

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Teja Kržišnik

NEOLIBERALNI DISKURZ V OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKIH

Diplomsko delo

Ljubljana 2008

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Teja Kržišnik

Mentorica: izr. prof. dr. Karmen Erjavec

Somentorica: asist. dr. Ana Vogrinčič

NEOLIBERALNI DISKURZ V OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKIH

Diplomsko delo

Ljubljana 2008

Zahvala

Ob tem, zame pomembnem dogodku, bi se rada zahvalila mentorici izr. prof. dr. Karmen Erjavec za hitre, konkretne odgovore in dosegljivost na govorilnih urah. Za vse strokovne nasvete in vodila pri izdelavi diplomske naloge se zahvaljujem tudi somentorici asist. dr. Ani Vogrinčič.

Hvala vsem bližnjim, predvsem očiju in mami, med drugim tudi za finančno podporo v času študija. In nenazadnje, hvala tebi Grega! Za vso ljubezen, podporo, razumevanje in drugačen pogled na svet. Brez vas bi bilo vse težje!

NEOLIBERALNI DISKURZ V OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKIH

Slovenija se je ob prehodu v kapitalizem srečala z nekaterimi novimi vrednotami, ki se precej razlikujejo od tistih, ki jih je pred tem poudarjal socializem. Na tem temelji tudi neoliberalni pogled, ki se je razvil iz številnih virov in združuje ideje konservatizma ter klasičnega liberalizma. Z njim se je pojavil odpor do preobsežne administracije in dvom v vlogo države, ki je poudarjal ekonomske prednosti trga. Iz te ideje so se napajale različne politične smeri, začenši z britanskim Thatcherizmom. S prvinami neoliberalnega diskurza se posameznik srečuje v vsakdanjem življenju in ker je šola ena izmed temeljnih posrednikov vrednot, se učenci z njimi srečujejo že zelo zgodaj. Razsežnosti neoliberalnega diskurza v učbenikih si prizadevam najti s pomočjo neoliberalnih prvin, kot so prevlada skeptičnosti in dvoma v sposobnost države, poudarjanje napredka družbe, vračanje k tradiciji, slavljenje posameznika nasproti družbenim kolektivitetam in vzgajanje učenca v potrošnika. Pogosto se te prvine konstruirajo in reproducirajo povsem nezavedno, a kljub temu zadevajo zavesti ljudi. Diplomsko delo išče prisotnost tega diskurza v osnovnošolskih učbenikih.

Ključne besede: *neoliberalizem, diskurz, ideologija, šola, učbenik.*

NEOLIBERAL DISCOURSE IN PRIMARY SCHOOLS' TEXTBOOKS

At the end of transition Slovenia came across some new values which are quite different from values present in socialism. That is also the foundation of neoliberal view which developed from numerous sources and combines ideas of conservatism and classical liberalism. Within that resistance to widely extended administration and doubt in the role of the state appeared, which emphasized economical advantages of the market. This idea was a source of different political views, starting with British government of Margaret Thatcher. An individual comes across elements of neoliberal discourse in everyday life experience and one of these aspects is also school life. I tried to find extensions of neoliberal discourse in textbooks through elements such as prevailing in skepticism and doubts about ability of state, emphasis on society progress, return to tradition, praise for individual against social collectivism and education of a pupil into a consumer. These elements are often constructed and reproduced with unawareness, but in spite of that they affect people's consciousness. This paper tries to find out the elements of neoliberal discourse in primary schools' textbooks.

Key words: *neoliberalism, discourse, ideology, school, textbook.*

KAZALO

1. UVOD	6
2. IDEOLOGIJA IN ŠOLA	8
2.1 Ideologija.....	8
2.2 Širjenje ideologije skozi diskurz.....	11
2.3 Šola kot posrednik ideologije.....	12
2.4 Razmere v Sloveniji.....	18
3. NEOLIBERALIZEM	20
3.1 Neoliberalizem v družbeno-zgodovinskem kontekstu.....	21
3.2 Neoliberalizem kot kritika socializma.....	23
3.2.1 Klasična socialna demokracija (stara levica).....	23
3.2.2 Neoliberalizem (stara desnica).....	24
3.2.3 Primerjava obeh ideologij in sedanje razprave.....	25
3.3 Prvine neoliberalnega diskurza.....	27
3.4 Neoliberalistična usmeritev šole.....	28
3.4.1 Prisotnost neoliberalne koncepcije izobraževanja v Sloveniji.....	33
3.4.2 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli.....	35
4. UČBENIKI	37
4.1 Učbeniki kot učno sredstvo in učni vir.....	38
4.2 Učbenik kot regulirano blago.....	40
4.2.1 Učbenik kot »uradno znanje«.....	41
4.2.2 Primer Slovenije: od popolne regulacije k bolj odprtemu sistemu.....	43
5. ANALIZA NEOLIBERALNEGA DISKURZA V UČBENIKIH	46
5.1 Metoda in vzorec.....	46
5.2 Analiza neoliberalnega diskurza izbranih učbenikov.....	51
5.2.1 Napredek kot gonilo neoliberalizma.....	51
5.2.2 Trg nasproti državi.....	55
5.2.3 Krepitev tradicionalnih družbenih tvorb.....	57
5.2.3.1 Družina.....	57
5.2.3.2 Nacija.....	58
5.2.4 Poudarjanje posameznika nasproti družbenim kolektivitetam.....	59
5.2.5 Vzgajanje učenca v potrošnika.....	61
5.3 Kritična refleksija ugotovitev.....	62
6. SKLEP	68
7. VIRI IN LITERATURA	70
7.1 Učbeniki, vključeni v analizo.....	74

1. UVOD

Kljub nekaterim dokazom o nizki bralni kulturi in slabi funkcionalni pismenosti težko najdemo posameznika, ki se v življenju še ne bi srečal s knjigo. Od samih začetkov nastanka tega »potiskanega, med platnice zvezanega papirja« (Kovač in drugi 2005: 7) branje knjig na eni strani povezuje s širjenjem obzorij in znanja, s pomočjo katerih spoznavamo nove svetove in področja. Po drugi strani pa je knjiga včasih le pripomoček za odpravljanje dolgčasa ali temačnih misli (Turk Škraba 2005: 4).

