

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Aleš Horvat

**Mentor: redni profesor dr. Igor Lukšič
Somentorica: docentka dr. Alenka Krašovec**

IDEOLOGIJA UČNE DIFERENCIACIJE

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2006

ZAHVALA

Iskrena hvala mentorju dr. Igorju Lukšiču in somentorici dr. Alenki Krašovec za nujeno strokovno pomoč, trud in izkazano dobro voljo na poti do mojega cilja.

Posebna hvala velja tudi mojim staršem ter dekletu, ki so me tekom trajanja študija materialno in duhovno podpirali.

Nenazadnje, hvala tudi tebi dragi bralec, ki daješ smisel mojemu delu.

KAZALO VSEBINE:

POVZETEK/ABSTRACT	1
UVOD	2
1 IDEOLOGIJA V TEORIJI.....	5
1.1 OPREDELITEV POJMA	5
1.2 O REPRODUKCIJI PRODUKCIJSKIH POGOJEV	7
1.3 ŠTIRI TEZE O IDEOLOGII.....	8
1.3.1 Ideologija nima zgodovine	9
1.3.2 Ideologija je predstava imaginarnega razmerja med individi in njihovimi realnimi eksistenčnimi pogoji	9
1.3.3 Ideologija ima materialno eksistenco	10
1.3.4 Ideologija interpelira individe v subjekte	11
2 IDEOLOŠKI APARATI DRŽAVE.....	13
3 POLITIČNA SOCIALIZACIJA	17
3.1 POLITIČNI SOCIALIZATORJI.....	19
3.1.1 Družina kot politični socializator	19
3.1.2 Šola kot politični socializator	20
4 PRENOVLJENI SISTEM OSNOVNEGA ŠOLANJA	22
4.1 RAZLOGI ZA PRENOVO.....	22
4.2 POSTOPEK PRENOVE.....	23
4.3 DIFERENCIACIJA V ŠOLI	25
4.3.1 Opredelitev učne diferenciacije in individualizacije	25
4.3.2 Selekcija	26
4.4 VRSTE UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE	27
4.4.1 Notranja diferenciacija	27
4.4.2 Fleksibilna diferenciacija.....	28
4.4.3 Zunanja diferenciacija	29

4.5 UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA KOT POTREBA ČASA.....	30
4.5.1 Večje družbene in ekonomske potrebe.....	30
4.5.2 Bolj humani družbeni in zasebni odnosi	31
4.5.3 Večja uspešnost in racionalnost vzgojno-izobraževalnega dela.....	32
4.6 FORMALNA UREDITEV DIFERENCIACIJE V REPUBLIKI SLOVENIJI	32
4.7 KRITIKA MODELA DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE	34
4.7.1 Vpliv diferenciacije na samopercepcijo posameznika	35
4.7.2 Diferenciacija kot element poglobljanja socialnega razslojevanja.....	37
4.7.3 Alternativna modelu učne diferenciacije.....	40
4.8 UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA SKOZI 20. STOLETJE V SLOVENIJI.....	41
4.9 UČNA DIFERENCIACIJA IN NEOLIBERALNA IDEOLOGIJA	43
ZAKLJUČEK.....	51
LITERATURA.....	54

POVZETEK

V diplomskem delu predstavljam specifično spremembo načina organiziranja pouka, učno diferenciacijo, iz nekoliko drugačnega aspekta. Številne raziskave so namreč do sedaj zajemale zgolj razglabljanje o bodisi pozitivnih bodisi negativnih doprinosih, zato sem se osredotočil na ideološko pogojenost vpeljave učne diferenciacije. V prvem delu posebno pozornost namenjam ideologiji, kako in kje deluje. Nato v prostor ideologije vpnem obvezni sistem osnovnega šolanja kot enega izmed najpomembnejših ideoloških aparatov države in političnih socializatorjev. V drugem delu predstavljam razloge za spreminjanje šolskega sistema pri nas in izpostavljam učno diferenciacijo kot temeljno spremembo. Predpostavljal sem, da razlogi za vpeljavo niso zgolj strokovne pač pa predvsem ideološke narave. Postavljeni tezi, da je učna diferenciacija produkt neoliberalne ideologije in jo reproducira in da tudi bistveno posega na reprodukcijo delovne sile sem z argumenti v zaključku tudi potrdil.

KLJUČNE BESEDE: ideologija, učna diferenciacija, politična socializacija, osnovna šola, ideološki aparati države, neoliberalizem

ABSTRACT

Throughout diploma work I presented a specific way of organization of lesson, differentiation, from a different point of view. Until now many discussions centred on nothing more than either positive either negative contributions of that change. But I focused on ideological conditionality of initiation differentiation into Slovenian school system. In first part I devoted special attention to theory of ideology, how and where it works. In accordance to that I expose school as one of most important ideological state apparatuses and political socializers. In second part I introduced meanings for changing system of obligated primary school where I exposed differentiation as most important change. I presumed that reasons for initiation never are not just professional but reflection of a certain ideological circumstances. That is why I think differentiation is a product of neoliberal ideology which it also reproduce it and also encroches on a field of reproduction of labour forces. I confirm these two hypothesis in conclusion.

KEY WORDS: ideology, differentiation, political socialization, primary school, ideological state apparatuses, neoliberalism

UVOD

Izhajajoč iz predpostavke, da so otroci ogledalo nas kot družbe in hkrati naša, družbena prihodnost, potem je zanimanje javnosti za šolski sistem povsem razumljivo, upravičeno in zaželeno. Izmed šolskega sistema izpostavljam osnovno šolo kot predmet splošne obveze in ustavne kategorije, ki nudi in mora nuditi vsakemu posamezniku možnost pridobitve temeljne izobrazbe, hkrati pa je to tudi politični parket, na katerem je država glavni sodnik in igralec. Prav osnovna šola je namreč tisti prostor, kjer se posameznik izven prej domače ljubeče oskrbe družine, v skladu s prevladujočo ideologijo infiltrirajo določene ideje in vrednote, ki taistega posameznika družbeno, politično in ekonomsko determinirajo.

Evropsko okolje, katerega aktivno soustvarjamo, a istočasno od njega soustvarjeni smo tudi mi, izobrazbo percipira kot vrednoto in jo hkrati deklarira kot gonilno silo ekonomskega razvoja in družbe kot take, a le malokrat poudari njeno funkcijo kot najpomembnejšega, poleg družine glavnega ideološkega aparata države. Izrazito pozitivno vrednotenje obveznega osnovnega šolanja kot rezultat večstoletnega boja naših prednikov za povzdig osebkov iz njihovega omejenega primitvega, neukega sveta, pridobi v luči reproduciranja točno določene vrste ljudi povsem drugačni pomen. Uzakonili smo namreč specifično kloniranje modela družbe, vse skupaj pa na eni strani predstavljamo na drugi strani pa absorbiramo kot visoko civilizirano in prepotrebno vrednoto oziroma pridobitev.

Po več desetletjih sobivanja znotraj ene države, se je Slovenija osvobodila okov in postala samostojna republika. Začetno vzhičenost in entuziazem je kaj kmalu zamenjala tranzicijska realnost, spremembe so zajele vse pore družbenega in institucionalnega življenja. Ena izmed teh sprememb je bila tudi prenova sistema obveznega šolanja, tako imenovana kurikularna prenova, ki so jo snovalci pripravljali od osamosvojitve dalje, dejansko pa je zaživela leta 1999. Potrebo po rekonceptualizaciji izvajanja sodobnih modelov in didaktičnih sistemov, so avtorji utemeljevali z nujnimi prilagajanjem standardom Evropske unije ter hkratnim novodobnim procesom (globalizacija), saj naj bi se le tako ohranili in kljubovali prihajajočim časom.

Namen mojega diplomskega dela ni razglabljanje o smiselnosti vsebinskih in organizacijskih sprememb, saj so se tem deskriptivnim metodam, temelječih na mehanicističnih predstavah, zatekali (pre)mnogi predhodniki na poti proučevanja sprememb. Sam želim preseči omenjeni okvir dojemanja in podati drugačen pogled na spremembe vzgojno izobraževalnega procesa v devetletni osnovni šoli. Posvetil se bom učni diferenciaciji, katero obvezno izvajanje je v času nastajanja pričujočega dela aktualni minister za šolstvo in šport Milan Zver napovedal spremembe izvajanja in sicer naj bi le-ta potekal zgolj v šolah, kjer se bodo za to odločili. Ne glede na to, bo delo služilo kot poglobljena analiza delovanja ideologije v ideološkem aparatu države skozi specifično organizacijsko obliko poučevanja – učno diferenciacijo. Zato bom poskušal kar se da obširno in nazorno podati razloge za vpeljavo učne diferenciacije v osnovno šolo nasploh, seveda gledajoč in upoštevajoč ideološko komponento. Pri delu sem z uporabo primarnih in sekundarnih virov sočasno uporabil več metod in sicer metode analize in sinteze, abstrakcije in konkretizacije ter metodo generalizacije.

Poglavja so razporejena tako, da vsako posebej opozarja na točno določen namen avtorja. Tako v začetnem poglavju o ideologiji nasploh predstavljam althusserjansko teoretsko izhodišče. Za širše razumevanje problematike se mi namreč zdi pomembno poznati temeljne značilnosti ideologije ter njenega delovanja nasploh. Temu sledi obravnava ideoloških aparatov države, v okviru katerih je ideologija prisotna in skozi katere se reproducira. Glede na to, da literatura navaja šolo in družino kot najpomembnejša ideološka aparata države, jima na omenjenem mestu dajem posebni poudarek. Središčno mesto zavzemata tudi v delu, v katerem pišem o politični socializaciji, saj tako šola kot družina posameznika pomembno determinirata in mu dajeta občutek za avtoriteto in vzorce obnašanja do nje. Vidimo, da je prav odnos, spoštovanje avtoritete, temeljna premisa na kateri temelji državna oblast. V nadaljevanju se osredotočim na kurikularno prenovo v Sloveniji in jo skušam vpeti v čas in prostor, v katerem živimo. Hkrati izpostavim učno diferenciacijo kot sestavni del prenove ter podam zanimiv primer okoliščin, kjer je bila bolj ali manj prisotna. Slovenska izkušnja z učno diferenciacijo namreč kaže, kako je navidez nepomemben element v osnovni šoli pravzaprav nič drugega kot odraz aktualnih političnih okoliščin in kot tak vselej predestiniran. V sklepnem delu podajam glavne izsledke s katerimi bodisi

zavračam, bodisi sprejemam postavljene hipoteze, hkrati pa podam nekaj iztočnic, ki so lahko predmet proučevanja v prihodnje in dodatno obogatijo žal premajhen obseg del, ki obravnavajo to tematiko.

V diplomski nalogi bom skušal potrditi ali ovreči hipotezi, ki se nanašata na ideološko pogojenost vpeljave učne diferenciacije v šolski sistem. Skušal bom dokazati, da je vpeljava učne diferenciacije odvisna od koristnosti vladajoče ideologije zavoljo reprodukcije produkcijskih razmerij. Upravičeno namreč domnevam, da je vpeljava učne diferenciacije in promocija le te politični projekt in kot tak odraz družbeno ekonomskih razmerij. V ta namen postavljam naslednji hipotezi:

1. domnevam, da je učna diferenciacija produkt neoliberalne ideologije in jo reproducira,
2. domnevam, da učna diferenciacija bistveno posega na področje reprodukcije produkcijskih pogojev in kot vpliva na reprodukcijo delovne sile.

1 IDEOLOGIJA V TEORIJI

Na področju razmejitve pojma in določitve bistva ideologije in njenega delovanja dokaj pogosto nastaja zmeda. Ta se dodatno pogloblja s prevečkrat pavšalno in v interesu političnega boja zlorabljenno uporabo pojma, ki ga v javnosti reproducirajo posamezniki, ujeti v kletki ozkosti svojega mehanicističnega dojemanja sveta. V izogib temu zato v začetku tega poglavja podajam pregled opredelitev pojma ideologija, ki ga lahko največkrat zasledimo v domači in tuji strokovni literaturi.

1.1 OPREDELITEV POJMA

Adolf Bibič (1977:13) poda v grobi posplošitvi dva temeljna pomena ideologije. Prvi, ki je sicer značilen in prisoten v Marxovih tekstih, govori o ideologiji kot o sprevrženi, napačni, popačeni zavesti, katere vir so partikularni interesi. Takšna interpretacija daje pojmu a priori negativno konotacijo in kot taka odvrča bodisi laike bodisi strokovnjake od raziskovanja tega področja. Hkrati Bibič (prav tam) dodaja, da nekateri izenačujejo ideologijo s celotno sfero vrednot, smotrov človeka in družbenih skupin. Meni, da interesi hotenja, težnje vseh skupin niso identični, nimajo enake vrednosti (prav tam). Tako so nekateri bolj, spet drugi pa manj pomembni. Postavlja se vprašanje operacionalizacije, vzpostavitve določenih kriterijev na podlagi, katerih bi lahko določali vrednost interesov neke skupine napram drugi skupini. Zato obstaja tudi drugi, širši pomen, ki ideologijo poistoveti z bolj široko razčlenjenimi sistemi idej, ki so funkcionalne glede na interese neke skupine, te ideje pa so lahko resnične ali lažne (Bibič, 1977: 13).

Louis Althusser (1980: 318) po drugi strani poda bolj shematično razlago, ki opredeljuje ideologijo kot sistem (ki ima svojo lastno logiko in strogost) predstav (podob, mitov, idej ali pojmov), ki obstoji v neki družbi in igra v njej neko zgodovinsko vlogo. Zelo podobno pojem definira Goran Therborn (1987: 16), ki nato še opredeli ideologijo kot medij, skozi katerega omenjene zavesti in pomenskosti delujejo. Nadalje Althusser (1987) ugotavlja, da za vsako družbo obstajajo neka ekonomska dejavnost, neka politična organizacija in ideološke

oblike (religija, morala, ...), ki pričajo, da je ideologija vse prisotna, da je torej organski del vsake družbe in da prav nobena družba ne more preživeti brez teh specifičnih formacij, sistemov, predstav, torej ideologije. Še več, pravi, da družbe izločajo ideologijo kot element in kot atmosfero brez katere ne morejo dihati, torej ni možen potek življenja (prav tam). Ideologija zato ni zabloda ali kot v marksističnem dojemanju napačna zavest, in nekaj kar bi delovalo brez nas, pač pa lahko rečemo, da deluje v nas. To delovanje torej ni neodvisno, saj če priznamo njen obstoj in nujnost, lahko nanjo vplivamo in jo spremenimo v instrument reflektiranega delovanja na zgodovino (prav tam, 319).

Iz zgoraj povedanega bi lahko napačno sklepali, da je ideologija del zavednega, a Althusser (1980: 319) opozarja, da ima kaj malo opraviti z zavestjo, ampak je njeno delovanje globoko nezavedno, ne glede na to, da je ideologija sistem predstav kar nas lahko hitro zavede, saj te predstave niso del naše zavesti. Ljudem se te predstave vsiljujejo kot strukture, ne da bi šle skozi njihovo zavest. Kadarkoli skušamo ideologijo uporabiti kot čisto sredstvo za delovanje, kot orodje, se vanjo ujamemo, zadane nas v trenutku, ko si domišljamo, da smo njeni gospodarji (prav tam).

Ne glede na to pa kot že rečeno, ideologijo potrebuje vsaka družba z enim namenom: da se ljudje oblikujejo, preoblikujejo in usposobijo, da ustrezajo zahtevam svojih eksistenčnih pogojev¹ (Althusser, 1980: 318-321). Kakšna bo ideologija neke družbe, je v največji meri odvisno od problema in narave stereotipov, oblikovanja stališč, socialnih percepcij, emocij in učenja (Bibič, 1977: 14). Bibič s tem implicira, da ideologija ni nekaj, kar bi bilo dano nekje od »zgoraj«, delujoč neodvisno od nas, pač pa je rezultat omenjenih dejavnikov, ki so odraz človeške aktivnosti.

Vloga ideologije v družbi je odvisna tudi od razrednosti družbe. Tako v razredni družbi predstavlja vez, preko katere se razmerje ljudi do njihovih eksistenčnih pogojev uravnava v korist vladajočega razreda, medtem ko v brezrazredni družbi

¹ Avtorji (Althusser, Močnik) v literaturi pojem pogosto uporabljajo, a ga ne definirajo. Zatorej podajam razlago s katero opredeljujem eksistenčne pogoje kot realne materialne okolnosti, ki posameznika determinirajo v družbeni prostor, ideologija pa »poskrbi«, da tam tudi ostane.

predstavlja vez, prek katere se razmerje ljudi do njihovih eksistenčnih pogojev doživlja v korist vseh ljudi (Althusser, 1980: 322). Ideologija torej deluje kot vez, ki zagotavlja nespremenljivost stanja v družbi in ohranja obstoječi red kakršenkoli pač že je.

1.2 O REPRODUKCIJI PRODUKCIJSKIH POGOJEV

Glede na to, da želim dokazati, da je učna diferenciacija ideološko pogojen produkt, ki pomembno vpliva na reprodukcijo produkcijskih pogojev in iz teh izhajajoča razmerja, v nadaljevanju opozarjam na teoretska izhodišča.

Zavedati se moramo, da je trajanje neke družbene formacije ne le odvisno od njene produkcije, pač pa hkratne reprodukcije produkcijskih razmerij. Reprodukcijska je lahko bodisi enostavna (če reproducira zgolj poprejšnja produkcijska razmerja) bodisi razširjena (če jih razvija). Reproducirati moramo potemtakem produkcijska sredstva in delovno silo (Althusser, 1980: 39), skladno s tem pa tudi produkcijska razmerja. Če se lahko pri reprodukciji produkcijskih sredstev zadovoljimo z bežno razlago, da je temeljni pomen le te v načrtovanju in predvidevanju sredstev s katerim je potrebno nadomestiti tisto kar se v produkciji izrablja in porabi, pa na tem mestu nekoliko več prostora namenjam reprodukciji delovne sile, kjer ima pomembno mesto šola.

