

Dr. Darko Štrajn

Reformiranje ali izboljševanje šole

Povzetek: O vseobsežnih šolskih reformah, kakršnih ni mogoče zlahka primerjati s tistimi v prejšnjih obdobjih, še zlasti ne po obsežnosti in sistematičnosti, lahko v minulem stoletju govorimo predvsem v obdobju šestdesetih in sedemdesetih let. Zdi se, da so vse te reforme, ki so sicer večinoma iskale ali oblikovale raznolike modele šolskih sistemov, njihovi načrtovalci pa so vsaj v zgodnejših fazah računali na trajnost rešitev, pripeljale do spoznanj o tem, da šolske reforme pravzaprav ni mogoče nikoli zares končati. Ni dvoma, da novi cikel šolskih reform, čigar začetke lahko iščemo v osemdesetih letih, izrazito zaznamuje prav odločilni razvoj spektra strok: od reflektivnih ved do še posebno izrazito tistih raziskovanj, ki na podlagi uporabe kompleksnih empiričnih metod izdelujejo zelo podrobne uvide v delovanje šolskih sistemov. Postmoderni reformni cikel še ni zaokrožen, vendar pa se sintezna stališča vse jasneje kažejo. V članku je omenjen prispevek Hopkinsa in Reynoldsa, ki navaja tri faze »izboljševanja šolstva«. Le-to pravzaprav ni nadomestilo za reformo, ampak je njen proizvod in nadaljevanje, je hkrati odprti proces samorevizije šolstva in zagotovo tudi raziskovalnih prispevkov.

Ključne besede: reforma, šola, učenje, učinkovitost, filozofija, kritika.

UDK: 37.014.3

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Darko Štrajn, izredni profesor, znanstveni svetnik, Pedagoški inštitut, Ljubljana;
e-pošta: darko.strajn@guest.arnes.si.*

Uvod

Strogo vzeto je nekakšna diagnoza Gillesa Deleuza s konca osemdesetih let minulega stoletja o dokončni krizi institucij, ki so nastale v univerzumu foucaultovsko opredeljene družbe discipline in zaprtih institucij, pravzaprav »neuporabna«. Del te diagnoze, ki šteje šolo v vrsto teh institucij (družina, šola, tovarna, kasarna in zapor), je tudi Deleuzova ugotovitev, da nenehne šolske reforme predvsem dokazujejo, da gre za bolj ali manj dokončno nerešljivost problema, ki je vpisan v samo konstitucijo šolske institucije. Kar se s srednje oddaljenosti recimo ekonomskega pogleda na družbene spremembe kaže kot, denimo, uvajanje večje učinkovitosti ali povečevanje šolske avtonomije, se v bolj oddaljenem filozofovem pogledu kaže kot družbena transformacija, ki spreminja tako rekoč »smisel biti« (če si izposodimo oznako iz heideggerjevskega žargona). »/.../ ko podjetje nadomešča tovarno, *permanentno izobraževanje* teži k nadomestitvi *šole*, nenehni nadzor pa nadomešča izpit« (Deleuze 1990, str. 243). Že oblika, v kateri so bile Deleuzove ocene zapisane, jasno signalizira to, da filozof na »uporabnost« svojega sporočila sploh ni niti sam računal, saj gre predvsem za zaris interpretativnega okvira. Gotovo je, da je bil Deleuzov pogled na problematiko vzgoje in izobraževanja v šolski instituciji opredeljen z njegovim širšim kritičnim pogledom na družbeni razvoj, ki se je proti koncu osemdesetih let 20. stoletja začel kazati v razvidnejšem profilu, pri čemer je Deleuze odčital dolgoročne posledice za konstrukcijo celotne družbe, ki jo je poimenoval »družba nadzora«. ¹ Posledice za konstitucijo in svobodo posameznika pa so v njegovi viziji še posebno drastične – kajpak z vidika sedanjega kritičnega dojetja realnosti in posebno vrednotenja s stališča kritike neoliberalizma – saj postane v odprti shemi takšne družbe svoboda instrumentalna v sistemu nadzora, svobodna izbira je zares svobodna in hkrati prisilna. Omenjeno Deleuzovo besedilo kajpak lahko

¹ Pri tem je treba pripomniti, da zadevni Deleuzov zapis (prvič je izšel l. 1988 v efemerni reviji *L'Autre journal*) ni komentar sočasnih dogajanj v socialističnih deželah, ampak se kritičnorefleksivno nanaša na ekonomske, politične in še zlasti tehnološke trende v takratnih globalnih razsežnostih.

