Leta 1993 je postal dekan novoustanovljene Višje zdravstvene šole v Mariboru, ki je bila tudi po njegovi zaslugi naslednje leto preoblikovana v Visoko zdravstveno šolo. Bil je tudi med pobudniki ustanovitve Medicinske fakultete Univerze v Mariboru.

Cvetko, Vladimir (1910–1988) je bil predvojni učitelj, udeleženec NOB, po vojni šolski nadzornik v Mariboru, med letoma 1957 in 1966 direktor Zavoda SRS za šolstvo.

Čolaković, Rodoljub (1900–1983) je bil diplomant Visoke šole za trgovino in promet v Zagrebu, revolucionar in književnik, predvojni član

KPJ, udeleženec NOB, na visokih funkcijah med NOB in po osvoboditvi, v Bosni in Hercegovini ter na zvezni ravni.

Dekleva, Marica (1916–1980) je bila predvojna diplomantka pedagogike na ljubljanski Filozofski fakulteti, ravnateljica učiteljišča v Ljubljani in glavna urednica Sodobne pedagogike (1951–1961), nato do upokojitve višja predavateljica za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Divjak, Milan (1931) je bil predavatelj sociologije na Pedagoški akademiji Univerze v Mariboru, doktoriral na Fakulteti za družbene vede UL leta 1993 z disertacijo pod naslovom Razvoj laične moralne vzgoje in pouka v slovenski šoli s posebnim ozirom na predmet DMV (Družbeno moralna vzgoja). Leta 1995 je prejel nagrado RS na področju šolstva. Upokojil se je leta 1998.

Fabinc, Ivo (1918–2010) je leta 1965 doktoriral na Ekonomski fakulteti Univerze v Beogradu, nato je bil profesor na Ekonomski fakulteti UL. Bil je tudi njen dekan (1979–1981) in nato rektor Univerze v Ljubljani (1981–1985). Od leta 1986 je bil član Predsedstva SRS.

Ferbar, Janez (1939–2000) je bil pionir zgodnjega uvajanja naravoslovja v osnovne šole. Doktoriral je leta 1987 z disertacijo pod naslovom Pojem fotona v pouku kvantne mehanike. Utemeljil je vlogo fizike kot osnovnega predmeta v začetnem naravoslovju. Kot profesor didaktike fizike je deloval na Pedagoški akademiji oziroma fakulteti UL.

Flerè, Pavel (1883–1963) je po končanem učiteljišču poučeval v Ljubljani, pozneje v več krajih na Štajerskem ter na učiteljski akademiji v Gradcu. Leta 1919 je postal okrožni šolski nadzornik na Ptuj, med letoma 1924 in 1939 je bil referent za osnovno šolo na ministrstvu za prosveto v Beogradu.

Frlec, Boris (1936) je leta 1959 diplomiral na Fakulteti za rudarstvo, metalurgijo in kemijsko tehnologijo UL. Podiplomski študij je opravil v ZDA in Združenem Kraljestvu. Leta 1959 se je zaposlil na Inštitutu Jožef Stefan, leta 1976 postal direktor te ustanove, leta 1981 pa redni profesor anorganske kemije na Fakulteti za naravoslovje in tehnologijo UL. Bil je podpredsednik Izvršnega sveta Socialistične republike Slovenije (1984–1989), po osamosvojitvi pa veleposlanik in minister za zunanje zadeve Republike Slovenije.

Gaber, Slavko (1958) je končal Pedagoško gimnazijo v Celju in se vpisal na Fakulteto za sociologijo, politične vede in novinarstvo UL, kjer je diplomiral iz sociologije. Magistriral (1988) in doktoriral (1992) je na Filozofski fakulteti UL. Poklicno kariero je začel kot gimnazijski profesor v Škofji Loki in nadaljeval kot univerzitetni učitelj na Pedagoški fakulteti UL. Od leta 1992 do leta 1999 je bil minister za šolstvo in šport, nato od leta 2002 do leta 2004 minister za šolstvo, znanost in šport. Večkrat je bil izvoljen za poslanca Državnega zbora RS.

Galič, Franc (1929–1982) je končal gimnazijo v Brežicah; diplomiral je leta 1955 na Prirodoslovno-matematično-filozofski fakulteti UL. Od leta 1956 je poučeval na gimnazijah v Stični in Kočevju. Bil je direktor Zavoda za prosvetno in pedagoško službo (1962–1964), pomočnik republiškega sekretarja za prosveto in kulturo (1964–1966), višji predavatelj za algebro na Pedagoški akademiji (1966–1982), pomočnik direktorja PA (1969–1973), prorektor Univerze v Ljubljani (1977–1981). Strokovno se je ukvarjal z modernizacijo pouka matematike v osnovni šoli.

Horvat, Ludvik (1949) je leta 1972 diplomiral na oddelku za psihologijo Filozofske fakultete UL in prav tam leta 1983 tudi doktoriral. V drugi polovici osemdesetih je bil predsednik republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje ter član Izvršnega sveta Skupščine SRS, od leta 1997 do leta 2001 pa dekan Filozofske fakultete UL.

Humek, Draga (1913–1990) je diplomirala iz pedagogike in psihologije na Filozofski fakulteti UL leta 1938, po vojni ravnateljica učiteljskega v Mariboru, pozneje direktorica Pedagoške akademije v Mariboru, sodelavka republiškega in zveznega zavoda za šolstvo itn. Kot Unescova štipendistka se je izpopolnjevala v Švici, Nemčiji in na Švedskem. Prejemnica Žagarjeve nagrade (1958).

Iskruljev, Jovan (1886–?) je doktoriral leta 1919 na Univerzi v Zagrebu z disertacijo pod naslovom Koedukacija u svjetlu eksperimentalne pedagogije.

Janša Zorn, Olga (1938–2008) je leta 1962 diplomirala na oddelku za zgodovino Filozofske fakultete UL; po diplomi je poučevala na osnovnih šolah in gimnaziji v Kranju. Pozneje je delovala kot bibliotekarka na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete UL, od leta 1980 pa na Pedagoški akademiji v Ljubljani kot višja predavateljica, po doktoratu leta 1988 pa kot docentka in izredna profesorica na Pedagoški fakulteti UL.

Jurišić, Dragoš (?) je bil predstojnik Katedre za mehaniko na nekdanji Fakulteti za arhitekturo, gradbeništvo in geodezijo UL (danes Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo). Konec sedemdesetih let prejšnjega stoletja je predsedoval Delovni skupina za usmerjeno izobraževanje na UL. V petdesetih letih je v Beogradu kot študent vodil 'štrajk gladnih' (protest proti socialnim razmeram), Ljubljana pa je pozneje po spominu Francija Pivca (2020) zanj postala 'politični azil'.

Justinek, Ivan (1930–?) je leta 1965 diplomiral iz sociologije na FF UL in magistriral leta 1978 na FSPN; kot višji predavatelj je deloval na PA v Ljubljani med 1980 in 1990, ko se je upokojil. Bil je bil župan Občine Kamnik (1982–1984); leta 1986 je bil izvoljen za podpredsednika Skupščine PIS za pedagoško usmeritev; od leta 1987 do leta 1989 je bil dekan PA v Ljubljani.

Kališnik, Miroslav (1927–2009) je bil profesor na Medicinski fakulteti UL, prorektor Univerze v Ljubljani (1991–1993), posebej aktiven na področju spodbujanja kakovosti študija na UL. Soustanovitelj Društva za visokošolsko didaktiko Univerze v Ljubljani. Med drugim je bil glavni urednik Slovenskega medicinskega slovarja (1979–2009). Leta 2008 je prejel državno nagrado RS za življenjsko delo na področju šolstva.

Kambič, Janez (1916–2000) je bil rojen v Kloštru v Beli krajini, po letu 1945 je bil profesor matematike na Klasični gimnaziji v Ljubljani in nato še v Tolminu, Kranju in nazadnje v Črnomlju, kjer je tudi ravnateljval. Aktiven druženo-politični delavec.

Kavčič Božović, Ranka (1923–197?) je bila aktivna udeleženka NOB (partizansko ime Vera), a o njej je malo dostopnih podatkov. Kmalu po koncu vojne se je poročila s Stanetom Kavčičem (gl. Repe, Prinčič, 2009). Po ločitvi leta 1964 se je preselila v Beograd, kjer je delovala v zveznih organih za znanstveno, izobraževalno, kulturno in tehnično mednarodno sodelovanje (FAISECTC). Po poročanju Mirka Tepavca (2012) je neke ob koncu sedemdesetih let storila samomor s svojo vojno pištolo.

Kimovec, Franc (1909–1983) je bil predvojni učitelj, udeleženec NOB, po vojni na različnih funkcijah, med drugim sekretar SPK LRS (1952–1953), član izvršnega sveta LRS (1953–1954).

Kornhauser, Aleksandra (1926–2020) je po letu 1965 poučevala organsko kemijo na Pedagoški akademiji v Ljubljani, v letih 1966–1969 pa

je bila njena dekanja. Po tem letu je bila izvoljena za izredno in leta 1976 za redno profesorico na Fakulteti za naravoslovje in tehnologijo UL. Tudi pozneje je ostala tesno povezana s področjem izobraževanja; med drugim je bila v letih 1970–1972 podpredsednica Izvršnega sveta Skupščine SRS, odgovorna za negospodarske dejavnosti, vključno s šolstvom, v letih 1974–1980 je bila predsednica Raziskovalne skupnosti Slovenije, v letih 1979–1990 pa jugoslovanskega odbora za znanost pri UNESCO. Ko gre za njeno sodelovanje z UNESCO, je treba omeniti njen prispevek k znamenitemu poročilu Učenje: skriti zaklad (Delors, 1996a; slovenski prevod: Delors 1996b), projektu, ki ga je vodil Jacques Delors, med drugim predsednik Evropske komisije med letoma 1985 in 1995.

Kranjčič, Božidar (1935–1918) je doktoriral leta 1976 iz biologije na Naravoslovno-matematični fakulteti Univerze v Zagrebu, pedagoško in raziskovalno pa je bil aktiven na Univerzi v Mariboru. Bil je prorektor Univerze v Mariboru (1983–1985, 1991–1992), dekan Višje agronomske šole UM (1985–1989, 1992–1995) in dekan Fakultete za kmetijstvo UM (1995–2003).

Lah, Avguštin (1924–2010) je bil kot srednješolec aprila 1942 zaprt, septembra 1943 je odšel v partizane. Po končani drugi svetovni vojni se je zaposlil v industriji in javni upravi. Leta 1952 je postal ravnatelj gimnazije v Kamniku, kjer je ostal do leta 1958. Po odhodu iz Kamnika je delal v družbenopolitičnih organizacijah. Kot izredni študent je leta 1961 diplomiral na Filozofski fakulteti UL iz geografije, prav tam je leta 1964 doktoriral. Leta 1961 je postal predavatelj, 1964 pa izredni profesor na Fakulteti za sociologijo, politologijo in novinarstvo v Ljubljani. V letih 1968–1969 je bil direktor Cankarjeve založbe. V letih 1969 do 1974 je bil predsednik kulturno-prosvetnega zbora zvezne skupščine SFRJ, v letih od 1974 do 1978 pa podpredsednik Izvršnega sveta Skupščine SRS in v letih od 1975 do 1980 predsednik Republiškega komiteja SRS za varstvo okolja.

Lešnik, Rudi (1931–1987) je leta 1952 končal učiteljske v Celju. Kot izredni študent se je vpisal v študij psihologije in pedagogike na Filozofski fakulteti UL, na kateri je leta 1963 diplomiral, leta 1979 pa doktoriral. Od leta 1952 do leta 1960 je bil učitelj na osnovni šoli, nato pa je s presledki (1965–1977, 1984–1986) predaval na Pedagoški akademiji v Mariboru, od leta 1984 kot izredni profesor; prvi dekan Pedagoške fakultete v Mariboru (1986). Bil je tudi glavni urednik Prosvetnega delavca (1977–1979), v obdobju 1980–1983 pa pedagoški vodja Politične šole CK ZKJ Josip Broz Tito v Kumrovcu.

Lipušič, Boris (1930–2015) je maturiral na gimnaziji v Brežicah in diplomiral leta 1955 na Naravoslovno-matematični fakulteti Univerze v Ljubljani. Od leta 1962 do leta 1965 je bil republiški sekretar za šolstvo, od leta 1965 do leta 1969 namestnik republiškega sekretarja za prosveto in kulturo, od leta 1969 do leta 1979 pa direktor Zavoda SRS za šolstvo. Uveljavil se je tudi kot pedagoški publicist.

Lončar, Dragotin (1876–1954) je bil Masarykov učenec, promoviran na Univerzi v Pragi leta 1902, gimnazijski profesor, zgodovinar in politik; za časa Kraljevine Jugoslavije prosvetni inšpektor, od leta 1929 vodja prosvetnega oddelka na banski upravi, od leta 1931 direktor I. državne realne gimnazije v Ljubljani, upokojen leta 1932.

Majer, Boris (1919–2010) je pred vojno študiral slavistiko na Univerzi v Ljubljani, ob začetku vojne se je vključil v Osvobodilno fronto in dočkal njen konec v partizanih. Po vojni je deloval v založništvu in kot gimnazijski profesor filozofije, pozneje kot predavatelj na Filozofski fakulteti. Leta 1968 je tu doktoriral iz filozofije, od leta 1972 je bil redni profesor. Vseskozi je bil aktiven družbenopolitični delavec, med drugim član CK ZKS in CK ZKJ.

Majhen, Vlado (1912–1974) je bil predvojni učitelj, deloval je v Učiteljskem pokretu, sodelavec Učiteljskega tovariša in Popotnika, prvoborec NOB, član VOS (po vojni OZNA, UDBA), od leta 1957 je bil član Izvršnega sveta LRS in predsednik Sveta za šolstvo; podpiral je nastanek visokošolskega središča v Mariboru.

Medveš, Zdenko (1940) je po zaključku učiteljskega študija študiral pedagogiko in filozofijo na FF UL in diplomiral leta 1967; leta 1987 je doktoriral iz pedagogike. Leta 1968 se je zaposlil na Pedagoškem inštitutu in bil v letih 1972–75 njegov direktor. V letih 1975–82 je bil svetovalec predsednika Republiškega komiteja za vzgojo in šport, v letih 1982–2009 pa je bil profesor na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Od 1999 do 2000 je bil državni sekretar na Ministrstvu za šolstvo in šport. Pomembno je prispeval k razvoju primerjalne pedagogike in teorije vzgoje, bil pa je tudi eden nosilnih strokovnjakov pri razvoju izobraževalnega sistema v Sloveniji.

Melavc, Dane (1932–2019) je diplomiral na Ekonomski fakulteti UL, doktoriral pa na Univerzi v Zagrebu. Od leta 1972 je predaval na nekdanji Visoki ekonomsko-komercialni šoli UM, danes Ekonomsko-poslovni fakulteti UM; redni profesor je bil od leta 1980. V letih 1979–1983 je bil dekan te fakultete, v letih 1983–1987 pa (tretji) rektor

Univerze v Mariboru. Ob koncu devetdesetih let je bil predsednik Sveta za visoko šolstvo RS.

Melihar, Stane (1901–1964) je bil vključen v predvojne avantgardne umetniške kroge, med vojno aktivist OF, po vojni ravnatelj klasične gimnazije v Ljubljani, nato načelnik oddelka za znanost v *sekretariatu za kulturo in prosveto*.

Mencin, Rudolf (1879–1968) je bil maturant celovškega učiteljišča, učitelj od leta 1899, po prvi svetovni vojni šolski nadzornik in referent na Koroškem. Znan je bil tudi kot aktivist za priključitev Libelič k Jugoslaviji po koncu prve svetovne vojne. Publicistično je bil aktiven še v petdesetih letih dvajsetega stoletja.

Mihevc, Bogomir (1946–2017) je diplomiral leta 1970 na Filozofski fakulteti UL iz pedagogike in psihologije. Bil je aktiven udeleženec študentskega gibanja med letoma 1968 in 1971. Doktoriral je leta 1995 na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete UL z disertacijo pod naslovom *Študentske kritike in predstave o študiju in Univerzi*. Od leta 1971 do leta 1995 je bil predstojnik Centra za razvoj univerze (CRU), pozneje je delal na rektoratu Univerze v Ljubljani, zlasti v univerzitetni službi za kakovost, analize in poročanje.

Modic, Roman (1911–2003) je bil od leta 1952 profesor za kemijo na Fakulteti za naravoslovje in tehnologijo UL, na kateri je opravljal tudi prodekanske in dekanske funkcije; pozneje je bil prorektor (1965–1967) in rektor Univerze v Ljubljani (1967–1970) ter direktor Kemijskega inštituta Boris Kidrič (1971–1973).

Mrmak, Ilija (1925–2012) je na Oddelek za pedagogiko in andragogiko na Filozofske fakultete UL prišel leta 1975 iz Beograda, kjer je služboval v JLA kot polkovnik in se med drugim ukvarjal z raziskovanjem mednacionalnih odnosov v armadi. Začel je akademsko pot kot profesor industrijske pedagogike in andragogike, metodike družbeno-politične vzgoje in teorije vzgoje. Vodil je Center za razvoj univerze, v tem okviru pa ob koncu osemdesetih let tudi obsežni projekt Dolgoročni razvoj visokega šolstva.

Oblak, Seta (1939) je maturirala leta 1958 na Klasični gimnaziji, diplomirala in magistrirala pa iz fizike na Fakulteti za naravoslovje in tehnologijo UL. Med letoma 1964 in 1980 je bila gimnazijska profesorica fizike, nato je do upokojitve delala kot svetovalka za fiziko na Zavodu za šolstvo. Sodelovala je pri pisanju učbenikov za fiziko v gimnaziji

in za naravoslovje v osnovni šoli. Bila je prevajalka iz angleščine in nemščine.