In če ne prej, se posameznik s knjigo prvič sreča v obdobju svojega formalnega izobraževanja. Slovenija se je v prehodu iz socialistične v kapitalistično družbo znašla pred pomembnimi spremembami v poučevanju vrednot, saj kapitalistični sistem zagovarja povsem druge vrednote kot jih je pred tem socializem. V ospredje tako prihajajo individualnost, tekmovalnost in materializem, kar se odraža predvsem v medijskih tekstih in tudi v šoli, ki je poleg množičnih medijev, staršev, vrstnikov po Althusserju ideološki aparat številka ena (Čepič in Vogrinčič 2003: 314).

Namen diplomskega dela je kritično analizirati vlogo slovenskih osnovnošolskih učbenikov in v njih prepoznati elemente neoliberalne ideologije. Z analizo in natančnejšo osvetlitvijo učbeniških vsebin želim opozoriti na prisotnost ideologije in posledično poudariti pomembnost razvijanja kritičnega razmišljanja pri posameznikih. Poleg tega želim bralcu ponuditi okvir, s katerim bo tudi sam lažje prepoznal prvine neoliberalnega diskurza, ki se producirajo v vsakdanjem življenju.

Predpostavljam, da hegemonijo neoliberalnega diskurza osnovnošolski družboslovni učbeniki konstruirajo in reproducirajo s specifičnim načinom upovedovanja, za katerega so značilne posebne diskurzivne strategije, kot so poudarjanje individualizma, dekontekstualizacija, slavljenje posameznikove svobode in odgovornosti, prevlada skeptičnosti in dvoma v sposobnost države, pomembnost napredka družbe, uvajanja tehnoloških sprememb ne glede na posledice in navajanje na tržno razmišljanje posameznika.

Teze bom preverjala s pomočjo kvalitativne metode preučevanja, in sicer s tekstualno, kritično diskurzivno analizo. Za analizo bom uporabila družboslovne učbenike 5. razreda devetletke. Kot orodje za dekonstrukcijo dominantnega neoliberalnega diskurza bom uporabila teoretske koncepte naveze Foucault-Gramsci in teoretske refleksije številnih (do neoliberalizma kritičnih) družboslovcev.

V prvem delu diplomskega dela se bom seznanila s teoretičnimi izhodišči za kasnejšo analizo, natančneje z opredelitvijo pojmov kot sta ideologija in diskurz. Pojasnila bom, kako je šola kot pomemben socializacijski dejavnik vpeta v širjenje ideologije.

Sledilo bo poglavje, ki razgrinja neoliberalizem in v katerem bom tudi jasno opredelila njegove prvine. Poglavje bom osvetlila z vidika družbeno – zgodovinskega konteksta in ga navezala na politično razumevanje neoliberalizma, ki se je pojavil kot odgovor na ideologijo socializma. Prikazala bom, kako je ideja neoliberalizma posredovana v šolah in na tem mestu se bom navezala na Lavalovo (2005) kritiko neoliberalnega napada na javno šolstvo. Pri tem me bo zanimalo, kako je ideja predstavljena v slovenskem šolstvu in kako se ta kaže v novi šolski zakonodaji.

V nadaljevanju bom osvetlila vlogo učbenikov tako z vidika učnega sredstva in vira kot tudi z vidika reguliranega blaga. Pri tem me bo zanimalo, na kakšen način država »skrbi« za učbenike in če poleg cen določa tudi njihovo vsebino. Naslonila se bom na opozorila Aplla (1992), ki vsebino učbenika razume predvsem kot »uradno znanje«, za katerega naj bi v družbi obstajal konsenz. Osvetlila bom tudi vlogo učbenikov v slovenskem šolskem sistemu in neoliberalnem družbenem redu.

Sledili bodo nastavki za analizo z natančno opredelitvijo metodološkega okvira analize in sama analiza prisotnosti neoliberalnega diskurza družboslovnih učbenikov za 5. razred devetletne osnovne šole. Diplomsko delo bom zaključila z diskusijo o prisotnosti neoliberalnega diskurza v učbenikih in s sklepom.

2. IDEOLOGIJA IN ŠOLA

Polje edukacije je opredeljeno kot polje vzgoje in izobraževanja. S prenašanjem vednosti in vrednot šolstvo prispeva k reprodukciji družbe in s tem zagotavlja družbeno kohezivnost. Posredovanje vrednot je tudi zakonsko podprto, vendar pa med sodobnimi teoretiki s tega področja ni širokega soglasja o tem, kaj vse spada pod vrednote, ki naj bi jih šola prenašala, niti o tem, kako in kdaj naj bi se te vrednote poučevalo. Pojavljajo se temeljna vprašanja, kot na primer: kako vzgajati in obenem razvijati kritično moč razsojanja, ki je ravno tako eden od zakonsko zapisanih ciljev osnovne šole, kako je mogoče učiti vrednote, kako posredovati stališča, kje se konča vzgoja in začne indoktrinacija, do kam sega proces inkulturacije in kje se začne ideologija. V programskih dokumentih se ravno kritično mišljenje in zmožnost racionalne presoje pojavljata kot obramba pred indoktrinacijo, vendar se spet pojavi temeljno vprašanje, kako otroke naučiti kritičnega mišljenja (Šimenc 2003: 12)?

2.1 Ideologija

Ideologija je beseda z različnimi pomeni, katerih uporaba se razteza od področja filozofije prek področij socialnopolitičnih teorij in humanistike vse do političnega življenja in delovanja. Beseda se tako ali drugače nanaša na različne načine nastajanja, razvoja, uveljavljanja ter delovanja zavesti, teorij, idej in nazorov v družbi ter zgodovini. Ne glede na to, da je beseda lahko uporabljena v več pomenih, je njeno uporabo največkrat zaslediti v izrazito negativnem pomenu (Sruk 1995: 129).

Kot pravi van Dijk (Čepič in Vogrinčič 2003: 317), je konceptualizacij ideologij mnogo, prav tako tudi definicij. Začetki razprav o ideologiji se skorajda nujno začenjajo z opombo o neoprijemljivosti tega pojma in posledični teoretični zmedi ob poskusu njegove analize.

Beseda ideologija se je kot znanstveni termin pojavila v času francoske revolucije in prvi, ki je pojem uporabil, je bil francoski filozof in politik Antoine L. C. Destutt de

Tracy. Razumel jo je kot znanost o idejah, uporabljali pa naj bi jo predvsem na področjih praktične filozofije, politike in morale. Tudi drugi razsvetljenci so besedo ideologije pojmovali kot znanost, ki pomaga razlagati in analizirati delovanje človeške zavesti in njenih pravil, pomaga pri razumevanju politike in prava, hkrati pa je uporabna pri vzgoji in izobraževanju (Sruk 1995: 129). Koncept ideologije postane znanstveno uporaben šele v smeri, kot jo razdela Louis Althusser (Vidmar Horvat 2004: 27).