jemljemo kot še en dokaz, da se filozofija, tako kot že od nekdaj, znova in znova ukvarja z vprašanji vzgoje in izobraževanja. Če ga beremo nekoliko drugače, pa ta prispevek lahko razumemo kot sintetično percepcijo, ki poleg vsega drugega šolstvo všteje v podobo družbe kot enega od pomembnejših agregatov, čigar razvoj hkrati ponazarja in sodoloča konstrukcijo celotne družbe. Ne glede na zaostreno kritično poanto omenjenega besedila je mogoče reči, da je Deleuze zaznal šolske reforme kot splošni pojav postmoderne družbe. Iz njegovih ugotovitev izhaja tudi to, da je ob vsej raznolikosti vrste nacionalnih reform mogoče razbirati njihove skupne poteze, pravzaprav logiko transformacij šolske institucije. Evidenco, da je tako, lahko najdemo tudi na nekoliko nižji ravni abstraktnosti v vrsti študij, v katerih so avtorji skušali bodisi opredeliti pojav šolske reforme kot, denimo, sociološki pojav bodisi so se trudili s primerjalnega in/ali historičnega vidika zainteresirano povzeti izkušnje in oblikovati nauke za nove korake v uravnavanju vzgojno-izobraževalnih institucij. Hitre družbene spremembe in v povezavi z njimi vse zahtevnejše prilagajanje vzgoje in izobraževanja je verodostojno označil Torsten Husen, ko je bil tudi sam še povsem zapleten v svoje reformsko delo: »Prilagajanje družbi v spreminjanju je v vzgoji in izobraževanju izredno težavno, in sicer zato, ker se življenjske razmere za veliko ljudi, pa četudi so že odrasli, povsem opazno spremenijo, vzgoja pa je močno institucionalizirana in označena z razmerami, ki so vladale v neki povsem drugi družbi.« (Husen, Boalt 1968, str. 27)

Reforme pred reformami

Nedvomno so šolske reforme ena od stalnic družbenih dogajanj v vsem času po drugi svetovni vojni. O vseobsežnih šolskih reformah, kakršnih ni mogoče zlahka primerjati s tistimi v prejšnjih obdobjih, še zlasti ne po obsežnosti in sistematičnosti, lahko v minulem stoletju govorimo predvsem v obdobju šestdesetih in sedemdesetih let. Kot je pokazal Torsten Husen, pravzaprav najvidnejša avtoriteta šolskih reform v omenjenem času, se je sočasno z vlaganji v reforme izredno povečalo tudi raziskovanje vzgoje in izobraževanja. Husen je na primerih reprezentativnih držav pokazal takratna visoka zvišanja vlaganj v šolstvo in s tem tudi v edukacijsko raziskovanje. Zdi se, da so se te reforme ujele z vrhuncem industrijske dobe, ki se je s temi reformami pravzaprav z relativnimi uspehi na vzgojno-izobraževalnem področju pripravila na prehod v prihajajoča obdobja. Visoka vlaganja v raziskovanje je Husen razložil takole: »Menili so, da bo sistematično ter izdatno financirano raziskovanje izobraževanja zmoglo to, kar je [raziskovanje zmoglo] v industriji: povečano učinkovitost in produktivnost.« (Husen 1984, str. 5) Ob koncu sedemdesetih let se je sicer izkazalo, da so bila pričakovanja prevelika, vendar pa je, kljub določenim redukcijam vlaganj v raziskovanje, le-to ohranilo svojo pomembno vlogo, pri čemer po Husenu raziskovanje ostaja vpeto v razmerje »dveh kultur«, namreč družboslovne na eni strani in politične kulture (nosilcev odločitev) na drugi strani. (Husen 1984, str. 11–27)

Mimogrede lahko pripomnimo, da v socialističnih državah pri reformiranju vzgoje in izobraževanja niso veliko zaostajali za zahodnimi deželami. V tem kontekstu, ki ga bo treba v njegovih konkretnih obrisih prej ali slej še bolj osvetliti,

