

Kaj smo se naučili od šolskih reform?

O avtorici

Dr. Andreja Barle Lakota je bila dolgoletna sodelavka na ministrstvu za šolstvo, kjer je opravljala več funkcij, med drugim je bila državna sekretarka.
andreja.barlelakota@gmail.com

Povzetek

Okolje, v katerem delujejo ravnatelji in učitelji, se nenehno spreminja. Če ne zaradi širših družbenih procesov, pa zaradi nenehnih reform sistema vzgoje in izobraževanja. Pri oblikovanju sprememb na področju vzgoje in izobraževanja se pogosto pojavlja nekaj zavez (manter), kar kaže, da so spremembe težko uresničljive ali pa da ne najdemo pravih rešitev. Glede na to, da se podobni problemi pojavljajo v številnih državah, gre očitno za širše družbene procese, ki vplivajo na uresničevanje poslanstva vzgoje in izobraževanja. Zdi se, da se pri oblikovanju sprememb v šolstvu premalo upoštevajo dejavniki, ki vplivajo na delovanje šole, in da se krivce za (ne)uspeh pogosto išče samo na strani izvajalcev vzgojno-izobraževalnega dela.

Ključne besede: vpliv družbenih procesov na poslanstvo šole | mantre šolskih reform | položaj ravnatelja

What have we learned from school reforms?

dr. Andreja Barle Lakota has been employed at the Ministry of Education for many years, performing many functions, including Secretary general.

Abstract

The education field, headteachers, and teachers' working environment are constantly changing. Changes are caused by processes occurring within the society as well as with frequent reforms of the education system. Creating changes in the field of education is limited by certain commitments from the past which prevent the realization of changes or lead to the inability to find the right solutions.

These are issues in many countries, obviously as a result of ongoing social processes that influence the implementation of the mission of education. Many factors influence school performance and it seems that not all of them are considered when changes are discussed. Frequently the headteachers and teachers are blamed for the failures.

Keywords: *influence of social processes on the school mission | commitments of school reforms | headteacher's position*

Uvod

Prežetost sodobnega sveta s pomembnimi (in v veliki meri z nepomembnimi) informacijami postaja naravno okolje posameznika in družbenih skupnosti. Prav to preobilje povzroča občutek vpetosti v dogodke, procese, v katerih nismo in ne moremo biti subjekti, ter povečuje nemoč razlikovanja med pomembnimi in nepomembnimi informacijami ali celo lažnimi novicami. Zdi se, kot da bi bili nenehno priključeni na električni kabel, ki povečuje našo napetost, hkrati pa nam onemogoča prosto gibanje.

Ta vpetost spodbuja k razpravi o vsem in ničemer, k razpravljanju in moraliziranju o stvareh, o katerih vemo malo ali nič, pa jih kljub temu vrednotimo. Spodbuja k razpravi, ki nima ničesar skupnega z demokratičnim dialogom in še manj z argumentirano razpravo, ki naj pripelje k boljšim rešitvam. Res pa je tudi, da smo o predlogih rešitev redko povprašani, četudi se zdi, da smo v tej poplavi informacij, v katero smo vključeni, povabljeni k razpravi.

Značaj razprav je lahko zelo različen, nas opozarja Harry Frankfurt v svojem eseu s pomenljivim naslovom *O sranju* (2009). Pomemben kriterij, ki razlikuje razpravljalce med seboj, je njihov odnos do resnice. Nekateri v svojih razpravah tehtno argumentirajo, drugi preprosto lažejo, tretji pa samo »nakladaajo«. Pri tem je Frankfurt bolj kritičen do »nakladačev« kot do lažnivcev. Lažnivci naj bi bili občutljivi na resnico, saj jo zavestno prikri-vajo, medtem ko »nakladači« govorijo, ne da bi jih zares zanimal odnos do resnice, govorijo neovirano, ne glede na resnico. Prav zato jih poimenuje »nakladači« oziroma »sralci«.

Področja, v katera smo vključeni (posredno ali neposredno) vse življenje, so pogosto izvor naših upanj in stisk. Zato so toliko bolj izpostavljena številnim razpravam, mnenjem, predlogom pa tudi nakladanju. Med ta področja gotovo spada tudi področje vzgoje in izobraževanja.

Poslanstvo vzgojno-izobraževalnih zavodov / šole

Prav področje vzgoje in izobraževanja je v sodobnem svetu soočeno s številnimi družbenimi pričakovanji. Zdi se, kot da bi zagotavljalo zdravljenje številnih družbenih tegob. Skorajda ni problema, za katerega ne bi v širokih razpravah ugotavljali, da je mogoče rešitev najti v okrepljenem izobraževa-

nju, pa naj gre za okoljske probleme, zdravstveno, prometno in še katero varnost ljudi, spodbujanje empatije ipd. Da pričakovanj, ki jih najdemo v strokovni literaturi, niti podrobneje ne omenjamo. Sem spadajo tudi pričakovanja, da šolanje prispeva k zmanjševanju družbene neenakosti, k družbeni mobilnosti in meritokraciji ter k oblikovanju identitete in kreposti posameznika. Družbena pričakovanja niso vezana samo na vzgojo vrlin in posredovanje znanja, temveč je šoli kot enemu od redkih oprijemalnih središč sodobne družbe (Therborn 1995) naloženih še veliko drugih nalog, ki se nanašajo na dobrobit šolajočih (prehrana, socialna varnost, psihično in fizično zdravje). Zdi se, kot da bi z ozaveščanjem, izobraževanjem in, ne nazadnje, z vzgajanjem lahko rešili najtežje družbene probleme. Pedagogizacija družbe (Giroux 2020) tako postane opravičilo za dejavno razreševanje številnih družbenih izzivov.