Louis Althusser (1980: 317–318) ideologijo razume kot sistem (ki ima svojo lastno logiko in strogost) predstav (podob, mitov, idej, pojmov), ki obstoji v neki družbi in igra v njej neko zgodovinsko vlogo. Sledi tudi Engelsu, ki ugotavlja, da so za vsako družbo značilne politična organizacija, bazična ekonomska dejavnost in določene ideološke oblike. Ob tem Althusser ugotavlja, da nobena družba ne more preživeti brez teh sistemov predstav, ki jim pravimo ideologije. Človeške družbe izločajo ideologijo kot element in kot samo atmosfero, brez katere ne more potekati zgodovinsko življenje. »Ideologija je torej kot taka organski del sleherne družbene totalnosti« (Althusser 1980: 318).

V nadaljevanju Althusser (1980: 319) ugotavlja, da je ideologija globoko nezavedna, a kljub temu zadeva zavest ljudi. Gre za sistem predstav, podob in pojmov, ki se veliki večini ljudi vsiljujejo kot strukture, brez da bi šle skozi njihovo zavest. Iz tega Marx (Althusser 1980: 319) trdi, da preko ideologije kot nezavedne, ljudje pridejo do »zavesti«. Ljudje svojo ideologijo živijo kot predmet svojega sveta in prek nje doživljajo svoj svet, ne da bi se zavedali, da gre pri tem za ideologijo. V ideologiji se ljudje zavejo svojega mesta v svetu in zgodovini ter preko ideološkega nezavedanja preoblikujejo ta doživetja v neko novo obliko, ki ji pravimo zavest (Althusser 1980: 319).

Tudi po Gramsciju je ideologija tista, ki reproducira obstoječe družbene odnose, saj jo razume kot množico »idej, pomenov in praks, ki so, kljub temu da se predstavljajo kot univerzalne resnice, zemljevidi pomenov, ki podpirajo oblast določenih družbenih skupin« (Barker v Stankovič 2002: 24–25). Gramsci vpelje koncept »hegemonije«, ki izhaja iz teze, da kulturno vodstvo določenih slojev ni doseženo s silo ali prisilo, temveč s strinjanjem podrejenih (Stankovič 2002: 24). Produkcija strinjanja pomeni,

da polje kulture nikoli ni ideološko povsem homogen prostor, ampak je prostor, poln različnih silnic, ideoloških konstruktov, zavezništov, bojev ... Kulturna dominacija mora biti vedno znova zagotovljena s pridobivanjem strinjanja podrejenih, pri čemer pa ves čas obstaja tudi možnost, da nekateri deli družbe (posamezniki, skupine in razredi) vsaj občasno oblikujejo svoje (revolucionarne) protiideologije (Stankovič 2002: 25).

V ideologiji ljudje ne izražajo razmerij do svojih eksistenčnih pogojev, temveč način, kako živijo razmerje do teh. Gre za dva vidika doživljanja svojega sveta: na eni strani za realno razmerje ter na drugi za imaginarno razmerje. Vez med tema dvema razsežnostma predstavlja ideologija. Znotraj nje se realno razmerje umesti v imaginarno razmerje, kar posledično krepi ali pa spreminja ljudi do njihovih eksistenčnih pogojev. Zdi se, da vsaka družba za svoj obstoj in zgodovinskost potrebuje ideologijo, kajti šele prek nje se ljudje oblikujejo, preoblikujejo in usposobijo, da ustrezajo zahtevam svojih eksistenčnih pogojev. Ideologija pripomore k stalnemu prilagajanju ljudi, kar privede do stalnega prilagajanja družbe vladajoči ideologiji. To ustvarja varnost in pogoj za obstoj in delovanje določene družbe (Althusser 1980: 320–322).

Splošno sprejeta definicija ideologije je povzeta po van Dijk (1998), ki pravi, da so ideologije »sistem idej« in zato zavzemajo prostor v simboličnem polju misli in prepričanj, tj. znanja. Ideologije prikazujejo vidike sveta, ki prispevajo k oblikovanju in vzdrževanju odnosov moči, dominacije in izkoriščanja. To pomeni, da ideologije niso kakršenkoli sistem idej in prepričanj, ampak »način razmišljanja, v katerem so v določenem zgodovinskem trenutku eksploativne oblike družbene organizacije reprezentirane kot zunanje, naravne in nujne ali »racionalne« (Jones v Erjavec in Poler Kovačič 2007: 21). »Vidne« so v družbenih interakcijah ter prisotne v različnih načinih bivanja in identitete.

2.2 Širjenje ideologije skozi diskurz

Po Foucaultu (2001: 54–55) diskurzov ne obravnavamo kot celote znakov, ampak kot prakse, ki sistematično formirajo objekte, o katerih govorijo. Diskurzi so sestavljeni iz znakov in tisto, kar počno, je več kot le uporaba znakov za označevanje stvari. Vsak diskurz se nanaša na »preplete jezika in spremljajočih praks, ki po eni strani omogočajo, da o nečem govorimo in na to delujemo, hkrati pa nam to šele konstruirajo« (Stanković 2006: 117). Gre za množici pravil podrejen način konstituiranja vednosti, ki se kaže na osnovi oblikovanja smiselnih trditev, idej, dogodkov, objektov, subjektov in praks. S tem določa, kaj je mogoče o čem reči, kakšne prakse in obnašanja so ob tem primerne, katere vednosti so ustrezne in pomembne ter kateri subjekti utelešajo značilnosti diskurza (Hrženjak 2002: 161–162).

Kadar tipi praks in tipi diskurzov delujejo v smeri nevtralizacije z namenom vzdrževanja neenakih odnosov moči, diskurzi delujejo ideološko (Fairclough 1992). Ljudje institucionalne prakse pogosto izvajajo povsem samodejno, brez da bi o njih razmišljali, in naloga ideologije je prav varovanje teh praks kot univerzalnih in samoumevnih. Ideologija ima največjo moč takrat, ko se izvaja v diskurzu, v katerega ljudje privolijo. S privolitvijo se diskurz reproducira, kar pomeni tudi utrditev in reprodukcijo obstoječih odnosov v družbi (Erjavec in Poler Kovačič 2007: 24).