Delovna sila ima za svojo reprodukcijo dana materialna sredstva, mezdo, ki je nujna ne le za njegovo existenco, pač pa tudi vzgojo in izobraževanje svojih otrok (Althusser, 1980: 41). Delovna sila mora biti tudi kompetentna, sposobna, da se jo lahko uporabi v kompleksnem prostoru produkcijskega procesa, a tudi različno usposobljena, pač po zahtevah družbenotehnične delitve dela z vsemi njenimi mesti in zaposlitvami (prav tam). Sistem priučevanja za delovno mesto, ki je prej potekal ob delu in tam torej reproduciral delovno silo, kapitalistična ureditev zagotavlja vse bolj zunaj produkcije, s pomočjo šolskega sistema in s pomočjo drugih institucij (prav tam). Šola je torej tisti reproducent delovne sile, kjer se v temelju vsi naučimo brati in pisati, v izobraževanju pa lahko pridemo dlje ali pa se prej ustavimo. Naučimo se določenih spretnosti in tehnik, hkrati pa tudi pravil lepega vedenja, Althusser (prav tam) temu pravi »pravil ustreznega

obnašanja, po katerih se morajo glede na položaj, ki jim je usojen, ravnati vsi dejavniki v delitvi dela /.../ ali naravnost povedano, pravil pokorščine družbenotehnični delitvi dela in konec koncev pravil ureditve, ki jo vzdržuje razredno gospostvo.«

Povedano drugače »reprodukcija delovne sile ne zahteva samo reprodukcije njene usposobljenosti, pač pa hkrati tudi reprodukcijo njenega podrejanja pravilom veljavnega reda, to se pravi pri delavcih reprodukcijo podrejanja delovne sile vladajoči ideologiji, pri izvrševalcih izkoriščanja in represije pa zahteva reprodukcijo sposobnosti, da dobro obvladajo vladajočo ideologijo in tako tudi z besedo zagotavljajo dominacijo vladajočega razreda« (prav tam).

Reprodukcija delovne sile je torej specifični proces, kjer ima šola, kot središčni ideološki aparati države, osrednje mesto. Posamezniku prilagodi občutek za avtoriteto in hkrati uči spretnosti. Le te so bodisi zagotovilo podrejanja vladajoči ideologiji bodisi obvladovanja njene prakse. Oblikuje na eni strani ideologe družbe na drugi strani pa podanike vladajoče ideologije. Lahko rečem, da so tako eni kot drugi producenti ideologije in hkrati njen produkt. O reprodukciji produkcijskih razmerij, ki jo omogoča izvrševanje državne oblasti v represivnem in ideoloških aparatih države, sem veliko pisal na prejšnjih straneh, zato se na tem mestu izogibam ponavljanju.

1.3 ŠTIRI TEZE O IDEOLOGIJI

V nadaljevanju podajam kratek pregled tez, ki jih je leta 1977 razvil Louis Althusser v eseju Ideologija in ideološki aparati države. Menim, da te teze ne le nakazujejo lastnosti ideologije, pač pa predvsem nazorno opozorijo na način in vsezgodovinskost ideologije kot take. Pričujoče teze so za Althusserjem razvijali tudi drugi avtorji (Michel Pecheux, Goran Therborn, Rastko Močnik...).

1.3.1 Ideologija nima zgodovine

Althusser (1980) definira zgodovinskost ideologije v absolutno pozitivnem smislu. Na eni strani sicer trdi, da ideologije imajo svojo zgodovino (v zadnji instanci jo določa razredni boj)², po drugi strani pa poudarja, da ideologija nasploh nima zgodovine (Althusser, 1980: 64). Zanj je značilno, da ima takšno strukturo in deluje tako, da je nezgodovinska oz. vsezgodovinska realnost, saj sta njena struktura in delovanje v nespremenljivi obliki navzoča v zgodovini, v smislu zgodovine razrednega boja ali zgodovine razrednih družb (prav tam).

Nadalje poveže koncept ideologije s Feudovim konceptom nezavednega ter izpelje tezo, da je ideologija večna kot je večno nezavedno (prav tam, 65). Omenjenima kategorijama, ideologiji in nezavednemu, je namreč skupno, da prikrivata svojo eksistenco v sami notranjosti svojega delovanja, tam kjer se konstituira subjekt (Pecheux, 1980: 111).

1.3.2 Ideologija je predstava imaginarnega razmerja med individui in njihovimi realnimi eksistenčnimi pogoji

Množica ideologij (religiozna, pravna, politična) niso nič drugega kot svetovni nazori razen, če živimo, kot da je ena izmed teh ideologij resnica (verjamemo v Boga, Pravico, ...) (Althusser, 1980: 66). Potemtakem so ti svetovni nazori imaginarni, saj ne ustrezajo realnosti sveta, a kljub vsemu aludirajo na ta svet, namreč, če jih interpretiramo dobimo pod njihovo predstavo sveta realnost tega sveta (prav tam). Povedano drugače, svet okoli nas ni nekaj, kar je tu že od nekdaj in deluje neodvisno od nas, pač pa nasprotno, je produkt našega odnosa do njega,

² Vprašanje razrednega boja je v teoriji ideologije še kako močno prisotno. Zmagovalec boja razredov kapitala in dela vdre s svojo ideologijo v pore družbeno političnega življenja. Ta ideologija postane vladajoča ideologija in se kot taka eksploatira v represivnem in ideoloških aparatih države. Tako se reproducira vzpostavljeno razmerje: poraženci so postavljeni v inferiorni položaj, zmagovalci pa skrbijo za rekrutacijo (Althusser, 1980). Porajajo se pomisleki o smiselnosti povedanega, saj s padcem komunističnih režimov v osrednjem delu Evrope in na vzhodu dandanes razredni boj postavljajo v drugačno luč. S tem se postavlja pod vprašaj smiselnost teorije ideologije nasploh. V literaturi (Bibič, 1978) imamo celo tezo o koncu ideologije, ki pa je ovržena. Razlogi za to kot jih navaja Bibič (prav tam, 167-168) so med drugimi nezmanjšani politični in ideološki antagonizmi v zrelih meščanskih demokracijah, moč leveice v programih političnih strank, sindikalna gibanja, ...

je produkt naših ideoloških predstav. Kar menimo, da je realnost, to tudi postane (Klages, 1997).

1.3.3 Ideologija ima materialno eksistenco

Vse ideje ali druge predstave nimajo duhovne eksistence, pač pa materialno (Althusser, 1980: 68). Ta teza pravzaprav ni povsem Althusserjeva, saj je zgolj nekoliko drugačen zapis tistega, čemur je Durkheim rekel, da individui kolektivne predstave sprejemajo skozi rituale (Močnik, 1999: 11). Individuumi, ki živijo v ideologiji (kot sem omenil zgoraj, verujejo v Boga, Pravico, op. a), delujejo v skladu s točno določenimi praksami. Naprimer, če nekdo verjame v Boga, hodi k maši, moli, kleči, dela pokoro (Althusser, 1980: 70). Individuum se v skladu z določenim ideološkim aparatom temu primerno obnaša, privzema različna vedenja, se udeležuje praks ideološkega vedenja.

Afirmacija ideologije pa ni fokusirana le na formalizirane oblike ritualnih praks, pač pa deluje skozi povsem običajne oblike vedenja (denimo petje pesmi, posedanje ob domačem ognjišču, itd.). Althusser (1980) dejansko želi pokazati, da so ideje materialne v smislu, da je ideologija dejanje in hkrati tudi praksa. Na podlagi tega izpostavi še dve tezi: sleherna praksa je mogoča samo preko neke ideologije in v njej, in sleherna praksa je mogoča le prek subjekta in za subjekte (prav tam). V prvi tezi torej poudari povezanost med prakso in ideologijo, v drugi tezi pa izpostavi subjekt, kot središčni element brez katerega pravzaprav ideologije sploh ni.

Materialno matrico lahko analiziramo s stališča njenega delovanja z afirmacijami in sankcijami. Na ta način postanejo ideologije učinkovite. Subjekt v afirmativni ali vzpodbujevalni praksi deluje v skladu z diktati ideološkega diskurza in se jim podreja oziroma deluje v skladu z njimi, če pa tem diktatom nasprotuje ali jih celo spodbija, je ustrezno sankcioniran, bodisi v obliki izgube svobode, denarja, zaposlitve, v skrajnih primerih lahko tudi življenja (Therborn, 1987: 50 – 51).

1.3.4 Ideologija interpelira individue v subjekte

Omenjena teza je središčna v Althusserjevem delu in je bila kot taka deležna številnih strokovnih nadgradenj in tudi kritik. V nadaljevanju tako izpostavljam poleg temeljnih izsledkov dela tudi njeno dopolnitev.

Ideologija je mogoča le prek subjekta in za subjekt (Althusser, 1980: 72). To pomeni, da je sleherna ideologija mogoča le za konkretne subjekte, in ta usoda ideologije je mogoča samo preko subjekta, prek kategorije subjekta in prek njenega delovanja (prav tam). V interpelaciji sta prisotna dva subjekta: subjekt, ki interpelira in subjekt, ki je interpeliran (Lešnik, 1997: 4). Da lahko sploh prihaja do diferenciacije teh vlog, ideologija skozi interpelacijo podreja in usposablja subjekte na način, ki jih pripelje do spoznanj:

- kaj obstaja; ponuja odgovore kdo smo, kaj je svet in nas s tem pripelje, da spoznamo čut za identiteto, izoblikovanost kaj je resnično in kaj dejansko,
- kaj je dobro in prav; na ta način postanejo naše želje strukturirane in vkalupirane v določene norme,
- kaj je možno in nemožno; s tem se modelira občutek za spremenljivost sveta, našega biti v njem. S tem naše upanje, ambicije in strahovi dobe obliko (Therborn, 1987: 32 – 33).

Ideologija nam vsiljuje evidence, ki jih mi lahko samo priznamo, prepoznamo in reagiramo tako, da vzkliknemo: To je vendar evidentno! Tako je! Tu je na delu funkcija ideološkega prepoznanja. Vsi mi smo vselej že subjekti in se kot taki nenehno udeležujemo ritualov ideološkega prepoznanja, ki nam jamčijo, da smo konkretni, nezamenljivi, nenadomestljivi subjekti (Althusser, 1980: 74).

Ideologija z interpelacijo novači subjekte med individui ali pa te individue spreminja v subjekte (prav tam, 75). Individuum, ki nanj naslovimo denimo z opazko Hej, ti! in se ko se obrne, postane subjekt, saj prepozna, da smo imeli v mislih prav njega. S to samoprepoznavo ogovorjenec oziroma ogovorjenka dobita potrditev, da sta zares to za kar sta se z odzivom vzpostavila, torej sta subjekta v točno, z ideologijo vnaprej določenem prostoru, prostoru, ki je prežet z določeno ideologijo, prostoru, ki ga je ideologija za interpeliranca vnaprej pripravila prav zanj (Močnik, 1999: 8).

Individuumi smo že v začetku našega življenja oziroma še pred samim rojstvom, že subjekti. Individuumi so potemtakem abstraktni v primerjavi s subjekti (Althusser, 1980: 76). Na omenjeno dejstvo je opozoril že Freud, ko je prikazal kakšen ideološki ritual obkroža rojstvo otroka: vnaprej se določa njegovo ime, njegova vloga bo nenadomestljiva (prav tam). S tem ritualom tako že pred samim začetkom življenja človeškemu bitju postavimo nekatere temeljne poti in vzorce po katerih bo nato ta hodil. Tako že nerojenemu bitju vzpostavljamo okvir delovanja, določeno identiteto, s katero bistveno zaznamujemo potek njegovega življenja. Na tem mestu se lahko upravičeno vprašamo, koliko lahko posameznik spremeni prostor in ideologijo, ki sta mu vcepljena že pred rojstvom. Vendar to vprašanje sedaj puščam ob strani.

Z drugimi besedami lahko zgoraj napisano povzamem, da ideologija deluje kot diskurz, ki naslavlja in kot taka implicira konstitucijo načina, po katerem ljudje živimo kot zavestni pobudniki dejanj v strukturiranem, pomena polnem svetu (Therborn, 1987: 29).

Naj na kratko povzamem: imamo tri glavne točke, ki jih Althusser izpostavi v procesu konstituiranja v subjekte:

1. Rojeni smo kot subjekti, četudi le z izbranim imenom ob rojstvu.
2. Vedno smo že subjekti v določeni ideologiji, v kateri smo rojeni, jo na nek način dedujemo in jo priznamo vsaj kot očitno verjetno če ne že popolnoma resnično, ostale pa zavračamo kot neko malo verjetno iluzijo. Tipičen primer je religiozno verovanje, naša vera je prava, vera nekoga drugega pa je samo iluzija ali ideologija. Zaradi tega je vzpostavitev medverskega dialoga zelo težavna naloga.
3. Ideologija interpelira posameznike kot subjekte. Ideologija tako pozove posameznika z besedami kot Hej ti tam!, mi pa se odzovemo, češ Misliš name? in ideologija pravi Da, nate! (Klages, 1997). Na prav tak način nas dnevno nagovarjajo oglasi. Beli zobje, nebeško čisto perilo, sedmica na lotu, popolno telo, brezskrbno spanje, vse to in še več je lahko naše, če se le odzovemo klicu.

2 IDEOLOŠKI APARATI DRŽAVE

Althusser (1980: 51) pravi, da z ideološkim aparatom države (v nadaljevanju uporabljam kratico IAD) »mislimo na neko določeno število realnosti, ki se neposrednemu opazovalcu kažejo kot jasne in specializirane institucije«. Funkcija teh institucij je generiranje sistemov idej in vrednot za katere posamezniki menijo, da so ali pa niso prave.

Med nje sodijo:

- verski IAD (vsaka religija deluje v verskem ideološkem aparatu),
- šolski IAD (bodisi javne bodisi privatne šole),
- družinski IAD (znotraj tega aparata poteka reprodukcija delovne sile),
- pravni IAD (sodi hkrati tudi k represivnim aparatom države),
- politični IAD (sem sodi delovanje političnih strank),
- sindikalni IAD,
- informacijski IAD (tiskovine, časopisi, televizija, radio...),
- kulturni IAD, ... (Althusser, 1980: 51).

Pravi tudi, da so IAD tista oblika v kateri se mora nujno realizirati ideologija vladajočega razreda³, a hkrati opozori, da se ideologija ne poraja v IAD pač pa iz družbenih razredov, zapletenih v razredni boj. Pri tem jih jasno loči od represivnega aparata države (v nadaljevanju uporabljam kratico RAD), ki deluje s silo, sodi v javno sfero in je le eden. Nadalje razvije tezo da represivni aparat države ne deluje le s silo, pač pa v določeni meri tudi z ideologijo; velja pa tudi obratno, saj tudi ideološki aparati delujejo s pomočjo represije (prav tam, 52).

³ Ideologija vladajočega razreda je vladajoča ideologija. Je rezultat dolgotrajnega razrednega boja. Vladajoči razred reproducira materialne, politične in ideološke pogoje svojega obstoja, saj le tako lahko eksistira kot tak. Ideje prejšnjega vladajočega razreda še vedno obstajajo in se upirajo, prav tako se nenehno kaže potreba vzpostavljanja enotnosti vladajočega razreda. Kot nikoli ne preneha razredni boj, nikoli ne preneha boj vladajočega razreda, da bi poenotil obstoječe ideološke elemente in oblike (Althusser 2000: 114-115).

Ne glede na očitne razlike in raznovrstnost pa IAD in RAD delujeta vselej poenoteno pod vladajočo ideologijo, ideologijo vladajočega razreda (prav tam, 53). Le tako lahko namreč ideologija opravlja svojo temeljno funkcijo reprodukcije produkcijskih razmerij. Po tej distinkciji se samo po sebi postavlja vprašanje čemu sploh delujejo omenjeni aparati, kakšen je njihov smoter. Althusser (1980; 55) enostavno reče, da se v teh državnih aparatih izvršuje državna oblast, še več, taista državna oblast tako tudi omogoča reprodukcijo produkcijskih razmerij.

Ideološki aparati države pa imajo še eno pomembno vlogo. Z vzpostavitvijo le-teh je namreč ideologija, tu imam v mislih ideologijo vladajočega razreda, realizirana in v njih se realizira (prav tam, 84). Povedano drugače, ideologija vladajočega razreda lahko postane vladajoča le tako, da vzpostavi ideološke aparate, ki omenjeno ideologijo branijo. Vladajoči razred s svojo vladajočo ideologijo tako ni a priori tudi zmagovalec boja v IAD, pač pa si mora zmago na tem bojišču še izboriti (prav tam).

Ena izmed bistvenih razlik med ideološkimi in represivnim aparatom države je torej v njihovi številčnosti. Ideoloških aparatov je več. Le ti se razlikujejo po pomenu in načinu delovanja, kar pa ne pomeni, da je njihova vloga vseskozi enaka. Glede na čas se zelo spreminja.

Tako Althusser (1980: 58) izpostavlja šolo kot ideološki aparat, ki je po hudem boju prišel na vladajoči položaj v zrelih kapitalističnih formacijah. Vloga šole namreč ni le poučevanje, pač pa predvsem vzgajanje. Nemitz (1992: 73) pravi temu izoblikovanje državnega subjekta v trojnem smislu:

- kot pravne subjekte (sposobnost sklepanja pogodb),
- kot državljane v smislu udeležencev v oblikovanju politične volje,
- kot pripadnike naroda s skupno zgodovino, jezikom, kulturo.