Ozvald, Karel (1873–1946) je leta 1899 doktoriral iz filozofije na Univerzi v Gradcu, nato poučeval na gimnazijah v Kranju, na Ptuj in v Gorici. Ob ustanovitvi Univerze v Ljubljani so mu ponudili mesto profesorja pedagogike; delo je opravljal sam vse do konca leta 1945, ko ga je nasledil Stanko Gogala. V študijskem letu 1927/28 je bil dekan Filozofske fakultete. Pri nas velja za uveljavitelja nove smeri – kulturne pedagogike.

Pagon (Brglez), Neda (1941–2020) je študirala sociologijo in romanistiko na Filozofski fakulteti UL; podiplomski študij je opravila v Franciji; doktorirala je na Filozofski fakulteti UL 1993. Na Pedagoški akademiji je od leta 1973 do leta 1980 predavala sociologijo, bila je tudi prodekanja za študijske zadeve. Pozneje je prešla na Znanstvenoraziskovalni center SAZU v Ljubljani. Bila je dolgoletna urednica knjižne zbirke *Studia humanitatis*, soustanoviteljica Institutum studiorum humanitatis – Fakultete za podiplomski humanistični študij ter Inštituta za civilizacijo in kulturo. Sodelovala je v civilnodružbenih gibanjih v osemdesetih letih in med osamosvajanjem.

Pediček, Franc (1922–1908) je obiskoval klasično gimnazijo v Mariboru in Ljubljani ter maturiral 1942. Diplomiral je iz pedagogike in filozofije s psihologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani (1949), na isti fakulteti pa je doktoriral iz pedagogike (1965). Med letoma 1962 in 1967 je bil docent in izredni profesor za psihološko-pedagoške predmete na Visoki šoli za telesno kulturo; psihološko-pedagoške predmete je predaval tudi na Akademiji za glasbo in Akademiji za likovno umetnost. V šestdesetih je snoval šolsko svetovalno službo in o tem predaval na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti UL. Od leta 1968 naprej je bil raziskovalec na Pedagoškem inštitutu, na katerem je bil tudi direktor tega inštituta (1971), a je bil zaradi političnih pritiskov s tega položaja odstranjen.

Pivec, Franci (1943) je diplomiral iz filozofije in sociologije na Filozofski fakulteti UL. Bil je med organizatorji študentskega gibanja 1968. V sedemdesetih letih je sodeloval pri nastajanju Univerze v Mariboru; bil je tudi predavatelj filozofije ter v letih 1977–1979 prodekan Pedagoške akademije UM. Leta 1980 je bil izvoljen za glavnega tajnika UM, leta 1984 ga je Skupščina SRS izvolila za namestnika, leta 1986 pa za predsednika Republiškega komiteja za šolstvo. Bil je poslanec prvega sklica Državnega zbora RS, pozneje se je vrnil na mesto glavnega

tajnika UM, od leta 1994 do upokojitve pa je delal 1994 na Inštitutu informacijskih znanosti v Mariboru.

Poljanšek, Majda (?) se je po končanem učiteljišču vpisala na Filozofsko fakulteto UL ter diplomirala iz psihologije in pedagogike. Leta 1978 je bila izvoljena za predsednico Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje SRS, po republiških volitvah leta 1982 pa je bila izvoljena za delegatko v Skupščino SRS, v kateri je postala predsednica Zbora občin.

Požar, Breda, roj. Koderman (1917–2006), je maturirala na realni gimnaziji v Mariboru leta 1936, diplomirala iz germanistike na FF Univerze v Ljubljani leta 1940. Po vojni je poučevala na več srednjih in osnovnih šolah v Mariboru. Leta 1959 je bila izvoljena za profesorico za nemški in angleški jezik na Višji ekonomsko-komercialni šoli v Mariboru, leta 1962 pa za profesorico za angleško književnost in metodiko na Pedagoški akademiji v Mariboru. Doktorirala je leta 1964 na Filozofski fakulteti Univerze v Zagrebu. Leta 1969 je bila izvoljena za direktorico Pedagoške akademije v Mariboru. Bila je odlikovana z redom dela z zlatim vencem (1980) in z zlato plaketo Pedagoške akademije v Mariboru za svoj prispevek k razvoju in uveljavitvi šole (1980).

Požar, Stojan (1926–2011), je bil rojen v Mariboru, leta 1945 je opravil tečaj za učitelja in nato poučeval v različnih krajih po Sloveniji; leta 1950 je vpisal študij zgodovine na Višji pedagoški šoli v Ljubljani; po končanem študiju je nadaljeval kot prosvetni in nato politični delavec. Leta 1972 je postal predsednik skupščine občine Maribor.

Raič, Milivoj (1913–1996), je bil drugi direktor Višje tehniške šole v Mariboru in predstojnik njenega oddelka za gradbeništvo (1964–1969); med drugim je bil podpredsednik občinske skupščine Maribor.

Razdevšek Pučko, Cveta (1944–2017) je leta 1968 diplomirala na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete UL, na istem oddelku je leta 1983 magistrirala in leta 1989 doktorirala. Leta 1970 se je zaposlila na Pedagoški akademiji v Ljubljani in na njej delovala do upokojitve leta 2011; od leta 1996 kot izredna profesorica za pedagoško psihologijo. V osemdesetih letih je aktivno sodelovala pri konceptualizaciji prehoda z višješolskega na visokošolski študij ter pri preoblikovanju Pedagoške akademije v Pedagoško fakulteto UL, v devetdesetih pa pri razvoju podiplomskega študija, še zlasti na področju poučevanja na razredni stopnji. V več mandatih je bila prodekanja, od leta 2004 do leta 2008 pa dekanja Pedagoške fakultete UL.

Remc, Tone (1942–1997) je znan predvsem kot prvi študentski poslanec. Študiral je na Pravni fakulteti UL in nato na Fakulteti za sociologijo, politologijo in novinarstvo UL. V kontekstu takratnega študentskega gibanja je bil leta 1969 izvoljen v republiško skupščino SRS kot 'študentski poslanec'. Zaradi pritiskov političnega vrha je moral marca 1972 predčasno končati svoj poslanski mandat.

Rojc, Emil (1940) je končal učiteljsiše v Celju. Na Filozofski fakulteti UL je diplomiral iz psihologije in sociologije, magistriral iz političnih znanosti na Fakulteti za sociologijo, politologijo in novinarstvo UL ter leta 1980 doktoriral na Fakulteti političnih znanosti Univerze v Beogradu. V letih 1970–1974 je bil ravnatelj gimnazije pedagoške smeri, v letih 1974–1982 družbenopolitični delavec na CK ZKS, vodil je Republiški svet za vzgojo in izobraževanje in Svet Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani; bil je tudi direktor politične šole CK ZKJ v Kumrovcu.

Schreiner, Henrik (1850–1920) je študiral prirodopis, matematiko in fiziko na Dunaju ter se posvetil vseživljenjski pedagoški karieri, od učitelja in namestnika ravnatelja na učiteljsišču v Boznu (Bolzano) do ravnatelja učiteljsišča v Mariboru, bil je ustanovitelj (1900) in predsednik Slovenske šolske matice, jeseni 1919 – tik pred smrtjo – je vodil komisijo za preosnovanje jugoslovanskega šolstva. Gl. tudi Protner, 2002.

Skalar, Vinko (1932–2017) je na Filozofski fakulteti UL diplomiral iz filozofije (1958) in psihologije (1959), leta 1969 pa doktoriral iz psihologije. Na škotski Univerzi v Edinburghu je pridobil specializacijo iz kriminologije in penologije. Po zaposlitvi na Inštitutu za kriminologijo pri Pravni fakulteti UL je med letoma 1977 in 1988 deloval na Filozofski fakulteti UL, po tem letu pa na Pedagoški akademiji oziroma Pedagoški fakulteti UL. Je utemeljitelj študija socialne pedagogike. Od leta 1991 do leta 1995 je bil dekan Pedagoške fakultete UL. Je zaslužni profesor Pedagoške fakultete UL (2003).

Strmčnik, Franc (1928–2020) je eden izmed najprepoznavnejših slovenskih pedagogov in didaktikov, zaslužni profesor Univerze v Ljubljani; je dijak prve povojne generacije mariborskega učiteljsišča (1945–1949), diplomiral je iz pedagogike in filozofije na Filozofski fakulteti Univerze (1954–1955). Po diplomi je deloval na učiteljsiščih v Ljubljani in Mariboru, od leta 1957 pa na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete UL, na katerem je leta 1964 doktoriral. Redni profesor je bil od leta 1978.

Šelih, Alenka, roj. Rosina (1933), je maturirala na mariborski klasični gimnaziji leta 1952 in se vpisala na Pravno fakulteto Univerze v Ljubljani, na kateri je diplomirala leta 1957, leta 1963 pa doktorirala. Med letoma 1959 in 1973 je delovala na Inštitutu za kriminologijo pri Pravni fakulteti UL, od leta 1973 do leta 2001 pa je bila profesorica za kazensko pravo in kriminologijo na Pravni fakulteti UL. Bila je tudi dekanja te fakultete (1985–1987) in prorektorica Univerze v Ljubljani (1987–1989).

Šilih, Gustav (1893–1961) je leta 1912 maturiral na učiteljskišči v Ljubljani. Nato se je strokovno izpopolnjeval na Dunaju, v Ženevi in Zagrebu, kjer je na Višji pedagoški šoli diplomiral iz pedagogike, psihologije in iz nemščine; med vojnama in po vojni je poučeval na mariborskem učiteljskišči.

Šivic, Silvo (1909–1982) je bil pravnik, prvi direktor Višje upravne šole, predhodnice današnje Fakultete za upravo UL.

Škoflek, Ivan (1934–2012) je leta 1966 diplomiral na Visoki defektološki šoli Univerze v Zagrebu, leta 1996 pa doktoriral na Defektološki fakulteti Univerze v Beogradu. Na PA v Ljubljani je bil višji predavatelj na oddelku za MVO in domsko vzgojo, po preoblikovanju PA v PEF UL pa kot docent na njenem oddelku za socialno pedagogiko. Bil je dekan PA v Ljubljani od leta 1981 do leta 1985.

Šuvar, Stipe (1936–2004) je maturiral na gimnaziji v Imotskem, diplomiral na Pravni fakulteti Univerze v Zagrebu, na kateri je leta 1965 doktoriral s tezo s področja ruralne sociologije. Bil je profesor na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu. Med letoma 1974 in 1982 je bil kot hrvaški republiški sekretar za prosveto in kulturo ideolog in nosilec t. i. reforme usmerjenega izobraževanja v SFRJ. Bil je član in predsednik Predsedstva Centralnega komiteja Zveze komunistov Jugoslavije (1988–1989).

Troha, Veljko (1934–2020) je leta 1954 maturiral na učiteljskišči v Novem mestu in nato nekaj časa učiteljeval. Vpisal se je na študij pedagogike na Filozofski fakulteti UL, po diplomi pa se je izpopolnjeval v Kanadi, Angliji in na Poljskem. Leta 1977 je magistriral, leta 1988 pa doktoriral iz pedagogike. Med študijem je bil profesor na novomeškem učiteljskišči in gimnaziji, šest let pa tudi ravnatelj. Bil je direktor Pedagoškega inštituta v Ljubljani, nato pa docent oziroma izredni profesor za teorijo vzgoje na Pedagoški akademiji oziroma fakulteti UL do upokojitve leta 1998. Bil je dekan Pedagoške akademije v času, ko se je preoblikovala v fakulteto (1989–1991).

Turić, Jure (1861–1944) je bil prvi hrvaški doktor znanosti s področja pedagogike (1892, Univerza v Jeni, Nemčija), profesor na Univerzi v Zagrebu (1919–1926), utemeljitelj hrvaške andragogike, znan po vzemanju za pravico kmečkega prebivalstva do izobraževanja.

Ulrih, Ela (1925–2009) je bila med 2. svetovno vojno partizanka na Koroškem, Štajerskem in v Prekmurju (partizansko ime Atena). Leta 1965 je diplomirala na Visoki šoli za politične vede v Ljubljani. V letih 1965–1967 je bila direktorica Delavske univerze Maribor, v letih 1973–1978 pa predsednica republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje.

Vencelj, Peter (1939–2017) je bil je profesor mehanike in tehniške matematike na Fakulteti za naravoslovje in tehnologijo UL. Med majem 1990 in majem 1992 je bil v prvi vladi samostojne RS republiški sekretar za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo.

Vodopivec, Vlado (1916–1982) je diplomiral na Pravni fakulteti UL, dejaven v OF, po vojni opravljal več političnih funkcij, med drugim sekretar SPK LRS od 1953 do 1959; »razrešen dolžnosti zaradi konceptualnih razlik« – tako Janko *Prunk v Slovenski biografiji*; gl. <https://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi801037/> (dostop: 16. maja 2024).

Zorič, Martin (Tine) (1928–2022) je leta 1955 diplomiral na Fakulteti za elektrotehniko UL, leta 1980 doktoriral na Fakulteti za elektrotehniko in računalništvo Univerze v Zagrebu. Od leta 1958 je predaval na Višji tehniški šoli v Mariboru, v letih 1986–1995 kot redni profesor. V letih 1984–1985 je bil predsednik Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo SRS.

Žanko, Miloš (1915–2000) je diplomiral na Pravni fakulteti Univerze v Zagrebu, bil je predvojni član SKOJ in KPJ, udeleženec NOB, po vojni na raznih političnih funkcijah, med drugim minister za znanost in kulturo LR Hrvaške, v šestdesetih letih poslanec zvezne skupščine SFRJ. Na Hrvaškem je bil obravnavan kot 'unitarist'; leta 1970 ga je takratno hrvaško partijsko vodstvo odstranilo z vseh položajev zaradi njegovih stališč o mednacionalnih odnosih in vlogi federacije.

Žgeč, Franjo (1896–1961) se je po maturi leta 1919 vpisal na Filozofsko fakulteto novoustanovljene Univerze v Ljubljani, kjer je študiral slavistiko, francoščino, pedagogiko in nemščino ter bil leta 1923 promoviral za doktorja filozofije z disertacijo »Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda«. Podiplomsko se je izpopolnjeval na Sorboni v

Parizu v laboratoriju za eksperimentalno pedagogiko, na povratku iz Pariza pa je bil nekaj časa tudi na Inštitutu J. J. Rousseauja v Ženevi. Poučeval je na osnovni šoli na Prevaljah na Koroškem (1924–1925), kratek čas tudi na Višji pedagoški šoli v Zagrebu (1925), na učiteljišču v Mariboru (1925–1928), na gimnazijah v Mariboru (1928–1931) in na Ptuju (1931–1934), poklicno pot pa je sklenil na gimnaziji v Celju (1934–1941; 1945–1946).

Žlender, Mirko (1924–2005) je po osvoboditvi študiral pravo na Univerzi v Ljubljani, sodeloval pri postavljanju temeljev za razvoj visokega šolstva v Mariboru, bil je politik in diplomat, med drugim predsednik skupščine občine Maribor (1967–1972).

BIBLIOGRAFIJA

a) Monografije, članki in študije

- Adamič, M. (1988). Vloga razredne stopnje osnovne šole v šolskem sistemu in izobraževanju učiteljev razrednega pouka. V F. Žagar (ur.), *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška akademija UL, str. 69–80.
- Althusser, L., Balibar, E., Macherey, P., Pêcheux, M. (1980). *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Anderson, R. D. (2020a). British University Traditions. V P. N. Teixeira, J. C. Shin (ur.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer Nature, str. 155–160.
- Anderson, R. D. (2020b). The German (Humboldtian) University Tradition. V P. N. Teixeira, J. C. Shin (ur.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer Nature, str. 546–551.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2011). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), str. 222–234.
- Aristoteles (2002). *Nikomahova etika*. Prevedel Kajetan Gantar. Ljubljana: Slovenska matica.
- Atkinson, E. (2000). In Defence of Ideas, or Why 'What Works' Is Not Enough. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 317–330.
- Bahovec, E. (1985). O konceptualnih protislovjih in ideoloških razsežnostih 'vsestransko razvite osebnosti'. *Problemi*, 23(4), str. 1–3.
- Bahovec, E., Kodelja, Z., Šetinc, M. (1985). Postscriptum. *Problemi*, 23(4), str. 48–49.
- Ball, S. (1995). Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *Educational Studies*, 43(3), str. 255–271.
- Barber, B. (1963). Some Problems in the Sociology of the Professions. *Daedalus*, 92(4), str. 669–688.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. Abingdon and New York: Routledge.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Becher, T., Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines. Second edition*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Beck, U. (2003). *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo*. Ljubljana: Krtina.
- Biesta, G. J. J. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), str. 1–22.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), str. 175–192.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. New York: Routledge.