Tudi odnosi moči so definirani znotraj diskurza in se kažejo v bojih za nadzor nad diskurzom kot »mehanizmom za podporo moči«. Moč diskurza se torej kaže kot sposobnost, da si s pomočjo ideoloških prvin pridobi privolitev prejemnika sporočila in s tem dobi status zdravega razuma (Erjavec in Poler Kovačič 2007: 25).

Diskurz za razliko od govora, ki ga določajo le slovnične norme, omejujejo tudi družbena in kulturna pravila. Ustrezneje ga zato lahko imenujemo javni govor ali »govor v rabi« (Brown in Yule v Čepič in Vogrinčič 2003: 314). Diskurz ni jezikovna izbira posameznika, ampak v izogib sankcijam upošteva cel kup regularnosti in navodil širšega konteksta družbenega življenja, ki delujejo v ozadju, in jih ponotranjimo v procesu socializacije. Diskurz je vedno socialno pogojen, kar pomeni,

da mora raziskovalec diskurzov vedno upoštevati tudi kontekste, tj. kompleksne situacije, v katerih diskurzi nastajajo in potekajo (Čepič in Vogrinčič 2003: 314).

Takšno razumevanje diskurza je značilno tudi za Fairclougha (1995a: 9): »Analiza teksta naj ne bi bila umetno ločena od analize institucionalnih in diskurzivnih praks, znotraj katerih so umeščeni«. Diskurz je zanj občutek, ki ga imajo udeleženci interakcije, da so zadeve takšne, kot bi morale biti. Diskurz je koherenten in deluje, kot da njegovi posamezni deli sodijo skupaj. Urejenost diskurza je odvisna od samoumevne zaledne vednosti, ki vključuje naturalizirane ideološke reprezentacije, na primer tiste, ki se kažejo kot zdravorazumske predstave (Fairclough 1995a: 28).

Pojem diskurza pa je nujno povezan tudi z ideologijo, saj je po Škiljanu (Čepič in Vogrinčič 2003: 317) »diskurz že po definiciji kolektivni fenomen in svoj kolektivni značaj pridobiva izključno skozi medosebno komunikacijo, ki je najbolj učinkovito realizirana prav v jezikovni dejavnosti«, ki pa je že prizorišče ideologizacije. Ideologija se ne realizira v jeziku kot sistemu, ampak v konkretni jezikovni rabi, torej v diskurzu (Čepič in Vogrinčič 2003: 317).

2.3 Šola kot posrednik ideologije

V (post)modernih kulturah je izobraževanje na nov in mnogo širši način postalo stvar javnosti. Šolanje in izobraževanje sta vse bolj prehajala v pristojnost države, hkrati pa se je spreminjala tudi njuna strokovna in znanstvena obravnava (Bahovec in Zgaga 1992: 146).

Gramsci (Apple 1992: 59) je pokazal, da »je nadzor znanja, ki ohranja in proizvaja dele družbe, ključen dejavnik pri povečevanju ideološke dominacije ene skupine ljudi ali enega družbenega razreda nad manj močnimi skupinami ljudi ali razredi«. S tega vidika je vloga šole pri izbiranju, ohranjanju in posredovanju konceptov zmožnosti, ideoloških norm in vrednot velikega pomena.

Šola poleg ljudi oblikuje tudi znanje, saj kurikularne vsebine niso nevtralne, objektivne in vsem enako dostopne. Niso del univerzalne in enotne znanosti, ampak so zbir znanstvenih odkritij in kulturne tradicije z elementi raznovrstnih ideologij (tehnicističnih, korporativističnih, tehnično-upravnih, racionalizacijskih, liberalnih, humanističnih ...) (Bahovec in Zgaga 1992: 148).

Apple (1992: 7–8) svojo razpravo o vključenosti ideologije v izobraževalni sistem začne z vprašanjem, zakaj svet dojemamo kot samoumeven, čeprav to ni. Odgovarja, da zdrav razum ni slučajen, ampak se oblikuje okrog določenih načel, ki so zapleteno, a prepoznavno povezana z razmerji moči v družbi. In ta niso nikjer drugje tako vidna kot ravno v šolah. Kar v izobraževalnih institucijah velja za legitimno znanje, je vedno tesno povezano tako s skupinami, ki imajo ekonomsko, politično in kulturno oblast, kot tudi z boji, da bi te oblastne odnose spremenili. Posledice razredno, spolno in rasno stratificiranega znanja ter kulturno ideoloških postopkov so več kot vidne, a vendarle v vsakodnevnem življenju globoko prikrite. Šole posameznikom omogočajo poti do socialne mobilnosti, vendar je jasno, da je način, s katerim to počnejo, povezan s težko opaznimi, a prisotnimi odnosi izkoriščanja in gospostva v širši družbi.

Med nekaterimi politikami in teoretiki je že dlje časa priljubljen izrek: »Šola naj ne deluje le na učenčev intelektualni razvoj, marveč naj na učenca deluje tudi vzgojno« (Justin 1998: 9). Pristaši tega izreka prisegajo na ideološke vsebine, ki naj delujejo iz ozadja in naj bodo vključene v izobraževalni proces. Protiutež »znanju« predstavljajo »vrednote«, »moralna vzgoja«, »emocije«, »vrednostne sodbe«, »osebni pogledi in stališča«, »ustvarjalnost« in »prijaznost«. Le redko sta omenjena izraza »privzgajanje navad« ali »vzgoja mišljenja«, ki sta združena pod eno od osnovnih funkcij izobraževanja, to je vzgoja. Otrok in mladostnik svoje socialne reprezentacije v času šolanja prevzemata iz šolskega in zunajšolskega okolja. Gre za prve, še ne povsem izdelane razlage in interpretacije o svetu in nekakšne prve »teorije« o družbeni in naravni realnosti (Justin 1998: 9–10).

Osnovna družbena cilja izobraževanja sta dva. Z vzgojo in izobraževanjem se poskuša otroke neke generacije usposobiti za uspešno opravljanje družbene funkcije, obenem pa cilj izobraževalnega procesa ostaja kakovostno usposabljanje

učencev za opravljanje njihovih poklicnih oz. profesionalnih nalog. Kulturna in tehnološka dediščina se iz ene generacije na drugo prenašata z različnimi družbenimi in državnimi mehanizmi. Zato je nujno, da se družbeni cilji izobraževanja vedno znova prilagajajo novim možnostim, ki se pojavljajo tako zaradi sprememb v družbi in kulturi kakor tudi zaradi sprememb v vzgoji in izobraževanju (Kolenc 1998: 81).