Šolski aparat države danes nadomešča vlogo, ki jo je pred tem imela cerkev, še več dvojico cerkev – družina je zamenjala dvojica šola – družina (Althusser, 1980: 59). Nemitz (1992: 81) v tem dualizmu vidi tudi možnost konflikta, saj družina in šola takorekoč konkurirata za prevlado nad posameznikom – otrokom.

Šolski čas se kvantitativno povečuje na račun časa v družini, družinskega poglavarja pa oropa za del njegove družinske očetovske oblasti (prav tam). Vendar pa po drugi strani prav šola oziroma šolski uspeh omogoča nadaljnje dedovanje razredne pripadnosti (prav tam).

Bistvo delovanja šolskega aparata je, da posameznika infiltrira v specifični sistem, v katerem potem v najbolj občutljivih letih odraščanja šolarju vtepa v glavo določene spretnosti, ovite v določeno ideologijo (Althusser, 1980: 60). Seveda te spretnosti uči v oblikah, ki zagotavljajo po eni strani podrejanje vladajoči ideologiji, po drugi strani pa obvladovanje njene prakse (prav tam, 43). Tako smo vsi pripravljene za svojo vlogo, ki nam je namenjena v reprodukcijskem procesu. Povedano drugače; šola je tisti ideološki aparat, ki ne le reproducira usposobljenost delovne sile, pač pa hkrati reproducira taisto delovno silo, da se podreja pravilom reda, torej pri delavcih reprodukcijo podrejanja vladajoči ideologiji, pri izvrševalcih izkoriščanj in represije pa sposobnost obvladovanja in dominacije (prav tam).

Pomembna pa je tudi rekrutacijska funkcija šole, saj kaj kmalu iz procesa izpadejo tisti, ki bodo v družbi opravljali manj cenjena dela, ki bodo izkoriščenci vladajočega razreda. Tako na vsakem nivoju odpade določeno število oseb, ki so praktično opremljeni z ideologijo, ustrežno vlogi, ki jo bodo opravljali v razredni družbi (Althusser, 1980: 60). Končno, tudi ključno vlogo v družbi imajo tisti, ki se povzpnejo na vrh. Althusser (prav tam) jih imenuje agenti eksploatacije (managerji, kapitalisti), agenti represije (vojaki, policisti, politiki) in poklicni ideologi (duhovniki).

Zgoraj omenjena rekrutacija in dodeljevanje vlog v družbi poteka tekom šolanja predvsem z nizom gospostvenih razmerij: podrejenostjo žensk, rasizmom, izkoriščanjem podeželja, /.../ kar se izraža v ločevanju delavskih otrok in otrok srednjega sloja, dečkov in deklic, domačih otrok in otrok priseljencev (Nemitz, 1992: 74). Nemitz (prav tam) sicer ugotavlja, da šolski uspeh lahko ima večji ali manjši vpliv na poklicno bodočnost, a se hkrati zaveda, da šolsko in kasneje poklicno kariero statistično pomembno določa pripadnost razredu ali spolu.

Čemu takšen pomen šoli? Izpostavim lahko dve ključni prednosti tega ideološkega aparata. Prva je povsem kvantitativna, saj noben drug aparat ne more za toliko let, pet do šest dni na teden, osem ur na dan, prisiliti vseh otrok k prisilni udeležbi (Althusser, 1980: 61). Tako je otrok primoran prisostvovati v procesu, nezavedajoč se samega pomena in posledic le-tega.

Druga prednost pa je ta, da se šola kot središče izobraževalnega procesa, običajno postavlja s pozitivno konotacijo, saj se smatra kot nevtralen prostor, kjer je dostopnost ideologije otežkočena oziroma sploh ni in ne more biti prisotna (Althusser, 1980: 61). Kako zavajajoča je ta navidezna »neideološkost« šole najbolj prikaže Dominique Laporte (1992: 96), ki v svojem razmišljanju postavi hipotezo, da otrok ni biološki proizvod, pač pa institucija. To v teološkem smislu povsem nedopustno in nedoumljivo hipotezo podkrepi s trditvijo, da otroka proizvede šolski sistem, ki v večjem delu naredi čoveka po svoji želeni meri (prav tam). Pravi tudi, da ni otrok tisti, ki kot bitje brez vednosti priključ v obstoj neki šolski aparat, da ga ta pripelje iz kraljestva otroške v kraljestvo odrasle dobe, ampak nasprotno, razvoj nekega šolskega aparata, ki družbeno določa pojem otroštva, narekuje otroku, da je otrok (prav tam). Nadalje loči dva tipa otrok: otroke v ožjem smislu, ki jim je šolanje podelilo status otroka, in tiste, ki so že odrasli, a niso nič več kot otroci produkcijskega procesa (prav tam).

Kakorkoli že, šolski aparat ni nek historični produkt, ki se je kontinuirano izoblikoval do oblike, ki jo poznamo danes v državah zahodnih demokracij. Je namreč specifični politični projekt, rezultat razrednih bojev med buržoazijo in proletariatom (prav tam, 102), v katerem proletariati zahteva omejitev delavnika in dela otrok. Je projekt in institucija, ki opravičuje obstoječi red – kapitalistični red (prav tam, 93). Le-ta ji je namreč v družbi dal položaj, ki ga v preteklosti ni imela, četudi skuša ustvariti vtis, da je kot neka naravna stvarnost, nekaj večnega, nekaj kar je in predvsem kar bo večno obstajalo (prav tam, 92). Vendar pa so na primer antične in srednjeveške družbe poučevanju namenile povsem drugačno, bolj omejeno mesto (prav tam). Sistem šolanja je bil tedaj vedno vključen in podvržen aparatom, katerih namen ni bil izobraževanje, pač pa predvsem vzgajanje. Srednjeveške šole so namreč izhajale iz religioznega aparata Cerkve (prav tam, 94).

3 POLITIČNA SOCIALIZACIJA

Če govorim o ideologiji in njenem vplivu na delovanje vsakega izmed nas, moram pojasniti še en bistveni element, ki s tem delovanjem sovпада, to je vprašanje o politični socializaciji. Meje in odnosi v relaciji ideologija: politična socializacija sicer niso jasno definirane na kar opozarja tudi Adolf Bibič (1977: 16), ko se sprašuje, če lahko politična socializacija ustrezno izraža razčlenjeno problematiko ideološkega oblikovanja.

Je pa proučevanje politične socializacije pomembno še iz nekega druge vidika. Omenjeni proces je namreč izredno tesno povezan s procesi stabilnosti in spremenljivosti političnega sistema (Južnič, 1989: 84). Tako nam omogoča lažje razumevanje kontinuitete. Po svoji naravi je namreč (politična) socializacija proces, ki služi repliciranju obstoječega stanja (Hague in Harrop, 2001: 88).

Hague in Harrop (2001) podajata dokaj ohlapno definicijo. Pravita namreč, da je »politična socializacija proces skozi katerega se učimo o politiki«. Pri tem izpostavljata tri vidike in sicer:

- kaj se ljudje učijo (vsebina),
- kdaj se učijo (čas) in
- od koga (agensi socializacije) (prav tam).

Zlasti izpostavljata pomen časovne dimenzije saj menita, da se osnovna politična lojalnost formira v otroštvu (prav tam). Stane Južnič (1989: 79) pa po drugi strani opredeljuje pomen politične socializacije v širšem in ožjem smislu. V širšem smislu je politična socializacija celotnost procesov, ki vodijo k usklajevanju posameznika s politično vsebino njegove družbe. Te vsebine se podajajo bodisi neformalno, v fazi primarne socializacije bodisi s konkretnimi izkustvi posameznika (prav tam). Politično socializacijo v ožjem smislu pa lahko razumemo kot namerno naravnano in zavestno posredovanje političnega v skladu s konkretnim političnim sistemom (prav tam, 81). Posredovanje političnega je v rokah političnih socializatorjev, ki lahko filtrirajo informacije s politično vsebino ali pa različno nasilno vcepljajo politično usmeritev (prav tam). Slednje, kar

izpostavljam v nadaljevanju, sicer naleti na velik odpor pri tistem, kjer naj bi politično socializacijo izvedli. Politična socializacija ima največje učinke v otroštvu, saj je učenje v tej fazi globoko učenje in si z njo posameznik – otrok ustvari okvir znotraj katerega vedno znova in znova interpretira dobljene informacije tudi tedaj, ko je že odrasel (Hague in Harrop, 1989: 88).

Ne glede na omenjeni definiciji pa moram poudariti, da politična socializacija ni le možnost zavestnega posredovanja ene izmed političnih vsebin, pač pa predvsem nasprotno. Skozi zgodovino propadov totalitarnih režimov se je namreč izkazalo, da zavestno posredovano politično učenje ne daje želenih rezultatov (Južnič, 1989: 82). Politično učenje kot sistem posredovanja določenih stališč, vrednot, predstav je v tem primeru povsem neučinkovito.

Zakaj pravzaprav prihaja do določenih odklonov znotraj politične socializacije? Posameznikova vloga v družbi se nikoli a priori ne oblikuje neodvisno od startnega položaja, ki je določen ob rojstvu, saj nanj ta še kako vpliva. Prva je razlika v spolu. Ne glede na prebujenje žensk, ki počasi vstajajo iz zaspanega, nekoč povsem moškega sveta, diferenciacija vlog med moškim in žensko še vedno obstaja. Vzgoja otrok, skrb za gospodinjstvo, čednost, vse to je še vedno domena žensk (Južnič, 1989: 95).

Drugo razlikovanje, ki kaže na to, kako zelo različni so procesi diferencirane politične socializacije, izvira iz pripadnosti družbenemu razredu. Tako je domneva, da se bodo otroci iz višjih slojev bolj pripravljani aktivirati v političnih zadevah kot otroci nižjih slojev, povsem na mestu (Južnič, 1989: 97). Še več, Južnič (prav tam) trdi, da se sistem v celoti krepi, ker se otroci z nižjim razrednim poreklom pogosteje strinjajo z oblastjo, saj je to prav, tako je namreč že od nekdaj, torej so si vladajoči razredi zagotovili podrejenost vladanih (prav tam). Podrejeni tako ostajajo ujeti v okvirih konformizma, ki jih odločilno determinira in kot tak ustvarja začaran krog status quo.

Nenazadnje izpostavljam še pomen rasne in etnične deljenosti kot zelo pomembnega faktorja vpliva na politično socializacijo (prav tam, 98). Omenjene razlike se dodatno utrdijo v šoli. Le ta ima namreč takoimenovano razločevalno

funkcijo, saj utrjuje že diferencirano socialno poreklo, torej različnost startnih razlik (prav tam, 141). Hkrati pa vzpostavi nove kriterije ločevanja, ki so rezultat kompetativnosti in dajejo vsakemu možnost postati neenak (prav tam). V tem lahko vidimo določen paradoks, saj na eni strani šola pomaga ohraniti in utrjevati podedovane socialne pozicije, a hkrati odpira možnost socialne mobilnosti in promocije za najsposobnejše (prav tam). Ne glede na razlike v kulturi, vrednotah in socializaciji pa nam te razlike nikakor ne smejo služiti kot argumenti za naše domnevno superiornost napram neki drugi, za nas različni družbeni skupini.

3.1 POLITIČNI SOCIALIZATORJI

Prej sem omenjal politične socializatorje kot posrednike političnega, ki imajo pomembno vlogo na odnos in percepcijo posameznika do vprašanj družbeno političnega udejstvovanja. Ti, v literaturi poimenovani tudi kot pomembni drugi, ne podajajo vsebin, ki bi temeljile na nizu alternativnih informacij, pač pa ravno nasprotno; podajajo točno določene, skrbno selekcionirane vsebine (Južnič, 1989: 114). Da lahko to počnejo brez represivnih metod, ki posledično vzbujajo odpor, so deležni ustreznega položaja v družbi, ki omogoča vpliv na druge (prav tam). V nadaljevanju namenoma izpostavljam zgolj dva izmed njih, ki delujeta v najpomembnejših ideoloških aparatih države, družino in šolo⁴.

3.1.1 Družina kot politični socializator

Vloga družine je v politični socializaciji najpomembnejša. Je ognjišče, kjer poteka primarna socializacija, v njem se otrok nauči prvih oblik kulturnega in družbenega vedenja. Družina je tista družbena celica, ki posamezniku prva vtisne skupinsko identiteto in vrednote, ki jim pripada (Južnič, 1989: 116). Ne glede na to, posameznikove vrednote se lahko sčasoma spreminjajo, pač odvisno glede od okoliščin, v katere bo družinsko socializiran otrok vržen (prav tam).

⁴ Stane Južnič (1989) podrobno opiše še ostale agense politične socializacije (sredstva javnega obveščanja, vrstnike, idr.). Za potrebe diplomske naloge je dovolj, če nekoliko podrobneje obrazložim delovanje dveh, ki jih tudi omenjeni avtor prepoznava kot najpomembnejša, torej družina in šola.

Pomen družine se seveda od družbe do družbe še kako razlikuje. Družina je največji politični socializator v družbah, kjer ostaja temeljna celica družbe (Južnič, 1989: 117). V tej celici se posameznik tudi prvič sooči s konceptom oblasti. Slednje je predvsem značilnost patriarhalnih družb, kjer otrok že v rani mladosti dobi občutek za odnos do avtoritete (prav tam, 118). Avtoriteto v tem primeru reprezentira strog oče od katerega se otrok uči brezpogojnega sprejemanja pokornosti, ubogljivosti in podrejenosti (prav tam, 119). To se kasneje projecira na brez ugovora sprejemajočo vzpostavljeno hierarhijo in kleno ubogljivost avtoritete (prav tam). Tako lahko rečem, da takšna vrsta družine še najbolj koristi vladajočim, saj je garant brezpogojnega pokoravanja vladanih. Pri tem nikakor ne trdim, da določeni odpor do avtoritete ni mogoč, je pa, kot že rečeno, v dobršni meri odvisen od primarne vzgoje.

Mirjana Ule (1988) pa po drugi strani podaja nekoliko drugačen pogled, saj pravi, da družina ni več tista vzgojna celica kot je nekoč bila. Meni namreč, da je prišlo do premika moči in legitimnosti vzgojitelja od staršev, običajno očeta, k učitelju (prav tam, 29). S tem se je spremenil emocionalni moment, ko medosebno interakcijo otrok in staršev zamenja precej enosmeren odnos učitelja kot izvajalca vzgojno izobraževalnega procesa in učenca kot objekta te dejavnosti (prav tam)

3.1.2 Šola kot politični socializator

Šola ima med agensi socializacije poseben pomen. To je namreč tista institucija, kjer je eliksir državne moči neosahnjen in ima kot tak izjemni pomen v politični socializaciji. Država jo relativno lahko nadzira, kar zagotavlja njeno stabilnost in kontinuiteto, hkrati pa prav s pravico do izobrazbe in splošno šolsko obveznostjo bistveno spreminja sistem (Južnič, 1989: 137).

Hkrati šola kot institucija temelji na reprodukciji pedagoškega odnosa vzgojiteljev in učiteljev do šolarjev. Omenjeni odnos je podaljšek tistega, ki ima izvor v patriarhalni družini, iz odnosa kjer oče predstavlja temeljno moralno in vzgojno avtoriteto (Ule, 1988: 28). Na tem mestu moram tudi poudariti, da je pedagoški

odnos zakonsko podprt s pravico, da usmerja proces socializacije in posameznika na ta način pripelje do neke nove stopnje v odraščanju (prav tam, 29).

Po drugi strani pa se moramo zavedati, da funkcija in pomen šole nista povsod po svetu enaki. Pomen kot ga omenjam na tem mestu je možen le v takih družbenih formacijah, kjer se izobrazbi predpisuje posebna vrednost.

Šola ima trodelno razporejeno vlogo. *Posredovanje znanja* je striktno nadzorovano skozi učne načrte in programe, odmik od njih je zelo omejen, odvisen od izvajalca torej učitelja. *Uveljavljanje načina življenja* se formira v okviru pravil in norm vedenja, ki jih sčasoma infiltriramo v šoli. Seveda se tu šole med seboj zelo ločijo glede na ugled, strogost, zahtevnost in še marsikaj drugega. *Utemeljevanje družbenih in političnih odnosov* lahko ponazorimo z analogijo, da je šola vedno že tudi mikro družbeni in politični sistem. V šoli se namreč poudari vprašanje hierarhičnosti, avtoritete in posameznih vlog v družbi nasploh (Južnič, 1989: 138). Tako lahko iz tega povzamem, da sodi šola med temeljne oblikovalce strukture osebnosti, premošča prepad med kulturami, religijami, etnijami ter hkrati ustvarja pogoje skozi katere se utemeljuje enotna kultura ter nacionalna zavest (prav tam, 138 – 139).

Nenazadnje moram izpostaviti vlogo tistega brez katerega politična socializacija v šoli ne bi bila mogoča. Ta je učencu, predvsem na nižji stopnji vzor in kot tak subjekt posnemanja (Južnič, 1989: 144). Pomenljiva je metafora vodnjaka iz katerega šolar nezavedajoč se črpa vrednote, ki jih učitelj predstavlja. Hkrati je učitelj nekakšna prva politična avtoriteta, ki jo družba postavi otroku, ki nato odtod črpa prvine za odnos do avtoritete in hierarhičnost nasploh (prav tam). Nadalje moram poudariti, da učitelj ni socializator, ki bi bil apolitičen, izvzet iz predstav, vrednot in norm ali pa celo eksistiriral nad njimi, ravno nasprotno, njegov položaj od njega terja poučevanje točno določenih vrednot, ki jih vceplja v nebogljenega šolarja. Redko se učitelj, ki se skriva za omenjeno apolitičnostjo svojega položaja sploh zaveda. Toda njegova moč dandanes slabi. Podoba vsevednega mogočnega pred katedro blede, saj je znanje, ki ga je moč črpati bodisi iz knjig bodisi iz sredstev javnega obveščanja dostopno kot še nikoli, še več, uka željnim se celo samo vsiljuje (prav tam).