Za uresničitev navedenih pričakovanj bi morali pedagogi dnevno razreševati vrsto (na videz) »protislovnih« zahtev, kot so: reprodukcija starega znanja in spodbujanje vedoželjnosti po novem, spodbujanje sodelovalnosti, skupnostnega duha in hkrati skrb za razvoj posameznika, enaka obravnava in skrb za visoko kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, skrb za zagotavljanje enakih možnosti in spodbujanje odličnosti.

Uresničitev vseh pričakovanj je misija nemogoče. Prav zaradi neizpolnjenih pričakovanj na šolo letijo številne kritike, češ da je šola v bistvu prostor, kjer učence odvadijo misliti, da je institucija, ki dela vse mogoče, le znanja ne spodbuja, da mlade z določenimi zahtevami v bistvu oblači v prisilne jopiče, da je samo še čakalnica na odraslost in še bi lahko naštevali. Zato ni nenavadno, da se pojavljajo vprašanja kot: Kakšno sploh je še poslanstvo šole? So družbena pričakovanja sploh še povezana s šolo kot izobraževalno ustanovo (Furedi 2016) in ali je šola ostala edini deležnik, ki naj bi se ukvarjal predvsem z oblikovanjem socialnih veščin? Se šola vse bolj preoblikuje v psihoterapevtski kavč za otroke, mladino in njihove starše (Eccelstone 2019)? Zdi se, da izobraževalna funkcija šole od pojava Googla postaja vse manj pomembna, saj vse, kar želiš vedeti, najdeš tam.

Premisleki o poslanstvu šole v sodobni družbi se zdijo ravno zato še kako upravičeni. Kljub vsem kritikam in pomislekom je poslanstvo šole (Furedi 2016, Biesta 2017, Arendt 1961, Montaigne 1960) mogoče opredeliti kot prenos tiste dediščine prejšnjih generacij, ki spodbuja moralno in intelektualno odličnost za opolnomočenje posameznika in skupnosti, da si oblikujeta prihodnost, se soočita z življenjskimi izzivi ter najdeta svoj prostor pod soncem.

Težko je oporekati visokoletnim ciljem, mnogo večja umetnost pa je njihovo udejanjanje. Že stari Grki so vedeli, da je teorija lahko svetilnik in da izobražen um odlikuje možnost igranja z idejami, udejanjanje le-teh pa so visoko vrednotili in uvrščali med t. i. praktične znanosti. Kako torej udejanjati »velike ideje«?

Šolske reforme so običajna pot, nad katero številni učitelji zmajujejo z glavo in od nje ne pričakujejo nič dobrega, saj se jim pogosto zdi, da se avtorji reform z idejami igrajo, pri čemer jim je dejansko stanje v praksi nekaj povsem tujega.

Za pregovorni neuspeh šolskih reform se običajno okrivi izvajalce v praksi, ki da niso imeli dovolj znanja ali pa niso dovolj dobro udejanjili bistva načrtovanih reform. Rešitev se zato vedno znova išče predvsem v še večjem vključevanju učiteljev v strokovno usposabljanje.

Ob tem se pri načrtovanju šolskih reform pogosto pozablja na družbeni kontekst, v katerem se reforme načrtujejo in kasneje uvajajo. Kot da bi bila šola mehurček v praznem prostoru. Od nosilcev in še bolj od izvajalcev šolskih reform se pričakujejo svetopisemske moči, ko bi morali s petimi hlebci in dvema ribama nahraniti tisoče. Na delež bruto družbenega proizvoda, namenjenega področju izobraževanja, se v takem kontekstu pozablja, kot da gre za obrobni podatek.

Prav neupoštevanje družbenih okoliščin, v katerih se izvajajo reforme, ima številne posledice. Neuresničena pričakovanja, da lahko učitelji kot odrešeniki sveta z izobraževanjem mladih rešujejo večplastna družbena vprašanja, povečujejo občutek nemoči učiteljev in se odražajo v njihovi izgorelosti (Shor 1992).