Naloge javnega šolskega sistema so, »da asimilira imigrantske kulture, promovira veljavne religiozne doktrine, razširi standardizirano obliko nacionalnega jezika, poveže nacionalno identiteto in nacionalno kulturo, generalizira nove navade rutinske in racionalne kalkulacije, krepí patriotske vrednote, vbija moralno disciplino in predvsem, da vceplja politična in ekonomska prepričanja vladajočih razredov« (Green v Milharčič Hladnik 1998: 172).

Razprava o družbeni vlogi šole se ne more izogniti dejstvu, da šola ustvarja »odgovornega državljan, marljivega delavca, voljnega davkoplačevalca, pravičnega sodnika, odgovornega starša, pridno ženo, domoljubnega vojaka ter zanesljivega ali spoštljivega volivca (Green v Milharčič Hladnik 1998: 173)«, neodvisno od verske, razredne, rasne in spolne pripadnosti. Odgovor na vprašanje, kako je to mogoče zagotoviti v versko, razredno, spolno in etnično heterogenih državah, je ponudil Dewey (v Milharčič Hladnik 1998: 173). Zanj je šolanje ključni instrument razvoja bolj demokratične družbe, kar utemeljuje s tem, da samo šola lahko omogoči otrokom doživeti »skupno izkušnjo«, ki jo v družbi preprečujejo in onemogočajo razlike med ljudmi. Po Deweyju ima demokracija dve značilnosti. Prvič, člani skupnosti so »istih misli« in si delijo skupne interese ter izvajajo družbeni nadzor. In drugič, med družbenimi skupinami mora vladati polno in svobodno vzajemno delovanje ter popolna komunikacija. Od tu tudi izhaja vloga javne šole, ki naj bo »proizvodnja skupnih elementov družbe in kolektivne privrženosti idealni obliki družbene ureditve, to je demokraciji, skratka, proizvodnja skupne izkušnje otrok kot podlage za skupno delovanje bodočih demokratičnih državljanov« (Milharčič Hladnik 1998: 173).

V šolah so prisotna tako ekonomska kot tudi politična in kulturna področja in potrebe vsakega od teh področij se ponavadi ne prekrivajo med seboj. Dinamike področij se prepletajo in delujejo vzajemno v vsakodnevnem življenju šol. Druga druge vedno ne

krepijo med seboj in ravno zato so ideološke analize za preučevanje izjemno zahtevne in napore (Apple 1992: 35).

Poleg tega so šole pomembni dejavniki legitimacije, kar pomeni, da so del zapletene strukture, ki legitimira socialne strukture in prek katerih se socialne in kulturne ideologije obnavljajo, oskrbujejo in neprestano gradijo. Šole svoje notranje in širše družbene dejavnosti opisujejo kot meritokratske in takšne, ki vodijo k splošni in socialni pravičnosti (Apple 1992: 13).

Vloga šole pa ni omejena le na prikazovanje socialno-ekonomskega sistema kot naravnega in pravičnega, ampak je šola tudi del političnih institucij družbe, del države. Zato mora legitimirati tudi sebe. Poleg ekonomije, državne birokracije in vlade tudi šolski aparat potrebuje legitimnost in soglasje tistih, ki jim vladajo (Apple 1992: 14).

In kako so določeni vidiki kolektivne kulture v šoli prisotni kot objektivno, dejansko znanje? Po Applu (1992: 28) je to doseženo skozi več področij. V prvi vrsti gre za prikrit kurikulum v šolah, ki ga Apple razume kot implicitno učenje pravil, vrednot ter nagnjenj in poteka skupaj z življenjem učencev v šolah, njihovim soočanjem s pričakovani institucije ter urnikom šolskega dela dan na dan več let zapored. Drugi problem Apple vidi v problematizaciji šolskega znanja, predvsem v smislu, od kod znanje izhaja, čigavo je to znanje, katere socialne skupine podpira in podobno. In nenazadnje, pri posredovanju ideologije igrajo veliko vlogo tudi učitelji, prek katerih se ideologije odražajo v temeljnih razmislekih.

Po Applu (1992: 43) šole k neenakosti prispevajo tako, da s svojo nevidno organiziranostjo diferencialno razporejajo posebne vrste znanja. V veliki meri je to povezano »tako z vlogo šole pri maksimizaciji produkcije tehnično kulturnega blaga kakor z urejevalno ali selektivno funkcijo šol pri postavljanju ljudi na položaje, ki jih zahteva ekonomski sektor družbe« (Apple 1992: 43). Poleg tega šole s svojo pomembno vlogo pri distribuciji raznih normativnih in dispozicijskih elementov prispevajo k temu, da je neenakost v družbi videti kot povsem naravna. To dosežejo s prikritim kurikulumom, ki se zdi edino primeren za vzdrževanje ideološke hegemonije najmočnejših razredov v družbi. Teoretiki reprodukcije so dokazovali, da

ideološka in družbena stabilnost temeljita na ponotranjenju načel in pravil zdravega razuma globoko v naših možganih, ki obvladujejo obstoječi družbeni red. Takšno ideološko zasičenje pa bo nedvomno učinkovitejše, če se ga začne izvajati v zgodnjem obdobju posameznikovega življenja. Šole pri tem igrajo pomembno vlogo, še bolj pa je, če se omenjeni pritisk začne izvajati od prvega dne otroškega vrtca dalje. »Principi in pravila, ki se poučujejo, bodo podelili pomen okoliščinam, v katerih se znajdejo učenci (šole so dejansko organizirane na tak način, da ohranjajo te definicije), in hkrati služili ekonomskim interesom. Prisotna bosta oba elementa učinkovite ideologije« (Apple 1992: 43).

Problem šolskega znanja je potrebno pojmovati kot obliko širše distribucije dobrin in sredstev v družbi. To je najbolj vidno v naprednih industrijskih družbah, kjer so šole posebno pomembne kot distributerji kulturnega kapitala in igrajo odločilno vlogo pri podeljevanju legitimnosti kategorijam in oblikam vednosti. Dejstvo, da so določene tradicije in normativna vsebina v takih družbah dojete kot šolsko znanje, je dokaz o njihovem podeljevanju legitimnosti. Študij šolskih vednosti bi pravzaprav bolje označili kot študij ideologije in raziskovanja tega, kar imajo specifične družbene skupine in razredi v specifičnih institucijah v določenih zgodovinskih trenutkih za legitimno vednost. Odkrita in prikrita vednost v šolskem okolju, principi selekcije, organizacije in ocenjevanja tega znanja so vrednostno usmerjeni izbori iz mnogo večjega univerzuma možnega znanja in principov selekcije. Zato jih ne smemo enostavno sprejeti kot danost, ampak jih moramo problematizirati (Apple 1992: 45–46).