4 PRENOVLJENI SISTEM OSNOVNEGA ŠOLANJA

Spreminjanje sistema obveznega šolanja pogosto spremljajo različni pogledi, tako strokovnjakov kot tudi laične javnosti. Vsakršni poseg na to področje pomeni uzurpacijo prej utečenega dela. Glede na pomen šolstva v družbi, ki je bil predstavljen v predhodnih poglavjih, je zanimanje širše javnosti razumljivo, še več, celo zaželeno. Odgovor, kako so potrebo po prenovi vzgojno izobraževalnega procesa utemeljili njeni snovalci, pa ponujam v nadaljevanju.

4.1 RAZLOGI ZA PRENOVO

Slovensko šolstvo je po 130 letih zajela globalna kurikularna prenova. Vsa ta leta je slovensko osnovno šolstvo ohranjalo temeljno organizacijsko obliko, manjši posegi kot so bili nova matematika, programirani pouk, celodnevna osnovna šola, usmerjeno izobraževanje pa niso več uspeli prilagajati naš sistem šolanja novim družbenim in političnim razmeram (Skok, 2003: 23).

Pri nas in okoli nas so se dogodile spremembe, ki so od nas terjale določene ukrepe, s katerimi naš šolski sistem naredimo tako organizacijsko kot tudi vsebinsko (učni načrti) evropsko primerljiv.⁵

Sistem osnovnega šolanja kot smo ga poznali do leta 1999 je bil v veljavi vse od leta 1953, ko je bilo z odlokom uzakonjeno osemletno obvezno osnovno šolanje. Šolska zakonodaja je bila torej zastarela, statistični podatki so neusmiljeno kazali na počasi spreminjajočo se neustrezno izobrazbeno strukturo in slabe rezultate naših učencev, ki so jih le-ti dosegali na primerljivih testih. Še večjo težavo so predstavljale učne vsebine, ki zdaleč več niso zadostile sicer manj opaznim spremembam strokovnih pogledov in znanstvenih paradigem (Bela knjiga, 1995: 6).

⁵ V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju Bela knjiga), ki je vir strokovnih izhodišč in novih rešitev, so snovalci zapisali, da se je treba nasloniti na skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki so razpoznavne v človekovih pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in solidarnosti (Bela knjiga, 1995: 5). S tem je Ministrstvo za šolstvo in šport že v kali izpostavilo politični komponenti, ki sta legitimatorja nove šolske politike, torej Evropsko unijo kot institucijo in temeljne neodtujljive univerzalne človekove pravice kot zaželeno obče dobro.

Veliko kritik so bili deležni tudi učitelji, ki so z zastarelimi metodami dela in osiromašenimi oblikami didaktičnih sistemov podajali učno snov. Učenci so jo suhoparno sprejemali, absorbcija pa je potekala avtomatično, brez predhodnega kritičnega ovrednotenja. Učitelji so tako nastopali kot tehokrati brez možnosti izstopiti iz začaranega kroga utečenega kolesja.

Redifinicija ciljev edukcije, ki bi zadostila potrebam globalnega ekonomsko političnega sveta, je bila nujna. Tako so strokovnjaki, ki so vrsto let proučevali pomanjkljivosti in prednosti starega sistema postavili načela, na katerih temelji devetletka. Ta načela so demokratičnost, avtonomnost in enake možnosti, ki so zapisane v Splošni deklaraciji o človekovih pravicah (Bela knjiga, 1995: 15). V praksi se udejanjajo tako, da država zagotovi obvezno in brezplačno šolanje na temeljni stopnji, pospešuje razumevanje, strpnost in prijateljstvo med narodi, rasami in verami, ter daje staršem pravico do izbire vrste izobrazbe za svoje otroke (prav tam).

4.2 POSTOPEK PRENOVE

Iz prej navedenih razlogov po potrebi reorganizacije sistema osnovnega šolanja pri nas, se v začetku devetdesetih začenjajo prvi premiki napram reformam. Poleg številnih del in opravljenih raziskav sloni prenova na publikaciji, ki jo je izdalo in pripravljalo v sodelovanju z mnogimi kompletentnimi strokovnjaki tedanje Ministrstvo za šolstvo in šport. V tej publikaciji, Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, izdani leta 1995, so predstavljene konceptualne rešitve sistema vzgoje in izobraževanja pri nas, s katerimi je pristojno ministrstvo skušalo ponuditi ustrezne odgovore na zahteve po sistemskih spremembah v vzgoji in izobraževanju.

Vlada je novembra leta 1995 izmed predlaganih strokovnjakov imenovala Nacionalni kurikularni svet, ki naj bi vodil vsebinsko prenovo izobraževanja. Skupino je sestavljalo okoli 25 uglednih strokovnjakov, ki so predstavljali

vrhovno telo vsebinske prenovе in hkrati vrh piramide, katero so sestavljale še razne komisije za posamezne predmete in študijske skupine⁶.

Svet je prenehal delovati januarja 1999, ko so dejansko uvajanje novosti prevzeli Zavod RS za šolstvo in šole, ki so se prve prijavile za poskusno uvajanje devetletke (Pretnar, 2000: 42). Na tem mestu moram omeniti še Svet praktikov, ki je leto dni deloval ob Nacionalnem kurikularnem svetu, sestavljen pa je bil iz zelo uspešnih učiteljev, ki so tehtali, koliko so ponujene rešitve praktično izvedljive tudi za katedro (prav tam).

Med tem je Državni zbor Republike Slovenije 14. februarja 1996 sprejel nov Zakon o osnovni šoli in devetletka je postala legislativno dejstvo. V tem zakonu so se zavzeli za postopno uvajanje programa v osnovne šole. Tako 105. člen omenjenega zakona določa, da se v šolskih letih 1999/2000, 2000/2001 in 2001/2002 ter 2002/2003 devetletka lahko uvede na osnovnih šolah, ki imajo dovolj prijavljenih učencev in izpolnjujejo kadrovske, prostorske in druge pogoje in imajo za izvajanje programa dovoljenje ministrstva, v šolskem letu 2003/2004 pa se devetletni program osnovnega šolanja izvaja v vseh slovenskih šolah.

Leta 1999 se je v program devetletke vključilo 42 šol, ki so izpolnjevale zahteve ministrstva in so hkrati s temi zahtevami izpolnjevale tudi pogoj, ki je določal, da s poskusnim uvajanjem soglašajo tudi starši (Grčar, 2003: 22). Namreč, prav starši so imeli odločilno vlogo, saj v kolikor šola ni dobila zadostno število podpisov, poskusno izvajanje devetletke ni bilo uresničljivo (Pretnar, 2000: 8). Kakorkoli že, prej omenjeni zakon je predvidel, da v šolskem letu 2003/2004 poteka vpis v prvi razred samo še v devetletni program.

⁶ Naloga teh komisij je bila pripravljati predmetnike in poglobljanje v pripravo vsebine pouka. Pretehtale so možnosti glede predlaganega predmetnika in usklajevale predloge učnih načrtov. Usklajeno različico je sprjel Nacionalni kurikularni svet in jo podal v uradno potrditev Strokovnemu svetu RS za splošno izobraževanje kot »najvišjemu državnemu strokovnemu telesu na področju vzgoje in izobraževanja, kar zadeva splošne programe« (Pretnar, 2000: 81).

4.3 DIFERENCIACIJA V ŠOLI

4.3.1 Opredelitev učne diferenciacije in individualizacije

Učna diferenciacija je pojem, katerega pomen in namen sta se spreminjala ter prilagajala vsakokratnim družbeno ekonomskim razmeram. Tako ni moč podati unificirane definicije, kar pa niti ni moj namen. Kljub vsemu, France Strmčnik (1993: 8) opredeljuje diferenciacijo kot »pretežno organizacijski ukrep, s katerim šola čimbolj demokratično in humano usmerja učence po določenih učnih ali drugih razlikah, v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine, da bi jim mogla pouk in učenje bolje prilagoditi«. Prvotni pomen diferenciacije je bil prilagajanje pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti pouka, upoštevanje individualnih zmožnosti posameznika pa ni bilo v navadi (prav tam, 7).

Z nastankom množične šole v poznem srednjem veku je diferenciacija potekala v smislu klasificiranja učencev po socialni pripadnosti, starosti in spolu, a tudi predznanju (prav tam). Pomemben korak je bil nastanek konkurenčnih kapitalističnih odnosov, ko se začne izbiranje in razlikovanje sposobnih od manj sposobnih, lastnikov od nelastnikov, oblastnikov od neoblastnikov (prav tam). Z drugimi besedami povedano, diferenciacija je postala rezultat razlikovanja na osnovi bojev v kapitalističnih formacijah. Hobbsova sintagma, ki izvira iz preasumpcije negativne podobe človeka, »človek človeku volk«, se je prenesla tudi v šolstvo. Strmčnik (1993) poudarja, da se je to odražalo predvsem v obliki zunanje diferencirane šole, ki naj bi diferencirala učence po sposobnosti, a jih je v resnici po njihovi socialni pripadnosti. Vendar pa naj bi se v današnjem bolj demokratičnem svetu pojavljala šolska diferenciacija v drugačni vlogi. Strmčnik (prav tam, 7) meni, da naprednejši, saj naj bi se »izbirno določevalni namen umikal prilagajanja pouka učencem in usmerjevalni ter svetovalni funkciji, povezani s sodobnimi proizvodnimi potrebami, z bolj demokratičnimi družbenimi odnosi, z razvijanjem človekovih ustvarjalnih moči, drugačnosti in avtentičnosti. »

Na tem mestu je potrebno izpostaviti še en ukrep, ki je še posebej vzpostavljen z namenom, da deluje ožje, a zato veliko globlje kot diferenciacija. To je proces

oziroma načelo individualizacije⁷. Omenjeno pedagoško načelo zahteva od šole in učitelja ne le, da skupno poučevanje čimbolj prilagodita posebnostim, potrebam, ampak tudi, da odkrijeta, spoštujeta in razvijata utemeljene razlike med učenci (Strmčnik, 1993: 9).

Individualizacija je mlajšega izvora, potreba po njej pa se pokaže v dobi razvitega kapitalizma in posebej še danes, ko postane izobrazba in sposobnost tako posameznikov kot tudi množic vse pomembnejša sila družbenega napredka in ko čuti posameznik zmeraj več smisla za svoje individualne lastnosti (Strmčnik, 1993: 9). Seveda se postavlja vprašanje, koliko je individualizacija kot pedagoško načelo sploh prisotna v naših šolah. Po definiciji ji namreč nasprotujejo socialno vzgojne naloge šole, ki ne producira posameznika kot subjekt zase, pač pa predvsem za druge, za življenje v družbi (prav tam). Povedano drugače, individualizacije v absolutnem smislu ni moč izvajati, saj učenje v šoli hkrati poteka z določenim identificiranjem in posnemanjem.

Diferenciacija in individualizacija sta zelo kompleksni zadevi, ki zadevata vse akterje, ki sodelujejo v vzgojno izobraževalnem procesu (šola, starši, pristojno ministrstvo, pedagogi). Zaradi kolizije interesov, kaj naj bi bilo bolje za učenca, je pogosto potrebno dolgotrajno iskanje konsenza, kar pa je še posebej obremenjujoče za tistega, ki je smisel vzgojno izobraževalnega procesa, učenca torej.

4.3.2 Selekcija

Je logična, četudi nezaželena posledica diferenciacije in individualizacije. Nezaželena iz več razlogov. V postopku selekcije imamo namreč neprestano v igri dve nasprotni strani: izbranega in zavrženega (Strmčnik, 1993: 10). Pri tem je izredno pomembno ali je selekcioniranje usklajeno z učenci in starši. Če ni, je namreč konfliktno, kar pomeni, da se težko izognemo dolgotrajnim negativnim

⁷ O razmerju med diferenciacijo in individualizacijo Galeša (1995: 104-105) piše, da je njuna bistvena podobnost, da obe prilagajata posamezne komponente edukacijskega procesa otroku, da bi bil ta čim uspešnejši. Bistvena razlika pa je, da se diferenciacija vedno konča z določeno selekcijo, individualizacija pa z novo prilagojeno obliko pomoči brez selekcije.

posledicam. Kot trdi Strmčnik (prav tam) je negativni odnos tudi posledica življenja v prejšnji državi. Po njegovem mnenju so šolske oblasti označevale selekcijo kot buržoazno dediščino, a hkrati priznava, da je nekoč potekala selekcija po socialnih kriterijih in prizadela najšibkejše sloje. Dodaja, da izobraževanje socialno šibkih ponuja več možnosti za druge, četudi so vsaj nekateri izmed njih učno manj zmožni.

Vendar pa selekcija in njeni vplivi še zdaleč niso preseženi in je kot take ni mogoče povezovati z (ne)demokracijo družbe. Nujno pa je potrebno v kraljici paralizirati njene socialno ekonomske deviacije. Selekcija mora zato temeljiti na enakih psiholoških in pedagoških kriterijih za vse učence, na objektivnih sposobnostih, hkrati pa je potrebno učno težavnim zagotoviti optimalno učno pomoč in primerne ekonomske razmere (Strmčnik, 1993: 11).

Ne glede na to pa menim, da je smiseln razmislek o tem, kdo postavlja kriterije za »ustrezno« objektivno ocenitev posameznika. Zavedati se je namreč potrebno, da tisti, ki te kriterije postavlja (ne)vede a priori v tistem istem trenu tudi izbira. Povedano drugače, moč izbire ima družbena skupina, ki zaseda ustrezno pozicijo določevalcev kriterijev. Taista družbena skupina na ta način hkrati reproducira obstoječa stanja v družbi.

4.4 VRSTE UČNE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE

Namen podpoglavja je predstaviti vrste učne diferenciacije in individualizacije. Le-te so na različne načine prisotne tudi v naši osnovni šoli, o čemer pa več v nadaljevanju.

4.4.1 Notranja diferenciacija

Za notranjo individualizacijo in diferenciacijo je značilno, da ohranjata naravno heterogene⁸ učne razrede in oddelke, individualne zmožnosti, potrebe in želje

⁸ Pojma heterogenih in homogenih učnih razredov se v diplomski nalogi še večkrat pojavita, zato je potrebna takojšnja razlga. Heterogeni učni razredi so tisti, katerih sestava je vseskozi enaka, učenci so vseskozi skupaj ne glede na učne sposobnosti. Homogeni učni razredi pa so enovito sestavljeni glede na učne sposobnosti.

učencev pa skušata upoštevati znotraj razredov in sicer z variranjem učnih ciljev in vsebin ter še zlasti socialnih učnih oblik, metod in učne tehnologije ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov (Strmčnik, 2001: 378). Omenjena oblika diferenciacije terja od učitelja posebno pozornost, saj mora za manj sposobnega učenca poiskati razumljivejšo pot do znanj, z njim mora dopolnilno utrjevati učno snov, sposobnejšim pa pripravljati dodatne naloge (Pretnar, 2001: 18).

Naloga notranje diferenciacije in individualizacije je torej upoštevanje vsakega učenca in spodbujanje enakovrednega intelektualnega, osebnostnega in socialnega razvoja vsakega posameznika, njegove samostojnosti ter socialne in komunikacijske sposobnosti. Za implementacijo omenjenih nalog je na voljo več modelov. Največkrat je v uporabi preferenčni model, kjer je v ospredju premagovanje učnih deficitov z učencu prilagojenimi učnimi cilji ali uspešnejšimi metodičnimi postopki in drugimi pristopi, ter zagotavljanjem potrebnega učnega časa, pri kompenzatornem modelu se učni deficiti ublažijo z razvijanjem drugih sposobnosti, remedialni model pa kooptira z odstranjevanjem vzrokov učnih deficitov in oblikovanjem posebno spodbudnega in ugodnega učnega okolja doma in v šoli (Strmčnik, 2001: 378). Uspešnost slednjega zavisi od staršev in učiteljev oziroma njihovega sodelovanja.

Notranja učna diferenciacija in individualizacija imata sicer mnogo prednosti, a veliko slabost. Zaradi raznolikosti in zapletenosti sta izjemno zahtevni, saj morata upoštevati vse segmente učnega procesa, socialno strukturo, socialno situacijo ter telesno in duševno kondicijo razreda (Strmčnik, 2001: 378). Doseženi uspehi so odraz optimalnih pogojev, torej izjemno velikega prostorskega, kadrovskega in didaktično metodičnega potenciala šole.

4.4.2 Fleksibilna diferenciacija

Za fleksibilno diferenciacijo in individualizacijo je značilno prepletanje heterogenih in homogenih, večjih ali manjših učnih skupin temeljnega in nivojskega pouka, veliko bolj skupinsko sodelovanje učiteljev, kratkotrajnejše časovno, največkrat pa tudi prostorsko ločevanje učencev in večji učnociljni ter

vsebinski razpravi (Strmčnik, 2001: 382). Povedano drugače, učenci preživijo večino časa skupaj v istem oddelku, le pri nekaj urah določenega predmeta gredo narazen in se učijo v različnih skupinah (Pretnar, 2001: 19).