Družbene okoliščine, v katerih se izvaja poslanstvo šole

Pri uresničevanju poslanstva in pri načrtovanju šolskih reform so širše družbene okoliščine pogosto spregledane ali pa je njihov vpliv na pedagoške procese premalo proučen. Kot da bi bila šola mehurček, ki plava v praznem prostoru. Šola je zagotovo samostojna entiteta s sebi lastnimi značilnostmi in zakonitostmi, do katerih je treba biti spoštljiv, prav tako pa si ni mogoče zatiskati oči pred širšimi družbenimi okoliščinami, ki vplivajo na uresni-

čevanje poslanstva šole, tj. na dožemanje, za kakšno družbo pripravljamo učence.

Vredno je opozoriti na vsaj tri sklope družbenih procesov, ki vplivajo na šolo, in sicer na:

- družbo tveganja (Beck 2009) in občutek bivanjske praznine (Bauman 2018) ter vpliv na individualizacijo in odsotnost skupinske pripadnosti v šoli;
- mcdonaldizacijo družbe (Ritzer 2014) in utopijo pravil (Graeber 2017) ter vpliv prava in odsotnost socialnih veščin v šoli;
- breztelesnost (Berger 2020) in algokracijo (Danaher 2020) ter vpliv na osebno avtonomijo in kognitivno atrofijo.

Družba tveganja in občutek bivanjske praznine ter vpliv na individualizacijo in odsotnost skupinske pripadnosti v šoli

Sodobno družbo pogosto opisujemo kot družbo, polno negotovosti in tveganj, pri čemer se postavlja vprašanje, ali v preteklosti posameznik in skupine ljudi tveganjem niso bili izpostavljeni. Pfaller (2019) je prepričan, da k povečanemu občutku negotovosti in tveganja prispeva nenehno prikazovanje ljudi kot nepolnoletnih občutljivih bitij, ranljivih in hitro obolevnih, ki zato postajajo ljudje vse bolj plašni, bojazljivi, poslušni, žalostni in zavistni, srečo pa doživljajo samo še kot pomanjkljivost. Pod besedo svoboda razumemo predvsem to, da smemo neovirano slediti svojim občutkom in uživati popolno varstvo vseh svojih občutljivosti (Pfaller 2019).

Morda k občutku večje negotovosti kot kdaj prej prispevata družbeni pritisk za nenehno uspešnost na vseh področjih življenja in s tem povzročena groza pred morebitno nesposobnostjo. Odgovornost za življenjske uspehe je prenesena izključno na ramena življenjskih akterjev, kar nas na neki način sili, da svoje življenje razumemo samo še kot projekt, pri katerem se moramo nenehno tematizirati, optimizirati in prezentirati (Schreiner 2019).

Človek, ki je tako zaklenjen v nenehno grajenje »projekta jaz«, svojega življenja ne more napolniti s smislom, saj je grajenje smisla, podobno kot sreča človeka, vezano na umeščanje z drugimi ljudmi (Aristotel, Singer). Človek, ki v ničemer ne najde smisla, je obupal celo nad tem, da bi ga v čemer koli

skušal najti. Preveva ga občutek vseprisotne praznine (Pfaller 2019, Schreiner 2019). Izgublja celo sposobnosti za užitek, saj ni nikogar, s komer bi ga delil, zato celo užitek delegira (Pffaler 2019). Nekoč je bilo uživanje v npr. komediji prepuščeno gledalcu, danes pa mu komedije s smehom, ki se pojavi v ozadju, natančno sporočijo, kdaj je prizor smešen.

Delegiramo pa ne le užitek, temveč tudi potrebo po osmislitvi svojega življenja, saj v ujetosti v »projekt jaz« težko najdemo smisel. Iskanje smisla predamo v roke zunanjih strokovnjakov, ki nas učijo, da smo sami krivi za vse težave (Schreiner 2019).

Ujetost v jaz otežuje razumevanje okoliščin in položaja posameznika v svetu ter oblikovanje tako lastne kot tudi skupinske identitete. Identitete so namreč sidra (Bauman), ki jih mečemo v okolje, da bi oblikovali in našli oporišča svojega jaza. Občutek negotovosti povečujeta šibko zavedanje o večplastnosti identitet (Melucci 1996) in nenehno spreminjanje okoliščin, kamor mečemo svoja sidra. Spreminjanje okolja je s pojavom sodobne tehnologije bolj intenzivnejše ne samo časovno, temveč tudi glede razumevanja stvarnosti. Virtualna družba je prisotna (Narula 2022) z vsemi posledicami, ki jih prinaša tako za posameznika kot za družbo. Oblikovanje identitet, metanje sider in iskanje pristanišč, kjer se bomo počutili varne, doma, bo zato za vsakega posameznika pomenilo toliko večjo negotovost. Mnenja o tem, ali virtualna družba prinaša večjo negotovost, so različna. Narula (2022) poudarja, da bo virtualni svet za posameznika varnejši, saj ga varuje pred negativnimi izkušnjami, posameznik namreč lahko iz virtualnega sveta preprosto izstopi. Ob tem se postavlja vprašanje, ali takšno okolje ne bo povečevalo tesnobnosti in nepripravljenosti na izzive, s katerimi se sooča sodobni človek, ki mu nenehno dopovedujemo, kako krhek in neobglen je (Pfaller 2019). Na posledice pretiranega varovanja mladih pred izkušnjami pedagogi opozarjajo že dalj časa, saj če nekoga varujemo pred nevarnostmi življenja, mu ne prihranimo le težav, temveč ga tudi naredimo nesposobnega za njihovo upravljanje in ga s tem ohranjamo v nedoletnosti (Grušovnik 2020). Osebna avtonomija se lahko oblikuje samo s spopadanjem z izzivi, saj terja soočenje z resnico in pripravljenost za prevzemanje odgovornosti za svoje življenje (Grušovnik 2020).