- Biesta, G. J. J. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Ljubljana: Krtina.
- Bøje, J. D. (2012). Academization of Danish semi-professionals: How and with what consequences? *Nordic Studies in Education*, 32(2), 84–97.
- Borstner, B. (2011). Spomini nekega sanjača. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4(posebna številka), str. 32–59.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2004). *Znanost o znanosti in reflektivnost*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Bourner, T., Bowden, R., Laing, S. (2001). Professional Doctorates in England. *Studies in Higher Education*, 26(1), str. 65–83.
- Božič, B., Krajnc, M., Orel, T., Weber, T. (ur.) (1973). *25 let Pedagoške akademije v Ljubljani, 1947–1972*. Ljubljana: Pedagoška akademija.
- Bračič, V. (1984). *Prispevki za zgodovino visokega šolstva v Mariboru. (Začetno obdobje)*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Bračič, V. (2011). Organizacijska in samoupravna podoba Pedagoške akademije Maribor od njene ustanovitve do 1986. V Haramija, D. (ur.), *50 let – Univerza v Mariboru*. Pedagoška fakulteta. Zbornik. Revija za elementarno izobraževanje, let. 4, posebna številka, Maribor, oktober 2011, str. 12–31.
- Brennan, J. (2004). The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change. V *Ten Years On – Changing Education in a Changing World*. Centre for Higher Education Research and Information (CHERI). Buckingham: Open University Press, str. 22–26.
- Brennan, J., Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research. Higher education looking forward: an introduction. *Higher education*, 56(3), str. 259–264.
- Bridges, D., Smeyers, P., Smith, R. (2009). *Evidence-Based Education Policy. What Evidence? What Basis? Whose Policy?* Chichester: Wiley-Blackwell.
- Brumec, V. (2011). Prehod Pedagoške akademije v Mariboru v Pedagoško fakulteto. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4(posebna številka), str. 32–59.
- Buchanan J. (2020). *Challenging the Deprofessionalisation of Teaching and Teachers. Claiming and Acclaiming the Profession*. Singapore: Springer Nature.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (ed.). (2000). *Green Paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training. Thematic Network on Teacher Education in Europe*. Umeå: University of Umeå.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallós, D., Stephenson, J. (ur.) (2001). *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Burgess, T., Pratt, J. (1970). *Policy and practice: the colleges of advanced technology*. London: Allen Lane, The Penguin Press.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), str. 136–159.
- CERI (1972). *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- CERI (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.

- Clark, B. R. (1999). Constraint and Opportunity in Teacher Education: Reflections on John Goodlad's Whither Schools of Education? *Journal of Teacher Education*, 50(5), str. 352–357.
- Cochran - Smith, M., Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), str. 2–11.
- Colgan, A. D., Maxwell, B. (ur.) (2020). *The Importance of Philosophy in Teacher Education. Mapping the Decline and its Consequences*. Abingdon, New York: Routledge.
- Condorcet, J.-A.-N., de Caritat, Marquis de (2016). *Očrt zgodovinske slike napredka človeškega duha*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955–2005*. London: Palgrave Macmillan.
- Cvetko, V. (1955). Boj za učiteljevo višjo izobrazbo. *Sodobna pedagogika*, 6(5–6), str. 187–192.
- Čepič, Z. (2002). Božo Repe, Jutri je nov dan: Slovenci in razpad Jugoslavije. [Recenzija]. *Prispevki za novejšo zgodovino*, 42(3), str. 106–119.
- Čepič, Z. (ur.) (2010). *Slovenija – Jugoslavija, krize in reforme 1968/1988*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.
- Dale, R. (2014). Globalization, higher education, and teacher education: A sociological approach. V R. Bruno - Jofré in J. Scott Johnson (ur.), *Teacher education in a transnational world*. Toronto: University of Toronto Press.
- Davis, Ph. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), str. 108–121.
- Dekleva, M. (1960). Razmišljanje o izobrazbi pedagoškega kadra – pedagoške akademije. *Sodobna pedagogika*, 11(3), str. 57–70.
- Delors, J. (1996a). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing.
- Delors, J. (1996b). *Učenje: skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Deverson, J. (2016). *What is evidence-based education? Evidence-Based Education, posted 6th April 2016*. Dostop: <https://evidencebased.education/faq-items/what-is-evidencebased-education/> (23. 3. 2025).
- DiMaggio, P. J., Powell, W.W (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), str. 147–160.
- DISCOVERPHDS (2024). *What are Professional Doctorates? Types of Professional Doctorates*. Dostop: <https://www.discoverphds.com/advice/doctorates/professional-doctorates> (1. 3. 2025).
- Divjak, M. (1977). Oblikovanje sistema za izobraževanje učiteljev in vzgojiteljic. *Teorija in praksa*, 1–2(14), str. 50–66.
- [DRVŠ] Projekt dolgoročnega razvoja visokega šolstva (1986). Ljubljana: Center za razvoj univerze, oktober 1986.
- [DRVŠ] Projekt dolgoročnega razvoja visokega šolstva (1987). *Prvo poročilo*. Ljubljana: Center za razvoj univerze, oktober 1987.
- [DRVŠ] Projekt dolgoročnega razvoja visokega šolstva (1988). *Gradivo s posveta Dolgoročni razvoj visokega šolstva v SR Sloveniji*. Krško, 19. in 20. november 1987. Ljubljana: Center

- za razvoj univerze, januar 1988.
- Duderstadt, J. J. (2004). The Changing Nature of Research and the Future of the University. V L. E. Weber, J. J. Duderstadt (ur.), *Reinventing the Research University*. London, Paris, Genève: Economica, str. 73–87.
- Elliott, J. (2001). Making Evidence-Based Practice Educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), str. 555–574.
- Erickson, M. (2020). Afterword on Social Epistemology's Special Issue on 100 Years of Max Weber's 'Science as a Vocation'. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 9(3), str. 18–24.
- Erixon, P.-O., Fränberg, G.-M., Kalos, D. (2001). *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*. ENTPEP – European Network on Teacher Education Policies. Umeå: Umeå University.
- Erixon, P.-O., Jeansson, Å., Westerlund, S., Wikberg, S. (2023). *Diversification and division – 'academic drift' in Swedish teacher education in the aesthetic school subjects in a new higher education structure*. Education Inquiry, Published online: 16 May 2023; <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2213473> (2. 2. 2025).
- Estermann, T., Nokkala, T. (2009). *University Autonomy in Europe I. Exploratory study*. Brussels: EUA.
- European Commission (2006). *Study on Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency, Mobility, Adult Skills and Active Citizenship* (Ref. 2005-4682/001-001 EDU ETU). Lot 2: Mobility of Teachers and Trainers. Final Report. Submitted by Gilmore Hankey Kirke, December 2006. Brussels: European Commission DG EAC.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2025). *STEM/STEAM/STREAM Education – New Frontiers For A Transversal And Innovative School*. European School Education Platform. Dostop: <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/stemsteamstream-education-new-frontiers-transversal-and-innovative-school> (18. 2. 2025).
- Evans, J., Benefield, P. (2001). Systematic Reviews of Educational Research. *British Educational Research Journal*, 27(5), str. 527–541.
- Exley, S., Ball, S. J. (2014). Neo-liberalism and English education. V D. Turner in H. Yolcu (ur.), *Neo-liberal educational reforms: a critical analysis*. London: Routledge, str. 13–31.
- Ferbar, J. (1993). *Tempusovo snopje: Tempusova projektna skupina*. DZS.
- Felt, U. (2004). University Autonomy in Europe: shifting paradigms in university research. V Observatory for Fundamental University Values and Rights, *Managing University Autonomy. Shifting Paradigms in University Research*. Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory, 15 September 2003. Bologna: Bononia University Press, str. 15–99.

- Fink - Hafner, D., Lajh, D. (2002). *Analiza politik*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede UL.
- Flere, P. (1918). Vladni načrt o reformi učiteljskih in naših stališč napram njemu. *Učiteljski tovariš*, 26. julij 1918, priloga.
- Flere, P. (1923a). Zakonita ureditev učiteljske izobrazbe. *Popotnik*, 44(1–2), str. 1–9.
- Flere, P. (1923b). Ali je višja pedagoška šola potrebna? *Popotnik*, 44(5–8), str. 191–192.
- Flere, P. (1961). Zamenjati učiteljske s specializirano srednjo šolo. *Sodobna pedagogika*, 12(7–8), str. 179–180.
- Frelih, Č. (1991). Rezultati ankete s študenti likovne pedagogike. V P. Zgaga (ur.). *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev*. Zbornik razprav in poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL, str. 137–140.
- Furet, F., Ozouf, J. (1990). Šola, stari režim in revolucija. V B. Baskar (ur.). *Šolarjevo ogledalo*. Ljubljana: DZS, str. 79–135.
- Gaber, S., Rutar Ilc, Z., Lorenčič, I., Nolimal, F., Pevec Grm, S., Ermenc, K. S., Tašner, V. (2006). *Zakaj Finci letijo dalje?* Nova Gorica: Educa Melior.
- Gaber, S., Tašner, V. (2021). Structural Over-Determination of Education Reforms and Agency. *CEPS Journal*, 11(2), 77–95.
- Gabrič, A. (1991). *Slovenska agitpropovska kulturna politika 1945–1952*. Ljubljana: Mladika.
- Gabrič, A. (1998). Sprememba kulturnopolitične usmeritve po informbirojevskem sporu. *Prispevki za novejšo zgodovino*, 38, 137–151.
- Gabrič, A. (2006). *Šolska reforma 1953–1963*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.
- Gabrič, A. (2007). Tudi učence tepejo, kajne? Boštanjna afera leta 1953. *Kronika*, 55, str. 485–506.
- Gabrič, A. (2009). *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Garrod, N., Macfarlane, B. (ur.) (2009). *Challenging Boundaries. Managing the Integration of Post-Secondary Education*. New York in London: Routledge.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Godwin, K. A. (2020). Liberal Arts Education, Going Global. V P. N. Teixeira, J. C. Shin (ur.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer Nature, str. 2001–2004.
- Goodlad, J. I. (1999). Whither Schools of Education? *Journal of Teacher Education*, 50(5), str. 325–338.
- Goodson, I. (1999). The educational researcher as a public intellectual. *British Educational Research Journal*, 25(3), str. 277–298.
- Grossman, P., McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), str. 184–205.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a Research-Based Profession: possibilities and prospects. Teacher Training Agency Annual Lecture 1996*. London: Teacher Training Agency.
- Hargreaves, D. H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23(4), str. 405–419.
- Hargreaves, D. H. (1999). Revitalising Educational Research: lessons from the past and proposals for the future. *Cambridge Journal of Education*, 29(2), str. 239–249.
- Harwood, Y. (2010). Understanding Academic Drift: On the Institutional Dynamics of

- Higher Technical and Professional Education. *Minerva*, 48, str. 413–427.
- Heath, J. (2024). *Razsvetljenstvo 2.0. Kako povrniti razum v politiko, gospodarstvo in naša življenja*. Ljubljana: Mladinska knjiga, Založba Univerze v Ljubljani.
- Hegel, F. G. W. (1998). Osnovne črte filozofije prava. *Problemi*, 7–8(36), str. 49–61.
- Henkel, M. (2007). Can academic autonomy survive in the knowledge society? A perspective from Britain. *Higher Education Research & Development*, 26(1), str. 87–99.
- Hiatt, D. B. (1986). *Post-Sputnik Educational Reform Era: To Dream the Impossible Dream*. Paper presented at the Annual Meeting of the California Educational Research Association (Los Angeles, CA, 1986). Dostop: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED277160.pdf> (20. 12. 2023).
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., Tamkin, P. (1998). *Excellence in Research on Schools*. Published with the permission of DfEE on behalf of the Controller of Her Majesty's Stationary Office. London: The Institute for Employment Studies, August 1998.
- Hirsch, W. Z., Weber, L. E. (eds.) (2002). *As the Walls of Academia are Tumbling Down*. London: Economica.
- Hofman, A., Niederland, D. (2012). Is Teacher Education Higher Education? The Politics of Teacher Education in Israel, 1970–2010. *Higher Education Policy*, 25, str. 87–106.
- Horkheimer, M. (1947). *Eclipse of Reason*. New York: The Seabury Press.
- Horkheimer, M., Adorno, Th. W. (2002). *Dialektika razsvetljenstva*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Horn, G. R. (2007). *The Spirit of '68. Rebellion in Western Europe and North America, 1956–1976*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoskin, K. (1993). Education and the genesis of disciplinarity: the unexpected reversal. V E. Messer - Davidow, D. R. Shurway in D. J. Sylvan (Eds.), *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity* (Charlottesville, University Press of Virginia), str. 271–304.
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), str. 161–171.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje (2024). Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013–2024. Dostop: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/pedagoska-akademija> (7. 5. 2024).
- Hughes, E.C. (1963). Professions. *Daedalus*, 92(4), str. 655–668.
- Huisman, J. (2020). Institutional Diversity in Higher Education, Institutional Profiling. V P. N. Teixeira, J. C. Shin (ur.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer Nature, str. 1748–1755.
- Humboldt, W. von (2024 [1809/1810]). *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. Open-Access-Publikationsserver der Humboldt-Universität. Humboldt-Universität zu Berlin. Dostop: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf> (7. 5. 2024).
- Humek, D. (1955). O delu zvezne komisije za reformo šolstva. *Sodobna pedagogika*, 6(7–8), str. 272–276.
- Hytönen, J., Razdevšek Pučko, C., Smyth, G. (ur.) (1999). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo. Prispevki k projektu TEMPUS S_JEP-11187-96 RESPECT*. Ljubljana: UL PeF.
- Igličar, A. (1992). Zakonska ureditev visokošolskega izobraževanja. *Teorija in praksa*, 29(11–12), 1197–1206.
- Iskruļev, J. (1926). Univerzitet i učitelji. *Popotnik*, 47(5–7), april 1926, str. 102–105.

- Janša Zorn, O., Kocjan, G., Škoflek, I. (ur.) (1997). *Zbornik ob 50-letnici Višje Pedagoške šole – Pedagoške akademije – Pedagoške fakultete*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Jerovšek, J. (1960). Osební in družbení položaj učiteljev. Nekaj podatkov iz ankete Filozofskega in sociološkega društva Slovenije. *Prosvetni delavec*, 21. december 1960, str. 3.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), str. 1–16.
- Kališnik, M., Zgaga, P., Marentič Požarnik, B., Mahnič, V., Mihevc, B. (1995). Assisting quality assessment and improvement in the higher education institutions of Slovenia. *Higher Education in Europe*, 20(1–2), str. 84–95.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi – Šolsko polje*, 26(11), str. 147–158.
- Kant, I. (2006). Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo? V *Zgodovinsko-politični spisi*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, str. 21–29.
- Kermauner, A., Siard, N., Holcman, A., Erjavec, E. (2014). Rodica pri Domžalah: Višja gospodinjstva šola (1953–1967), raziskovalna postaja Rodica (1967–1975) in Oddelek za zootehniko Biotehniške fakultete Univerze v Ljubljani (1975 do danes). V *Šolstvo v domžalski občini: zbornik ob 150-letnici ustanovitve osnovne šole v Domžalah*. Domžale: Občina Domžale, str. 203–216.
- Knudsen, I., Haug, G., Kirstein, J. (1999). *Project Report. Trends in Learning Structures in Higher Education. 7 June 1999*. [Brussels:] Confederation of European Union Rectors' Conferences & Association of European Universities (CRE). Dostop: <https://www.eua.eu/downloads/publications/trends%20i%20trends%20in%20learning%20structures%20in%20higher%20education.pdf> (29. 6. 2025).
- Kornhauser, A. (1972). Razvoj znanosti in kriza izobraževanja. *Teorija in praksa*, 1(9), str. 26–32.
- Kotnik, J. (1953). K preosnovi obveznega osemletnega šolanja. *Slovenski poročevalec*, 3. februarja 1953, str. 4.
- Kovač, A. (2023). *Gateway to a New Faculty of Medicine. An institutional analysis of the establishment of the Faculty of Medicine at the University of Maribor in Slovenia*. Dissertation. Enschede: CHEPS, University of Twente.
- Kranjc, F. (1928). Prosvetni program o višjih pedagoških šolah. *Popotnik*, 49(6), februar 1928, str. 170.
- Kšela, T. (ur.) (2024). *Zbornik o Skupnosti študentov 1968–1974. Prispevki za novejšo zgodovino*. Maribor: Kulturno društvo Mariborska literarna družba; Ljubljana: Beletrina: Znanstvena založba Filozofske fakultete UL.
- Kuhn, Th. (1998). *Struktura znanstvenih revolucij*. Ljubljana: Krtina.
- Kump, S. (2018). Center za razvoj univerze. V Ličen, N., Findeisen, D., Šantej, A. (ur.), *Liber amicorum*. »Človek mora biti dovolj drzen, da zagovarja svoje vrednote«. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 77–80.
- Kutzner, O. (1924). Pogled na reformo učiteljske izobrazbe. *Popotnik*, 45(3–4), str. 115–118.
- Labaree, D. F. (1996). The Trouble with Ed Schools. *Educational Foundations*, 10(3), str. 27–45.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship. The history of teacher education in the uni-

- versity. V Cochran - Smith, M., Feiman - Nemser, S., McIntyre, D. J., Demers, K. E. (ur.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. izd., str. 290–306). New York: Routledge.
- Lapajne, Z. et al. (1989). *Zaključni izpit in matura. Poročili in pripravljalna dela*. Ljubljana: Univerza E. Kardelja v Ljubljani, Center za razvoj univerze. Julij 1989.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Lawn, M., Furlong, J. (2009). The disciplines of education in the UK: Between the ghost and the shadow. *Oxford Review of Education*, 35(5), str. 541–552.
- Lessard, C., D'Arrioso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. *Recherche et formation*, 65, str. 31–44.
- Lešnik, R. (1974). Učitelj sodobne šole in njegovo usposabljanje. *Teorija in praksa*, 11–12(11), str. 1202–1209.
- Lončar, D. (1908). *O šolski reformi*. Ljubljana: Uredništvo Učiteljskega tovariša.
- Lončar, D. (1926). Poslanica šefa Prosvete ljubljanske oblasti dr. Dragotina Lončarja učitelstvu. *Učiteljski tovariš*, 11. februar 1926, str. 1–2.
- Lorenčič, A. (2010). Gospodarske razmere v Jugoslaviji v obdobju 1968–1988. V *Slovenija – Jugoslavija, krize in reforme 1968/1988* (ur. Z. Čepič). Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, str. 261–278.
- Lusa, S. (2010). Slovenska demokratizacija v osemdesetih letih. V *Slovenija – Jugoslavija, krize in reforme 1968/1988* (ur. Z. Čepič). Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, str. 231–254.
- MacFarlane, B. (2005). The Disengaged Academic: the Retreat from Citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59(4), str. 296–312.
- Marentič Požarnik, B. (1975). Kaj menijo študentje filozofske fakultete o pedagoškem poklicu. Nekateri rezultati ankete. *Prosvetni delavec*, 26. september 1975, str. 8.
- Marentič Požarnik, B. (1983). Izobraževanje učiteljev. Med dediščino preteklosti in potrebami prihodnosti. Ali tudi , ... in v kleščah sedanjosti?«. *Naši razgledi*, 9. september 1983, str. 483–484.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1988). Štiriletni visokošolski študij – priložnost za novo kvaliteto v izobraževanju razrednih učiteljev. V F. Žagar (ur.), *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška akademija UL, str. 9–22.
- Marentič Požarnik, B. (1991). Trendi v izobraževanju srednješolskih učiteljev v Evropi in pri nas. *Vzgoja in izobraževanje*, 1, 1991, str. 19–24.
- Marentič Požarnik, B. (2020). *Moje življenje, moje učenje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marinko, I. (1998). Izobraževanje bibliotekarjev v Sloveniji. *Knjižnica, Ljubljana*, 42(4), 43–71.
- McCulloch, G. (2012). Introduction: Disciplinarity, Interdisciplinarity and Educational Studies – Past, Present and Future., *British Journal of Educational Studies*, 60(4), str. 295–300.
- Medveš, Z., Uršič, M. (1974). Poklicna in regionalna migracija učiteljev v osnovnih šolah ob prehodu iz šolskega leta 1972/73 v šolsko leto 1973/74. *Sodobna pedagogika*, 25(9-10), str. 302–315.
- Medveš, Z., Uršič, M. (1975). Analiza ponudbe in povpraševanja po osnovnošolskih učiteljih.