Ob vsem tem pa se seveda ne moremo izogniti vprašanju, če si država sploh želi producirati kritično usmerjene učence in kasneje državljane. Zdi se, da je lažje imeti pokorne državljane, ki se prilagajajo večinskim vrednotam in mnenjem.

Na prisotnost ideologije v šolah opozarja tudi Adrian Blackledge (2001: 292), ki se je ukvarjal s preučevanjem učenja pismenosti v angleških šolah. Ugotovil je, da je dominantna ideologija o angleščini kot o edinem jeziku še kako prisotna, ne glede na prisotnost multikulturalnosti in večjezičnosti v Veliki Britaniji. Ravno zaradi velikega števila učencev, ki jim angleščina ne predstavlja maternega jezika, so v Veliki Britaniji sprejeli dokument, ki učiteljem nalaga, naj učencem omogočijo komuniciranje v

maternem jeziku, ob tem pa naj s pogovori spodbujajo tudi njihovo drugačno kulturno ozadje. Eden od udeležencev konference ob razpravi o tem problemu je opozoril na nizko doseganje ocen iz angleškega jezika pri učencih manjšin, razlog za tak neuspeh pa naj bi bil v počitnicah in obiskih pri sorodnikih iz njihove domovine. Dodaja: »Ne želimo biti strogi in staršem nalagati prepoved takih obiskov, vendarle pa opozarjamo, da to za njihove otroke lahko predstavlja problem« (v Blackledge 2001: 292).

V tej izjavi Blackledge opozarja na kontradiktornost angleške družbe, ki se sicer smatra za liberalno in tolerantno, na drugi strani pa od učencev zahteva boljše znanje angleščine, ki ga bodo najlažje osvojili, če ne bodo uporabljali maternega jezika. To pa spet nasprotuje eni od trditev, izjavljenih na konferenci o strategiji pismenosti: »Potrebno je spodbujati razprave, katerih cilj je spoštovanje vrednot in tradicij različnih kultur« (v Blackledge 2001: 293).

Poleg tega je ob takih izjavah prisotna tudi ideologija, ki vrednoti le uspeh v šoli, ki pa je izmerjen s testi. Pri obisku sorodnikov v domovini so seveda prisotne tudi druge pozitivne izkušnje, ki pa niso merljive. Blackledge v teh obiskih vidi predvsem koristi, kot so jezikovne in kulturne izkušnje, prilagajanje novemu okolju, razumevanje kulturne in družinske zgodovine in razvijanje komunikacijskih veščin. Po njegovem mnenju v Veliki Britaniji prevladuje ideologija, ki zmanjšuje vrednost teh izkušenj in daje poudarek predvsem učenju.

Identitete manjšinskih skupin v šolah so večkrat predstavljene kot izrazito negativne in te predstave lahko povzamejo tudi skupine same. Posledica tega je, da se manjšinske skupine trudijo čim bolje in čim hitreje povzeti večinske vrednote in obnašanja, kar pa lahko ogrozi njihovo skupinsko pripadnost. To je še posebej prisotno pri družinah manjšinskih skupin, ko starši ne želijo ogroziti otrokovega šolskega uspeha.

Ob koncu svoje razprave Blackledge ponuja rešitev, ki bi v šole prinesla spremembe v odnosu moči večine nad manjšino. To se lahko doseže z večjo vključitvijo staršev manjšinskih skupin v šole, z večjim poudarkom nad jezikom manjšin in nenazadnje tudi z vključitvijo prevajalcev (Blackledge 2001: 291–312).

2.4 Razmere v Sloveniji

V Sloveniji smo po letu 1991 vstopili v nov demokratičen sistem in s tematiko vzgoje in vrednostne orientiranosti šole se ukvarjamo vse od osamosvojitve dalje. Kot osnovo za slovensko šolo na evropski podlagi se še vedno uporablja Bela Knjiga iz leta 1995, ki se sicer sklicuje na različne evropske konvencije, nima pa določene teorije vzgoje in vrednot. Bogomir Novak poudarja, da je človek po pripadnosti vedno že socialno, družinsko in domovinsko bitje in šele potem globalno. Personalistično orientiran vzgojitelj naj bi upošteval pravno-upravno-politične in gospodarske potrebe in vidike družbeno-identitetnega modela vzgajanja, obratno pa naj bi zakonodajalec v državi primarno upošteval eksistencialno avtentično bazo individualno osebnega svobodnega delovanja (Novak 2007: 1–3).

V preteklosti je izobraževalni sistem predstavljal velik delež pri ideološki vzgoji mladine. Posebej intenzivno se je to kazalo v nedemokratičnih državah srednje in vzhodne Evrope, kjer je bil cilj šolske prakse ustvarjanje discipliniranih, politično osveščenih in aktivnih državljanov. Oblast je to dosegala skozi učni načrt vseh družboslovnih predmetov, predvsem pa z učnim predmetom zgodovine, ki je bil pod strogim političnim in ideološkim nadzorom oblasti. Ta nadzor je bil še posebej močan po 2. svetovni vojni in vse do sredine sedemdesetih let prejšnjega stoletja. V tem času se je poskušalo ustvarjati mite o slavni zgodovinskih dogodkih in osebnostih iz časa 2. svetovne vojne in neposredno po njej (Verbič 2005: 23–24).

Z radikalnimi spremembami državnih okvirov ter družbenih in političnih sistemov so se spreminjala tudi sporočila šolske zgodovine in zgodovine za javno rabo. Ti sta bili tradicionalno, vsaj v določeni meri, proizvod vladajoče ideologije in politike. Šolska zgodovina je še vedno plod razmer v zgodovinopisju, rezultat okolja in časa pa so tudi t. i. znanstvena zgodovinopisja. Proučevanje in pisanje nacionalnih zgodovin nastane problematično, če raziskovalci in proučevalci narodne zgodovine težijo k zgodovinskemu spominu, ki je sredstvo narodnega samopotrjevanja in ne kritična reprodukcija preteklosti. Ne glede na demokratičnost v zahodnih državah, se te še vedno borijo z demitizacijo »nacionalnih zgodovin«, saj je ta proces povsod negotov in počasen. Številni narodi še naprej prepoznavajo in odkrivajo podedovane mitske

konstrukte iz preteklosti in razlage, ki so v konkretnih zgodovinskih razmerah zarisane iz povsem določenega ideološkega zornega kota. Skozi čas te postanejo povsem sprejete »resnice« in sestavni del zgodovine določenega naroda (Verbič 2005: 24).