Na občutek tesnobnosti in negotovosti sodobnega človeka zagotovo vpliva ne samo hitrost, temveč tudi globina in vseobsežnost sprememb, ki jih prinaša četrta oziroma peta industrijska revolucija (Schwab). Vseobsežnost in globina sprememb se nanaša na preplet biološkega digitalnega in fizičnega. Nove tehnologije posegajo v samo bistvo človeka in človeškosti. Svet postaja

družba ničelnih mejnih stroškov (Rifkin 2015), kjer delovna sila ni zatirana, temveč nevidna (Rifkin 2007). Zaposlitve postajajo vse bolj »fleksibilne« (prekarne), zato izgubljajo moč sidrišč – prostora, kamor smo odvrgli svoje sidro in oblikovali pomemben del identitete. Vse več je t. i. »*bullshit jobs*« (Graeber 2017), ki nudijo malo možnosti osmislitve našega početja.

Vsi navedeni razlogi naj bi pripeljali do nezaupanja v prihodnost, do bivanjske praznine ter odsotnosti hrepenenja (Bauman). Upanje v možnost spodobne prihodnosti sta prekrila zagrenjenost in strah pred prihodnostjo. Zaklenjenost v jaz je privatizirala celo upanje; pričakovanja za prihodnost so vse bolj osebna, odmaknjena od širših družbenih vprašanj, saj je pomembno živeti za trenutek, zase, ne pa za prednike in potomstvo. Posledica tega je izguba varnosti, ki jo človeku daje skupinska pripadnost. Morda tudi zato prihaja do vse večje negotovosti in vse težjega oblikovanja zaupanja v kogar koli, predvsem pa v institucije (Lin 2014).

Galimberti (2019) bivanjsko praznino pri mladih opisuje kot dejavni nihilizem. Meni, da čeprav mladi poznajo ozračje nihilizma – brez smotra in brez odgovora na vprašanje »Čemu?« – ga ne zanikajo, a se z njim tudi ne sprijaznijo in si na vso moč prizadevajo, da njihove sanje ne bi ugasnile. Opozarja – ne lomite kril mladim. Vendar velja poudariti, da so kljub t. i. dejavnemu nihilizmu opisane sanje še vedno zaklenjene predvsem in samo v jaz, brez želje po oblikovanju skupne prihodnosti.

Zaklenjenost v jaz, ki otežkoča oblikovanje skupinske pripadnosti in potencia občutek izgube varnosti ter nezaupanja v prihodnost, neposredno otežuje izvajanje poslanstva vzgoje in izobraževanja. Opolnomočenje posameznika in skupnosti za ustvarjanje prihodnosti ter soočanje z izzivi sodobnega sveta postaja v takem ozračju vse bolj misija nemogoče.

Mcdonaldizacija družbe in utopija pravil ter vpliv prava in odsotnost socialnih veščin v šoli

Načela delovanja sodobne družbe se zdijo vse bolj podobna organizaciji v restavraciji McDonald's (Ritzer 2014), kjer so vsi postopki standardizirani, pripravljeni za hitro (ne uživanje, temveč) konzumiranje hrane, s prostori, ki so močno osvetljeni, s trdimi sedeži (vse z namenom, da to ne postane

prostor druženja, temveč hitre potrošnje kupljenega). Konec koncev gre za ustvarjanje dobička, kjer je hrana blago in ne razlog za druženje.

Standardizacija vsega, tudi čisto neposrednih odnosov med ljudmi (Graeber 2017), se zdi fenomen sodobnega časa. V obliki neskončnega števila pravil nenehno standardiziramo svoje odnose in jih tako birokratiziramo. Tudi v čisto navadnem pogovoru obstajajo pravila, vendar smo soočeni s težavno nalogo, da skušamo predvideti, kaj bodo storili drugi. Gre za igro, ki omogoča resnično izkušnjo, oblikovanje socialnih veščin. Standardizacija odnosov to igro pravil ohromi in omeji na vnaprej shematizirano (morda celo mehanično) komunikacijo. S tem komunikacijo na videz poenostavi na šablone, vendar hkrati onemogoča razumevanje kompleksnejših situacij in zanemarija odtenke realnega (družbenega). Tisto, kar tiči za čarom standardizacije odnosov, je očitno strah pred igranjem pravil, pred neposredno izkušnjo v odnosih med ljudmi (Graeber 2017).