- Sodobna pedagogika*, 26(1-2), str. 18–35.
- Melanšek, T., Friš, D. (2023). »Nov hram učenosti«: Ustanovitev Pedagoške akademije v Mariboru. *Annales*, 33(3), str. 515–526.
- Melihar, S. (1955). Šolanje učnega osebja. (Iz referata tov. Staneta Meliharja na občnem zboru ZPPU) *Prosvetni delavec*, 4. marec 1955, str. 1–2.
- Mencin, R. (1939). Deklaracija slovenskega učiteljstva iz leta 1926. in njene miselne osnove. *Učiteljski tovariš*, 6. julij 1939, št. 1–3, str. 6–7.
- Mencin, R. (1955). Izobraževanje učiteljskega naraščaja. *Sodobna pedagogika*, 6(9–10), 283–293.
- Milharčič - Hladnik, M., Šušteršič, J. (1986). *Šolska reforma je papirnati tiger*. Ljubljana: KRT.
- Mlekuž, A., Žagar, I. Ž. (ur.) (2024). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: izobraževanje učiteljic in učiteljev za raziskovalno učenje in poučevanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Modrinjak, V. (1923). Vprašanje višje učiteljske izobrazbe. (Pedagoška akademija ali fakulteta?). *Učiteljski tovariš*, 4. avgust 1923, str. 4.
- [Moge, R.] (b. l.). Zakon o zagotavljanju sredstev za nekatere nujne razvojne programe Republike Slovenije v vzgoji in izobraževanju (ZZSNN). *Društvo poslancev 90*. Dostop: <https://poslanci90.si/?q=aktualno/po-mnogo-letih-ponovno-solski-tolar> (30. 1. 2025).
- Morin, L. (1977). La formation des maîtres au Québec depuis dix ans ou l'«universitarisation» de l'impuissance continue. *Prospectives*, 13(3), str. 135–144.
- Morphew, C. C., Huisman, J. (2002). Using Institutional Theory to Reframe Research on Academic Drift. *Higher Education in Europe*, 27(4), str. 492–506.
- Murray, J. (2013). Analysing the fallout in teacher education: government intervention, academic drift and the higher education 'marketplace'. V M. Evans, (ur.), *Teacher education and pedagogy: theory, policy and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 1–22.
- Neave, G. (1979). Academic drift: Some views from Europe. *Studies in Higher Education*, 4(2), str. 143–159.
- Neave, G. (2011). Patterns. V W. Rüegg (ur.), *A History of the University in Europe. Vol. IV, Universities since 1945*, str. 31–69. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, J. H. (1996 [1852]). *The Idea of a University*. New Haven & London: Yale University Press.
- Novak, H. (2005). O vzponu in zatonu celodnevne šole v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 56(3), str. 16–27.
- Nuland, S. B. (1999). The uncertain art: The medical school and the university. *The American Scholar*, 68(1), str. 121–124.
- Nybom, T. (2003). The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University. *Higher Education Policy*, 16, str. 141–159.
- Oancea, A., Pring, R. (2009). The Importance of being Thorough: On Systematic Accumulation of 'What works' in Education Research. V Bridges, D., Smeyers, P., Smith, R. (ur.) (2009). *Evidence-Based Education Policy. What Evidence? What Basis? Whose Policy?* Chichester: Wiley-Blackwell, str. 11–35.
- Oberlintner, R. (1964). O izobraževanju učiteljev za osnovno šolo na pedagoških akademijah. *Prosvetni delavec*, št. 18, 4. november 1964, str. 4.
- Oberlintner, R. (1971). Izredni študij učiteljev na pedagoških akademijah. *Teorija in praksa*,

- 3(8), str. 420–427.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Osterc, A. (1927). Anketa o učiteljski izobrazbi. *Popotnik*, 48(10), junij 1927, str. 257–258.
- Osterc, A. (1928). Učiteljsišča po novem prosvetnem programu. *Popotnik*, 49(6), februar 1928, str. 169–170.
- Pahor, J. (1913). Učitelj kot intelektualac in kulturni delavec. *Naši zapiski*, 10(12), str. 361–366.
- Pavlič, S., Smolej, V. (1981). *Partizansko šolstvo na Slovenskem*. Ljubljana: Borec.
- Parrish, D. E. (2018). Evidence-Based Practice: A Common Definition Matters. *Journal of Social Work Education*, 54(3), str. 407–411.
- Peček Čuk, M. (ur.) (1998). *Evropski trendi v izobraževanju učiteljev. Prispevki k projektu TEMPUS S_JEP-11187-96 RESPECT*. Ljubljana: UL PEF.
- Pediček, F. [1972]. Vzgoja kot družbena funkcija. V Franc Pediček, *Slovenski pedagog*. Ljubljana: Inštitut Franca Pedička, Društvo katoliških pedagogov Slovenije, str. 18–28.
- Petauer, L. (1973). Historiat višje pedagoške šole. V Božič, B., Krajnc, M., Orel, T. in Weber, T. (ur.), *25 let Pedagoške akademije v Ljubljani, 1947–1972*. Ljubljana: [PA v Ljubljani].
- Peters, R. S. (1964). *Education as initiation. An inaugural address delivered at the University of London Institute of Education 9 December 1963*. London: George G. Harrap.
- Peters, R. S. (ur.) (1973). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Peters, R. S. (1977). *Education and the Education of Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pirjevec, J. (2011). *Tito in tovariši*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Pivec, F. (2020). Oseminšestdeseto v Ljubljani je bilo samosvoje. V Štrajn et al., 1968: *Čas upora, upanja in domišljije. Zgodbe študentskega gibanja 1964–1974*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete UL, str. 145–154.
- Platon (1966). *Protagoras*. Prevedel Marijan Tavčar. Maribor: Obzorja.
- Platon (2004a). *Zbrana dela I*. Prevod in spremna beseda Gorazd Kocijančič. Celje: Mohorjeva družba.
- Platon (2004b). *Zbrana dela II*. Prevod in spremna beseda Gorazd Kocijančič. Celje: Mohorjeva družba.
- Podjavoršek, A. (1961). Pripombe k učiteljskemu izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 12(7–8), str. 183–184.
- Pope, C. (2003). Resisting evidence: the study of evidence-based medicine as a contemporary social movement. *Health*, 7(3), str. 267–282.
- Praxis. (1969). Jun – lipanj 1968. Dokumenti. *Praxis*, 6(1–2).
- Prinčič, J. (1999). Gospodarska reforma iz julija 1965. V Čepič, Z., Nečak, D., Stiplovšek, M. (ur.), *Mikužev zbornik*. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL, str. 217–228.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London & New York: Continuum.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Educa.
- Protner, E. (ur.) (2002). *Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Protner, E. (2003). Polemike med slovenskimi učitelji ob konstituiranju in konceptualizaciji višje pedagoške šole. *Sodobna pedagogika*, 54(2), str. 138–156.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinič, Š., Miovska Spaseva, S., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V.,

- Vujisić Živković, N. (2012). Primerjava razvoja izobraževanja učiteljev v državah nekdanje Jugoslavije. *Šolska kronika*, 21(1–2), str. 82–100.
- Rautalin, M. (2018). PISA and the criticism of Finnish education: justifications used in the national media debate. *Studies in Higher Education*, 43(10), str. 1778–1791.
- Razdevšek Pučko, C. (1988). Vloga in cilji pedagoške psihologije v visokošolskem izobraževanju razrednih učiteljev. V F. Žagar (ur.), *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška akademija UL, str. 81–88.
- Razdevšek Pučko, C., Zgaga, P. (1991). Temeljni pedagoški študij. V Zgaga, P. (ur.), *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev. Zbornik razprav in poročil*. Ljubljana: PEF UL, str. 55–60.
- Razdevšek Pučko, C., Rugelj, J., Glažar, S. A., Gartner, J., Cerar, I. (2007). *Jubilejno poročilo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, 1947–2007*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Rečnik, F., Zgonc, B., Zakrajšek, S., Milekšič, V. (1991). *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Strokovne podlage za program vzgoje in izobraževanja mladine v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Repe, B. (1992). Liberalizem v Sloveniji. *Borec*, 44(9–10), str. 675–949 (str. 1–279).
- Repe, B. (1994). The liberalization of Slovene society in the late 1960s. *Slovene Studies*, 16(2), str. 49–58.
- Repe, B. (1996). Trenja in vrenja. 1980–1990. V Drnovšek, M., Bajt, D. (ur.), *Slovenska kronika XX. stoletja*. Ljubljana: Nova revija.
- Repe, B. (2022). Slovensko-srbski konflikt v osemdesetih letih. *Studia Historica Slovenica*, 22(2), str. 305–342.
- Režek, M. (1998). Jugoslovanski federalizem in ustavni zakon leta 1953. *Prispevki za novejšo zgodovino*, 38(1–2), str. 151–160.
- Rospigliosi, P., Bourner, T., Heath, L. (2016). Universities' Engagement with Vocationalism: Historical Perspective. *International journal for research in vocational education and training*, 3(3), str. 185–211.
- Rousseau, J. J. (1997). *Emil ali O vzgoji*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Rüegg, W. (2002). The Europe of Universities: their tradition, function of bridging across Europe, liberal modernization. V N. Sanz in S. Bergan (ur.), *The Heritage of European Universities*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Rüegg, W. (ur.) (1992). *A History of the University in Europe. Vol. I, Universities in the Middle ages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (ur.) (2004). *A History of the University in Europe. Vol. III, Universities in the nineteenth and early twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutar, D. (2002). *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Didakta.
- Sagadin, J., Pediček, F., Marentič Požarnik, B. (1970). *Pedagoški inštitut v Ljubljani 1965–1970*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, decembra 1970.
- Sackett, D. L., Rosenberg, M. C., Gray, A. M., Haynes, R. B., Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312, str. 71–72.
- [Sander, T.] (1995). *SIGMA Project Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives. Synthesis/Synthese/Ergebnisbericht* (in englischer, französischer und deutscher Sprache). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Sander, T. (ur.) (1999). Teacher Education in Europe in the Late 1990s. *TNTEE Publications*, 2(2), December 1999. Umeå: University of Umeå.

- Schmidt (1988a, 1988b, 1988c). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem (I., II., III. zv.)*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Schopf, J. W., Hirsch, W. Z. (2002). Strategies to Foster Interdisciplinary Teaching and Research in a University. V W. Z. Hirsch, L. E. Weber, *As the Walls of Academia are Tumbling Down*. London, Paris, Genève: Economica, str. 75–88.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schreiner, H. (1919). Preosnova jugoslovanskega vzgojstva v smislu demokratizma. V H. Schreiner (ur.), *Pedagoški letopis za leto 1916, 1917 in 1918*. Ljubljana: Slovenska Šolska Matica, str. 1–83.
- Schultze, R. (2007). What does it mean to be a self-governing regulated profession? *Journal of Property Tax Assessment and Administration*, 4(3), str. 41–53.
- Scott, A., Pasqualoni, P. P. (2022). Invoking Humboldt: The German Model. V J.-E Côté, S. Pickard (ur.), *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. London: Routledge (2nd edition).
- Scott, P. (2020). Mass Higher Education. V P. N. Teixeira, J. C. Shin (ur.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer Nature, str. 2043–2049.
- Shahjahan, R. A. (2011). Decolonizing the evidence-based education and policy movement: revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform. *Journal of Education Policy*, 26(2), str. 181–206.
- Simola, H. (1998). Decontextualizing Teachers' knowledge: Finnish didactics and teacher education curricula during the 1980s and the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), str. 325–338.
- Skalar, M. (1988). V precepu med teorijo in prakso v visokošolsko izobraževanje razrednih učiteljev. V F. Žagar (ur.), *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška akademija UL, str. 35–41.
- Skupina za izdelavo programa perspektivnega razvoja šolstva (1964a). *Osnutek perspektivnega razvoja šolstva za obdobje 1964–1970*. Ljubljana, marec 1964. 246 str.
- Skupina za izdelavo programa perspektivnega razvoja šolstva (1964b). *Osnutek perspektivnega razvoja šolstva za obdobje 1964–1970*. Dokumentacija. Ljubljana, marec 1964. Nepaginirano.
- Smith, L. (2002). Opening up Departments. V W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ur.), *As the Walls of Academia are Tumbling Down*. London, Paris, Genève: Economica, str. 89–103.
- Stock, M., Mitterle, A., Baker, D. P. (2023). Academization: A New Perspective on Occupations. V M. Stock, A. Mitterle in D. P. Baker (ur.), *How Universities Transform Occupations and Work in the 21st Century: The Academization of German and American Economies*. Leeds: Emerald Publishing Limited, str. 1–24.
- Strmčnik, F. (1961). Šola stoji in pade z učiteljem. *Sodobna pedagogika*, 12(7–8), str. 185–187.
- Strmčnik, F. (1970). Razvoj izobraževanja osnovnošolskega učiteljstva na Slovenskem v obdobju od leta 1869 do razpada Avstro-Ogrske. V V. Schmidt, V. Melik, F. Ostanek (ur.), *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*, Ljubljana 1970, str. 339–411.
- Strmčnik, F. (1971). Prizadevanja učiteljstva med obema vojnama za višjo poklicno izobrazbo. *Sodobna pedagogika*, 22(3–4), str. 93–106.
- Strmčnik, F. (1984). Kdo bo prevzel zgodovinsko odgovornost? *Sodobna pedagogika*, 35(9–

- 10), str. 325–347.
- SURS (1953–2013). *Statistični letopisi SRS/RS, 1953–2013*. Dostop: <https://www.dlib.si/results/?euapi=1&query=%27keywords%3dstatisti%C4%8Dni+letopis+republike+slovenije%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25> (2. 9. 2024).
- Symeonidis, V. (2021). *Europeanisation in Teacher Education. A Comparative Case Study of Teacher Education Policies and Practices*. Abingdon: Routledge.
- Štrajn, D., Planko, L., Kreačič, G., Hedžet Tóth, C. (2020). 1968: Čas upora, upanja in domišljije. Zgodbe študentskega gibanja 1964–1974. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete UL.
- Štremfel, U. (2017). Nova oblika vladavine v Evropski uniji in njeni izrazi na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), str. 51–66.
- Šuštar, B. (2009a). Z združitvijo razdeljeno učiteljstvo: odpor učiteljskega društva Edinstvo zoper edinstvo učiteljske organizacije UJU 1926–1928. *Kronika*, 57, str. 363–380.
- Šuštar, B. (2009b). Nova usmeritev slovenskega učiteljstva leta 1926. Celjska deklaracija o depolitizaciji učiteljske stanovske organizacije. *Prispevki za novejšo zgodovino*, 49(1), str. 199–226.
- Šušar, S. (1977). *Škola i tvornica*. Zagreb: Školska knjiga.
- Teichler, U. (2020a). Field of Higher Education Research, Europe. V P. N. Teixeira, J. C. Shin (ur.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer Nature, str. 462–467.
- Teichler, U. (2020b). Higher Education System Differentiation, Horizontal and Vertical. V P. N. Teixeira, J. C. Shin (ur.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer Nature, str. 772–778.
- Terčak, S. (1958). *Partizansko šolstvo na okupiranem Spodnjem Štajerskem. Letopis Muzeja narodne osvoboditve LRS v Ljubljani*. Ljubljana: Muzej narodne osvoboditve LRS, str. 203–222.
- The Robbins Report (1963). *Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins*. London: Her Majesty's Stationery Office. Dostop: <https://education-uk.org/documents/robbins/robbins1963.html> (7. 1. 2025).
- Tibble, J. W. (ur.) (1971). *An Introduction to the Study of Education*. London: Routledge, str. 5–17.
- Tight, M. (2015). Theory development and application in higher education research: the case of academic drift. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), str. 84–99.
- Tight, M. (2020). Institutional Drift in Higher Education. V P. N. Teixeira, J. C. Shin (ur.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer Nature, str. 1757–1759.
- Tomšič, J. (1955). Šolanje učiteljev po osvoboditvi. V M. Vrtačnik in A. Šavli (ur.), *Zbornik dokumentarnega gradiva o reformi obvezne šole. Komisija za proučevanje šolstva pri Svetu za prosveto in kulturo LRS*. Ljubljana: DZS, str. 133–140.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), str. 331–344.
- Troha, V. (1988). Razredni učitelj v navzkrižju zahtev in možnosti. V F. Žagar (ur.), *Usposa-*

- bljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov.* Ljubljana: Pedagoška akademija UL, str. 23–34.
- Troha, V. (1991). Programske, študijske in raziskovalne posebnosti Pedagoške akademije. V P. Zgaga (ur.), *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev. Zbornik razprav in poročil.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL, str. 16–22.
- Trow, M. A. (1970). Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. *Daedalus*, 99(1), 1–42.
- Trow, M. A. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education.* Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, Calif.
- Trow, M. A. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WW II.* Institute of Governmental Studies, UC Berkeley.
- Trowler, P. (2014). Academic Tribes and Territories: the theoretical trajectory. *Oesterreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 25(3), str. 17–26.
- Turosienski, S. K. (1939). *Education in Yugoslavia.* Bulletin 1939, No. 6. United States Department of Interior, Harold Ickes, Secretary. Office of Education, J.W. Studebaker, Commissioner of Education. Washington: United States Government Printing Office.
- Universities Canada (2016). *From STEM to STEAM: Preparing Canadian Students for the Challenge of Change.* Dostop: <https://www.univcan.ca/media-room/media-releases/from-stem-to-steam/> (18. 2. 2025).
- Virant - Zajšek, M. (1955). Visoke šole v letu 1954. *Prikazi in študije*, 4(1), str. 17–21.
- Vrtačnik, M., in Šavli, A. (ur.) (1955). *Zbornik dokumentarnega gradiva o reformi obvezne šole.* Komisija za proučevanje šolstva pri Svetu za prosveto in kulturo LRS. Ljubljana: DZS.
- Vurnik, B. (2010). Nova družbena gibanja v obsevu Zveze socialistične mladine Slovenije. V *Slovenija – Jugoslavija, krize in reforme 1968/1988* (ur. Z. Čepič). Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, str. 347–364.
- Zadnikar, M. (2025). *Pedagoški inštitut – na prepihu vsakokratne politike (1965–2025).* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zajc, M. (2015). Slovenski intelektualci in jugoslovanstvo v osemdesetih letih: izhodišča in teze. V Čepič, Z. (ur.), *Slovenija v Jugoslaviji: cikli in prelomi v zgodovini.* Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, str. 241–255.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), str. 3–9.
- Zgaga, P. (ur.) (1982). *Študentsko gibanje 1968–1972.* Ljubljana: Republiška konferenca ZSMS in Univerzitetna konferenca ZSMS (KRT, št. 4).
- Zgaga, P. (1988). „Spor fakultet“? V F. Žagar (ur.), *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov.* Ljubljana: Pedagoška akademija UL, str. 56–68.
- Zgaga, P. (1991a). Ali mora otroški zdravnik imeti fakulteto? Dr. Pavel Zgaga s Pedagoške akademije v Ljubljani utemeljuje univerzitetno izobraževanje učiteljev. *Naši razgledi*, 25. januar 1991.
- Zgaga, P. (ur.) (1991b). *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev.* Zbornik razprav in poročil. Ljubljana: PEF UL.
- Zgaga, P. (1991c). *Koncept in izpeljava interdisciplinarnega seminarja temeljnega pedagoškega*

- študija. Št. leto 1990/91. Poročilo in dokumentacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1991.
- Zgaga, P. (2002). *Šolsko polje. Teme iz filozofije edukacije in edukacijskih strategij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL, CEPS.
- Zgaga, P. (2003). Teacher education and the Bologna Process: a survey on trends in learning structures at institutions of teacher education. V F. Buchberger, S. Berghammer (ur.), *Education policy analysis in a comparative perspective*. Linz: R. Trauner, str. 183–221.
- Zgaga, P. (2004a). *Analiza gibanj v strukturi študentov in diplomantov v terciarnem izobraževanju (1981–2004). Raziskava za pripravo strategije razvoja Slovenije*. Ljubljana: PEF UL, CEPS.
- Zgaga, P. (2004b). *Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: PEF UL, CEPS.
- Zgaga, P. (2004c). Nova priložnost za izobraževanje učiteljev v »evropskem visokošolskem prostoru«? *Sodobna pedagogika*, 55(posebna izd.), str. 12–33.
- Zgaga, P. (ed.) (2006a). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: UL PEF, CEPS.
- Zgaga, P. (2006b). Visokošolske politike: vladati ali upravljati? V N. Toš (ur.), *Pogledi na reforme: družboslovne refleksije na predlog reform – Slovenija 2005–2006*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede UL, str. 219–234.
- Zgaga, P. (2007). 'Bolonjska arhitektura' doktorskega študija? *Vestnik UL*, 38(3–4), str. 3–7.
- Zgaga, P. (2012a). Review of Ronald Barnett, *Being a University*: Routledge, 2011. *Studies in Philosophy and Education*, 31(4), str. 419–426.
- Zgaga, P. (2012b). Reconsidering university autonomy and governance: From academic freedom to institutional autonomy. V H.G. Schütze, W.A. Bruneau, G. Grosjean (ur.), *University governance and reform: policy, fads, and experience in international perspective*. New York: Palgrave Macmillan, 2012, str. 11–22.
- Zgaga, P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development*, 17(3), str. 347–361.
- Zgaga, P. (2014). Visokošolske reforme: med centri in periferijami. *Časopis za kritiko znanosti*, 42(256), str. 24–41.
- Zgaga, P. (2019). The Bologna Process in a global setting: twenty years later. *Innovation, the European Journal of Social Science Research*, 32(4), str. 450–464.
- Zgaga, P. (2021). From a national university to a national higher education system. *CEPS journal*, 11(2), str. 211–230.
- Zgaga, P. (2023a). The saga of academic autonomy in Slovenia (1919–1999). *CEPS journal*, 13(4), str. 159–184.
- Zgaga, P. (2025a). Bildung. V S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc, *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 53–66.
- Zgaga, P. (2025b). Odgovor na vprašanje: »Kako (re)definirati vlogo humanistike na področju vzgoje in izobraževanje v tehnizirani dobi«. *Simpozij »Kako (re)definirati vlogo humanistike na področju vzgoje in izobraževanje v tehnizirani dobi«*. Pedagoški inštitut, Ljubljana, 22. januar 2025, gl. <https://www.pei.si/napoved-simpozija-60pi-kako-redefinirati-vlogo-humanistike-na-podrocju-vzgoje-in-izobrazevanje-v-tehnizirani-dobi/> (10. 6. 2025).
- Zgaga, P., Klemenčič, M., Komljenovič, J., Miklavič, K., Repac, I., Jakačič, V. (2013). *Higher*

- education in the Western Balkans: reforms, developments, trends*. Ljubljana: Faculty of Education, Centre for Educational Policy Studies.
- Zgonik, M. (ur.) (1970). *Zbornik Pedagoške akademije v Mariboru 1960–1970*. Maribor: Obzorja, 1970.
- Zupanc, M. (1991). Razprava z ravnatelji, učitelji in mentorji ljubljanskih šol. V P. Zgaga (ur.). *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev. Zbornik razprav in poročil*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL, str. 109–110.
- Žagar, F. (ur.) (1988). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška akademija.
- Žagar, F. (ur.) (1990). *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli: zbornik*. Ljubljana: Pedagoška akademija.
- Žagar, M. (2010). Ustava SFRJ in ustavni sistem 1974: povzročitelj krize ali mehanizem za njeno razreševanje? V *Slovenija – Jugoslavija, krize in reforme 1968/1988* (ur. Zdenko Čepič). Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, str. 231–254.
- Žgeč, F. (1926). K reformi učiteljske izobrazbe. *Popotnik*, 47(3–4), marec 1926, 55–64.
- Žgeč, F. (1928). Vprašanje višje pedagoške šole. *Popotnik*, 50(3–4), november–december 1928, str. 65–67.
- Žgeč, F. (1929a). Smer in organizacija samoizobraževalnega dela za prihodnja leta. (Odlomki iz predavanja na III. samoizobraževalnem tečaju v Ljubljani: »Ali naj študira učitelj sociologijo ali psihologijo?«). *Popotnik*, 51(1–2), september–oktober 1929, str. 1–6.
- Žgeč, F. (1929b). Ob desetletnici slovenske univerze v Ljubljani. *Popotnik*, 51(1–2), september–oktober 1929, str. 6–8.
- Žižek, S. (1985). Za VRO (vsestransko razcepljeno osebnost). *Problemi*, 23(4), str. 33–34.
- Weber, M. (1930 [1918]). *Wissenschaft als Beruf*. 3. Aufl. Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte, 8. München: Duncker & Humblot.
- Westa, S. (2017). *Academic freedom in teaching in higher education in Europe and the Asia Pacific rim*. Doktorska disertacija. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostop: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=95813> (13. 7. 2025).

b) Strateški, politični in zakonodajni dokumenti

- Bologna Process (1998). *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*. Paris, the Sorbonne, 25 May 1998. Dostop: https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf (12. 7. 2025).
- Bologna Process (1999). „*The European Higher Education Area*“. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. Dostop: https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (12. 7. 2025).
- Bologna Process (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, February 2005.

- Bologna Process (2007). London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007;
- Center za razvoj univerze (1983). *Predlogi programskih jeder vsebin v programih za pridobitev višje oziroma visoke izobrazbe v SR Sloveniji*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Center za razvoj univerze, oktober 1983.
- Council of Europe (2007). Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research. (Adopted by the Committee of Ministers [in Strasbourg] on 16 May 2007 at the 995th meeting of the Ministers' Deputies). Dostop: <https://rm.coe.int/16805d5dae> (12. 7. 2025).
- Council of the EU (2007). Council Resolution on modernising universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy. 2832nd Competitiveness (Internal market, Industry and Research) Council meeting, Brussels, 22 and 23 November 2007. Dostop: https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/intm/97237.pdf (12. 7. 2025).
- Državni zbor RS (1993a). Evidenca zapisa seje. 14. redna seja, 22., 23., 24., 25., 26., 27., 29. in 30. november 1993. Dostop: https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/seje/evidenca!/ut/p/z1/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfIjo8zivSy9Hb283Q0N3E-3dLQwCQ7z9g7w8nAwsPE31w9EUGAWZGgS6GDn5BhsYGwQHg-IHEaPfAAdwN-CBOPx4FUfNL8gNDQ11VFQEAf8pdGQ!/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/?mandat=I&type=sz&uid=5FB4E45996AFF18FC1257832004838E8 (23. 9. 2024).
- Državni zbor RS (1993b). Zakon o visokem šolstvu. *Uradni list RS*, št. 67, 17. december 1993.
- Državni zbor RS (1994). Zakon o zagotavljanju sredstev za nekatere nujne razvojne programe Republike Slovenije v vzgoji in izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 13, 10. marec 1994.
- Državni zbor RS (1996a). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list RS*, št. 12, 29. februar 1996.
- Državni zbor RS (1996b). Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 12, 29. februar 1996.
- Državni zbor RS (1998). Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih. *Uradni list RS*, št. 47, 29. junij 1998.
- Državni zbor RS (2000). Odlok o preoblikovanju Univerze v Mariboru. *Uradni list RS*, št. 28, 30. marec 2000.
- Državni zbor RS (2003). Odlok o ustanovitvi Univerze na Primorskem. *Uradni list RS*, št. 13, 7. februar 2003.
- Državni zbor RS (2004). Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu. *Uradni list RS*, št. 63, 10. junij 2004.
- Državni zbor RS (2006a). Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih. *Uradni list RS*, št. 61, 13. junija 2006.
- Državni zbor RS (2006b). Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu. *Uradni list RS*, št. 94, 8. september 2006.
- Državni zbor RS (2006c). Odlok o spremembah in dopolnitvah Odloka o preoblikovanju Univerze v Mariboru. *Uradni list RS*, št. 36, 6. april 2006.
- Državni zbor RS (2007). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo). *Uradni list RS*, št. 16, 23. februar 2007.
- Državni zbor RS (2008). Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in fi-

- nanciranju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list RS*, št. 36, 11. april 2008.
- Državni zbor RS (2009). Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu. *Uradni list RS*, št. 86, 30. oktober 2009.
- Education International (2010). *Education International Statement to the Bologna Anniversary Ministerial Conference*. Budapest - Vienna, 11–12 March 2010. Dostop: https://ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/2/EI_Declaration_2010BolognaAnniversaryConference_598642.pdf (13. 7. 2025).
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- European Court of Human Rights (1995). *Case of Vogt v. Germany*. (Application no. 17851/91). Judgment. Strasbourg, 26 September 1995. Dostop: <https://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=001-58012&filename=001-58012.pdf> (23. 4. 2024).
- European Commission. (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Brussels, 20–21 June 2005.
- European Commission (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education. Brussels, 3 August 2007.
- Evropski parlament in Svet (2005). Direktiva Evropskega parlamenta in sveta 2005/36/ES z dne 7. septembra 2005 o priznavanju poklicnih kvalifikacij. *Uradni list Evropske unije*, L 255, 30. september 2005. Dostop: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:32005L0036#d1e32-79-1> (18. 12. 2024).
- Izvršni svet Ljudske skupščine LRS (1953). Odlok o obveznem osemletnem šolanju. *Uradni list LRS*, št. 35, 15. oktober 1953.
- Izvršni svet Skupščine SRS (1975). Osnutek resolucije o družbenoekonomski politiki in razvoju SR Slovenije ter neposrednih nalogah v letu 1976. *Delo*, 12. november 1975, str. 15–17.
- Izvršni svet Skupščine SRS (1976). Preobrazba srednjega šolstva v usmerjeno izobraževanje. Gradivo za javno razpravo. *Prosvetni delavec*, 5. marec 1976, str. 5–12.
- Izvršni svet Skupščine SRS (1981). Poročilo o pripravi za začetek izobraževanja po zakonu o usmerjenem izobraževanju v šolskem letu 1981–1982. *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, 7(11), 26. maj 1981, str. 2–15.
- Izvršni svet Skupščine SRS (1985). Poročilo o pripravi na uvajanje novih vzgojnoizobraževalnih programov v visokem šolstvu (ESA-635). *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, 27(12), 22. januar 1985, str. 22–29.
- Izvršni svet Skupščine SRS. (1986). Poročilo o preobrazbi vzgoje in izobraževanja (ESA-120). *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, 27(12), 4. november 1986, str. 1–19.
- Komisija za šolsko reformo (1956). *Temeljna načelna vprašanja, stališča, opredelitve, motivi, zbirna utemeljitev in zaključki o organizaciji obveznega šolanja in osnovna vprašanja, načela in zaključki o šolanju učnega kadra za obvezno šolanje*. Komisija za šolsko reformo pri Odboru za prosveto Zvezne ljudske skupščine. Ljubljana: Svet za prosveto in kulturo LRS.