je bila Jugoslavija (in v njej še posebno Slovenija) s poskusom implementacije modela »usmerjenega izobraževanja« na ravni srednjih šol ena od vodilnih dežel v socialističnem taboru po konceptu reforme. Glede na izid reforme, ki je bila pravzaprav predtakt v razpad političnega sistema, sicer ni mogoče reči, da je bila reforma v katerem koli pogledu uspešna. Vendar pa za zgodovino šolstva, reform in pedagoške stroke vendarle ostaja precej odprto vprašanje, kaj je bilo pravzaprav zares narobe s takratno reformo. Z gotovostjo je mogoče reči predvsem to, da je bil sam poskus reforme pomemben katalizator družbene (politične, ekonomske, itn.) spremembe, da je bila razprava o reformi že v začetku osemdesetih let ena prvih javnih razprav, ki je prebila cenzuro, in gotovo je tudi, da je ta razprava vplivala na preoblikovanje reforme. Če upoštevamo, da je sam koncept reforme sledil določenim skandinavskim vzorcem, da je reforma v grobem celo predvidela (četudi nemara ni uporabila natanko tega termina) sedanji že skoraj žargonski evropski koncept razvijanja »kompetenc«, da je bila v njej vsebovana projekcija nekakšne sinteze med splošnim, posebnim in praktičnim znanjem, bi najbrž kazalo ponovno premisliti konceptualni dosež takratne reforme. Navsezadnje je v polemikah v zvezi z reformo močno napredovala tudi stroka, v kateri so se začele vse bolj uveljavljati metode evalvacije, empiričnega raziskovanja in interdisciplinarno proučevanje fenomenov v vzgoji in izobraževanju. Vzroke za polom reforme pa bi kazalo iskati vsaj v dveh smereh. Prva smer zadeva okvir reforme, ki ni bil primerno postavljen: reformatorji so kratko malo prepozno začeli upoštevati metodološko načelo, ki ga je iz svoje prakse postavil Torsten Husen, namreč, da je pred izvajanjem reforme treba oblikovati politični konsenz. Tudi naklonjenosti učiteljev, brez katere je vsaka šolska reforma obsojena na neuspeh, si reformatorji še zdaleč niso zagotovili, da o odklonilnem odnosu strokovne in najširše javnosti niti ne govorimo. Druga smer pa zadeva Husenov koncept dveh kultur: družboslovne in politične, ki sta si v naši takratni reformi prišli navzkriž. Neuspeh takratne reforme bi kazalo čim bolj nevtravno tematizirati, kar bi bilo glede na časovno distanco, navkljub še navzočim političnim občutljivostim, že mogoče. Takratno dogajanje je zapustilo vrsto posledic, o katerih bi si bilo treba priti na jasno. Pertinentno vprašanje bi potemtakem bilo, koliko je polom reforme povzročil določen »fazni zaostanek« v Sloveniji za drugimi reformami po svetu, saj se reformni cikel, ki se je v osemdesetih letih po svetu zaokrožil, pri nas ni končal. Reforma šolstva v Sloveniji v devetdesetih letih je tako morala, mimo vseh nalog modernizacije kurikula, še nadomestiti zaostanke iz obdobja opuščeni in z različnimi utemeljitvami zavrženih načrtov v okviru usmerjenega izobraževanja. Na drugi strani pa bi se lahko spraševali, koliko okvir osamosvojitve jugoslovanske republike v državo na ravni politično učinkujočih predstav o reprodukciji naroda sproža zahteve glede formiranja identitete, kakršnih v drugih državah na tak način skoraj ne postavljajo več. Ali to v Sloveniji nemara zavira polnejše razvitje postmoderne paradigme?²

² Glede tega tu ostajamo zgolj pri hipotetičnem vprašanju. Nekoliko več pozornosti sem temu problemu posvetil v članku v tematski številki revije Šolsko polje: Štrajn, D. 2004: *Politika vzgoje identitete in razlike. Šolsko polje* pomlad/poletje 2004, let. 15, št. 1/2, str. 85–93.

Nemara bi tu zdaj lahko tvegali hipotezo, da so vse te reforme, ki so sicer večinoma iskale ali oblikovale raznolike modele³ šolskih sistemov, njihovi načrtovalci pa so vsaj v zgodnejših fazah računali na trajnost rešitev, pripeljale do spoznanj o tem, da šolske reforme pravzaprav ni mogoče nikoli zares končati. Treba pa je upoštevati, da so spremembam paradigem šolskih reform botrovali kontekstualni premiki, glede katerih bomo, kljub pridržkom, sprejeli površno in splošno opredelitev v pojmu globalizacije. Prav gotovo pa je, da so premiki v »vladajočih načelih«, kot je opozoril Thomas Popkewitz, »v odnosu s premiki minulih desetletij v politikah družbenih gibanj, v državnih vzorcih vladanja in v ekonomiji dela. Medtem ko so bili prejšnji politični projekti zaposleni z oblikovanjem kolektivne družbene identitete in splošnega napredka, današnje politike kažejo bolj lokalizirane trajektorije. Gre za nov poudarek. V ekonomiji gre za delavca, čigar 'bit' poudarja fleksibilnost, reševanje problemov in naključnostno (*contingent*) osebno ali interakcijsko komunikacijo.« (Popkewitz 2000, str. 38)