Birokratsko predpisovanje pravil poskrbi za to, da vstopamo v odnose, ki ne zahtevajo poglobljanja v drugega, ne zahtevajo interpretacije, razumevanja konteksta. Intenzivnost predpisovanja birokratskih pravil je morda odraz strahu pred drugim ali pa celo pred sočutjem, ki bi ga v neposredni komunikaciji (brez standardiziranih pravil) celo lahko izkazovali.

V imenu transparentnosti in pravičnosti nastaja kup birokratskih pravil tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Pravila naj bi onemogočila samovoljo in pristransko delovanje pedagoških delavcev, ki so se za ta poklic izobraževali in usposabljali vrsto let. Samo sprašujemo se lahko, kaj je lahko šlo tako narobe v procesu izobraževanja in usposabljanja, da je treba tako omejiti profesionalno avtonomijo pedagoških delavcev. Omejevanje profesionalne avtonomije reducira bistvo pedagoškega dela, za katero je značilno (Biesta 2017), da gre za izrazito osebni odnos med učencem in učiteljem, kjer rezultata ne moreš vnaprej predvideti (saj na uspešnost vpliva kup dejavnikov) in kjer učencu pogosto posreduješ vedenja, ki jih niti noče, mu odpiraš obzorja, ki so mu povsem tuja. Birokratizacija pedagoškega dela zato neusmiljeno pripelje do ravnanja učitelja kot birokrata, ki mora spoštovati kup šablonskih pravil.

Oblikovanje socialnih veščin, moralne odličnosti tako ostaja zaprto v stekleni pokrov pravil, transparentnosti, strahu pred pristranskostjo. Postaja samo še ena od zapovedi in nenaraven proces, ki je vgrajen v samo bistvo pedagoškega dela. Umetno spodbujanje oblikovanja socialnih veščin zato ne

more učinkovati drugače kot birokratsko preverjanje seznama veščin, ki smo jih posredovali v procesu vzgoje in izobraževanja.

Breztelesnost in algokracija ter vpliv na osebno avtonomijo in kognitivno atrofijo

Človek ni nekaj, kar bi bilo mogoče definirati enkrat za vselej. Je predvsem polje zgodovinske odločitve, ki se vsakič znova posodablja in vsakič znova določa mejo, ki človeka loči od vseh drugih bitij in morda danes tudi od humanoidov. Sodobna tehnologija posega v bistvo naše človeškosti. Ne samo, da pomembno vpliva na našo kognicijo, odvezuje nas tudi naše telesnosti. Zdi se, da nas peha v breztelesnost stanja (Berger), saj telo kot del naše identitete ni več pomembno. Nepomemben postaja celo obraz, ki je predstavljal točko naše razpoznavnosti, točko, prek katere smo vzpostavljali stik z drugimi, točko, po kateri razpoznavamo drug drugega, točko oddaljenosti in bližine z drugim. Družba brez obraza je zato družba brez preteklosti, družba brez fizičnega stika je družba duhov (Agamben 2021).

Digitalna tehnika spreminja naše videnje sveta, saj svet zoži na to, kar je vidno in oprijemljivo, izgublja pa se vse, kar je neoprijemljivo, skrivnostno (Foldeny 2018). Skrivnostno, ki spodbuja imaginacijo, ostaja ujeto v tukaj in zdaj. Odvezuje nas pogleda, ki je prvi stik človeka z zunanjim svetom. Pogleda, ki označuje intimen dotik, priznanje telesnosti in individualnosti (Berger 2020). Prav zato tehnologije, ki razširjajo človekovo kognicijo in spreminjajo zaznavanje, naše čute in telesnost, niso nevtralne (Frischmann in Selinger 2018).

McLuhan (1994) je že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja opozarjal, da je pomembno, kdo je lastnik »razširjenih oči«. Ko predamo svoja čutila in živčne sisteme v upravljanje tistim, ki bodo želeli imeti korist od najema naših oči, ušes in živcev, izgubimo vse pravice. Arhitekti, ki oblikujejo algoritemski sistem, so pogosto v službi korporacij, spodbujajo odločevalce k vnaprej izbrani odločitvi in ljudi navajajo na to, da se vedejo kot preprosti stroj. Informacijski sistemi dobivajo nadzor nad življenji uporabnikov, ustvarjajo prostor vedenja ljudi in lahko celo radikalno spreminjajo družbo (Zuboff 2019). Neizogibno in vseprisotno uporabo računalniških algoritmov za razumevanje in nadzor sveta je Danaher (2020) poimenoval

algokracija. Algokratski sistemi posegajo v samo bistvo človeškosti človeka, saj lahko privedejo do zmanjševanja osebne avtonomije, še posebej, če se posameznik ne zaveda omejitev informacijskih sistemov (pomanjkanje transparentnosti, podatkovni fundamentalizem, manipulacije). Prav zato je pomembno, v kateri fazi odločanja človek prepusti delo algoritmom.