- Komisija za reformu šolstva (1957). Obrazovanje nastavnog kadra u novom sistemu obrazovanja i vaspitanja. Prilog Deklaraciji o sistemu obrazovanja i vaspitanja u FNRJ, 7. Beograd.
- Komisija CK ZKS za družbenopolitična in idejna vprašanja znanosti in prosvete (1973). Idejnopolitična vprašanja razvoja visokega šolstva v samoupravni socialistični družbi. *Komunist*, 6. april 1973, str. 13–27.
- Ljudska skupščina FLRJ (1946). Zakon o potrditvi in spremembah zakona o sedemletnem osnovnem šolanju. *Uradni list FLRJ*, št. 56, 12. julij 1946.
- Ljudska skupščina FLRJ (1953). Ustavni zakon o temeljih družbene in politične ureditve FLRJ in o zveznih organih oblasti. *Uradni list FLRJ*, št. 3, 14. januar 1953.
- Ljudska skupščina LRS (1949). Zakon o ureditvi visokega šolstva v LRS. *Uradni list LRS*, št. 33, 25. oktober 1949.
- Ljudska skupščina LRS (1953). Ustavni zakon o temeljih družbene in politične ureditve in o organih oblasti LRS. *Uradni list LRS*, št. 3, 12. februar 1953.
- Ljudska skupščina LRS (1955). Odlok o Višji pedagoški šoli. *Uradni list LRS*, št. 26, 14. julij 1955.
- Ljudska skupščina LRS. (1957). Zakon o Univerzi v Ljubljani. *Uradni list LRS*, št. 23, 5. julij 1957.
- Ljudska skupščina LRS (1959). Zakon o osnovni šoli. *Uradni list LRS*, št. 32, 8. oktober 1959.
- Ljudska skupščina LRS (1960a). *Sejni zapiski Ljudske skupščine Ljudske Republike Slovenije (Četrtri sklic). Seje od 1. februarja do 30. aprila 1960*. Ljubljana, 1960.
- Ljudska skupščina LRS (1960b). Zakon o visokem šolstvu v LRS. *Uradni list LRS*, št. 39, 29. december 1960.
- Ljudska skupščina LRS (1961a). *Sejni zapiski Ljudske skupščine Ljudske republike Slovenije. (Četrtri sklic). Seje od 1. marca do 31. avgusta 1961*. Ljubljana, december 1961.
- Ljudska skupščina LRS (1961b). Zakon o ustanovitvi Združenja visokošolskih zavodov v Mariboru. *Uradni list LRS*, št. 14, 1. junij 1961.
- Ljudska skupščina LRS (1961c). Zakon o Pedagoški akademiji v Mariboru. *Uradni list LRS*, št. 18, 29. junij 1961.
- Magna Charta Universitatum ([1988]). *Bologna, 18 settembre 1988*. Roma: [Università di Bologna], 1991 (120 str.). Gl. tudi <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum> (23. 6. 2025).
- Ministrstvo za šolstvo in šport (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: MŠŠ, januar 1995.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (1996). *Šolska zakonodaja I*. Ljubljana: MŠŠ, april 1996.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2024). Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033. Predlog. Ljubljana, 30. junij 2024. Dostop: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Nacionalni-program-vzgoje-in-izobrazevanja-za-obdobje-2023-2033-predlog.pdf> (17. 1. 2025).
- NAKVIS (2011). Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev. *Uradni list RS*, št. 94, 25. novembra 2011.
- NAKVIS (2018). Akt o prenehanju veljavnosti Meril za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev. *Uradni list RS*, št. 21, 20. marec 2018.
- NAKVIS (2023). Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in štu-

- dijskih programov. *Uradni list RS*, št. 23, 22. februar 2023.
- PIS za pedagoško usmeritev (1982). Predlog programske zasnove v pedagoški usmeritvi. Posebna izobraževalna skupnost za pedagoško usmeritev. Objave skupščine in strokovnega sveta (12 str.). Priloga k časopisu *Prosvetni delavec*, 8. november 1982.
- PIS za pedagoško usmeritev (1984a). Programsko jedro pedagoško-psiholoških predmetov v programih pedagoške smeri za pridobitev višje in visoke izobrazbe. *Prosvetni delavec – Objave*, 25. junij 1984.
- PIS za pedagoško usmeritev (1984b). Za javno razpravo. Vzgojno-izobraževalni programi za visokošolsko izobraževanje učiteljev. Osnutki. *Prosvetni delavec – Priloga*, 22. oktober 1984, str. 5–20.
- PIS za pedagoško usmeritev (1984c). Programi za visokošolsko izobraževanje učiteljev. *Prosvetni delavec – Priloga*, 12. november 1984, str. 5 in naprej.
- PIS za pedagoško usmeritev (1984d). Programi za visokošolsko izobraževanje učiteljev. *Prosvetni delavec – Priloga*, 3. december 1984, str. 5ff.
- PIS za pedagoško usmeritev (1985a). Za javno delegatsko razpravo. Prehodni vzgojno-izobraževalni programi za višješolsko izobraževanje učiteljev. *Prosvetni delavec – Priloga*, 4. februar 1985, str. 5–19.
- PIS za pedagoško in PIS za družboslovno usmeritev (1985a). Predlogi za delegatsko razpravo: Visokošolski vzgojno-izobraževalni programi. *Prosvetni delavec – Priloga*, 1. april 1985, str. 5–24.
- PIS za pedagoško in PIS za družboslovno usmeritev (1985b). Predlogi za delegatsko razpravo: Visokošolski vzgojno-izobraževalni programi. *Prosvetni delavec – Priloga*, 15. april 1985, str. 5–20.
- PIS za pedagoško in PIS za družboslovno usmeritev (1985c). Predlogi za delegatsko razpravo: Visokošolski vzgojno-izobraževalni programi. *Prosvetni delavec – Priloga*, 13. maj 1985, str. 1–20.
- PIS za pedagoško usmeritev (1986a). Učitelj razrednega pouka na visoki stopnji – predlog programa. *Prosvetni delavec – Priloga*, 24. november 1986, str. 6–7.
- PIS za pedagoško usmeritev (1986b). Visokošolski vzgojno-izobraževalni program enopredmetne pedagoške smeri Defektologija. *Prosvetni delavec – Priloga*, 15. december 1986, str. 6–8.
- PIS za pedagoško usmeritev (1986c). Visokošolski vzgojno-izobraževalni program Vzgojitelj – defektolog za motnje vedenja in osebnosti. *Prosvetni delavec – Priloga*, 15. december 1986, str. 9.
- PIS za pedagoško usmeritev (1987). Programska zasnova za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov. *Prosvetni delavec – Objave*, 11. maj 1987, str. 5–10.
- PIS za pedagoško usmeritev (1988). Za boljše izobraževanje učiteljev. Gradivo s posveta 19. februarja 1988 v Ljubljani. *Prosvetni delavec – Priloga*, 20. junij 1988.
- PIS za pedagoško usmeritev (1989). Program Učitelj razrednega pouka za izobraževanje ob delu v 3. in 4. letniku. *Prosvetni delavec – Priloga*, 26. junij 1989, str. 11.
- Republiška konferenca SZDL Slovenije et al. (1976). Družbeni dogovor o reformi izobraževanja pedagoških delavcev. *Uradni list SRS*, št. 14, 27. maj 1976, str. 730–733.
- Republiški komite za vzgojo in izobraževanje (1975). Predlog za reformo sistema izobraževanja pedagoških delavcev. *Prosvetni delavec*, 28. marca 1975, str. 3–4.

- Savezna narodna skupština (1958). Prijedlog sistema obrazovanja i odgoja u Federativnoj Narodnoj Republici Jugoslaviji. Elaborat. Beograd: Kultura, Politička biblioteka.
- Skupščina RS (1991a). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list RS*, št. 12, 6. september 1991.
- Skupščina RS (1991b). Ustava Republike Slovenije. *Uradni list RS*, št. 33, 28. december 1991.
- Skupščina RS (1993). Zakon o visokem šolstvu. *Uradni list RS*, št. 67, 17. december 1993.
- Skupščina SFRJ (1974). Ustava SFRJ. *Uradni list SFRJ*, št. 9, 21. februar 1974.
- Skupščina SFRJ (1976). Zakon o združenem delu. *Uradni list SFRJ*, št. 53, 3. december 1976.
- Skupščina SFRJ (1983). Zakon o ratifikaciji sporazuma med Socialistično federativno republiko Jugoslavijo in Republiko Italijo o vzajemnem priznavanju diplom in strokovnih naslovov, doseženih na univerzah in visokošolskih ustanovah. *Uradni list SFRJ* (Mednarodne pogodbe), št. 9, 34. november 1983.
- Skupščina SRS (1964a). Zakon o Pedagoški akademiji v Ljubljani (1964). *Uradni list SRS*, št. 18, 18. junij 1964.
- Skupščina SRS (1964b). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 1. III. do 31. III. 1964.* Ljubljana, november 1964.
- Skupščina SRS (1964c). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 1. V. do 31. V. 1964.* Ljubljana, december 1964.
- Skupščina SRS (1965a). Zakon o visokem šolstvu v SRS (prečiščeno besedilo). *Uradni list SRS*, št. 14, 22. april 1965.
- Skupščina SRS (1965b). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 1. VI. do 10. VII. 1964.* Ljubljana, 1965.
- Skupščina SRS (1966). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 1. IX. do 15. XI. 1965.* Ljubljana, 1965.
- Skupščina SRS. (1969). Zakon o visokem šolstvu. *Uradni list SRS*, št. 9, 20. marec 1969.
- Skupščina SRS (1973a). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 15. II. do 31. III. 1973.* Ljubljana, marec 1974.
- Skupščina SRS (1973b). Sklepi in priporočila Skupščine SR Slovenije o idejni usmerjenosti vzgoje in izobraževanja. *Uradni list SRS*, št. 12, 30. marec 1973.
- Skupščina SRS (1974a). Ustava Socialistične republike Slovenije. *Uradni list SRS*, št. 6, 28. februar 1974.
- Skupščina SRS (1974b). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 1. III. do 9. V. 1974.* Ljubljana, oktober 1975.
- Skupščina SRS (1974c). Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o srednjem šolstvu. *Uradni list SRS*, št. 18, 10. maj 1974.
- Skupščina SRS (1975a). Zakon o visokem šolstvu. *Uradni list SRS*, št. 13, 13. maj 1975.
- Skupščina SRS (1975b). Odlok o potrditvi samoupravnega sporazuma o združitvi v Univerzo v Mariboru. *Uradni list SRS*, št. 19, 11. julij 1975.
- Skupščina SRS (1975c). Resolucija o družbenoekonomski politiki in razvoju Socialistične republike Slovenije ter neposrednih nalogah v letu 1976, *Uradni list SRS*, št. 29, 31. december 1975, str. 1469–1484.
- Skupščina SRS (1976a). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 1. IV. do 31. V. 1975.* Ljubljana, januar 1976.
- Skupščina SRS (1976b). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 1. VI.*

do 31. VIII. 1975. Ljubljana, marec 1976.

Skupščina SRS (1978a). Predlog za izdajo zakona o usmerjenem izobraževanju (ESA-1063).

Teze za zakon o usmerjenem izobraževanju. *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, 4(4), 21. februar 1978, str. 15–29.

Skupščina SRS (1978b). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 1. II. do 9. V. 1978*. Ljubljana, december 1978.

Skupščina SRS (1979a). Osnutek zakona o usmerjenem izobraževanju (ESA-1063). *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, letnik 4, priloga 1, 29. januar 1979, str. 2–23.

Skupščina SRS (1979b). Stališča in predlogi Republiškega sveta za vzgojo in izobraževanje o nadaljnjem uresničevanju samoupravne preobrazbe vzgoje in izobraževanja v SR Sloveniji. *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, letnik 4, priloga 1, 29. januar 1979, str. 28–32.

Skupščina SRS (1980a). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 1. I. do 31. III. 1979*. Ljubljana, februar 1980.

Skupščina SRS (1980b). Zakon o usmerjenem izobraževanju. *Uradni list SRS*, št. 11, 29. april 1980.

Skupščina SRS (1981). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Seje od 1. III. do 31. V. 1980*. Ljubljana, marec 1981.

Skupščina SRS (1983). Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjenem izobraževanju *Uradni list SRS*, 21. februar 1983, str. 402.

Skupščina SRS (1985a [2000]). *Sejni zapiski. 22. knjiga (1. zvezek). Zbor združenega dela, 45. seja, 6. 3. in 5. 4. 1985*. Ljubljana: Dokumentacijsko-knjižnični oddelek, Pododdelek sejnih zapiskov, 2000.

Skupščina SRS (1985b). *Sejni zapiski. 22. knjiga (4. zvezek). Družbenopolitični zbor, 43. seja, 6. 3. in 5. 4. 1985*. Ljubljana: [Skupščina SRS], 1985.

Skupščina SRS (1985c). *Sejni zapiski. 22. knjiga (5. zvezek). Skupno zasedanje Zbora združenega dela, Zbora občin in Družbenopolitičnega zbora, 6.3. 1985*. Ljubljana: [Skupščina SRS], 1985.

Skupščina SRS (1986a [2000]). *Sejni zapiski. Zbor združenega dela, 59. seja, 12. februar 1986*. Ljubljana: Dokumentacijsko-knjižnični oddelek, Pododdelek sejnih zapiskov, Ljubljana, 2000.

Skupščina SRS (1986b [2000]). *Sejni zapiski. Zbor občin, 59. seja, 12. februar 1986*. Ljubljana: Dokumentacijsko-knjižnični oddelek, Pododdelek sejnih zapiskov, Ljubljana, 2000.

Skupščina SRS (1986c). Odlok o soglasju k spremembi imena Pedagoške akademije, Maribor v Pedagoško fakulteto, Maribor. *Uradni list SRS*, št. 7, 28. februar 1986.

Skupščina SRS (1987a). Ugotovitve, stališča in sklepi Zbora združenega dela, Zbora občin in Družbenopolitičnega zbora Skupščine SR Slovenije ob obravnavi poročila o preobrazbi vzgoje in izobraževanja. *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, 13(5), 24. februar 1987, str. 4–7.

Skupščina SRS (1987b). *Sejni zapiski. Zbor združenega dela, 13. seja, 22. april 1987*. Ljubljana: [Skupščina SRS].

Skupščina SRS (1987c). *Sejni zapiski. Zbor občin, 12. seja, 18. marec 1987; 13. seja, 22. april 1987*. Ljubljana: [Skupščina SRS].

- Skupščina SRS (1987d). Zakon o Pedagoški akademiji v Ljubljani. *Uradni list SRS*, št. 18, 8. maj 1987.
- Skupščina SRS (1988a). Predlog za izdajo zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju (ESA-429). *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije – Priloga*, 14(8), 22. marec 1988, str. 1–15.
- Skupščina SRS (1988b). Predlog za izdajo zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o svobodni menjavi dela na področju vzgoje in izobraževanja z osnutkom zakona (ESA-605). *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, 14(34), 8. november 1988, str. 31–38.
- Skupščina SRS (1989a). Predlog zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju (ESA429). *Poročevalec Skupščine SR Slovenije in Skupščine SFR Jugoslavije*, 15(12), 9. maj 1989, str. 23–47.
- Skupščina SRS (1989b). *Sejni zapiski Skupščine Socialistične republike Slovenije. Druženopolitični zbor. 40. seja, 21. junij 1989*. Ljubljana, 1989.
- Skupščina SRS (1989c). Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju. *Uradni list SRS*, št. 25, 12. julij 1989, str. 1441–1451.
- Skupščina SRS (1989d). Zakon o dopolnitvi Zakona o usmerjenem izobraževanju. *Uradni list SRS*, št. 35, 31. oktober 1989.
- Skupščina RS (1991a). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list RS*, št. 12, 6. september 1991.
- Skupščina RS (1991b). Ustava Republike Slovenije. *Uradni list RS*, št. 33, 28. december 1991.
- Strokovni svet SRS za vzgojo in izobraževanje (1983). Smernice za oblikovanje vzgojnoizobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju s komentarjem. Ljubljana: *Uradni list SRS*, februar 1983.
- Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje (1995). Sklep o določitvi kadrovskih pogojev za učitelje in sodelavce – laborante v programih srednjih in osnovnih šol. *Uradni list RS*, št. 42, 21. julij 1995.
- Svet za visoko šolstvo RS (1994). Merila in postopki za ocenjevanje študijskih programov in visokošolskih zavodov. *Uradni list RS*, št. 29, 31. maj 1994.
- Svet za visoko šolstvo RS (1995). Merila za ocenjevanje pedagoških študijskih programov. *Uradni list RS*, št. 34, 22. junij 1995.
- Svet za visoko šolstvo RS (1998). Merila za ocenjevanje pedagoških študijskih programov, njihovem obsegu in strukturi. *Uradni list RS*, št. 56, 7. avgust 1998.
- Svet za visoko šolstvo RS (2004). Dopolnitev meril za ocenjevanje pedagoških študijskih programov, njihovem obsegu in strukturi. *Uradni list RS*, št. 101, 17. september 2004.
- Svet za visoko šolstvo RS (2008). Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev. *Uradni list RS*, št. 70, 11. julija 2008.
- UNESCO (1935). *Recommendation no. 4 concerning the professional training of elementary school teachers*. Dostop: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/R04.pdf> (1. 2. 2022).
- UNESCO (1953). *Recommendation no. 36 to the Ministries of Education concerning primary teacher training (1953)*. 16th International conference on public education convened by UNESCO and the IBE: proceedings and recommendations. Paris: UNESCO; Geneva: IBE, 1953. Dostop: <http://www.ibe.unesco.org/en/international-conference-education/>

- archive-ice-sessions-and-recommendations (31. 1. 2022); <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/r36.pdf> (1. 2. 2022).
- UNESCO (1956). *Recommendation concerning the Status of Teachers*, UNESCO 1966. Dostop: <http://uc.fmf.uni-lj.si/mi/httpdoc/unesco/Recommendation1966.htm> (17. 1. 2022).
- Ustavodajna skupščina FLRJ. (1946). Ustava FLRJ. *Uradni list FLRJ*, št. 10, 1. februar 1946.
- Vlada LRS (1947). Odločba o ustanovitvi višje pedagoške šole v Ljubljani. *Uradni list LRS*, št. 27, 5. julij 1947.
- Vlada LRS (1952). Odločba o ustanovitvi šole za učiteljice kmetijsko-gospodarskih in kmetijsko-gospodinskih šol v Ljubljani. *Uradni list LRS*, št. 13, 8. maj 1952.
- Vlada RS (1992a). Sklep o normativih in standardih za opravljanje izobraževalne dejavnosti v višjem in visokem šolstvu. *Uradni list RS*, št. 39, 7. avgust 1992.
- Vlada RS (1992b). Predlog za izdajo zakona o visokem šolstvu s tezami – ESA 759. *Poročevalec Skupščine Republike Slovenije*, 18(27), 8. december 1992, str. 65–77.
- Začasna narodna skupščina DFJ (1945). Zakon o sedemletnem osnovnem šolanju. *Uradni list DFJ*, št. 84, 30. oktober 1945.
- ZKS (1974). Resolucija o vzgoji in izobraževanju ter raziskovalni dejavnosti. *Prosvetni delavec*, št. 8, 28. april 1974.
- Zvezna ljudska skupščina FLRJ (1954). Splošni zakon o univerzah. *Uradni list LRS*, št. 27, 30. junij 1954.
- Zvezna ljudska skupščina FLRJ (1958a). Uvodni zakon za splošni zakon o šolstvu. *Uradni list FLRJ*, št. 28., 16. julij 1958.
- Zvezna ljudska skupščina FLRJ (1958b). Splošni zakon o šolstvu. *Uradni list FLRJ*, št. 28., 16. julij 1958.
- Zvezna ljudska skupščina FLRJ (1960). Splošni zakon o fakultetah in univerzah. *Uradni list FLRJ*, št. 29, 20. julij 1960.
- Zvezna ljudska skupščina FLRJ (1963). Ustava SFRJ. *Uradni list SFRJ*, št. 14, 10. april 1963.
- Zvezna skupščina SFRJ (1974). Ustava Socialistične federativne republike Jugoslavije. *Uradni list SFRJ*, št. 9, 21. februar 1974.
- Weimarer Verfassung (2024 [1919]). Dostop: <http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html> (8. 9. 2023).