V globalnem pogledu so šolske reforme postale stalnica. To velja tudi za druga dogajanja v vzgoji in izobraževanju, ki so poimenovana drugače, čeprav pomenijo spreminjanje šole na katerem od omejenih področij (npr. metode pouka, kurikularne premene, administrativne spremembe različnih obsegov). Toda pri tem ne moremo govoriti o kontinuiranem bodisi razvoju bodisi strukturiranju šolstva, saj je vse več s historičnimi in komparativnimi metodami pridobljenih argumentov za to, da so v grobem vse reforme, ki so izhajale iz paradigem industrijske družbe, dosegle kulminacijo v osemdesetih letih. Potemtakem bi lahko zatrdili, da imamo v globalnem pogledu opraviti z reformnimi cikli, pri čemer zadnji reformni cikel, ki še poteka, postopno prihaja v obdobje nove kulminacije. Ni dvoma, da novi cikel, čigar začetke lahko iščemo v osemdesetih letih, izrazito zaznamuje prav odločilni razvoj spektra strok: od refleksivnih disciplin (npr. filozofija, teoretska sociologija vzgoje in izobraževanja, interdisciplinarne teorije) do seveda še posebno izrazito tistih raziskovanj, ki na podlagi uporabe kompleksnih empiričnih metod izdelujejo zelo podrobne uvide v delovanje šolskih sistemov. V teh koordinatah pa so se, kot vemo, že dodobra institucionalizirali kognitivni pristopi, ki so podlaga za empirična raziskovanja učljivosti in predstavnega sveta otrok, koncipiranja učnih metod; navsezadnje sintezne ugotovitve s tega področja vzvratno učinkujejo na spreminjevalne posege v šolstvu. Najširše vzeto razumevanje zadnjega reformnega cikla bi se verjetno začelo pri konceptu postmodernizma. Če pomislimo na to, kako močno je ta termin prodril v splošno rabo, pravzaprav tudi v vsakdanjo govorico, lahko ugotovimo, da refleksivni prispevki, kakor koli se lahko zdijo abstraktni, izkažejo svojo »uporabnost« prav s tem, da proniknejo v različne ravni jezika, med drugim tudi v raven strokovnih terminologij. Gotovo je med najpomembnejše konceptualne prispevke v tem pogledu treba šteti Lyotardovo konceptualizacijo. »[Pri Lyotardu] konstitucija subjekta ni v središču. Osrednja tema njegovih del veliko bolj prikazuje sociokulturno postavljenost sodobnih družb, ki jih je, kot je znano, označil kot 'postmoderne'. /.../ Postmoder-

³ Verjetno bi zdaj za nazaj lahko rekli, da je bila uporaba termina »model« tudi po svoje zavajajoča, saj so različne reformne prakse pokazale, da je bil vsak »model« unikat, ki ga ni bilo mogoče nikjer v celoti posnemati.

na se po Lyotardu odlikuje s tem, da v njej zgodovinsko-filozofske legitimacijske konstrukcije izgubijo svojo verodostojnost.« (Koller 2001, str. 41) O tem, koliko je tovrstna reflektivna raven vedno navzoča »v ozadju« reformnih načrtovanj, seveda ni mogoče trditi nič gotovega, ni pa mogoče zanikati, da take opredelitve ponujajo okvir za razumevanje dogajanj. Če se še zadržimo pri Lyotardu, nam njegovo ukvarjanje s statusom vednosti, torej z vprašanji načinov proizvodnje znanosti v »postmodernem stanju«, jasno ponuja epistemološko izhodišče za konstrukcijo shem reproduciranja znanja skozi vzgojo in izobraževanje. Če se navežemo na prej navedeno Popkewitzevo opazko, ji Lyotardovo ugotavljanje tega, da se dogaja »eksteriorizacija vednosti v razmerju do vedočega«, stopa naproti kot konceptualna ilustracija. »Staro načelo, da je pridobivanje vednosti neločljivo od formacije (*bildung*) duha in cele osebe, postaja in bo postajalo vse bolj zastarelo.« (Lyotard 2002, str. 13) Ta ugotovitev pojasnjuje in nemara komentira fragmentarizacijo npr. v učnih načrtih ter učnih metodah in pravzaprav uvaja dobo, v kateri se razsredišči tudi šolska reforma. Novi reformni cikel v komparativnem pogledu med reformnimi procesi v različnih deželah pokaže na množico povezanih in nepovezanih pobud, na pluralizem vzgojno-izobraževalnih praks in navsezadnje na nove podobe konfliktnosti v institucionalnih razmerjih šolstva. Vse to sproža vse višjo relevantnost šolstva v političnih programih in tudi izrazito rastočo relevantnost šolstva (ali izobraževanja) v ekonomskem pomenu.⁴ Pri tem ne mislimo samo na »pozitivni« vidik ekonomskega pomena šolstva, izobraževanja in izobrazbe, ampak pravzaprav označujemo diskurzivno polje, v katerem vznikajo različne ideologije, politične pobude in projekcije družbenega razvoja. Da je vse to pogosto v ozadju šolskih reform in izboljševanja šolskega sistema, najbrž ni dvoma. Ameriška Nacionalna komisija za odličnost v vzgoji in izobraževanju je leta 1983 z razglasom Nacija v nevarnosti (*Nation at Risk*) po Gabbardovem mnenju sprožila pravo propagando, ki so jo orkestrirale korporativne elite in izvoljeni funkcionarji, hoteč prepričati javnost, da »so šole hkrati vzrok in zdravilo za ekonomsko negotovost ljudi. Na značilen način so mediji pomagali pri omogočanju te prevare s tem, da so še bolj utrjevali verjetje, da je ekonomski razvoj ljudi v neposredni povezavi z njihovo ravniyo izobraževalnega uspeha. Ne samo da so mediji pomagali širiti to sekularno teologijo, ampak so jo tudi varovali pred kakršno koli javno kritiko s tem, da so spregledovali večino elementarnih dejstev, ki bi te predpostavke izpostavile dvomu.« (Gabbard 2000, str. XIII) Treba bi bilo dodati, da končna ugotovitev velja tudi za samo kritiko,