Učenci so torej občasno ločeni pri določenih predmetih, predvsem pri pouku tistih, ki dela učno šibkejšim učencem največ težav, zmožnejše pa najbolj zavira pri njihovem hitrejšem napredovanju, pri čemer pa notranja diferenciacija nima moči, da bi enim in drugim uspešno pomagala (Strmčnik, 2001: 383). Približno 70% regularnega učnega časa je namenjenega obravnavi temeljne učne snovi v heterogenih oddelkih, ostali čas pa nivojski obravnavi v homogenih skupinah (prav tam). V le te se učenci združujejo na osnovi zmožnosti, interesa vsakega posameznika, hkrati pa tudi želje staršev.

Nivojsko grupiranje učencev in prehajanje iz skupine v skupino sta prožna, končne odločitve pa prepuščene učencem in njihovim staršem. Omenjeno ločevanje je neizrazito, kratkotrajno in demokratično, da ne utegne pognati ali zakoreniniti negativnih posledic, pa tudi učnih razlik ne tako povečati, da bi ovirale skupni temeljni pouk (Strmčnik, 1993). Hkrati Strmčnik (2003) izpostavlja še nekaj, pravi namreč, da uniformirana enotna šola danes ni več vzdržna, notranja diferenciacija pa se spričo izjemne zahtevnosti učnega dela ne more več dovolj prilagajati vedno večjim učnim razlikam med učenci, zato sta na voljo dve možnosti: krepitev in izpolnjevanje modela fleksibilne diferenciacije ali pa od petega razreda naprej osnovno šolo zunanje diferencirati. Sam se zavzema za prvo možnost, ki je boljša, bolj humana in demokratična.

4.4.3 Zunanja diferenciacija

Z zunanjo diferenciacijo označujemo tako šolsko ali učno organizacijo, pri kateri so učenci, običajno po storilnostnih merilih, se pravi po učnih sposobnostih in tempu napredovanja, bolj ali manj administrativno razdeljeni v relativno homogene, prostorsko trajno ločene skupine z neenotnimi vzgojno izobraževalnimi cilji in vsebinami, z običajno ločenimi učiteljskimi zbori in šolskimi upravami ter neenakimi nadaljnjimi izobraževalnimi možnostmi

(Strmčnik, 2001: 384). Ločitev učencev je lahko totalna, torej pri vseh učnih predmetih (streaming) ali delna, parcialna, le pri nekaterih učnih predmetih (setting).

Poudariti je potrebno, da predvideni setting model ni mišljen povsem istovetno s klasično zunanjo diferenciacijo, ki ločuje učence le po inteligenčnih učnih zmožnostih. V nivojske skupine se morajo učenci vključevati tudi glede na svoje nadaljnje izobraževalne želje (Strmčnik, 2001: 384). Prav s tem pa (ne)hote produciramo določeno družbeno razmerje.

Pri delni obliki zunanje diferenciacije je potrebno vgraditi naslednje varovalke: učna zahtevnost ne sme pasti pod trenutne učenčeve zmožnosti; šibke učence je potrebno zaščititi pred vsakršno obliko diskriminacije; učne skupine učno šibkejših morajo biti manjše; učitelje teh skupin morajo odlikovati strpnost, vztrajnost, empatija; v vseh skupinah mora biti kakovostna notranja diferenciacija in individualizacija; v skupinah šibkejših učencev je potrebno poskrbeti za kakovostno opremljenost z učno tehnologijo (Strmčnik 2001: 386).

4.5 UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA KOT POTREBA ČASA

Utemeljitelji in nosilci učne diferenciacije in individualizacije pri nas ti načeli izpostavljajo kot ključni odgovor sistema osnovnega šolanja na trende in izzive našega časa. Zato v nadaljevanju podajam odgovor, zakaj je razprava o tem sploh smiselna in na čem temelji.

4.5.1 Večje družbene in ekonomske potrebe

Znanje se vselej prilagaja družbeno ekonomskim potrebam, četudi po drugi strani postaja določevalec le teh in je hkrati gibalno družbenega napredka. Potrebo po nizko kvalificirani delovni sili, ki je ustrezala stari proizvodni tehnologiji tako nadomešča potreba po visoko kvalificiranih strokovnjakih, večših elektronike in informatike.

Omenjenim izzivom je seveda potrebno prilagajati šolski sistem. Tog sistem, ki temelji na diskriminatornih, tradicionalnih oblikah, se po svetu opušča, novo postavljeni pa naj bi skupaj s podaljšano šolsko obveznostjo izravnava vzgojno izobrazovalne možnosti mladih ljudi in jim zagotavljal temeljitejšo splošno izobrazbo (Strmčnik, 1993: 13). Le ta namreč daje potrebne razvite sposobnosti, spretnosti in dinamično znanje, kar omogoča ne le razlago sveta, pač pa tudi njegovo spreminjanje. Hitrejša, fleksibilnejša in temeljitejša izobrazba pa ni možna brez vpeljave diferenciacije in individualizacije (prav tam). Le tako, kot trdi Strmčnik (1993) se lahko izognemo šablonskosti in uniformiranosti v šoli in upoštevamo razlike med učenci.

4.5.2 Bolj humani družbeni in zasebni odnosi

Človek kot avtohtona samobitna osebnost ne sme biti podvržena družbi in šoli niti njenim poskusom determiniranosti in uniformiranja. Povečal se je občutek človekove osebne vrednosti, enkratnosti in dostojanstva in poleg drugih vzrokov pognal množice v srdit boj, ki ne le zahteva več nacionalne in verske svobode, pač pa tudi več spoštovanja in priznavanja individualne osebnosti in človečnosti (Strmčnik, 1993: 15).

Kateri sistem je tisti, ki najbolje ščiti človeka kot enkratno bitje hkrati pa omogoča njegovo zlitje z njim, je težko reči. Vsekakor pa to ni liberalizem s kapitalistično urejeno gospodarsko platformo. Tako From (1979, Strmčnik, 1993; 16) ugotavlja, da se ljudje vse bolj zadovoljujejo z reguliranim in manipuliranim potrošniškim življenjem in dokazuje, da so dosegli tolikšen konformizem, da je zabrisana vsakršna individualnost. Prav zaradi takšne stopnje konformizma je potrebna šola, ki se prilagodi učencu in ga upošteva kot subjekt osebnostnega in socialnega razvoja.

Pogoji za to pa so vse težji. Enotenje in podaljševanje obvezne šole, katere diferenciranje ni enostavno, ne ustvarjajo ustreznih razmer. Še več, takšna šola se lahko zakorenini v množičnosti in v stereotipni enotnosti kot bazi svoje moči in

veljave, ter izgublja učenca kot osebnost, ga tretira kot številko in ukaluplja v vse strožji režim (Strmčnik, 1993: 17).

4.5.3 Večja uspešnost in racionalnost vzgojno-izobraževalnega dela

Financiranje šolskega sistema zajeda proračunski kolač vsake države. Pogosto smo priča neracionalnemu razsipništvu, kar ne prinaša niti zelenih rezultatov. Enotna učna ponudba ni motivirala niti zmožnejših niti šibkejših učencev, kar se je odražalo tudi v učnih rezultatih (Strmčnik, 1993: 17).

Tako so se postavljala vprašanja, kako naj učenec dela v skladu s svojo identiteto, če ga premalo ali nič upoštevamo, kako naj učenec doživlja svoje uspehe, če sta zahtevnost in vzgojno-izobraževalnem delu neprilagojena njegovim zmožnostim, kako naj bo ustvarjalen, aktiven, samostojen, če te kvalitete ne izvirajo iz njegovih zmožnosti, želja in potreb, kako naj se otrese šolskega strahu, če vsako učno uro zadeva na učne položaje, ki jim ni kos (Strmčnik, 1993: 18). Vsa ta vprašanja so botrovala težnji po diferenciaciji in individualizaciji, kar so s pridom tedaj izkoristili snovalci šolske reforme. Le ti so jo utemeljili kot nujnost bolj demokratične in humane šole.

4.6 FORMALNA UREDITEV DIFERENCIACIJE V REPUBLIKI SLOVENIJI

V tem poglavju podrobneje predstavljam ureditev učne diferenciacije v dveh temeljnih aktih, ki formalno urejata to področje in sicer Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001) in Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli (Uradni list RS, št. 61/99; v nadaljevanju Pravilnik).

Zakon določa, da se v osnovni šoli v Republiki Sloveniji izvaja diferenciacija v treh oblikah, ki so bile prej podrobneje predstavljene. V 40. členu je tako zapisano, da v 1., 2. in 3. razredu učitelj izvaja notranjo diferenciacijo. Potemtakem ima učitelj diskrecijsko pravico, da diferencira delo z učenci glede na

njihove zmožnosti, ki jih preceni sam. Nadalje zakon določa, da se v 4., 5., 6. in 7. razredu delo pri pouku organizira kot temeljni in nivojski pouk, pri čemer se lahko nivojski pouk organizira le pri matematiki, slovenskem jeziku in tujem jeziku, in sicer največ v obsegu ene četrtnine ur, namenjenih temu predmetu. V tem primeru se izvaja takoimenovana fleksibilna diferenciacija. Pravilnik podrobneje določa, da se fleksibilna diferenciacija izvaja najmanj pri enem in največ treh predmetih, v 4. razredu se uvede šele v zadnjem ocenjevalnem obdobju. Nadalje je v njem tudi zapisano, da šola ob zaključku 4., 5. in 6. razreda obvesti starše, pri katerih predmetih se bo v naslednjem letu izvajala diferenciacija. Učenci se za učno skupino odločijo po posvetovanju z učitelji in starši. V teh razredih lahko učenec učno skupino zamenja kadarkoli med letom. Nenazadnje, v 8. in 9. razredu pri slovenskem jeziku, matematiki in tujem jeziku poteka nivojski pouk. V tem primeru 40. člen zakona vpelje zunanjo diferenciacijo. Učenci se razporedijo po ravneh zahtevnosti ob koncu 7. razreda. Kot je zapisano v Pravilniku mora šola učencem in staršem predstaviti cilje in standarde posameznih ravni zahtevnosti, načine ocenjevanja, možnosti učenca, da se pri različnih predmetih odloči za različne ravni zahtevnosti, strokovno svetovati pri odločanju za različno raven, možnosti prehajanja, organizacijo izvajanja, predvideno kadrovsko zasedbo za izvajanje nivojskega pouka. Učenci svojo odločitev za raven zahtevnosti v 8. oziroma 9. razredu sporočijo najkasneje do razdelitve spričeval za 7. oziroma 8. razred.

V Pravilniku je med drugim tudi določeno število učnih skupin za izvajanje nivojskega pouka. Za izvajanje le-tega se praviloma⁹ oblikuje ena skupina več, kot je oddelkov istega razreda.

Hkrati zakon v 41. členu poseže na področje prehajanja med nivoji in določa, da lahko učenec ob zaključku ocenjevalnih obdobj po posvetovanju s starši, učitelji in šolsko svetovalno službo spremeni zahtevnosti, medtem ko je v 9. razredu to

⁹ Dodatna skupina se ne oblikuje:

- v šoli z enim oddelkom istega razreda, v katerem je 14 ali manj učencev,
- v šolah s kombiniranim oddelkom, ki ima manj kot 14 učencev,
- v šolah z dvema oddelkoma z manj kot 42 učenci, če je možno oblikovati dve učni skupini zahtevnosti in nobena ne presega normativa 21 učencev,
- v šolah s tremi ali več oddelki istega razreda, če je možno skupine oblikovati tako, da nobena ne preseže normativa 28 učencev.

možno na podlagi ocen. Pravilnik sicer možnost prehajanja še razširja, saj določa, da je prehajanje možno v prvem mesecu pouka v 8. in 9. razredu.

4.7 KRITIKA MODELA DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE

Izvedba učne diferenciacije in individualizacije vpliva na demokratizacijo¹⁰ in humanizacijo bodisi negativno bodisi pozitivno, pač odvisno od načina izvajanja. Pojava morata podpirati težnje po integraciji in preseči ločevalne silnice, a potrebno se je zavedati, da niti šola ne more obiti diferenciacijskih procesov, ki jih povzroča lastništvo kapitala, delitev dela, proizvodno ekonomski položaj posameznika in njegov delež za blaginjo skupnosti (Strmčnik, 1993: 19).

Ne glede na potrebo po integraciji, šola ni hermetični prostor, ki bi deloval neodvisno od okolice, pač pa prav okolje določa naravo šolskega sistema kot tako. Z razslojevanjem družbe prihaja do (ne)upravičenega razlikovanja v izobraževanju, kar kažejo naslednji pokazatelji: upadanje števila delavskih in kmečkih otrok v vzgojno varstvenih ustanovah, zmanjševanje števila ur v ekonomsko šibkejših občinah za pripravo otrok na šolo, naraščanje ponavljalcev in nazadovanje podaljšanega bivanja, ki je namenjeno prav učencem iz nižjih slojev, razlike v pestrosti interesnih dejavnosti šol in fakultativnega pouka ter polarizirano vključevanje učencev vanje glede na njihov socialni izvor (prav tam). Vendar pa bi morala šola z večjo svetovalno orientacijsko in instruktivno naravnostjo v danih razmerah uresničevati večjo enakost, vzgojno izobraževalnih možnosti in pravic mladih.

Kot opozarja Strmčnik (1993: 22) naj šola izpolnjuje smoter celovite in harmonično razvite osebnosti. Tako na eni strani v odvisnosti od zmožnosti posameznika privzgaja resnice in vrednote, racionalne in iracionalne, teoretične in praktične sestavine, hkrati pa po drugi strani vzpodbuja parcialno raznolikost

¹⁰ Vprašanje demokratičnosti v osnovni šoli je v literaturi pogosto prisotno. Formalno je izpostavljeno kot najvišje načelo (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju), ki vsakomur zagotavlja pravico do izobrazbe. Strokovna javnost omenjeno pojmuje kot ne enakost izobrazbe, pač pa enakost izobraževalnih možnosti (Strmčnik, 1987: 143). Načelo enakih možnosti dopolnjuje zahteva po kvaliteti in poglobljenosti, povezana z diferencirano ponudbo na vseh stopnjah, ki omogoča uresničevanje pravice do izbire različnih izobraževalnih poti in vsebin (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 1995: 16).

posameznikov. Zunanja diferenciacija je najpogosteje speljana tako, da vzpodbuja le parcialnost, kar pomeni, da posameznika usmerja na zgolj eno področje in ga s tem prikrajša za harmonično in polivalentno oblikovanje osebnosti. To je zlasti vidno v programih za učno šibkejšo, ki spodbujajo le njihove delovne spretnosti in navade, hkrati pa jih puščajo duhovno in kulturno prazne. S tem šolska praksa proizvaja ne osebnostno razvite, lastnega mišljenja sposobne posameznika, pač pa družbeno manj vredne delavce.

4.7.1 Vpliv diferenciacije na samopercepcijo posameznika

Posameznik pridobiva vedenjske vzorce že v rani mladosti in v skladu s temi interpretira dogajanja okoli sebe. Ko toplo družinsko ognjišče zamenja formalni proces šolanja, ti vzorci dobivajo ustrezno nadgradnjo, ki posameznika determinirajo v določeno okolje, kjer nato opravlja delo. Le ta je splet različnih okoliščin, pomembna pa je prav diferenciacija v osnovni šoli. Tako primerjava raziskav Roberta Slavina opozarja na določene disfunkcije elementa diferenciacije. Poroča namreč o sistematičnih negativnih vplivih grupiranja učencev, ki so uvrščeni v manj zmožne skupine, izpostavlja pa tudi uresničevanje samoizpolnjive napovedi, ki govori o povezanosti učenčevega uspeha v šoli z učiteljevim mnenjem o učencu, ki ni nujno (in na žalost tudi ni) povezano z dejanskimi sposobnostmi učenca (Plut –Pregelj, 1998a: 31).

Zunanja diferenciacija je najbolj krivična za šibkejšo učence. Le ti imajo zaradi učnih težav negativno samopodobo in se nenehno prilagajajo in indentificirajo s pretirano znižanimi pričakovanji svojih učiteljev in okolja sploh (Pigmalionov efekt) in se zavedajo, da so brez »plemenite modre krvi« oziroma »vlečnih konjev« zmožnejših učencev, ki bi z dviganjem ravni splošne učne zahtevnosti spodbujali tudi njih (Strmčnik, 2001: 385)¹¹. Še več, medtem, ko šibkejši učenci doživljajo občutke manjvrednosti, nenormalnosti, zapostavljenosti in izobčenosti, se začnejo pri zmožnejših hitro uveljavljati voditeljski kompleks, občutek

¹¹ O pozitivnih učinkih na učno šibkejšo, ki jih imajo učno uspešnejši, če so skupaj v heterogenih učnih skupinah, ni enotnega mnenja med strokovnjaki. Medtem, ko Kodelja (1999) izpostavlja več raziskav, ki kažejo na to, da se učno šibkejši zgledujejo po sebi podobnim, pa Plut –Pregeljeva zatrjuje in na podlagi številnih raziskav dokaže, da vsi učenci – tudi bolj zmožni – uspešneje delajo v bogatem, raznolikem in spodbujajočem okolju.

predestiniranosti za vodeče položaje v poklicnem in političnem življenju, vzvišenosti nad »onimi«, ki so pod njim (prav tam). Zadene jih torej neka fantazma o superiornosti, o nadvladi, nekakšnem »übermenschu«, ki svojo potrditev dobi v prostoru, ki naj bi bil civiliziran in demokratičen in kot tak zagotavljal enake možnosti ne glede na socialno družbeni status, torej osnovni šoli. Etiketa »slabega« in »dobrega« učenca ne vpliva le na formalne in neformalne socialne kontakte med učenci, marveč tudi na njihov donos do samega sebe. Omenjeni občutek pa krepijo tudi učitelji v razredu.