Kako uresničevati naše poslanstvo, ki predpostavlja krepitev osebne avtonomije, v časih vseprisotnih algokracij, je zato eno ključnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega sistema. Pri tem ne gre za »ludistične pozive« k uničenju ali neuporabi sodobne tehnologije v izobraževanju, saj je mogoče informacijsko tehnologijo danes razumeti tudi kot del razširjene kognicije (Clark in Chalmers 2010). Razširjene zato, ker podpira naše kognitivne zmožnosti tako kot knjiga ali zvezek. Kognitivni sistem namreč tvorijo možgani skupaj s telesom, artefakti in drugimi zunanjimi strukturami (Sutton 2010).

Ob tem velja poudariti, da se informacijski sistemi od drugih elementov razširjene kognicije (zvezek, knjiga) razlikujejo po globini vpliva na kognitivne funkcije. Ravno zato lahko pretirana in dolgotrajna raba informacijskih sistemov privede do kognitivne atrofije. Takrat uporabnik ni več sposoben samostojnega delovanja, zapade v intelektualno nebogljenost in s tem drastično zmanjša osebno avtonomijo (Strle 2022). Osebna avtonomija kot vrлина namreč zahteva, da se oseba v procesu pridobivanja znanja opira na druge (učitelje) in prelaga kognitivne naloge na zunanje dejavnike (računalnik, knjiga) samo do točke, ko bi to početje ogrozilo njene sposobnosti samoodločitve (Strle 2022).

Mantre šolskih reform

Razmisleki o potrebnih spremembah na področju vzgoje in izobraževanja prav zaradi globine sprememb, ki jih prinašajo, ne morejo biti ujeti samo v šolsko okolje in abstraktnega učenca, ki komaj čaka, da mu bo učitelj posredoval znanje. Zdi se, da je premajhna pozornost, posvečena širšim družbenim procesom, ki vplivajo na učenca, starše, učitelja in šolo, privedla do razkoraka med poslanstvom vzgoje in izobraževanja ter zmožnostmi, okoliščinami in razmerami, v katerih šola deluje.

Odraž tega so tudi mantre, ki jih (ne)uspešno ponavljajo ob vsaki prenovi sistema vzgoje in izobraževanja. Gre za vsaj pet manter, in sicer:

- zaupanje v učiteljsko delo,

- posodabljanje programa,
- zmanjšanje obsega učnega načrta,
- metode učenja, usmerjene k učencu ali učenju,
- šola stoji in pade z učiteljem, ravnateljem.

Zaupanje v pedagoške delavce in pedagoško prakso je ena najpogostejših manier vsake prenove vzgojno-izobraževalnega dela. Pedagoški proces je eden tistih, ki morajo temeljiti na zaupanju, saj gre (Biesta 2017) za zelo osebni proces med učiteljem in učencem, pri katerem ne moreš vnaprej jamčiti rezultata in učencem pogosto posreduješ znanje, ki ga niti nočejo, ali pa so učenci do pridobivanja znanja celo ravnodušni, saj ne zaupajo v prihodnost.

Toda v družbi, kjer je znanje vse manj razumljeno kot vrlina in vse bolj kot blago, se zdi tak način pridobivanja znanja vse bolj nesmiseln, saj se v šoli posredujejo tudi znanja, katerih takojšnje neposredne uporabnosti ne uvidijo ne učenci ne njihovi starši. Konec koncev je tu Google, če morda koga kaj zanima. Ocene niso razumljene kot odraz znanja, temveč kot tržno blago. Morda se tudi zato (pogosto v imenu transparentnosti) ob vsaki reformi poveča obseg predpisov in določi, kako naj pedagoško delo poteka, in se, vsakič znova, učiteljem predpisuje še več usposabljanj. Moralna in profesionalna avtoriteta učitelja je v takšnih okoliščinah nenehno na preizkušnji.

Z vsako reformo se odpre tudi vprašanje, kaj naj bi se učenci v šoli sploh učili, kaj naj vključuje *predmetnik*. Glede na družbeni pričakovanja glede tega, s čim bi šola morala seznanjati učence, bi ti zagotovo morali v šoli sedeti vsaj 24 ur na dan. Predlogov je namreč vsak dan več. Pa ne samo na račun kopičenja znanja, temveč tudi na račun t. i. pedagogizacije družbe (Giroux 2020), ki predpostavlja, da je večino družbenih problemov mogoče rešiti z izobraževanjem otrok in mladine. Edukacijski filozof Peters (1981) je pred več desetletji ponudil nekaj kriterijev za sestavo predmetnika. Poudaril je, da se je v šolah treba učiti predvsem tisto:

- kar ima strukturo,
- kar se je težko naučiti,
- kar se je drugje nemogoče naučiti.