⁴ Ta aspekt se z največjo jasnostjo pokaže kajpak na ravni višjega izobraževanja, ki je tako kot šolstvo na nižjih stopnjah izpostavljeno nenehnemu reformiranju. Evropska bolonjska reforma, ki se v več točkah navezuje na lizbonsko strategijo Evropske unije, prav nič ne skriva svoje ekonomske motiviranosti, saj naj bi pripomogla k »večji učinkovitosti« študija in s tem h »konkurenčnosti« Evropske unije v globalnem kontekstu. Dileme univerzitetne reforme, kakršne je pred kakimi štirimi desetletji artikuliral Jürgen Habermas (1969) kot nasprotje med koncepcijama »humanistične in tehnokratske« reforme, so v »bolonjskem« okviru razsrediščene tako, da se o »tehnokratskosti« tudi v kritičnih observacijah komajda še kaj govori. V tem besedilu se ne ukvarjamo z vprašanji visokošolske reforme, ki ima specifično logiko glede na nižje stopnje izobraževanja in jo ob vseh številnih povezavah vendarle ni mogoče obravnavati v isti sapi kot reformne procese obveznega in v zadnjih desetletjih tudi že kar (neformalno) obveznega neobveznega srednjega izobraževanja.

v okviru katere je bila izrečena. Tovrstne kritike, ki gredo pogosto mimo ušes ravno tiste javnosti, ki bi jih morala slišati, sicer lahko vplivajo na razmisleke načrtovalcev reforme – še zlasti, če reformski organi v obliki različnih komisij, odborov, skupin ipd. niso sestavljeni na podlagi političnega izključevanja kritičnih strokovnjakov – toda zelo pogosto se jih spomnijo šele po tem, ko spreminjanje šolstva prinese (tudi) razočaranja.

Faze izboljševanja šol

O skupnih značilnostih družbenih dogajanj sicer nenehno govorimo, v posameznih obdobjih pa se to govorjenje tudi strne v vse bolj splošno sprejete predpostavke o značilnostih opravljene poti. Kot se bo izkazalo v nadaljevanju, zadnji (postmoderni) reformni cikel še ni zaokrožen, vendar pa se sintezna stališča vse jasneje kažejo. Več avtorjev izmed pravzaprav mnogih, ki se ukvarjajo z vprašanji spreminjanja šole, poudarja, da ne gre za linearno spreminjanje, saj se spreminjanja gibljejo iz faze načrtovanja v fazo delovanja, pa se spet vračajo k načrtovanju, ko se pokažejo številne zavore in bariere pri implementaciji. (Prim. npr. Fullan 2001 in Sergiovanni 2000) Precej citirani prispevek Hopkinsa in Reynoldsa (2001) navaja tri faze »izboljševanja šolstva«, ki jih avtorja vidita tudi v nerigidno zarisanih časovnih koordinatah.⁵ Trditve, ki smo jih zapisali prej s pomočjo Lyotarda in Popkewitza, je mogoče ponazoriti na drugi konkretniji ravni, čeprav gre še vedno za zelo široke posplošitve, ki bolj veljajo za angleško govoreče dežele (ZDA, Velika Britanija, Avstralija, Nova Zelandija in deloma Kanada) kot zares globalno. Ni pa mogoče reči, da se procesi reform ne povezujejo in da si niso vse bolj podobni. Zato si v zelo strnjenem povzetku oglejmo shemo treh faz, kakor jih vidita Hopkins in Reynolds. Pri povzemanju si bomo deloma pomagali z interpretativnim prikazom, ki sta ga izdelali urednici zbornika *Improving Schools and Educational Systems* v uvodu v knjigo. (Harris, Chrispeels 2006)