Nell Keddie je v neki britanski šoli izvedla zanimiv eksperiment. Primerjala je razred pri pouku spoznavanja družbe, v katerem so bili po učiteljevem mnenju zelo sposobni učenci (pretežno iz srednjega sloja) z razredom manj sposobnih učencev (učenci delavskega sloja). Učitelji so opisali delo z učenci v boljši skupini kot sorazmerno lahko, učence pa kot neodvisne, samostojne in zmožne abstraktnega mišljenja. Nasprotno pa so delo z učenci v slabši skupini opisali kot zahtevno in problematično. Vendar pa je opazovalka prišla do povsem drugačnih dognanj. Učence v prvi skupini je videla kot ubogljive, prilagodljive, nesposobne abstraktnega mišljenja, zgolj kot neke reproduktivne aparate učiteljevega miselnega sveta. Nasprotno je v slabši skupini uvidela učence, ki so izražali svoja mnenja, ki niso nujno sovpadala z učiteljevimi. Le ta jih je zavračal kot neumna in nedisciplinirana, saj jih je dojemal kot upor avtoriteti in zaradi tega ustvarjal defenzivno vzdušje. Kljub temu, da se je predhodno opredelil kot liberalni človek z globokim čutom za individualne sposobnosti posameznika, je ravnal konzervativno nedojemljiv za mnenja drugače mislečih (Plut – Pregelj, 1999: 39-40). V učiteljevo presojanje učencev se radi vrivajo nekontrolirani stereotipi, ko se, kot že omenjeno, s šibkimi učenci običajno povezujejo negativne, z močnejšimi pa pozitivne osebne lastnosti (Strmčnik, 1987: 175). Občutki manjvrednosti hitro podležejo sodbam okolice, da so neprijazni, agresivni in nepošteni, kar se dejansko začne reaktivno dogajati. Bolj poniževalni pečat, kot je spoznanje o nižjih sposobnostih, je sama prostorska ločenost učencev (prav tam).

Prej omenjeno potrjuje tudi raziskava Krebsove (2006), ki je raziskovala različne vidike vpliva zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole. Ne le, da učenci v nižji nivojski skupini percepirajo sami sebe kot manj priljubljene

med vrstniki in odnose z drugimi zaznavajo kot manj kakovostne, pač pa so prepričani tudi v svojo manjšo učinkovitost in uspešnost, njihova raven osebnega zadovoljstva, samospoštovanja, zaupanja v svojo lastno vrednost je znatno nižja od vrstnikov, ki so vključeni v višjo nivojsko skupino. Učenci v manj »zmožnih« skupinah zato govorijo o tem, da so slabši, odpisani, čemu potem sploh napor, če jih že okolica zaznava kot manj sposobne in jim zato namenja razmeroma nekvalitetne učitelje in didaktični material (Plut –Pregelj, 1998b: 33). Potemtakem lahko zatrdim, da razvrščanje učencev v različne nivojske skupine, vpliva na njihov socialni položaj v razredu in v skladu s tem sooblikuje učenčevo samopodobo.

Šola ima torej velik vpliv na splošno samopodobo učenca. Glede na pozitivne ali negativne izkušnje s šolskimi aktivnostmi le ta zaznava samega sebe v določeni luči, ki ga pomembno pozicionira in determinira v družbeni lestvici. Prehod po njej pa je z negativnim mnenjem o samem sebi dodatno otežkočen, skoraj nemogoč.

4.7.2 Diferenciacija kot element poglobljanja socialnega razslojevanja

Kot pravi Strmčnik (2001: 385) je bilo že velikokrat dokazano, da totalna in prezgodnja zunanja diferenciacija utrjuje in pogloblja socialno razslojevanje učencev, četudi je ena izmed temeljnih nalog osnovne šole, da ga po svojih močeh preprečuje ali vsaj omiljuje. Tako je v učno zmožnejših skupinah in oddelkih več učencev premožnejših in akademsko izobraženih staršev, v najmanj učno zahtevnih pa veliko več nič manj sposobnih učencev iz nižjih socialnih slojev (prav tam). Zagovorniki sicer utemeljujejo diferenciacijo z večjo učinkovitostjo tako organiziranega izobraževanja, v katerem je možno upoštevati individualne lastnosti posameznika. Tako lahko v homogenih učnih skupinah učitelji lažje prilagajajo pouk (vsebino, čas, metode). Potemtakem je učna diferenciacija koristna ne le za posameznika, pač pa družbo v celoti. Vendar pa kritiki temu ostro nasprotujejo, saj diferenciacijo smatrajo kot nedemokratično in nepošteno, v skupinah manj zmožnih učencev je namreč nesorazmerno veliko takih, ki prihajajo iz nižjih in nepriviligiranih slojev. Od njih se manj zahteva, delovne

razmere pa so ponavadi izredno slabe (neizkušen učiteljski kader, slaba opremljenost, ...) (Plut – Pregelj 1998a: 31).

Prav slednje je tudi v nasprotju z Rawlsovo etiko oziroma socialno pravičnostjo, saj je očitna nepravilna razdelitev družbenih dobrin na račun šibkejših (Kodelja, 1999: 18). Rawls namreč pravi, da pravičnost zahteva enako obravnavo posameznika, medtem ko mora biti vsaka neenakost pri razdelitvi družbenih dobrin upravičena (prav tam). Upravičena je le tedaj, če najbolj koristi tistim, ki so v dani družbi v najslabšem položaju. Rawls jih opredeli kot ljudi, ki so ali po naravi manj nadarjeni kot drugi ali pripadajo nižjim socialnim slojem ali pa jim sreča in usoda nista bili naklonjeni. Če omenjeno apliciramo na navedene raziskave o učinkih diferenciacije ugotovimo, da učenci razvrščeni v manj zahtevne razrede zadostijo vsaj kriteriju nenadarjenosti in pripadnosti nižjemu sloju (Kodelja, 1999: 18). Potemtakem je distribucija dobrin nepravilna, lahko pa na zadevo pogledamo tudi iz druge plati. Namreč Rawlsova ideja pravične delitve lahko pripelje do tega, da nenadarjeni in nesposobni izkoriščajo sposobne in nadarjene učence (prav tam). Materialna podpora slabšim učencem bi šla na račun nadarjenih, kar sicer naleti na odobravanje radikalnih egalitaristov, saj ti menijo, da so nadarjeni že po naravi privilegirani. Če pa idejo speljemo do skrajnosti, se znajdemo v absurdnem položaju. Za zagotovitev enakosti v distribuciji bi morali nuditi možnost izobraževanja v obratnem sorazmerju z nadarjenostjo učencev. Ker pa nekateri ne morejo veliko doseči tudi, če jim nudimo vse, bi morali nadarjenim učencem omejiti dosežke na enako nizko raven. Glede na to, da popolni idiot ne bo znal brati nikoli, ne bi smeli učiti branja nikogar, da mu ne bi nudili nepoštene prednosti pred idiotom (prav tam, 18 – 19).

Vendar pa kolikor nas omenjeni argument privede do absurdne situacije, je absurd tudi sam po sebi. Namreč, Kodelja pozablja na nekatere bistvene elemente Rawlsove teorije pravičnosti. Izpostavljam tistega, ki določa, da splošna koncepcija pravičnosti ne nalaga nobenih omejitev glede vprašanja, katere vrste neenakosti so dopustne, zahteva le naj se položaj vsakega posameznika izboljša (Rawls, 1997: 352). Potemtakem bi se Kodelja moral zavedati, da Rawlsova teorija pravičnosti ni in ne more služiti kot argument nasprotnikov diferenciacije, pač pa ravno nasprotno; če uspemo dokazati, da se z vpeljavo le te izboljša

položaj slehernega posameznika (kot trdijo zagovorniki), postane Rawls najprimernejši referent na katerega se lahko sklicujemo. Vse kar moramo storiti je primerna operacionalizacija, s katero empirično preverimo posameznika pred in po uvedbi učne diferenciacije.

Sočutna razmerja se ustvarjajo vseskozi že v rednem izobraževanju otrok. So tesno povezana z dostopom do izobraževanja, z motivacijo za izobraževanje in večjimi ali manjšimi izobrazbenimi aspiracijami družine. Na to ne vpliva le ožja družina, temveč tudi širša referenčna skupina in njeno vrednotenje izobraževanja, znanja (Galun, 2004: 141). Raziskava Galunove (2004) potrjuje hipotezo, da oblika diferenciacije (v omenjeni raziskavi fleksibilna diferenciacija) ohranja in reproducira razslojevanje. Izsledki namreč kažejo, da v zahtevnejših nivojskih skupinah občutno manj učencev staršev z nižjo izobrazbo (poklicna šola ali manj), medtem ko jih je v učno manj zahtevnem nivoju večji delež, oziroma prevladujejo ravno starši z nižjo izobrazbo (prav tam). Na ta način že s fleksibilno diferenciacijo kršimo pogoje in možnosti za napredek zlasti tistim otrokom, ki imajo zaradi življenja v slabšem materialnem okolju manj ugodne možnosti za razvoj svojih sposobnosti. Rezultate omenjene raziskave lahko sicer interpretiramo kot nezmožnost ali nesposobnost staršev z nižjo izobrazbo, da bi pomagali svojim otrokom, hkrati tudi njihova pričakovanja glede nadaljnega izobraževanja njihovih otrok kot nižja, a nikakor ne smemo zaobiti trenda, ki kaže diferenciacijo v luči aplikacije realnega socialnega stanja v družbi na šolanje otrok.

Pri vprašanju učna diferenciacija da ali ne, se je potrebno vprašati, kakšno ne le šolo, pač pa tudi družbo nasploh si želimo. Na to vprašanje podaja Plut – Pregeljeva (1998b: 33) naslednji odgovor: »Če je temeljni namen osnovne šole odbiranje otrok za različne poklice že v obdobju njihovega razvoja in nas pri tem ne moti, da je tako odbiranje otrok bolj povezano z njihovim socialnim izvorom kot pa z njihovim dejanskimi potenciali, potem je verjetno model, ki ga je v slovenski šolski sistem uzakonil državni zbor leta 1996, smotrno. Smotrno pa je tudi, če nam je pomembno le izobraževanje elite in ne celotne šolske populacije.« Na tem mestu naj opozorim na pomembne razlike, ki izhajajo iz vpliva družbeno ekonomskega sistema na vprašanje diferenciacije pouka. V nadaljevanju

predstavljeni komunistični sistem deluje v skrbi za otroke delavcev in kmetov. Strmčnik (1987: 171) trditev podkrepi s številnimi tujimi raziskavami, ki so v osemdesetih pokazale, da je v socialistični šoli manj ponavljalcev, saj je učno šibkejšim učencem zagotovljena dodatna pomoč. Buržoazna šola na drugi strani pa krepi socialno razslojevanje, ambicioznim učencem nudi ustrezne pogoje in spodbude, učno šibkejše pa pojmuje kot problem njih samih, ne pa kot problem družbe nasploh. Skrb vzbujajoče pa ni le dejstvo, da z diferenciacijo socialno vkalupiramo le eno generacijo, pač pa vse nadaljnje generacije. Tako Polona Kelava (2003) uspe dokazati tezo, da se družbena razmerja tudi na podlagi izobraževanja prenašajo in krepijo znotraj bolj ali manj sklenjenih skupin, ter da se posamezniki z nižjo izobrazbo toliko težje prebijejo do višje izobrazbe in je le ta iz podobnih vzrokov kot njim teže dosegljiva tudi njihovim otrokom. Vzorec družbe se torej v šoli ohranja in krepi, diferenciacija pa je, kot že omenjeno, pomemben instrument tega procesa.

4.7.3 Alternativna modelu učne diferenciacije

Učna diferenciacija in individualizacija imata v svoji osnovi torej precej kvarnih učinkov, ki posledično pomembno determinirajo posameznega učenca. Zaradi tega je razprava o smiselnosti uvajanja omenjenih konceptov v vzgojno izobraževalni sistem povsem na mestu. Ker so težnje po odpravljanju učne diferenciacije večje od teženj po ohranitvi, strokovnjaki predlagajo določene alternative, ki kljub vsemu upoštevajo individualne razlike med posamezniki, a jih ne poglobljajo. Robert Slavin tako dopušča občasno oblikovanje skupin pri pouku, a hkrati opozarja, da morajo biti le-te oblikovane bodisi za specifično spretnost bodisi nalogo in da ne smejo biti dolgotrajne. Pomembno pa je, da imajo učitelji, do prav vseh v skupini visoka pričakovanja in zahteve (Plut – Pregelj, 1998a: 31).

Plut – Pregeljeva (1998b) pa predlaga sodelovalno učenje. Njegova bistvena prednost je v izkoriščanju individualnih posebnosti vsakega člana skupine za uspeh posameznika in skupine. Tako bi v osnovni šoli tistim učencem, ki ne morejo doseči temeljnih ciljev, morali pomagati z načinom dela pri pouku in z individualno pomočjo (pedagogov, študentov, prostovoljcev, staršev). Tiste, ki pa

cilje z lahkoto dosegajo, pa je potrebno usmeriti v take učne dejavnosti, pri katerih bodo svoje znanje poglobili. Ena od možnosti je tudi pomoč učno šibkejšim, druga pa v usmerjanju njihovega individualnega dela zunaj pouka (prav tam).

Zadnji primer kaže na očitno potrebno po nekakšni znotraj generacijski solidarnosti, kjer je ne le učitelj, pač pa tudi učno uspešnejši učenec soodgovoren za (ne)uspeh učno šibkejšega sošolca. Ustvariti je torej potrebno okolje, kjer bo percepcija uspeha posameznika odvisna od uspeha celotne skupine, le-ta pa ne bo in ne sme biti oblikovana na kakršnikoli osnovi ekskluzivacije. Tudi individualizacija kot možna alternativa, ki se pojavlja v literaturi (Plut – Pregelj, 1999; Galeša, 1995) ne temelji na ekskluzivnosti, pač pa posameznika obravnava kot specifično, neponovljivo bitje s svojimi značilnostmi in sposobnostmi, ki jih je potrebno upoštevati, a ne na račun pogrezanja v socialno brezno. Zatorej je potrebno zagotoviti enotno izobrazbeno osnovo, da bodo učenci spoznali osnovna znanja; v kakšni globini in širini in na kakšen način jih bodo vključili v svoje znanje, pa je odvisno od vsakega posameznika posebej.

4.8 UČNA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA SKOZI 20. STOLETJE V SLOVENIJI

Šolska reformna gibanja niso nek hermetični transhistorični pojav, pač pa so odraz družbeno političnih in ekonomskih razmer. Kako le ti dejavniki vplivajo na učno diferenciacijo bom prikazal v nadaljevanju, ko bom izpostavil določene značilnosti in pomisleke v zvezi z morebitno vpeljavo učne diferenciacije v šolski sistem tekom 20. stoletja.

V skladu s prevladujočim pojmovanjem enakosti in enotnosti osnovne šole, diferenciacija in individualizacija učnih ciljev nalog in vsebin v naši polpretekli zgodovini večji del ni bila mogoča. Pretežna skrb je bila namenjena učno šibkejšim otrokom (Zakon o osnovni šoli iz leta 1959), nadarjenim pa sicer dokumenti pričajo, da jim je potrebno nameniti možnost za hitrejši razvoj, a vedno s svarilom, da skrb zanje ja ne bi šla na račun šibkejših (Strmčnik, 1987; 133). Vzrok za tak odnos sta bila v potrebi proizvodne tehnologije po povprečno izobraženi množici in nezaupljivost do inteligence in do nadpovprečnih ljudi, ki

imajo kaj malo smisla za konformistično utapljanje (prav tam). Zvezna komisija za reformo šole je nasprotovala vsakršnemu profiliranju osnovne šole tudi glede na nadaljnje splošno ali strokovno izobraževanje in usposabljanje mladih. Zatorej so bili predlogi, da naj bi bila osnovna šola enotna le do vključno šestega razreda, nato pa že rahlo usmerjana v bolj teoretično in bolj praktično smer ali v industrijsko, kmetijsko in obrtno smer, popolnoma nesprejemljivi (prav tam). Učni cilji, naloge in vsebine so bile enotne, enake za vse učence določene razvojne starosti, in učitelji so jih morali dosledno upoštevati in uresničevati, četudi so bile poudarjene zahteve, naj učne vsebine veliko bolj upoštevajo starostne razlike in zmogljivosti učencev (prav tam). Potrebno je poudariti, da je bila stroka precej bolj naklonjena uvajanju diferenciacije in individualizacije v osnovno šolo kot pa šolski politični vrh, vendar niti strokovnjaki niso zaobšli časa v katerem so živeli. Tako je Popotnik (1948; v Strmčnik 1987: 143) prepričan, da je namen individualne obravnave učencev, da jih popolnoma vzgojimo za skupnost. Podobno meni tudi Šilih (1950, prav tam), češ da je polnovredna družbena osebnost možna le ob individualizaciji pouka, ki ga tudi socialistična pedagogika v polni meri priznavana kot pogoj, da bi postavil posameznik svoje moči in edinstvenost svoje osebnosti v službo kolektiva. Potemtakem ni smiselno vprašanje, kaj lahko družba stori za posameznika, pač pa ravno obratno, namreč kaj lahko on sam doprinese k družbi. Povsem irelevantna so njegova osebna pričakovanja in hotenja, pač pa se ta pričakovanja in hotenja zadovoljujejo v skupnosti.