Prenatrpanost učnih načrtov je večna tema reform. Vsakič znova si obljubimo, da tako več ne gre in da je cilj zmanjšanje obsega učnih načrtov. V kar nekaj reformah je bil opredeljen številčni kriterij, in sicer odstotki zmanj-

šanja. In vsakič znova se je zgodilo, da se je obseg zahtevane snovi povečal. Vzrokov ne gre iskati v nesposobnosti avtorjev učnih načrtov niti v njihovi premajhni dobronamernosti. Obseg fonda znanj na vsakem predmetnem področju z leti eksponentno raste, zato je toliko pomembnejši jasen kriterij, ki bi avtorjem učnih načrtov pomagal iz celotnega fonda znanj v določeni stroki izbrati tista, ki jih učenec na določeni stopnji potrebuje. Pri iskanju kriterijev se je mogoče učiti od ustvarjalcev globokega učenja. Ti poudarjajo, da si pri učenju ustvarjamo kognitivne mape in referenčne okvirje za oblikovanje konceptov. Temeljni kriterij za to so koncepti (Hawkins 2021). Oblikovanje učnih načrtov mora zato temeljiti na odločitvi, katere koncepte naj učenci usvojijo na določeni stopnji razvoja. Ob tem posebej poudarjajo, da posamične informacije in teme niso koncepti.

Način poučevanja je ravno tako mogoče razumeti kot eno izmed manier šolskih reform z obljubo, da bo odslej poučevanje usmerjeno k učencu. Vendar pa analitiki globalnega učenja in programerji umetne inteligence opozarjajo (Dehaene 2020, Hawkins 2021, Narula 2022), da je treba učenje usmeriti k pglavitnim značilnostim učenja. Najbrž ob njihovih spoznanjih ni mogoče zamahniti z roko, češ da gre za popolnoma drugo področje. Vprašati se je treba, zakaj se posamezniki prostovoljno podvržejo procesu učenja z informacijsko tehnologijo ali pa z videoigricami, v šoli pa je proces učenja bolj ali manj razumljen kot prisila, učitelji pa valpti, ki izvajajo državni načrt.

Zakovitosti učenja so po njihovem mnenju enake za vse. Res pa je, da je treba komunikacijo, način izvajanja posameznih korakov procesa učenja, prilagoditi posamezniku, kar je umetnost pedagoškega poklica in rezultat dolgotrajnega izobraževanja in usposabljanja. Koraki procesa učenja naj bi bili univerzalni in jih zato uporabljajo tudi pri ustvarjanju videoigric. Čeprav nam navedeni koraki zvenijo tako domače, da jih skoraj ni vredno omenjati, so morda zanimivi poudarki. Avtorji videoigric namreč poudarjajo, da je pri oblikovanju videoigric pomembna zgodba. Zgodba, pripoved, je ena od evolucijskih značilnosti človeka, saj je posameznik prav s pripovedovanjem zgodb pridobival nova znanja in oblikoval moralni razvoj (Dehaene 2020). S pripovedjo, zgodbo, lahko vzbudimo zanimanje za področje in pozornost učenca za nadaljnje sodelovanje v procesu učenja. Prav zato bi bilo nujno (namesto stalnih navodil učiteljem o pomenu motivacije) pri oblikovanju učnih načrtov, učbenikov in priročnikov za učenje okrepiti pomen narativne pedagogike, in to ne samo za najmlajše učence. Drugi korak, ki ga poudarjajo avtorji videoigric, je postopnost in možnost nenehnega vračanja, dokler ne usvojiš naslednje veščine. Pri tem so napake razumljene kot nor-

malen del procesa in niso označene kot nekaj hudo spornega in negativnega. So samo opozorilo, da je treba za obvladanje večšine poskusiti ponovno. Pri oblikovanju informacijske tehnologije in še posebej videoigric so avtorji pozorni na vpletenost, sodelovanje udeleženca, zato proces učenja ne sme biti tako trivialen, da bi se posameznik ne počutil izzvanega na sodelovanje pri reševanju zgodbe, problema, pripovedi. Hkrati je v vse sisteme vgrajena povratna zanka, ki sproti obvešča posameznika o napredku v procesu učenja. Zadnji korak je (v jeziku ustvarjalcev videoigric) t. i. konsolidacija ali ponavljanje.

Vsi navedeni koraki so učiteljem dobro znani, saj tudi ustvarjalci videoigric priznavajo, da so pedagoška znanja pomembno prispevala k oblikovanju teh sistemov. Vprašanje zato ostaja, zakaj se v pedagoški praksi pozablja na navedene korake. Zdi se, da se odgovor ne skriva v premajhni usposobljenosti učiteljev, temveč v podpornih sistemih, ki jih mora učitelj pri svojem delu uporabljati, kot so učni načrti, ki ne dajejo prostora za izvajanje te prakse, učbeniki, ki so čedalje bolj le slikovna gradiva in ne nudijo priložnosti za sistematično pridobivanje znanja, in družbeni procesi, ki nas vse bolj navajajo na instantno, mcdonaldizirano življenje.