Prva faza je osredotočena na posamezne šole, skupine učencev ali učiteljev. Izboljševanje šole (*school improvement*) se je torej v zgodnejši fazi (po mnenju raziskovalcev v osemdesetih letih prejšnjega stoletja) usmerjalo k praktikom. To obdobje je bilo označeno z oblikovanjem »učitelja kot raziskovalca« (torej znanege pristopa akcijskega raziskovanja) in s tem povezanih gibanj samoevalvacij ter izdelovanja ocen (*reviews*) o lastnem delu v šolah. Če se ne ukvarjamo z bolj specifičnimi ugotovitvami, ki jih ni mogoče v celoti izenačiti s težnjami zunaj anglosaksonskega konteksta, namreč z vrsto sprememb v položaju šol glede na

⁵ Čeprav ni dvoma, da je v angleško govorečih deželah, nemara še bolj kot v vseh drugih, mogoče govoriti o rasti raziskovanja vzgoje in izobraževanja, pa je, verjetno tudi spričo prevlade angleščine kot sporazumevalnega jezika (če niti ne govorimo o dominantni globalni kulturi, ki se vse bolj izgovarja predvsem v angleščini), vpliv iz teh dežel nemara nekoliko večji kot iz drugih. Na drugi strani pa je gotovo tudi to, da se vse bolj širi prepad med deželami, ki se ukvarjajo s kompleksnimi problemi izboljševanja šol (npr. s socialno pravičnostjo, učinkovitostjo posredovanja znanja, državljansko vzgojo ipd.), in deželami, katerih šolski sistemi se že več desetletij niso razvijali ali pa so (kot recimo v delu arabskih držav) celo nazadovali, pri čemer premorejo samo elementarne kapacitete. Ko govorimo o globalnih trendih, na žalost pri tem večinoma mislimo samo na tako imenovani razviti del sveta.

pristojnosti lokalnih in višjih oblasti ipd., lahko navedemo še ugotovitev, da so to prvo fazo opredelili holistični pristopi osemdesetih let, vrh pa naj bi dosegla v projektu OECD z naslovom ISIP (*International School Improvement Project*). Po Hopkinsu in Reynoldsu (2001, str. 472) je bila ta prva faza izboljševanja šol »ohlapno konceptualizirana in premalo teoretska (*under-theorized*). Ni pomenila sistematičnega, programatičnega in koherentnega pristopa k spreminjanju šole.« Še ena značilnost, ki sta jo avtorja ugotovila za to fazo, priča o tem, da ni bilo izrazite povezave med mnogimi pobudami ter organizacijskimi spremembami in učnimi rezultati učencev. Iz tega pa izhaja vprašanje, ali so te prakse izboljševanja sploh pomembno vplivale na šolsko delo. Če pri tem pomislimo na dogajanja v slovenskem šolskem prostoru, bi se lahko spomnili na to, da je zlasti v drugi polovici osemdesetih let, ko je začela popuščati polemika v zvezi z usmerjenim izobraževanjem, hkrati pa je tudi šolstvo postalo prizorišče dejavnosti gibanj civilne družbe, tudi v Sloveniji mogoče zaznati razpršene iniciative šol, učiteljev in raziskovalcev. Spričo družbenega konteksta vse bolj nepreklicne spremembe političnega sistema bi za Slovenijo in verjetno še za vrsto drugih dežel v podobnem položaju lahko rekli, da je bila ta faza »izboljševanja šole« okrepljena z nekakšno osvoboditvijo iniciativnosti. Mogoče je torej domnevati, da se je ta faza v Sloveniji zavlekla v devetdeseta leta v obliki nekakšnega povsem neavtoritativno nadzorovanega in nenadzorovanega eksperimentiranja. Tu ostajamo zgolj pri okvirnih trditvah, ki pa bi jih kazalo podrobneje raziskati.

V drugi fazi je izboljševanje šole osredotočeno na razred kot tudi na nivo šole. Ta druga faza se je začela v zgodnjih devetdesetih letih. V tem času so že akumulirane izkušnje pri izboljševanju šol omogočile oblikovanje smernic in strategij, uporabnih na ravni sprememb učnega procesa v razredu. Ta proces je, po ugotovitvah navedenih avtorjev, pospešilo razmerje med srenjama izboljševalcev šole in raziskovalcev učinkovitosti izobraževanja. Želja, da bi povezali izboljševanje šole z učnimi rezultati učencev, je v tej fazi označevala pglavitni cilj, ki so ga skušali uresničevati s spremenljivo intenzivnostjo. Iz tega sta izvirali dve težnji. Prva, z veliko specifikami v že omenjeni skupini angleško govorečih dežel, je vodila k redukciji moči lokalnih oblasti in povečevanju vloge nacionalnih in državnih⁶ vlad. Druga težnja, kakršno bi težko v tej obliki identificirali kje drugje kot v ZDA, pa je bila rast celostnih modelov šolske reforme, namenjene posameznim šolam.⁷ V slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru je to obdobje označeno z dohitevanjem faznega zamika – slovensko šolstvo se je v devetdesetih letih pripravljalo in že vstopalo v sistemsko šolsko reformo – je pa vendarle tudi korespondiralo s takšnimi šolskimi dogajanja, kot jih omenjajo v navedeni literaturi. Še posebno je bilo v tem času pomembno, da se je tudi v Sloveniji uveljavilo merjenje učinkovitosti učnih dosežkov predvsem v okviru mednarodnih raziskav