Karkoli že, velik preskok je pomenil Zakon o osnovni šoli v letu 1980, katerega pomembna novost je v tem, da družbena naravnost vzgojnega smotra dopolnjuje še z osebno, individualno sestavino, da uzakonja individualizacijo kot obvezno pedagoško normo šole in učitelja (Strmčnik, 1987: 135). Novosti niso bile zgolj deklarativna farsa, pač pa dejanska stvarnost, ki se je kazala v razširjenosti učne dejavnosti šole znotraj in zunaj nje, uvedeni so bili fakultativni predmeti, obogatene so bile interesne dejavnosti, veliko določnejša sta dodatni in dopolnilni pouk, uzakonjeno je bilo poklicno usmerjanje učencev preko celotnega vzgojno izobraževalnega dela (prav tam). Omenjeni zakon je odgovor na številne pedagoške razprave v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja. Tako so izpostavili dejstvo, da harmonični in svobodno razvijajoči se osebnosti ni moč

ničesar vsiljevati od zunaj, ampak je njen razvoj možen le prek lastne aktivnosti v kateri je učenec sam najpomembnejši subjekt in vzvod lastnega spreminjanja (prav tam, 141). Temeljna naloga vzgoje je torej omogočiti in pomagati učencu v tej aktivnosti, vendar vselej tako, da bodo v njej optimalno upoštevani tudi otrokovi že dani ali na novo razviti interesi, motivi in potrebe, in še zlasti metodične posebnosti njegove dostopnosti oziroma dojemljivosti (prav tam).

Ob upoštevanju razmer v Sloveniji po letu 1990 (oblikovanje tržnega gospodarstva in usmeritev k srednjeevropskim tradicijam) se zdijo odločitve v šolstvo razložljive, vprašanje pa je ali so tudi smiselne. Po neuspelem eksperimentu socializma obstaja prepričanje, da naša država potrebuje kapitalizem. Vendar pa se moramo zavedati nečesa: demokratične družbe, če želijo preživeti, morajo negovati institucije, ki blažijo dehumanizirajoče vplive industrijske družbe in posebej kapitalizma (Plut – Pregelj, 1999: 42). Šola, katere pomen in vpliv sem podrobneje predstavil v prejšnjih poglavjih, vsekakor sodi med te institucije. Vsakemu izmed nas mora zagotavljati vsem skupno osnovo za življenje in ne zgolj biti osnovni ideološki aparat reprodukcije družbe.

4.9 UČNA DIFERENCIACIJA IN NEOLIBERALNA IDEOLOGIJA

Razprava o smiselnosti vpeljave učne diferenciacije se je skoncentrirala okoli pojma pravičnosti. Reinterpretacija Rawlsove teorije služi kot ena izmed bistvenih orodij na kateri slone nasprotniki tega načina organizacije pouka v osnovni šoli. Vendar menim, da sem uspel nazorno pokazati kako lahko omenjeno teorijo apliciramo kot argument zagovornikov.

John Rawls je eden izmed najpogosteje citiranih teoretikov revitaliziranega liberalizma, neoliberalizem imenovanega. Neoliberalizem je teorija političnih in ekonomskih praks, ki izpostavlja, da je povečano blagostanje ljudi moč doseči z liberalnimi podjetniškimi svoboščinami in vrlinami. To je mogoče znotraj institucionalnega okvira, ki zagotavlja privatno lastništvo in prosto trgovanje (Harvey, 2005: 2). Neoliberalizem lahko interpretiramo bodisi kot utopični projekt realizacije teoretičnega modela za reorganizacijo mednarodnega kapitalizma bodisi kot politični projekt ponovne vzpostavitve pogojev za

akumulacijo kapitala in obnovitev moči ekonomskih elit (prav tam, 19). V teoriji izpostavlja človekovo dostojanstvo in svobodo kot osrednji vrednoti civilizacije (prav tam, 5). Je potemtakem možno govoriti tudi o učni diferenciaciji kot promotorju neoliberalizma nasploh, saj je Plut Pregeljeva (1998) poudarjala učno diferenciacijo kot vidik izobraževanja elit? Prav na to vprašanje bom poskusil najti ustrezní odgovor v nadaljevanju.

Najprej pa naj na začetku poudarim navidez povsem nepomembno opazko. Namreč, vsaka sprememba, ki jo uvajamo v katerikoli sistem je že a priori sama po sebi ideološki konstrukt. Povedano drugače, vsaka sprememba vsebuje v temelju ideološko premiso. Teza, ki sem jo pravkar postavil, ni nova. V delu *Ideologija in ideološki aparati države* jo je nakazal že Louis Althusser. S kančkom ironije, a vso intelektualno zavestjo je opozoril na uporabo »slovitih novih metod«, katero uporabo narekuje sistem, uporabniki (v našem primeru učitelji) le teh pa jih z vso vnemo in domiselnostjo skušajo tenkovestno izpolnjevati (Althusser, 1980: 61). Te »slovite nove metode« niso nič drugega kot prikrito delovanje ideologije, četudi jih ideologi prikazujejo kot doprinos vsesplošnemu napredku in za voljo sprejemanja le teh ponujajo v dokaz številne ekspertize strokovnjakov in »strokovnjakov«, ki pričajo in utemeljujejo potrebo po uporabi novosti v vsakdanu družbe. Prav prenova osnovne šole v Sloveniji koncem preteklega tisočletja je izvrstna potrditev postavljene teze. Razlogi, ki so botrovali spremembam in ki sem jih navedel v enem izmed prejšnjih poglavij (denimo zastarelost sistema, slabi rezultati naših učencev v mednarodnih primerjalnih raziskavah) so bili tako le fasada, ki je služila apologiziranju uvajanja sprememb v javnosti, ne pa težnja k nekakšnemu vsesplošnemu blagostanju družbe. S poudarjanjem slednjega aktualna politična oblast sicer doseže širši družbeni konsenz za določene reforme, saj je napredek kot tak izrazito pozitivno konotiran. Kakšna je njegova vloga v neoliberalizmu pa bom pojasnil v drugem delu.

Na tem mestu, kjer predstavljám misel o spremembi kot ideološkem konstruktú, opozorim še na razliko v dojemanju sprememb v neoliberalizmu in konzervativizmu. Ena od osnovnih potez konzervativne držé je strah pred spremembo (Hayek, 1992: 94). Ta strah lahko opišemo tudi kot strah pred uzurpacijo družbeno političnega stanja. Konzervativec se počuti varno in je

zadovoljen le, če je prepričan, da neka višja modrost bdi in nadzoruje spremembo. Običajno to vlogo višje modrosti prevzame država. Na drugi strani temelji liberalno stališče na pogumu in drznosti, na pripravljenost pustiti spremembi, da gre svojo pot, četudi ne vemo kam nas bo le ta pripeljala (prav tam). Podobno pot negotovosti so ubrali snovalci vpeljave učne diferenciacije, ki so na eni strani priznavali opuščanje radikalnih oblik (zunanja diferenciacija) v tujini, a na drugi strani poudarjali, da je v tujini skupno izobraževanje bistveno bolj individualizirano kot pri nas (Bela knjiga, 1995: 113).

Če izhajamo iz postulata, da je liberalizem politika pravic in ne politika skupnega dobrega, ki je značilnost komunitarizma (Avineri, De Shalit, 2004: 7) uvidimo, da prevladujoči diskurz učne diferenciacije reprezentira omenjeno koncepcijo. V ospredje postavlja ideal človeškega dostojanstva in individualne svobode kot osrednji vrednoti civilizacije, h katerima so pred koncem Hladne vojne težila številna gibanja v vzhodni Evropi in Sovjetski zvezi (Harvey, 2005: 5). Ti vrednoti, ki promovirata posameznika in njegove neodtujljive pravice, sta v strokovni javnosti služili kot apologizatorja vpeljave učne diferenciacije v osnovno šolo kar sem podrobneje predstavil v poglavju o učni diferenciaciji kot potrebi časa. Sprememba je torej nujna, če želimo doseči dobre gospodarske rezultate in posledično povečati blagostanje vseh, naloga oblasti pa je, da posamezniku omogoči razvoj talentov. Talenti naj se razvijajo takšni kot so, saj so vsak posebej enkratni. Prav ta enkratnost pa naj bi bila protekcionirana tudi v šoli, posebej v učno diferencirani šoli. Le ta naj bi dokončno odpravila radikalni egalitarizem v programskem smislu, kot težnjo po programski razčlenjenosti in diferenciranosti, s katero bi približali zahtevnost pouka različnim zmožnostim, motiviranosti in interesom učenk in učencev (Bela knjiga, 1995: 114).

Učna diferenciacija kot »varuh« individualnih lastnosti in hkrati promotor in generator le teh, ki naj bi v skladu z Rawlsovo percepcijo pravičnosti izboljšala kakovost življenja vsakemu izmed nas, dobi potrditev tudi v delu Immanuela Kanta, ki pravi, da »bi v svetu čiste tovarišije, v idiličnem pastirskem življenju, ob popolni slogi, skromnosti in vzajemni ljubezni ostali vsi talenti na veke vekov skriti v svojih zasnovah: ljudje, dobrodušni kot ovce, ki jih pasejo, bi svoji eksistenci komajda dali večjo vrednost kot jo imajo te njihove domače živali, torej se imamo naravi zahvaliti za nestrpnost, za zavistno tekmujočo nečimrnost, za

poželenje po imetju in oblasti, ki ju ni mogoče potešiti! Brez njih bi večno nerazvite dremale v človeštvu vse odlične naravne zasnove. Človek hoče slogo; toda narava bolje ve, kaj je dobro za njegov rod: ona hoče neslogo.« (Dahrendorf, 1997: 166).

Naravne zasnove, ki so torej do nedavnega dremale v pašniških skupnostih sistema osnovnega šolanja pri nas, se tako počasi budijo v učno diferenciranih razredih, kjer ne le pospešujejo rast družbe kot celote, pač pa mnogo več; vsaki izmed »ovčic« omogočijo osebni razvoj. Omenjeni proces poteka v skladu z načelom enake svobode za vse, ki kot pravi Sandel (2004; 12) »omogoči posamezniku zasledovati njegove lastne cilje neodvisno od družbe, ki kot taka na najvišjo mesto postavlja načelo pravičnosti«. Vendar pa so prikazane raziskave in ameriška izkušnja pokazale, da učna diferenciacija ne le pomeni nepravilno distribucijo dobrin pač pa hkrati nezmožnost integriranja v družbo kot celoto sicer atomiziranih posameznikov, če uporabim besede dr. Lukšiča (2004: 228) »nezmožnost oblikovanja spodobne skupnosti.« Poudarjanje individuuma kot subjekta per se, torej zanika njegovo koeksistentno možnost v družbi.

Eden izmed pomembnih vidikov učne diferenciacije je tudi razslojevanje in poglobljanje socialnih razlik med učenci. To so empirično preverljiva dejstva, ki jih potrjujejo mnoge raziskave domačih in tujih avtorjev (Galun, Plut – Pregelj, Kelava). Kakorkoli že, povečevanje socialnih razlik je v neoliberalizmu nesporno, še več, po teoriji je celo zaželeno. Kot trdi Harvey (2005: 156), je povečevanje socialnih neenakosti znotraj nekega prostora konstrukt, ki je nujen za vzpodbujanje podjetniške drznosti in inovativne sposobnosti prebivalstva, kar posledično pomeni višjo stopnjo gospodarske rasti. Če se položaj nižjega razreda družbe poslabša, je to pač posledica njihovega osebnega, kulturnega ali političnega neuspeha, ali pomanjkanja konkurenčne moči. V Darwinovem neoliberalnem svetu morajo in tudi dejansko preživijo le najmočnejši (prav tam). V skladu s tem stališčem razmišljajo tudi zagovorniki učne diferenciacije, med njimi Kodelja, ko trdijo, da pravzaprav empirične raziskave v celoti potrjujejo le tezo o napredku učno najboljših učencev. To je ključni razlog za vztrajanje pri ohranitvi učne diferenciacije, ne glede na njene negativne vplive, ki sem jih že predstavil (nižja samopodoba, onemogočena socialna mobilnost...). Uporaba

neoliberalnega diskurza na ta način sloni na Polanyijeve predpostavki, da neoliberalizem podeljuje pravice in svoboščine tistim, katerih položaj (glede na višino prihodkov, stopnjo varnosti, ugodje) ne potrebuje izboljšanja, ostalim pa pušča kaj malo več kot drobtinice (Harvey, 2005: 38).

Neoliberalizem formira moč razredov, Harvey (2005: 19) temu pravi moč ekonomskih elit. Pri tem ima pomembno vlogo tudi učna diferenciacija, ki opravlja rekrutacijsko funkcijo osnovne šole. Že v 4. razredu uvajamo fleksibilno diferenciacijo, ki traja do 7. razreda (Zakon o osnovni šoli, Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001). Izvaja se nivojski pouk in sicer lahko le pri matematiki, slovenskem in tujem jeziku v obsegu največ ene četrtine ur pri predmetu (prav tam), v 8. in 9. razredu pa se izvaja zunanja diferenciacija. Prehajanje med nivoji je mogoče do 8. razreda na podlagi posveta staršev, učitelja in učenca, v 9. razredu pa le na podlagi ocen, a kot kažejo empirična dejstva (avtorjev Kelava, Galun) so prehodi precej redki. Razlog je v tem, da odločitev za prehod praviloma temelji, ne le v 9. razredu, na oceni, ki jo učenec dosega. Le ta je v 1. in 2. skupini, kjer so učno šibkejši učenci praviloma nižja, saj so tudi standardi znanja nižji, preizkusi znanj pa so bodisi enaki bodisi različni (v tem primeru so prilagojeni standardom znanja). Tako učenec ostane v skupini do konca izobraževanja in šolanje zaradi slabših ocen nadaljuje v poklicnih srednjih šolah.

Po drugi strani sem dolžan prikazati aspekt, ki prikazuje učno diferenciacijo kot konzervativno obliko organiziranja šolskega dela. Konzervativizem izpostavlja stališče, ki temelji na prepričanju, da se v vsaki družbi nahajajo prepoznavno superiorne osebe, katerih podedovane standarde in položaj je treba ohraniti (Hayek, 1992: 97). Ohranjanje položaja kakršnikoli že je, je bistvena posledica, morebiti tudi razlog, za vpeljavo učne diferenciacije v osnovno šolo. Prav ta organizacijski vzvod namreč služi zagovarjanju hierarhije, s tem pa pravzaprav zaščiti status določene skupine, ki jo ceni. Tem konzervativnim stališčem se upira liberalizem, ki ne pristaja na sklicevanje na kakršnikoli privilegij ali monopol ali na katerokoli drugo prisilno moč države z namenom, da bi te skupine zaščitila pred silami gospodarskih sprememb (Hayek, 1992: 97). Liberalizem je namreč vedno, vsaj v načelu, obsojal norme družbene hierarhije in politično podrejenost, oprte na podedovani ali pripisani status (Friedman, 2004: 102). Povedano

drugače, če izhajamo iz domneve, da je učna diferenciacija reproducent obstoječih družbenih razmerij, kar nenazadnje dokazujejo v prejšnjih poglavjih omenjene raziskave, in ne znanilka napredka, je delovanje ideologije konzervativizma vsaj očitno. Drzna je teza, da diskurz o učni diferenciaciji kot težnji k individualizaciji pouka in upoštevanju posameznika kot enkratnega bitja ni le diskurz strokovnjakov pedagogike, ampak primarno diskurz ideologije, natančneje ideologije vladajočega razreda. S tem si le ta ohranja in zagotavlja dominantni položaj v družbi. Razvrednotenje pomena enakosti tako, da postavimo poleg nje druge smotre, kakršni je denimo splošni napredek, je razumljiva.

Diskurz učne diferenciacije je diskurz, ki ga najdemo tako v ideologiji liberalizma kot tudi ideologiji konzervativizma. Da lahko ponudim možni odgovor na vprašanje zakaj je temu tako, moram izpostaviti ekonomski moment. Revitalizacija liberalizma v 20. stoletju (avtorji kot Friedman, Rawls, Nozick, Hayek) znana pod skupno sintagmo neoliberalizem, je namreč prvič v zgodovini pod svoje okrilje uspel postaviti tudi konzervativizem, tako da je skupna doktrina omenjenega časa prišla v zgodovino kot neokonzervativizem (Lukšič, 2004: 220). V tem času so se v svetu zgodili pomembni premiki kot so vzpostavitev neoliberalne globalizacije, privatizacija in svoboda trga sta postali *deus ex machina*, pravice so se uveljavile kot geslo za obračun z vsemi neliberalnimi režimi, kategorija civilne družbe je postala politično geslo dneva (prav tam, 221). Val posesivizacije in liberalizacije je razbil moč komunitarističnih enklav, in obračunal z zadnjimi močnimi izpostavami sindikata in stare socialne demokracije, trdi politični roki pa je tako sledila ekonomija, ki je v desetih letih ostanke starih vezi razgradila do nerazpoznavnosti (prav tam). Vendar pa ekonomski moment ni edini, kjer najdemo stično točko liberalizma in konzervativizma. Harvey (2005: 83) tako poleg zagotavljanja ustreznih tržnih svoboščin izpostavlja še skupno nezaupanje v demokracijo in potrebo po vladanju elit.

Slovenija se je kot neodvisna država, z zakasnitvijo sicer, stopila v omenjeni proces liberalizacije in posesivizacije. Poudarjanje približevanju mednarodnim povezavam v začetku devetdesetih je pomenilo dokončno distanciranje od koeksistiranja znotraj meja prejšnje države, še več, rečem lahko tudi distanciranja

od harmoničnega, nekompetativnega sobivanja znotraj družbenih okvirov. Poseben poudarek je bil namenjen vključevanje evropske dimenzije v vzgojo in izobraževanje.