Zgodovinska stvarnost je praviloma manj preprosta, kot se to poskuša doseči z mitskimi predstavami. Te so namreč predstavljene kot nekaj posebnega, delujejo udarno, periferije potiskajo v središče in opozarjajo na zanimanje središča za periferijo (Verbič 2005: 25).

Šolski kurikulum in metode poučevanja so ključnega pomena za zdravo demokracijo, kar pomeni, da je zelo pomembno ravnotežje med centralizacijo in decentralizacijo v izobraževanju. Oblast, ki predpiše nacionalni učni načrt, obenem pa dopušča prost trg učbenikov in preverjanje ter ocenjevanje prepušča učiteljem, je verjetno manj centralizirana kot tista, ki prepušča definicijo in oceno nacionalnega kurikuluma komisijam, kjer so učitelji dobro zastopani, a vendarle nadzoruje izdajanje učbenikov in vztraja na nacionalnih izpiti. Izobraževanje do poznih osemdesetih let je bilo v bivših komunističnih državah močno centralizirano, saj so oblasti z močno ideologijo determinirale vsebine učnih ur. V devetdesetih letih je prišlo do hitre decentralizacije, ki pa ima v realnosti še vedno meje in še vedno ostaja aktualna problematika, kako zagotoviti ravnotežje. Ideološki partijski nadzor, predvsem nad poučevanjem zgodovine, je bil v devetdesetih v večji meri odstranjen. V Sloveniji prelomnico predstavlja reforma zgodovinskega kurikuluma iz leta 1996, ko je bila po padcu komunizma v Sloveniji iz šolske zgodovine umaknjena ideologija prejšnjega sistema (Stradling v Verbič 2005: 36–38).

3. NEOLIBERALIZEM

V zadnjih dveh desetletjih je koncept neoliberalizma pogosto uporabljen izraz, ki po Giddensu (Kodelja 2005: 318) lahko predstavlja politično filozofijo, ideologijo ali ekonomsko doktrino, ki zagovarja svoboden trg in zavrača socialno državo, obenem pa pomeni tudi oznako za različne skupine, gibanja in stranke raznih politik in prepričanj. Včasih je opredeljen kot nova različica liberalizma, kar pomeni, da je dedič klasičnega liberalizma, po drugi strani pa pomeni nekaj novega, kar se od klasičnega liberalizma razlikuje (Kodelja 2005: 319).

Čeprav ni neke splošno sprejete definicije neoliberalizma, mnogo avtorjev izvor doktrine pripisuje Hayekovi liberalni ekonomski in politični teoriji. Ta je imela velik vpliv na razvoj neoliberalne politike, ki so jo v številnih državah vodile predvsem desne (konservativne) vlade, na področju politike izobraževanja pa so neoliberalne ideje povzemale tudi levo usmerjene vlade. Ne glede na široko razumevanje te doktrine, pa je mogoče reči, da gre za »doktrino svobodnega trga, ki vključuje prepričanje, da je učinkovitost trga najboljši alokacijski mehanizem in razdelitev omejenih javnih sredstev, in da daje trg, ki temelji na lastni pobudi posameznikov, zanje in za skupnost najboljše rezultate, če ga prepustimo samemu sebi« (Kodelja 2005: 319). Iz tega sledi odpor neoliberalcev do preobsežne državne administracije, do države in še posebej do države blaginje, ki naj bi bila za civilno družbo in posameznike v njej pogubna (Kodelja 2005: 319).

Po drugi strani je neoliberalizem kot politična filozofija razumljen kot vrnitev k primitivni obliki individualizma, ki je kompetitiven, posesiven in pogosto utemeljen na doktrini o suverenosti potrošnika. »V vrednostnem smislu daje prednost svobodi pred enakostjo, pri čemer je svoboda mišljena kot negativna svoboda, to je kot svoboda od državnega intervencionizma v gospodarstvo, ki implicira sprejemanje neenakosti, nastajajočih zaradi trga« (Peters in Marshall v Kodelja 2005: 320).

Kritiki neoliberalizma poudarjajo predvsem njegove pogubne učinke v povečani družbeni neenakosti, poleg tega pa opozarjajo še na negativne posledice globalizacije, ekološke težave (posledica povečevanja gospodarske rasti) in na

progresivno izginjanje avtonomnega prostora kulturne produkcije zaradi vsiljevanja komercialnih vrednot. Iz vidika kritike neoliberalne doktrine izobraževanja pa velja omeniti še vsaj dva negativna učinka neoliberalizma, na katera opozarja Bourdieu (Kodelja 2005: 320): »Prvi je destrukcija vseh kolektivnih instanc, ki lahko ovirajo delovanje svobodnega trga, predvsem pa destrukcija države kot hranilke vseh univerzalnih vrednot, povezanih z idejo javnega, drugi pa je vsiljenost tiste vrste moralnega darwinizma, ki s kultom zmagovalca vzpostavlja boj vseh proti vsem kot normo vsakega ravnanja«. In po mnenju Le Granda in Robinsona (Kodelja 2005: 321) je »mehanizem za doseg prvega učinka privatizacija (redukcija intervencijske vloge države, zmanjšanje javnega financiranja, državne regulative itd.), za doseg drugega pa tekmovalnost (med posamezniki, podjetji, državami)«.