⁶ Tu govorimo o »državi« v pomenu »zvezne države« v ZDA, kjer termin »nacionalno« po navadi označuje raven celotne skupnosti držav.

⁷ Med drugimi omenjajo modele šol, kakršni so bili bolj ali manj avtorizirani uporabni modeli: Glickmanov *Renewing America's School*, Levinov Model pospešene šole ali Slavinov model Uspeh za vse. Tovrstnim modelom so rekli tudi »whole-school design«. Obstajali pa so tudi »designi«, ki naj bi reševali probleme posameznih kurikulumov.

IEA. Glede na to lahko rečemo, da je slovensko šolstvo, kljub prezaposlenosti z velikimi sistemskimi spremembami (te pa so zajemale tudi delno preoblikovanje vlog vladnih in lokalnih šolskih oblasti) komuniciralo s svetovnimi dogajanjem v tej fazi reformnega cikla ali izboljševanja šole.

V tretji fazi izboljševanja šolstva izstopata preciziranje programov in učinkovite prilagodljivosti (*scalability*) reformnih pobud. V mnogih deželah so skušali popraviti delovanje šol in zvišati standarde uspešnosti (*performance*). Poudarki na preverljivi uspešnosti so v mnogih sistemih proizvedli dvojno izboljševanje šol tako, da so okrepili odgovornost (nadzor, testiranja ipd.) ter standarde (postavljanje ciljev, monitoring in večanje učinkovitosti). Dosedanje ugotovitve o uspešnosti tovrstnih ukrepov za večanje uspešnosti(!) pa ne pričajo o zanesljivi evidenci njihovega uspeha. Veliko teh ugotavljanj se nanaša na širša urbana območja, kjer šolam ni uspevalo doseči zastavljenih ciljev, k čemur naj bi prispevalo omenjeno izboljševanje. Zdi se, da je nauk te faze to, da je »izboljševanje šolstva vse preveč kompleksno in zato morajo biti oblikovalci odločitev, raziskovalci ter praktiki občutljivejši na kontekste in politične dimenzije reforme, še posebno pa na šolske skupnosti, ki se soočajo s posebno zahtevnimi okoliščinami« (Harris, Chrispeels 2006, str. 7). Nemara bi definitivno lahko rekli, da se je slovensko šolstvo soočilo tudi s to fazo. Rezultati mednarodnih testov znanja v začetku tisočletja so v Sloveniji potrdili podobno izkušnjo kot po svetu, da namreč uvajanje standardov in krepitev institucionalnih mehanizmov ni v neposredni korelaciji z učnimi uspehi, ali pa je ta korelacija težko dokazljiva in preveč izpostavljena zainteresiranim interpretacijam. Slovenske razmere kajpak glede kompleksa »deprivilegiranih« šol niso tako zelo problematične, vendar pa ne bi mogli reči, da je slovensko šolstvo imuno na tovrstne izzive. Zapleti pri izobraževanju romskih otrok so značilen primer tega.

Sklep

Urednici zbornika o izboljševanju šolstva sta v svojem avtorskem prispevku k trem fazam izboljševanja šolstva dodali še dve fazi. Četrta faza, ki po njunem mnenju pravkar dozoreva, uvaja ponovno krepitev vloge pokrajinskih in ožjih lokalnih oblasti pri upravljanju šolstva. To se povezuje tudi z uveljavljeno avtonomijo na ravni posamezne šole. Predvidevata pa še peto fazo, v kateri pridobijo velik pomen »mreženja učečih se skupnosti« (Harris, Chrispeels 2006, str. 295). Vsekakor se lahko strinjamo, da ima delitev reformnih (ali izboljševalnih) procesov na faze podlago v šolski realnosti, na drugi strani pa ustreza tudi potrebi po oblikovanju transparentnosti in navsezadnje zahtevi po postavitvi metodološkega okvira za podrobnejše obravnavanje spreminjevalnih dejavnosti v šolstvu. Vsekakor tovrstna obravnava ni odveč tudi na ravni posamezne države, recimo v obliki nekakšne metaevalvacije reformnih in drugih spreminjevalnih dejavnosti v šolstvu. Če pa se vrnemo k izhodiščnemu kritičnemu stališču o »brezizglednosti in neskončnosti« šolskih reform, lahko ugotovimo, da se v takih študijah, kot so te, ki smo jih zaradi ilustrativnosti navedli v tem zapisu, precej