Omenjena distanca se (je) med drugimi odraža(la) tudi v spreminjanju šolskega sistema. Avtorji so spremembe opravičili s parolo, da se je potrebno nasloniti na skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki so razpoznavne v človekovih pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in solidarnosti (Bela knjiga, 1995: 5). Vendar moram izpostaviti, da je tudi Evropska unija kot integracija h kateri smo težili v času reformiranja osnovne šole, leta 1991 z maastrihtskim sporazumom sprejela obsežno neoliberalno ogrodje za notranjo reorganizacijo (Harvey, 2005: 89). Poudarjanje neoliberalnih teoretičnih premis kot sta človeško dostojanstvo in težnja povečanega blagostanja vsakega posameznika ter uporaba politične retorike sta vseskozi le maska, ki služi prikrivanju realnosti, da je motiv ukrepov ohranjanje in restavriranje moči razredne elite (prav tam, 188). Le ta poteka tudi skozi element učne diferenciacije in rekrutacijske funkcije šole nasploh. Percepcija napredka, ki temelji na »common sensu« je v celotnem procesu zato ključnega pomena. Harvey (prav tam, 39) temu pravi gumb, kamor pritisnejo pripadniki elite, da odprejo vrata množici in jih povabijo v prostor, kjer nato upravičijo skoraj vsako spremembo. Učna diferenciacija kot ena izmed novosti reforme leta 1996 tako dokončno obračuna s komunitarističnim nasprotovanjem vpeljave le te, ki je bilo tako zelo značilno za politično garnituro komunističnega režima.

Za konec tega poglavja naj dodam še nekaj. Napoved aktualnega šolskega ministra Milana Zvera po rekonceptualizaciji obvezne zunanje učne diferenciacije v prostovoljno (odvisno od odločitve organov šole) ne moremo in ne smemo dojemati kot morebitni dokaz, da je učna diferenciacija bodisi domena konservativizma bodisi domena liberalizma. Takšno sklepanje, ki bi temeljilo na preasumpciji, da je sedanji minister pripadnik takoimenovanega desnega, konservativnega bloka, prejšnji, ki je uvedel obvezno izvajanje zunanje učne diferenciacije pa pripadnik takoimenovanega levega, liberalnega političnega bloka, bi bilo napačno iz večih razlogov. Najpomembnejši je zagotovo ta, da je neoliberalizem zajel takorekoč vse dele sveta, med drugimi tudi tradicionalno

komunistični Kitajski in Rusiji (Harvey, 2005), lahko rečemo, da je postal globalni trend, saj zagovorniki zasedajo pomembne položaje v univerzah, medijih, finančnih institucijah ter raznih organizacijah, kot so Mednarodni denarni sklad, Svetovna banka in Svetovna trgovinska organizacija (prav tam). Kot oblika diskurza je postal hegemonski in kot tak se je inkorporiral v naš »common sense«. Vprašanje o smiselnosti učne diferenciacije tako ne more biti predmet diskusije, ki bi jo torej odpirali ob vsakokratni menjavi oblasti. Trditev potrjujeta tako ameriška kot slovenska izkušnja v dvajsetem stoletju, kjer sprememb organizacijske oblike pouka skozi stoletje takorekoč ni bilo. Poleg tega je potrebno poudariti, da sedanji minister ne ukinja učne diferenciacije kot take, pač pa predlaga zgolj določeno spremembo.

Naj povzamem; učna diferenciacija je ideološki konstrukt, ki omogoča reproduciranje neoliberalne ideologije. Četudi teoretično izpostavlja človeško dostojanstvo, bolj humane družbene odnose in z zmožnostjo ustrezen razvoj talentov, učna diferenciacija v praksi deluje kot element, ki ohranja in vzpostavlja družbena razmerja. Humani odnosi, vsesplošni napredek in človeško dostojanstvo so vsi del politične agende. Spremembe, ki jih določena oblast izvaja, morajo biti prezentirane v skladu s temi vrednotami, ki so z delovanjem ideoloških aparatov (način delovanja sem predstavil v prvem delu) postali ideal civilizacije. Tako učna diferenciacija na eni strani producira agente eksploatacije in represije ter poklicne ideologe, na drugi strani pa maso ljudi podvrženih gospostvenim razmerjem. Pomenljiv je podatek, da 358 najbogatejših ljudi na svetu poseduje enako premoženje kot 2,3 milijarde najrevnejših, temu pa je v veliki meri prispeval prav neoliberalizem (Harvey, 2005; 34). Kakorkoli že, sprejem neoliberalnega režima pomeni, da razen neskončnega akumuliranja kapitala in prizadevanj za ekonomsko rast, ne glede na socialne, ekološke in politične posledice, nimamo prave alternative. Prav zato je potrebno neoliberalni režim pravic razširiti na vse strani zemeljske oble bodisi z nasilno intervencijo (Irak, Čile) bodisi z imperialističnim prakticiranjem (znotraj Mednarodnega denarnega sklada, Svetovne trgovinske organizacije) bodisi primitivno akumulacijo (Kitajska, Rusija) (Harvey, 2005: 181-182). Zato ni naključje, da so Sloveniji svoje znanje in modele privatizacije ponujali številni strokovnjaki Mednarodnega denarnega sklada.

ZAKLJUČEK

Posameznik ni neko izven časovno bitje, še manj bitje izven prostora. Z gotovostjo lahko celo trdimo, da je produkt obeh omenjenih dimenzij, četudi sta svoboda in neodvisnost posameznika del javnega kataloga politične agende v takoimenovanem zahodnem civilizacijskem svetu. Pomembno pa je zavedanje, da sta omenjena koncepta stvar političnega konsenza in kot taka tudi eksistirata. Kakšno je naše pojmovanje je zato lahko za nekoga drugega povsem irelevantno, čeprav naša percepcija sovпада s percepcijo taistega drugega, saj smo pravzaprav outputi iste »črne skrinjice«. Namen tega uvodnika ni načenjati tematiko bistva človeka in človeštva nasploh, ampak poudariti kako majhni, četudi pogosto omenjeni kot enkratni in neponovljivi, in nebogljeni smo.

Z vstopom v osnovno šolo se začne pomemben proces gradualizacije posameznika po meri države. Legalizirana obveza prisostvovanja devetletnemu ukrojevanju družbenih klonov dodatno krepi pogosto idealizirana podoba izobraževanja kot vrednote in šole kot institucije, kar pa je spet rezultat ideološkega delovanja. Očitni ideološki naboj je tudi v specifični obliki organiziranja pouka, učni diferenciaciji torej. Širša razprava kateri smo priča v strokovnih in laičnih krogih se je reducirala na nizek empirični nivo, sposoben zgolj golega preštevanja negativnih in pozitivnih doprinosov učne diferenciacije. Ne zanikam, da sem na omenjeno področje posegel tudi v pričujočem delu, saj je tovrstno početje zaradi lahkotnosti izredno mamljivo, vendar kljub temu menim, da sem na podlagi zastavljenih hipotez prišel do nekaterih spoznanj, ki bodo v pomoč pri nadaljnem raziskovanju tematike.

Učna diferenciacija kot oblika organiziranja pouka vsebuje ideološko formo. Je torej ideološki produkt. Trditev potrjujem z naslednjimi argumenti:

- togo spreminjanja odnosa do učne diferenciacije Sloveniji tekom 20. stoletja kaže kako močan vpliv ima vladajoča ideologija na zaviranje spreminjanja obstoječega stanja,

- učna diferenciacija odpravlja radikalni egalitarizem, ki je bil značilen za šolski sistem v bivši skupni državi, kar je bil tudi deklariran namen snovalcev reforme;
- uvajanje sleherne spremembe in novih metod v sistem je ideološki konstrukt sam po sebi.

Na podlagi predstavljenih teoretskih izhodišč delovanja ideologije in okoliščin v katerih je nastajala reforma osnovnega šolanja v devetdesetih let 20. stoletja, sprejemam hipotezo o učni diferenciaciji kot produktu in reproducentu neoliberalne ideologije, in sicer na podlagi naslednjih argumentov:

- diskurzivno poudarjanje individualizma in blagostanja vseh je tako diskurz neoliberalne ideologije kot učne diferenciacije, ki služi kot ideološki napoj za prikrivanje dejanskosti, torej vzpostavljanje razredne moči;
- učna diferenciacija je promotor in generator individualnih razlik in pomeni odklon od percepcije posameznika kot je značilna v komunitarni ideologiji, temu primerna je tudi materialna formacija, ki se kaže tudi v prostorskem ločevanju otrok;
- učna diferenciacija pogloblja socialne neenakosti kar je v neoliberalizmu zaželeno, saj so prav socialne neenakosti generator gospodarskega napredka in generator akumuliranja kapitala;
- učna diferenciacija ohranja obstoječi položaj prepoznavno superiornih oseb v družbi in kot taka torej reproducira obstoječa družbena razmerja, s tem pa povečuje blagostanje tistih, kateri položaj je že tako privilegiran;
- evropski prostor, kamor se naslanja reforma osnovne šole v Sloveniji, z odpravljanjem tržnih ovir stopa po poti neoliberalizma.

Tako sem specifični način organiziranja pouka vpel v ideološko formo, izkazalo se je, da ga lahko povežemo z ideologijo neoliberalizma in deloma tudi konzervativizma. Omenjeno dejstvo ni presenečenje, saj imata obe ideologiji skupnega ekonomskega botra, kapitalizem namreč. Le tega Althusser večkrat poudarja kot središčnega, saj je prav kapitalistična formacija tista, ki je šolo postavila na piedestal med ideološkimi aparati države. Tako postane razumljivo tudi, zakaj je komunitarna ideologija tako zelo nasprotovala vpeljavi učne diferenciacije.

Prav tako v celoti sprejemam tezo, da učna diferenciacija bistveno posega na področje reprodukcije produkcijskih pogojev, saj vpliva na reprodukcijo delovne sile. Še več, menim celo, da jo omogoča. Selekcioniranje v učne skupine namreč izpolnjuje rekrutacijsko funkcijo šole, ki jo Althusser še posebej izpostavi. Na ta način poteka predestiniranje posameznikov za specifične družbene vloge in sicer v prostoru, ki naj bi deklarativno bil središče nevtralnega dojemanja posameznika. Z drugimi besedami povedano, socialni položaj okolja iz katerega izhaja posameznik, le tega determinira, empirično preverljiva dejstva (sklicujem se na raziskave Krebsove, Galuna) pa kažejo, da se z učno diferenciacijo ta položaj v veliki meri ohranja in dodatno onemogoča socialno mobilnost. Vse nas torej pripravlja za specifično vlogo, ki nam je namenjena v procesu reprodukcije. Reproducira torej delovno silo, da se podreja pravilom reda bodisi kot reprodukcijo podrejanja ideologiji bodisi kot reprodukcijo sposobnosti obvladovanja in dominacije. Na ta način pa omogoča tudi reprodukcijo neoliberalne ideologije.

Kakorkoli že, pričujoče delo je eno izmed redkih, ki obravnava ideološki aspekt ene izmed sprememb, ki so bile sestavni del kurikularne reforme, zato je bilo ukvarjanje s tematiko precej zahtevno, a skozi celotno delo sem skušal biti kar najbolj korekten. Želim si, da bi pričujoče delo dobilo ustrezno nadgradnjo in sicer bi bilo smiselno iz podobnega gledišča predstaviti tudi druge novosti iz tedanjega časa, kar bi omogočilo celovit pogled na ideološko motiviranost spreminjanja vzgojno izobraževalnega procesa devetletnega osnovnega šolanja. Menim namreč, da bi lahko s poglobljeno analizo tudi ostale organizacijske ukrepe in vsebinske spremembe preverjali s postavljenima hipotezama,

Slovenija se je konec prejšnjega stoletja distancirala od nekdanje skupne države in se pridružila klubu srednjeevropskih držav. Prevrat na polju ideologije je zajel vse družbene, politične in gospodarske pore. Temu je sledila tudi kurikularna prenova slovenske osnovne šole. Obvezno izvajanje učne diferenciacije je bila kot ena izmed sprememb očitno ideološko predestinirana, kar sem potrdil tudi v pričujočem delu. Na ta način pa smo naredili odmik od komunitarnega percipiranja posameznika k poudarjanju njegove individualnosti in potrebe po kompetativnosti.

LITERATURA

- (1995) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport
- Althusser, Louis (1980) *O ideologiji*. V Zoja Skušek Močnik (ur.) *Ideologija in estetski učinek*, 317-322. Ljubljana: Cankarjeva založba
- Althusser, Louis (2000) *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba/*cf
- Avineri, Shlomo in Avner de Shalit (2004) *Uvod*. V Shlomo Avineri in Avner de Shalit (ur.) *Komunitarizem in individualizem*, 1-10. Ljubljana: Sophia
- Bibič, Adolf (1977) *Beležke o problemu ideologije*. Teorija in praksa, leto 14, št. 1-2, str. 10-17
- Bibič, Adolf (1978) *Politična znanost, ideologija, politika*. Ljubljana: ČZP Komunist
- Dahrendorf, Ralf (1997) *Državlanske pravice in socialni razredi*. V Adolf Bibič (ur.) *Kaj je politika?* 165-174. Ljubljana: ZPS
- Friedman, Marilyn (2004) *Feminizem in moderno prijateljstvo: premeščanje skupnosti*. V Shlomo Avineri in Avner de Shalit (ur.) *Komunitarizem in individualizem*, 96-113. Ljubljana: Sophia
- Galeša, Mirko (1995) *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta
- Galun, Ana (2004) *Socialna struktura učencev vključenih v nivojski pouk*. V Martin Kramar (ur.) *Diferenciacija in nivojski pouk v prenovljeni šoli*, 141-145. Maribor: Supra
- Grčar, Barbara (2003) *Devetletna osnovna šola*. Otrok in družina, leto 3, št. 2, str. 69-71

- Hague, Rod in Martin Harrop (2001) *Comparative Government and Politics: An Introduction*. London: Macmillan
- Hayek, F.A. (1992) *Zakaj nisem konzervativec*. V Rudi Bizman (ur.) *Sodobni liberalizem*, 91-106. Ljubljana: Krt
- Harvey, David (2005) *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press
- Južnič, Stane (1989) *Politična kultura*. Maribor: Obzorja
- Kelava, Polona (2003) *Pravičnost v dostopu do izobraževanja*. *Sodobna pedagogika*, leto 54, št. 4, str. 86-101
- Kodelja, Zdenko (1999) *Epistemološke in etične razsežnosti sprejemanja odločitev o diferenciaciji pouka na podlagi raziskav in ekspertiz*. *Sodobna pedagogika*, leto 50, št. 1, str. 12-27
- Krebs, Vesna (2006) *Samopodoba in učna motivacija učencev nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli: diplomsko delo*. Maribor: Pedagoška fakulteta
- Laporte, Dominique (1992) *V zgodovini šolanja*. V Eva D. Bahovec (ur.) *Vzgoja med gospostvom in analizo*, 91-104. Ljubljana: Krt
- Lešnik, Bogdan (1997) *Subjekt v analizi*. Ljubljana: Studia Humanitatis Apes
- Lukšič, Igor (2004) *Novodobni komunitarizem*. V Shlomo Avineri in Avner de Shalit (ur.) *Komunitarizem in individualizem*, 219-231. Ljubljana: Sophia
- Močnik, Rastko (1999) *3teorije: ideologija, nacija, institucija*. Ljubljana: Založba/*cf
- Nemitz, Rolf (1992) *Družina in šola kot dispozitiv vzgoje*. V Eva D. Bahovec (ur.) *Vzgoja med gospostvom in analizo*, 62-88. Ljubljana: Krt

- Pêcheux, Michel (1980) *Diskurz in ideologija (e)*. V Zoja Skušek Močnik (ur.) *Ideologija in estetski učinek*, 101-143. Ljubljana: Cankarjeva založba
- Plut-Pregelj, Leopoldina (1998a) *Kot v Ameriki na začetku 20. stoletja*. Delo, 10.1.: 30-31
- Plut-Pregelj, Leopoldina (1998b) *Pomembno le izobraževanje etike?* Delo, 17.1.: 32-33
- Pretnar, Bogi (2000) *Devetletka od A do Ž*. Ljubljana: Delo
- Rawls, John (1997) *Teorija pravičnosti*. V Adolf Bibič (ur.) *Kaj je politika?* 347-354. Ljubljana: ZPS
- Sandel, Michael (2004) *Proceduralna republika in nevezani jaz*. V Shlomo Avineri in Avner de Shalit (ur.) *Komunitarizem in individualizem*, 11-27. Ljubljana: Sophia
- Skok, Cvetka (2000) *Prvi odzivi in izkušnje kurikularne preнове*. Šolsko svetovalno delo, leto 5, št. 1, str. 23-29
- Strmčnik, Franc (2001) *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete
- Strmčnik, Franc (1987) *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije
- Strmčnik, Franc (1993) *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport
- Therborn, Göran (1987) *Ideologija moči in moč ideologije*. Ljubljana: Cankarjeva založba

Ule, Mirjana (1988) *Šola in pedagoški odnos kot dejavnika o oblikovanju identitete posameznika*. Ljubljana: RSS

DRUGI VIRI

Zakon o osnovni šoli, Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/2001

Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli, Uradni list RS, št. 61/99

<http://www.colorado.edu/English/ENGL201ZKlages/1997althusser.htm/> dostop (21.2.2006). Klages, Mary (1997) *Lous Althusser's Ideology and Ideological State Apparatuses*