INDEKS

Če se pojem nahaja samo v opombi pod črto, je paginacija označena z znakom *.

A

- Absolventski staž 290, 368
- Akademizacija 4, 6, 26, 29, 31, 33, 41-43, 47-48, 123*, 138, 148, 151, 157, 181, 211, 217, 230, 232, 275, 324, 341-342, 349, 366, 371, 373, 377-378, 385, 387*, 391, 392*, 398, 399, 403-404, 409, 419-421, 423-424, 435, 452-453, 456-458, 465
- Akademsko kultura 3, 92, 97, 192, 391, 421, 436, 450
- Akademsko svoboda 12, 20, 270*, 473, 474*, 475*
- Akademski pomik 377-379, 382-383*, 385-391, 393-395, 402, 410, 413, 419-421, 423, 435, 438*, 441, 452, 471, 481*
- Akreditacija 28, 76*, 332, 348, 355, 360-361, 363-364, 395, 453, 456
- Andragogika 296, 311, 361, 495, 499
- Avtonomija (ipd.) 12, 16, 33*, 36*, 39, 76, 84, 94, 97, 117, 155-156, 196, 198, 209, 251*, 255, 278, 281-283, 313, 338, 347, 354, 362, 380, 408, 412, 419, 421, 443-444, 456, 460, 469, 472-476, 480
- Avtoriteta 39, 48, 384, 414, 482

B

- Bifurkacija; Binarnost (gl. tudi Raznolikost) 380-386, 387*, 389, 465
- Bildung* 39*, 50*, 238*, 263*, 427, 442
- Biologija 79, 80*, 125, 253, 318, 327*, 330, 356, 437*, 449, 493
- bolonja* 367-370
- Bolonjska/e reforma/e 28, 360, 373, 399, 463*
- Bolonjski proces 93, 256, 304*, 361, 362*, 367*, 370, 371*, 385, 388*, 398, 438*, 463*, 465, 468*, 473*

C

- Celodnevna šola 177, 179, 217-218, 223, 301
- Cerkev 31, 39, 425*, 444

D

- Deakademizacija (ipd.) 211, 217
- Dekontekstualizacija 400, 403, 404*, 441
- Delovna vzgoja, Delovna kultura 126, 128-129, 230
- Defektologija (ipd.) 15, 62, 79-80, 131-132, 159, 168, 170, 300, 313, 318, 320, 322-323, 325, 329-330, 332-333, 364, 499
- Dehumanizacija, Razčlovečenje 457, 480-482
- Demokracija 19-21, 82, 123, 182, 268, 293, 342*, 415, 418-419, 475*
- Devetletka 71*, 342, 346-347, 392
- Didaktika 107, 170, 171*, 296, 303, 308*, 311, 314, 336, 349, 357*, 358, 360-361, 365-366, 394*, 426
- Disciplina (znanstvena) 7-8, 15, 18-19, 64, 66, 114-116, 118, 125-126, 177, 188, 191, 237, 339-340, 359-361, 364, 373, 377*, 386-387, 392*, 395, 399, 401*, 402, 404*, 409, 410*, 411, 420, 421*, 427-434, 436-447, 449-450, 458*, 461, 466, 468*, 483*, 484
- Dohodek (narodni, osebni ipd.); gl. tudi Plače 32, 72, 158, 175-176, 178, 182*, 218-219, 262, 273-274, 295*, 392*, 455
- Doktorat, Doktorski (ipd.) 7, 13, 27*, 28, 96, 150-151, 166, 171, 189, 195, 215*, 221, 246*, 247-249, 275, 303*, 322*, 323-324, 328, 331*, 333, 335, 337, 347, 349, 365-366, 368-371, 388, 398*, 450*, 465*, 467
- Družboslovje (ipd.) 128, 153, 203, 206, 283, 295, 302, 307*, 319, 327, 356, 366, 372, 377*, 415, 420, 423*, 446, 455-456, 460
- Dualizem (ipd.) 15, 18, 27*, 204, 234*, 239-

240, 244, 301

Dvopredmetnost (ipd.) 109, 131, 142, 166,
169, 300, 303, 309, 311*, 313, 315-316,
320-321, 326-327, 328*, 330-331, 352, 354,
361, 372

E

Empirizem, Empiričen (ipd.) 46*, 403,
404*, 410-413, 415, 444-445, 449, 469*,
480

Enopredmetnost (ipd.) 115, 131, 170, 301,
303-304, 309*, 351-352, 357*, 361, 372

Epistemologija (ipd.) 7, 269*, 403, 404*-
405*, 417, 420-421, 430, 441-442, 490

Evidence based education 397*, 404-405,
407, 438*, 441

Evropeizacija 365-366

F

Filozof 30*, 36*, 39*, 40, 45*, 115, 118*, 265*,
339*, 417-418, 443, 444*

Filozofija 1, 3, 35*, 37-38, 42, 50, 107, 115,
170, 197*, 206, 229, 293, 296, 308*, 310*,
363, 387, 388*, 400, 404*, 405*, 407*,
409, 412*, 413, 415, 417, 418*, 424, 426-
430, 439*, 440*, 442-443, 445, 448*,
483*, 494-496, 498, 500

Filozofija edukacije 35*, 404*, 405*, 412*,
413, 424, 426, 445

Fizik 314

Fizika 62, 79, 116*, 143*, 148*, 153, 179, 253,
320*, 330-331, 356, 358*, 428*, 430*, 432,
433*, 437*, 446, 449, 450, 490, 495, 498

Fragmentiranost (ipd.) 1, 27, 30, 32, 35-36,
63, 94-95, 97*, 116*, 132, 138, 153, 185,
277, 283, 296*, 301, 307, 393, 403, 432-
433, 443, 451-452

G

Genealogija 4, 25, 27, 341, 374, 377, 464

Geografija (ipd.) 15, 62, 79, 80*, 149, 258*,
315, 318, 327*, 330*, 356, 437*, 449, 489,
493

Gimnazija 27, 72-74, 78, 91*, 107, 110*, 126,
128, 130, 138, 143*, 179, 203, 242*, 247,
265, 267*, 300, 393, 491, 495, 500

Glasbena vzgoja (ipd.) 15, 40, 56*, 81, 105-
106, 125, 126*, 129, 143*, 145*, 180, 195*,
257, 258*, 313, 316, 320*, 330*, 372, 425*,
433*, 496

Gospodinjstvo (ipd.) 62, 81-82, 100*, 129,
143*, 151*, 152-153, 160, 166, 168, 175,
188*, 193*, 302, 318, 320, 330, 450*

H

Habilitacija (ipd.) 13, 205-206, 211, 216, 249,
285, 289*, 291, 331, 360, 394*, 395

Hegemonija (ipd.) 64, 421*, 438, 447, 455-
456, 458, 464

Humanistika (ipd.) 30, 116, 258, 265, 283,
316, 32, 336, 346, 352, 366, 372, 377*, 388,
419-420, 423*, 425*, 428*, 433*, 444*,
445, 450, 455-456, 460, 475, 478-481,
483-484, 496

Humanizem, humanističen (ipd.) 30, 419,
426*, 445, 459, 478, 479, 482

I

Idejna usmerjenost izobraževanja (ipd.)
203-206, 209, 217, 220-221

Ideologija, Ideološki (ipd.) 12-13, 17, 19-20,
31, 82, 97*, 121, 129, 138, 182*, 199-202,
206, 209, 221, 235, 255, 263*, 265, 269-
270, 320, 351*, 384-385, 406*, 426, 472,
479, 482, 484

Informatika; g. tudi Računalništvo 273*,
277, 281*, 300, 372*

Institucionalni izomorfizem 390-391

Instrumentalizacija (ipd.) 17, 76, 193, 238*,
239, 263-264, 280, 385, 403*, 406, 416,
418, 440, 475-478, 482

Intelektualec/i, Inteligenca 12, 33*, 55, 59, 82,
107, 118, 206, 263-264, 269, 413, 415

Interdisciplinarnost (ipd.) 8, 25, 98, 214,
229, 269, 277, 290-291, 306, 336, 339,
349, 371, 377, 382, 421, 429, 431-439, 440,

442, 445, 448, 461-462, 484
 Internacionalizacija 152*, 365-366, 370*,
 385, 436, 448
 Interpretacija/e 4, 8, 138, 141, 240, 269, 360,
 368-370, 383*, 402, 404*, 405, 406*,
 415, 418, 421*, 457*, 463*, 469, 473, 481,
 483-484
 Inverzija študija 185, 192, 382
 Inženirski : razsvetljenski model 410-413,
 416
 Inženirstvo (ipd.) 182, 266, 270, 380, 410,
 412-413, 432, 449, 454, 483
 Izobraževalna politika (ipd.) 1, 151-152,
 177*, 183, 197, 201, 226, 234, 237, 238*,
 240-241, 254-255, 257, 261, 271, 289,
 307*, 354*, 377*, 380-381, 386-388, 391*,
 406*, 408, 413, 422, 470*, 475
 Izobraževanje : vzgoja 201, 232-233, 263,
 451, 477

J

Javnost (gl. tudi Strokovna j.) 52, 75-76, 78,
 89, 100, 104, 111, 120, 175, 181-182, 202,
 207, 258-260, 264, 266-269, 277, 306,
 318-319, 329*, 338, 342*, 377*, 395, 408,
 441, 473

K

Kakovost (ipd.) 65, 107, 174, 184*, 188, 221,
 226, 261-262, 300, 319, 353-354, 362-363,
 367, 391*, 396, 404, 406-408, 411, 461*,
 463*, 465, 469, 470*, 471-472, 492, 495
 Kemija 62, 79, 80*, 93, 116*, 143*, 158, 165,
 251, 253, 295, 298, 300, 318, 327*, 330,
 356, 372*, 437*, 449, 490, 492, 495
 Kineziologija 296, 463*
 Književnost 62, 115, 257-258, 260, 315, 427,
 437*, 482, 483*, 497
 Knjižničar/ka 9, 160*, 369
 Knjižničarstvo 151*, 160-161, 168, 330, 460
 Komercializacija (izobraževanja) 436, 471,
 475
 Konceptualizacija/e 4-5, 7-8, 28-29, 36*, 46,

75, 77, 83, 87, 90-91, 101, 141, 200*, 206,
 217, 226, 233, 236*, 280, 283, 336*, 341,
 344, 380, 392, 399, 402, 404, 427, 443,
 445, 471, 481-482, 497
 Konvergenca (ipd.) 432, 38*, 451, 462-463,
 465, 467-468
 Kritična teorija (Frankfurtska šola, ipd.)
 444, 458, 480-481
 Kritično mišljenje 206, 220, 295*, 407*,
 427, 483
 Kultura; gl. tudi Akademsko k., Telesna k.
 5, 31, 39, 42, 58, 76, 83-84, 113, 134, 199*,
 200, 202, 228-230, 241, 269, 273*, 282*,
 294*, 295, 298, 308*, 338, 387*, 403*,
 409, 424, 436, 440*, 460, 469-470,
 472-473, 477-478, 481-482, 491, 494,
 496, 499-500
 Kulturno : tehnično 418-419
 Kurikularna teorija (študije) 429-430, 452
 Kurikulum 19, 116, 309*, 346, 73, 384, 409-
 410, 414, 423, 425-427, 429-430, 436,
 437*, 450-452, 455-456, 459, 465, 483

L

Latinsčina 59*, 265, 433*
 Lestvice (rangiranje) 15, 18, 40, 44, 52, 99,
 393, 368, 386, 391*, 411, 421, 469, 474
 Liberalna edukacija 425-427
 Liberalizem (politični) 83, 156, 182, 197,
 200, 206, 233, 241-242, 248, 254, 271,
 278-279
 Likovna vzgoja (ipd.) 81, 105-106, 125, 195*,
 313, 316, 323, 330, 364, 372, 496

M

Mala šola 179, 204, 217, 220, 223, 242
 Magisterij, Magistrski (ipd.) 6-7, 28, 96,
 103*, 150, 166, 171*, 215*, 221, 243*, 246*,
 247-249, 275-276, 290, 296, 303*, 305,
 319, 320*, 322*, 323-324, 328, 331*, 333,
 337, 347, 349, 360-361, 365-366, 368-371,
 373, 381*, 388*, 389*, 398-399, 465*, 467
 Marksizem (ipd.) 201*, 202-203, 206, 220,

222, 236*, 238, 256, 258*, 263*, 265, 320
 Masifikacija (izobraževanja) 31-32,
 97-98, 122*, 279, 370, 380, 384-385, 436,
 440, 451, 471
 Matematika 28, 62, 79, 116*, 125, 143*, 148*,
 153, 179, 253, 258, 273*, 302, 308, 313,
 320, 325, 330-331, 356, 372-373, 384, 398*,
 427, 433*, 437*, 448*, 449-450, 458, 483,
 491-492, 498, 500
 Materinščina; gl. tudi Slovenščina 125, 126*,
 258*, 276, 335, 339, 450*
 Matičnost (ipd.) 16, 237, 326, 329-330, 332,
 336, 339-340, 346, 358-359, 361, 364,
 372, 395, 410*, 420-421-422, 424, 438,
 452, 484
 Matura; gl. tudi Nadaljevalni izpit,
 Sprejemni izpit, Zaključni izpit 57-58,
 65, 77*, 101, 105*, 109*, 124-125, 237,
 247-248, 266, 276, 280, 285, 289-292,
 345, 347, 389, 500
 Medicina (ipd.); gl. tudi Stomatologija;
 Zdravnik/i 17, 32, 94, 96, 100*, 131,
 144*, 188*, 194*, 252, 355*, 379-380, 394,
 404, 406-410, 416, 424-425, 428, 432,
 438*, 444*, 454, 457, 460, 468, 470-472,
 489, 492
 Mednarodne primerjave (ipd.) 89, 114, 121,
 159*, 292, 350-352, 368-369, 402, 463
 Mednarodno sodelovanje 292, 334, 366,
 370*, 385, 466, 492
 Mikrodokazila (ipd.) 212, 358, 387*
 Mit, Mitologija 367, 458, 481-482
 Mobilnost (ipd.) 1, 82*, 93, 367, 377*, 465,
 468

N

Nadaljevalni izpit 276, 285
 Naravoslovci 265, 309*, 339*, 354
 Naravoslovje (ipd.) 7, 28, 114, 116, 128, 130*,
 153, 171*, 173*, 194*, 206, 243, 250*, 251-
 252, 258, 262, 265, 267, 273*, 283, 296,
 300-303, 306, 307*, 313, 320, 327-330,
 334*, 340, 346, 352-353, 356, 357*, 364-

366, 372-373, 383, 388, 420, 423*, 427,
 436*, 446, 455-457, 460-461, 483, 484,
 490, 493-495, 500

Neoliberalizem (ipd.) 193*, 238, 279, 370*,
 385*, 406, 413
 Nevtralna šola 202, 204
 Normalna šola, Normalka 31, 422-423, 452,
 454*, 455, 470-471

O

Obrt, Obrtništvo (izobraževalno) 270*,
 273, 336, 397*, 399, 401, 422, 449, 471
 Odprta metoda usklajevanja (OMC) 367*,
 468
 Oligofrenopedagogika 79
 Osemletka (ipd.); gl. tudi Devetletka;
 Sedemletka 71*, 72-74, 83, 91, 93, 112-
 113, 120-121, 125-126, 128, 134, 141 143,
 153, 168, 219, 306, 342, 346, 392
 Osip (ipd.) 150, 167, 172-173, 178, 226*, 235,
 283*
 Osnovna šola 27-28, 31-32, 36*, 40-41, 48,
 61, 71*, 73-75, 92, 108-109, 113, 124, 128,
 136, 139-142, 154-159, 173-181, 190, 204,
 221, 228, 233, 235, 239-240, 242, 245,
 258, 266, 275, 288, 291-292, 298-304,
 306, 310, 312*, 315-316, 323, 325, 329*,
 330*, 334*, 345, 352, 354, 357*, 372, 422*,
 433, 451, 398*, 422, 434, 490-491, 493,
 495, 500

P

Pedagogika; gl. tudi Specialna pedagogika,
 Socialna pedagogika 7, 17-19, 33*, 35*,
 37, 38*, 42, 46-48, 50, 52*, 54, 59-60,
 62, 64, 66-67, 75, 93*, 98, 117-118, 130,
 137, 170, 177, 222, 229, 244, 251*, 263*,
 269-270, 277, 279, 296, 299, 308*, 309*,
 311, 313-314, 322*, 329, 336*, 361, 373,
 394-395, 401*, 403, 422, 426, 442*, 443-
 445, 451, 463*, 490-491, 493, 495-496,
 498-500
 Pedagogika : stroka (ipd.) 329, 336, 348-