razvidno kažejo zagate, ki zadevnemu kritičnemu stališču pritrjujejo. Ker pa radikalnega sklepa, ki bi izhajal iz take kritike, realistično vendarle ni mogoče misliti povsem zares,⁸ je gotovo začasni izhod v nekakšni reformi samih reformnih pristopov. Izboljševanje šolstva (*school improvement*) ni preprosto druga izbira v domnevni dilemi med sistemsko reformo in postopnimi in pravzaprav nenehnimi spreminjanji, dopolnjevanji ter urejanji šole na različnih ravneh, od upravljavske prek kurikularne do raziskovalne. Izkazalo se je tudi, da je izredno povečanje udeležbe raziskovanja vzgoje in izobraževanja v času kulminacije »modela« industrijske družbe v mnogih letih proizvedlo tudi nepričakovane učinke in celo take učinke, ki so bili nasprotni pričakovanim. »Izboljševanje šolstva« potemtakem pravzaprav ni nadomestilo za reformo, ampak je njen proizvod in nadaljevanje, je hkrati odprti proces samorevizije šolstva in gotovo tudi raziskovalnih prispevkov. Če pa ohranimo še kritični pogled, četudi v njegovi »neuporabnosti« samo kot izvir novih konceptov in invencij na področju soočanja ter prepletanja vzgojno-izobraževalnih procesov z družbeno dinamiko (ki zajema tudi politične in ekonomske premene), je jasno, da pristanemo na ravni, ki jo označuje Fichtejev aforizem, po katerem sta vzgoja in izobraževanje »neskončna naloga«.

Literatura

- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Pariz: Les Éditions de minuit.
- Gabbard, D. A. (2000). Introduction. V: Gabbard, D. A. (ur.), *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, str. XIII–XXIII.
- Fullan, M. (2001). *The meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Habermas, J. (1969). *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Harris, A., J. H. Chrispeels (ur.) (2006). *Improving Schools and Educational Systems*. London, New York: The Routledge Taylor Francis Group.
- Hopkins, D., Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age. V: *British Educational Research Journal*, 27 (4), London: Routledge, str. 459–475.
- Husen, T. (1984). Issues and Their Background. V: Husen, T. in Kogan, M. (ur.), *Educational Research and Policy: How do They Relate?*. Oxford, New York, Pariz, Frankfurt/M: Pergamon Press, str. 1–37.
- Husen, T., Boalt, G. (1968). *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Koller, H.-Ch. (2001). Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. V: Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt A., Terooren, A. (ur.) *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich, str. 35–48.

⁸ Ko je »duh časa« to omogočal, so bile izrečene tudi radikalnejše konsekvence – če se še spomnimo na kritika »avtoritarnega« šolstva Ivana Iliča in njegovega pozivanja k »ukinitvi šolstva«.

- Lyotard, J.-F. (2002). *Postmoderno stanje*. (Prevedla Simona P. Grilc.) Ljubljana: Analecta.
- Popkewitz, T. S. (2000). Reform. V: Gabbard, D. A. (ur.), *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 33–43.
- Sergiovanni, T. (2000). Changing change: toward a design science and art. *Journal of Educational Change* 1, str. 57–75.

ŠTRAJN Darko, Ph.D.

SCHOOL REFORM OR IMPROVEMENT

Abstract: In the last century we can primarily speak of all-comprehensive school reforms – which cannot easily be compared with those in the previous period, especially not in terms of scope and systematicness – in the period of the 1960s and 1970s. It seems that all of these reforms – which mostly sought or created various models of school systems, with their designers believing, at least in the early stages, that their solutions would be durable – resulted in findings that school reforms can in fact never be truly concluded. There is no doubt that the new cycle of school reforms, with its roots in the 1980s, is distinctively characterised by the crucial development of the range of sciences: from reflexive sciences to, especially distinctly, by the researches that create very detailed insights into the operation of school systems on the basis of complex empirical methods. The post-modern reform cycle has not yet been concluded, however, the synthesis standpoints are becoming clearer. The article mentions the contribution of Hopkins and Reynolds, indicating three stages of 'school system improvement'. This is not really a replacement of reform, but its product and continuation and simultaneously an open process of self-revision of the school and certainly also of the research contributions.

Key words: reform, school, learning, efficiency, philosophy, criticism.