Mantra, ki je v središču šolskih reform, da šola stoji in pade z učiteljem, pozablja, da še tako odličen učitelj potrebuje podporno okolje za opravljanje pedagoškega dela. Moralna in profesionalna avtonomija je v vsakem primeru okrnjena, če šolska klima učitelju ne zagotavlja občutka zaupanja in varnosti. Pomembno odgovornost za oblikovanje šolske klime nosijo prav *ravnatelj*i. Prav zato je spregledovanje njihove vloge ali celo reduciranje njihove vloge na birokrate v službi države nedopustno ravnanje, ki ima dolgoročne posledice tako za učitelje kot za celotno družbo. Šola zato stoji, kadar družba izkazuje zaupanje v delo učiteljev in ravnateljev, in pade, kadar je to zaupanje porušeno, kar se kaže v nizkem vrednotenju položaja tako učiteljev kot ravnateljev.

Ob vseh prenovah in reformah je bilo delo ravnateljev pogosto razumljeno kot nevprašljivo, kot nekaj, čemur ni treba namenjati posebne pozornosti. Vrednotenje položaja ravnateljev je hkrati tudi odraz odrekanja moči ravnatelju kot članu strokovne skupnosti.

Zaključek

Vprašanje, ali se lahko kaj naučimo od nenehnih prenov/reform šolskega sistema, se zdi skoraj retorično, če pomislimo, da številni problemi ostajajo desetletja nerazrešeni. Vendar razlogov za to ni iskati le v nesposobnosti nosilcev prenov ali izvajalcev pedagoške prakse, temveč tudi v spremenjenem odnosu družbe do celotnega področja vzgoje in izobraževanja: v razumevanju pomena tega področja za razvoj posameznika in družbe, v pripravljenosti družbe na vlaganje v razvoj vzgoje in izobraževanja, v zaupanju v pedagoško prakso ter v spoštovanju profesionalne avtonomije pedagoških delavcev. Hkrati pa kljub vsemu velja opozoriti nosilce prenov, da rešitev prav zato ni mogoče iskati samo znotraj področja ter da širši družbeni procesi močno vplivajo na moč in možnost področja vzgoje in izobraževanja za uresničevanje svojega poslanstva.

Ravnatelji in učitelji so tisti, ki imajo moč odkrivati skrivnosti morja ob razmišljanju o kapljici rose.

Literatura

- Agamben, G. 2021. *Moč misli*. Ljubljana: Beletrina.
- Arendt, H. 1961. *Between Past and Future*. Penguin Classics.
- Bauman, Z. 2018. *Retrotopija*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Beck, U. 2009. *Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Berger, J. 2020. *Male teorije vidnega*. Ljubljana: Beletrina.
- Biesta, G. 2017. *The Rediscovery of Teaching*. Taylor & Francis Ltd.
- Clark, A., in D. Chalmer. 2010. *The Extended Mind*. MIT Press.
- Danaher, J. 2020. *The Danaher Diaires*. Heroes of The Art.
- Dehaene, S. 2020. *How we Learn*. Viking.
- Eccelstone, K., in D. Hayes. 2019. *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.
- Foldenyi, L. 2018. *Hvalnica melanholiji*. Ljubljana: Beletrina.
- Frankfurt, H. 2009. *O sranju*. Maribor: Subkulturni azil.
- Frichman, B., in E. Selinger. 2018. *Re-Engineering Humanity*. Cambridge University Press.

- Furedi, F. 2016. *Zapravljeno*. Ljubljana: Krtina.
- Galimberti, U. 2019. *Besedo imajo mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Giroux, H. 2020. *On Critical Pedagogy* (2. izdaja). Bloomsbury Publishing.
- Graeber, D. 2017. *Utopija pravil*. Ljubljana: Beletrina.
- Grušovnik, T. 2020. *Hotena nevednost*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Hawkins, J. 2021. *A Thousand Brains*. Basic Books.
- Lin, P., idr. 2014. *Robot Ethics*. MIT Press.
- McLuhan, M. 1994. *Understanding Media*. MIT Press.
- Melucci, A. 1996. *Challenging Codes*. Cambridge University Press.
- Montaigne, de M. 1960. *Eseji*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Narula, H. 2022. *Virtual society*. Crown Currency.
- Pfaller, R. 2019. *Interpasivnost*. Ljubljana: Maska.
- Rifkin, J. 2007. *Konec dela*. Ljubljana: Krtina.
- Rifkin, J. 2015. *Družba ničelnih mejnih stroškov*. Ljubljana: Modrijan.
- Ritzer, G. 2014. *The McDonaldization of Society* (8. izdaja). SAGE Publications.
- Schreiner, P. 2019. *Podreditev kot svoboda*. Ljubljana: Krtina.
- Schwab, K. 2016. *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.
- Shor, I. 1992. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. University of Chicago Press.
- Strle, T., in O. Markič. 2022. *O odločanju in osebni avtonomiji*. Maribor: Aristej.
- Sutton, J., C. B. Harris, P. G. Keil in A. J. Barnier. 2010. »The psychology of memory, extended cognition, and socially distributed remembering.« *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 9 (4): 521–560. <https://doi.org/10.1007/s11097-010-9182-y>
- Therborn, G. 1995. *European Modernity and Beyond: The Trajectory of European Societies, 1945-2000*. SAGE Publications.
- Zuboff, S. 2019. *The Age of Surveillance Capitalism*. Profile Books Ltd.