- 350, 358-361, 422, 474
- Pedagoška praksa 47*, 149, 227*, 229, 308*,
311, 314, 353, 359, 361, 404
- Pedagoško-andragoška izobrazba 297, 299,
308*, 311, 353, 356, 358*, 363
- Pedagoško-psihološka izobrazba (ipd.) 18,
79-81, 107, 115, 128, 141, 151, 229, 308-312,
314, 354*, 359, 361, 363
- Permanentno izobraževanje 181, 221, 236-
237, 243*
- Phronesis* 416, 477-478
- Plače (ipd.); gl. tudi Dohodek 2, 58, 85,
122, 142, 175-177, 219, 233, 273-274, 325*,
338*, 391*, 411, 441, 455
- Pluralizem 48*, 183, 198-199, 201-202, 206,
255, 444
- Podaljšano bivanje (v šoli) 176, 202, 204,
218, 220
- Politehnika 95, 378-379, 381-382, 389, 440*
- Politicum* 154, 238, 422
- Politika : stroka (ipd.) 13, 19, 45, 74, 76,
83-84, 87-89, 91, 100-102, 126, 145, 154,
201*, 206, 211, 269, 282*, 283, 291, 342*,
361, 406, 408, 411, 421
- Politike (izobraževanja ipd.) 1, 8, 25, 39*,
45, 59*, 89, 102*, 105*, 151-152, 154, 158,
177*, 183, 197, 201-202, 226, 234, 237-238,
240-241, 254-255, 257, 261, 271, 277*,
289, 307*, 354*, 379*, 380-382, 385-388,
390, 391*, 397, 404, 406-408, 411-413,
415, 419*, 421-422, 430-431, 436*, 438,
448, 452-453, 465, 466*, 469-470, 472,
475, 483
- Polje (akademsko, šolsko ipd.) 19, 263, 269,
411, 416, 427*, 428, 430, 439-440, 443,
444*, 446-448, 455, 460*
- Pomanjkanje učiteljstva (ipd.) 41*, 92,
71-72, 74, 142, 143*, 145, 148-149, 166*,
170, 179-180, 217, 219-220, 229, 330*,
346-347, 354, 441
- Poučevanje : raziskovanje (ipd.) 204, 281,
282*, 333, 380, 393-394, 396, 397*, 398*,
399-402, 405, 406*, 408, 410-411, 413,
415, 417, 420, 423, 427, 433, 441, 443,
445, 450, 452-454, 470, 473-475
- Povezljivost in primerljivost 93, 307, 367,
385, 389, 463*, 465-466
- Pozitivizem 403-404, 407*, 410, 413, 457*,
458, 469
- Pragmatizem (ipd.) 12, 15, 47, 52, 117, 244,
269, 279, 288, 343, 394*, 406, 409, 418,
419*, 438, 442-443, 445, 475
- Praksa : teorija; gl. Teorija : praksa
- Prakticizem (ipd.) 264-265, 400, 410, 420
- Pravo (ipd.) 95*, 144*, 165, 194*, 363, 367*,
379-380, 424-425, 428, 437, 438*, 444*,
449, 460, 498, 501
- Predmetni pouk 78, 81, 91-92, 108, 110-111,
113-114, 117*, 125-126, 128, 140, 143*, 153-
154, 157, 159, 161, 168, 170-171, 174-176,
178-179, 221, 227-228, 298, 302, 312, 316,
318, 329, 340, 354*, 364, 372-373, 401*
- Predmetno : pedagoško izobraževanje
(ipd.) 130*, 151, 159, 177, 229, 299,
306-308, 309*, 311-312, 314, 352-353, 359,
394, 421*, 423-424, 429-430, 434, 444,
450-451, 453*, 455, 460
- Predšolska vzgoja 136, 138, 204, 225, 228,
230, 231*, 232-233, 235, 242, 275*, 296,
298-299, 303, 309*, 312*, 323, 327, 329,
331*, 340, 348, 361, 369, 372-373, 451
- Predvojaška vzgoja (ipd.) 80, 168, 307*,
338*, 426
- Prerast, preraščanje 41, 150, 165-166, 181,
197, 216*, 221, 311*, 324, 326, 330, 331*,
332, 337*, 341, 346, 349, 364, 369, 381,
394
- Profesija 122, 336, 341, 381, 409, 414, 456,
460, 461*, 470*, 471-472, 478
- Profesionalizacija 123*, 391, 438*, 470
- Psiholog/i 45*, 122*, 339*, 411, 430, 462
- Psihologija 17, 45*, 46*, 50, 54, 59, 62, 98,
170*, 296, 304*, 311, 314, 361, 394*, 400,
403, 409, 413, 415, 426, 427*, 428-430,
434, 440*, 442, 445, 461, 470*, 491, 493,
495-499

R

- Računalništvo 277, 344*, 372*, 384, 483*
- Raziskovanje : poučevanje, gl.
- Raznolikost (v izobraževanju) 60*, 91, 93*,
139*, 352, 355, 367, 385-386, 388, 426,
462-463
- Razredni pouk, Razredna stopnja 15, 56*,
91, 107, 108, 113, 117*, 125-126, 139*, 141,
147-149, 157, 159-161, 169, 170*, 171-172,
176-178, 180, 216, 227-228, 231*, 280*,
298*, 299, 302, 307*, 309*, 312-314, 318,
320-325, 329-330, 332, 335, 338, 341, 346,
356, 364-366, 372-373, 399, 402, 456*
- Razsvetljenski : inženirski model, gl.
Inženirski : razsvetljenski model
- Razsvetljenje (ipd.) 2, 29-31, 263-264,
269, 379*, 410, 412, 422, 443, 457-458,
478, 480-482
- Refleksija, Refleksivnost (ipd.) 1-2, 12, 36,
46, 57, 60*, 82, 198, 385*, 393, 397, 398*,
406*, 407, 431, 448, 461*
- Reforma (šolstva, ipd.); gl. tudi Usmerjeno
izobraževanje 13, 29*, 35, 36*, 58, 71*,
72, 83-84, 86-89, 91-95, 99, 101-104, 106,
108, 110-113, 117, 119-120, 121*, 124, 127,
132-134, 136, 139, 143, 145, 152, 158, 238,
241, 255, 261-265, 273, 422, 434, 450
- Reforma (učiteljskega izobraževanja) 15,
28, 33, 37, 41*, 45, 46*, 53-54, 61, 63-64,
72, 77, 86-87, 92, 98-99, 101-102, 104, 111,
114, 117, 119-121, 128*, 145, 147, 153-156,
171, 175*, 181, 203-204, 217-221, 224-228,
230, 234, 295, 304-306, 311*, 312*, 316-
318, 321*, 325, 329*, 331*, 352, 434, 453*
- Reforma (visokega šolstva, univerze) 50*,
83, 91*, 92, 109, 106, 111, 181, 185-186,
188, 196, 206-207, 277*, 315*, 317, 319,
322*, 328, 337, 370-371, 380-382, 384,
450, 453*
- Reforma reforme (usmerjenega
izobraževanja) 233, 247, 254, 261, 271,
292, 337

S

- Samoupravljanje 84, 106*, 152, 181, 183,
194*, 200-201, 207, 210-211, 217, 223*,
238, 246, 255*, 264*, 272*, 293, 320
- Scientizacija 457-458
- Sedemletka (ipd.) 71, 73, 78-79
- Sindikat 102*, 175-176, 182*, 187*, 294*,
338*, 472, 474*
- Skupna jedra 93*, 234*, 256-259, 261, 263,
306*, 308*, 467*
- Skupni predmeti 62, 80, 170, 291, 307, 308*,
303, 309*, 310-312, 338*, 401*, 410*,
421*, 426, 434
- Slovenski jezik, Slovenščina; gl. tudi
Materinščina 5, 8, 15, 71, 77, 79, 107, 119,
120*, 127, 134, 143, 148*, 149, 258-260,
269, 296, 315, 327, 336*, 339, 349, 356,
365-366, 378, 404*, 481
- Socialna pedagogika 15, 60, 118, 169, 321,
322*, 323, 325, 333, 364, 372-373, 498-499
- Socialno delo 100*, 216, 407, 460, 472*
- Sociolog 390, 410*, 411, 443, 448, 462
- Sociologija 3, 54, 59-60, 62, 67, 118, 131, 170,
173*, 199, 224, 229, 308*, 310*, 320, 356,
363, 400, 403, 409, 410*, 413, 426-429,
432, 440*, 442, 445, 449, 461, 490-492,
493, 496-499
- Specializacija (kot študij, program ipd.) 96,
189, 243*, 249, 276, 290, 296, 301, 305,
320*, 323*, 347, 358*
- Specialna pedagogika; gl. tudi Defektologija
169, 171, 300, 322*, 364
- Spol (ipd.) 2, 30*, 82, 152*, 228*, 354*, 388*,
432, 448, 452, 460
- Sprejemni izpit 62, 142*, 248, 279
- Stalno strokovno izpopolnjevanje (ipd.); gl.
tudi Permanentno izobraževanje 102-
103, 181, 203, 221, 275, 284, 291, 296-297,
319, 333, 344, 354*, 358-359, 441
- Stomatologija (ipd.) 144*, 166, 188*, 454
- Strategija 8*, 9, 15-16, 48, 97, 183, 223*, 225,
268*, 269, 276-278, 282, 339, 340*, 342,
392, 413, 417-418, 420*

Strojepisje in stenografija 169

Stroka : politika; gl. Politika : stroka

Strokovna javnost 52, 71, 86, 111, 120, 161*,
250, 313, 342*, 370

Studium generale 206, 307*, 426, 484

Subjektifikacija 476-477

Surdopedagogika 79

Š

Študentsko gibanje (ipd.) 3, 98, 195*, 196-
201, 209*, 280, 321, 385, 431, 433, 448*,
495-497

Študij:

- izredni š. 96, 46, 146, 148-149, 157*, 160,
167-168, 169*, 170-172, 175-176, 179*, 181,
197, 205, 221, 232, 236*, 338*
- š. ob delu (ipd.) 223, 226*, 236, 246,
250-253, 263, 273, 297, 320, 383
- redni š. 129, 148-149, 160, 168, 170-172,
180, 226*, 232, 324*, 325*, 441

Študije visokega šolstva (ipd.) 3, 251*, 281,
377*, 378, 382, 391, 396, 435, 448, 453,
462

T

Techne 416, 477

Tehnični pouk (ipd.) 79, 107, 126, 128-129,
148*, 236, 253, 273*, 311, 330, 356, 366,
372

Tehnično : kulturno, gl. Kulturno : tehnično

Tehnika, Tehniški (ipd.) 40, 45, 46*, 49-50,
62, 66-67, 94-95, 108, 116*, 126*, 140,
143*, 144*, 153, 160, 165, 171*, 173*, 179,
194*, 201, 213*, 229, 240, 243, 252, 283,
306, 307*, 330*, 355*, 357*, 366, 372-373,
379-380, 385-386, 390, 416, 418-420,
449, 470-471, 477, 479-484

Tehnik/i 270*, 413, 415*, 418, 457, 471

Tehnike 310, 418, 419*, 434-435, 481

Tehnologija 182*, 273*, 277, 355*, 380*, 416,
418, 419*, 468, 483

Telesna kultura 81, 97, 109, 137, 153, 166, 175,
180, 216, 221*, 251*, 272, 280*, 286*,

295-296

Telesna vzgoja (ipd.) 97, 109*, 126, 129,
139*, 143*, 158, 166, 169, 170*, 227, 295-
297, 303, 313, 320, 349, 390

Temeljni pedagoški študij 400, 401*, 420,
421*, 426,

Teologija (ipd.) 37*, 94, 118*, 379, 481

Teorija : praksa (ipd.) 2, 37, 40-41, 47*,
49, 51, 57, 64-65, 81, 129-130, 140, 177,
240, 281, 297, 310, 311*, 336, 360-361,
400-404, 410-411, 419*, 429, 456, 459,
467*

Tiflopedagogika 79

Tranzicija 278, 282-283, 286, 292, 333, 335,
342, 352, 357, 365, 481

Tuji jezik 62, 80*, 81, 83, 125-126, 148*, 243,
253, 258*, 292*, 308, 310*, 320, 344*, 366

U

Učlovečenje 481-48

Ugled (učiteljski ipd.) 45, 53, 177, 334, 409,
438*, 454-455, 461

Umetnost (ipd.) 76*, 107, 195*, 213*, 324,
330, 355*, 357, 364, 366, 373, 414, 420,
422*, 423, 483, 496

Umetnostna vzgoja 126, 253, 327

Usmerjeno izobraževanje 1, 12-13, 72*, 204,
208, 212, 214, 217-218, 221-223, 225-226,
230-242, 245-247, 249, 253-254, 256, 258,
261-277, 279, 280*, 282, 284-288, 291,
293, 295, 296*, 297-298, 301-302, 307,
311*, 312, 315, 317, 324*, 325-326, 330*,
332, 234*, 337, 342-343, 345, 351, 357,
492, 499

Uspešnost (izobraževanja ipd.) 89*, 95*,
143, 150, 167, 171-172, 174, 178, 179*, 206,
210, 216, 241, 384, 418, 421

Utopija (ipd.) 26*, 41*, 47, 117-118, 229-230,
434-435, 458, 480

V

- Večpredmetnost 115, 134, 361
- Vokacionalizem (ipd.) 392-393, 421, 425-426, 449, 482, 489
- Vsestransko razvita osebnost (ipd.) 235, 242, 246, 264*, 269-270
- Vzgoja : izobraževanje; gl. Izobraževanje : vzgoja
- Vzgojitelj/i 45, 46*, 59, 75*, 92, 100, 116, 118, 174, 220, 225, 227, 322-323, 333, 340, 435
- Vzgojitelj/ica v domovih 79-80, 160, 169, 220, 232, 233*, 244-245, 249, 296, 300
- Vzgojitelj/ica predšolskih otrok 27, 125, 127-129, 131-132, 135, 138, 143*, 169, 224, 228-232, 252, 274*, 275, 280*, 296, 298-300, 305, 311, 312*, 316, 320, 327, 333, 358

Z

- Zaključni izpit 248, 276, 292
- Zaposljivost (ipd.) 65, 279, 353, 392*, 393
- Zdravnik/i (ipd.) 2, 11, 27, 32*, 37, 122*, 188, 338, 409, 410*, 414, 425, 454, 455, 457, 471*
- Zdravstvena nega (ipd.) 17, 27, 437, 460, 489
- Zemljepis, gl. Geografija
- Zgodovina 3-5, 14-15, 25, 27, 29, 42, 50, 62, 79, 93*, 104, 110, 125, 138*, 149, 152*, 182*, 219*, 257, 273*, 315-316, 318, 327, 329, 330*, 334-335, 341, 356, 371, 374, 378, 382*, 387, 388*, 389, 392*, 394*, 398*, 400, 403, 407*, 409, 422, 427-428, 433, 437, 438*, 439*, 440*, 442, 445, 449, 450, 453, 464*, 466, 471, 480-481, 497
- Zgodovinar/ji 5, 201, 253, 314, 394*, 462, 494
- Zgodovinopisje (ipd.) 25, 87, 253



UNIVERZA
V LJUBLJANI

PEF

Pedagoška
fakulteta

Delo prikazuje zgodovinski razvoj izobraževanja učiteljev pri nas, ki je prinašal vedno nove dileme o trajanju tega izobraževanja, njegovi enotnosti ali različnosti, odnosu teorije in prakse, deležu pedagoške izobrazbe nasproti strokovni izobrazbi, o odnosu univerze in višjih oziroma visokih šol itn. Avtor ob kritičnem odnosu do teh in podobnih pojavov pregledno in slikovito opiše za to področje pomemben »akademski pomik«, ki je v novejšem obdobju prerastel binarni model izobraževanja na poklicno in akademsko izobraževanje. To delo omogoča pozornemu bralcu poglobljen, temeljit in kritično obarvan »sprehod skozi čas«, vpogled v razvoj idej o kakovostnem izobraževanju učiteljev za različne vrste in stopnje šol ter njihovo postopno uresničevanje ob izpopolnjevanju institucionalne osnove (nastajanje pedagoških fakultet ter »pedagogizacija« drugih fakultet) pa tudi ob postopnem preraščanju dihotomije akademskega izobraževanja nasproti profesionalnemu izobraževanju. S tem ni rečeno, da so vse opisane dileme že zadovoljivo rešene, vendar predstavlja to delo pomembno, lahko rečemo nepogrešljivo strokovno osnovo in spodbudo, da prizadevanja na tem področju vztrajno in strokovno podprto nadaljujemo.

Iz recenzije

ddr. Barice Marentič Požarnik

Avtorjevo historično analizo odlikuje skrbno navajanje virov, ki služijo kot opora za prepoznavanje meandrov razvoja učiteljskega izobraževanja na poti k današnjemu stanju. Ob analizi zakonskih okvirov izobraževanja učiteljev, podprti z analizo političnih okoliščin v različnih obdobjih, ponudi tudi pregled strokovne in javne razprave o tej tematiki. Ob tem izriše natančno analizo razvoja terciarnega izobraževanja v Sloveniji od povojnega časa do danes. Avtor subtilno razlikuje ideološka ozadja različnih interesov pri upravljanju visokošolskega prostora, še zlasti v času politične liberalizacije v poznih šestdesetih letih in v poznejši reakciji nanjo, v tem okviru pa posebej prikaže zavzemanje za politično pluralizacijo in organizacijsko avtonomijo na eni strani ter politično zadržanost do avtonomije univerze ter kritični odnos do znanstvenih standardov na drugi. S tem dobi vrednost monografije še dodatno razsežnost, saj tudi tovrstnega zgodovinsko-sociološkega in pedagoško-filozofskega prikaza slovenske univerzitetne sfere do zdaj nismo imeli.

Iz recenzije

dr. Edvarda Protnerja