3.1 Neoliberalizem v družbeno-zgodovinskem kontekstu

Že samo ime pove, da gre pri neoliberalizmu pravzaprav za nadaljevanje stare zgodbe, torej liberalizma. Njegov pomen je nemogoče strpati v eno definicijo, vendarle pa so filozofske osnove liberalizma v International Encyclopaedia of the Social Sciences (Pikalo 2003: 4) upovedene v naslednjih točkah: »a) Liberalizem daje velik pomen svobodnemu izražanju človekove osebnosti; b) Verjame, da so človeška bitja sposobna narediti to izražanje človekove osebnosti za vrednoto tako sebi kot družbi; c) Podpira vse tiste institucije in politike, ki varujejo in še naprej razvijajo svobodno izražanje in s tem povezano toleranco«. Besedi, kot sta »liberalec« in »liberalno« sta svojo politično konotacijo dobili s pojavom španske politične stranke »Liberales«, katera je v svojem programu podpirala verzijo francoske ustave iz leta 1791. Liberalizem kot sistem političnih idej izhaja iz Anglije, iz sedemnajstega in osemnajstega stoletja in glavni ideali takratnega liberalizma so bili verske svoboščine in toleranca, konstitucionalizem (vladavina zakonov, delitev oblasti) in politične pravice (Pikalo 2003: 4–5).

Poleg teh idealov Rizman med temeljne prvine liberalizma uvršča še individualizem (zagovarjanje moralne primarnosti osebe pred zahtevami družbene kolektivitete),

egalitaren družbeni red, univerzalnost in melioracijsko prvino (popravljanje in izboljševanje družbenih institucij ter političnih dogovorov je vedno mogoče) (Pikalo 2003: 4–5).

Neoliberalizem je za razliko od liberalizma danes razumljen kot politično-ekonomski projekt, za katerega je značilna navezava na klasični liberalizem, ki zagovarja mišljenje, da bodo tržne sile prinesle blaginjo, svobodo, demokracijo in mir za vse človeštvo (Sholte v Pikalo 2003: 5). Ideja temelji na oživitvi klasične liberalne teze proti posredovanju države na trgu, ki je vedno bolj globalen. Država naj ne bi imela dovolj zmožnosti za kontrolo globalizacije, zato je globalne trge potrebno pustiti delovati po svoje. Gre torej za doktrino svobodnega trga v ekonomskem smislu, ki zagovarja učinkovitost trga in popoln umik državne regulative na področju meddržavnega in globalnega pretoka denarja, blaga, storitev in kapitala (Sholte v Pikalo 2003: 5).

V zadnjih dveh desetletjih je neoliberalizem prevladoval kot osnova politik za globalizacijo. Ta naj bi bila zaslužna za izjemen napredek in za to, da se o napredku, razumu in znanosti (med katerimi se poudarja ekonomsko znanost) sploh govori. Globalizacija se prikazuje kot nujnost, ki ne omogoča alternativ. »Spremembe v načinu delovanja gospodarstev, naftne krize, razpad brettonwoodskega sistema in podobno so prikazani kot zadnje opozorilo številnim družbam, da naredijo še zadnji korak in se končno pridružijo globalizacijskim procesom, ker drugače ne gre« (Pikalo 2003: 29). Poleg tega neoliberalci procese globalizacije razumejo kot pomemben prispevek k poenotenju, ne glede na dejstvo, da ima proces opraviti z različnimi začetnimi temelji in institucionalnimi ureditvami družb, držav ali gospodarstev. Na različnost držav in družb se gleda kot na objekte brez svojih zgodovinskih in družbeno specifičnih značilnosti (Pikalo 2003: 30). Zagovorniki neoliberalne globalizacije to predstavljajo tudi kot instrumentalen proces in po besedah Brittana (Pikalo 2003: 30) je globalizacija »življenjsko dejstvo in to bo ostala ne glede na dejavnost vlade. Vprašanje ni, ali jo sprejeti ali zavrniti, ampak kako zagotoviti njen potek v pozitivni smeri. Pomembno je, da nacionalne in mednarodne institucije sprejmejo vpliv globalizacije in primerno odgovorijo«. Za oznanjevalce neoliberalne globalizacije pa je globalizacija tudi benigni proces z blagimi in pozitivnimi posledicami. Družbeni konflikti naj bi se dogajali samo v začetnih fazah prilagajanja

procesom in so sestavni del boljšega jutri. Konflikti naj bi bili stranski pojav prestrukturiranja, ki bodo izginili, ko bo današnja uporniška generacija odrasla in se akomodirala v boljšem načinu življenja (Pikalo 2003: 31).

3.2 Neoliberalizem kot kritika socializma

V obdobju socializma, ko je šla ideja svobodnega trga že davno v pozabo in se je zdelo, da je že presežena, so se pojavili zagovorniki svobodnega trga, imenovani neoliberalci. Od sedemdesetih let dalje je imel neoliberalizem sicer manjši vpliv na evropske države kot na Veliko Britanijo, ZDA, Avstralijo in latinskoameriške države. Vendarle pa so zagovorniki svobodnega trga imeli močan vpliv tudi v celinski Evropi. Nasproti »stari« socialni demokraciji se zdaj postavlja neoliberalizem (nova desnica). V nadaljevanju bom za boljše razumevanje neoliberalizma predstavila ti dve povsem različni politični filozofiji (Giddens 2000: 14–16).

3.2.1 Klasična socialna demokracija (stara levica)

Stara socialna demokracija je bila prepričana, da je kapitalizem sistem, ki s svojim svobodnim trgom povzroča številne težave, na kakšne je opozarjal že Marx. Hkrati pa je stara levica verjela, da je te težave možno odpraviti ali popraviti z državnim poseganjem na trg. Trg torej ne more zagotavljati splošnega dobrega, zato naj to vlogo prevzame država. Poseganje države v gospodarstvo in v vsa druga področja življenja je normalno in zaželeno, saj naj bi bila javna oblast v demokratični družbi odraz kolektivne volje (Giddens 2000: 16–18).

Nič nenavadnega v klasični socialni demokraciji ni niti vpletanje države v zasebno, družinsko življenje in prispevki države so ključnega pomena za zadovoljevanje potreb družine. Prav je, da država nastopi povsod tam, kjer posameznik iz takšnih ali drugačnih razlogov ne more poskrbeti sam zase (Giddens 200: 18).

Ena glavnih značilnosti socialnih demokratov pa je tudi prizadevanje za enakost, ki naj bi jo dosegli z različnimi strategijami izenačevanja razlik, med katere sodi tudi progresivno obdavčenje, način jemanja bogatim in dajanja revnim (Giddens 2000: 19).

Pripadnikom socialne demokracije je bila večkrat očitana nizka stopnja ekološke zavesti pa čeprav sama ni imela sovražnega odnosa do ekoloških vprašanj. Res pa je, da se jim je zelo težko prilagajala, saj njena korporativna naravnost, politika polnega zaposlovanja in nenehna prednost državi blaginji tega ni omogočala (Giddens 2000: 19–20).

3.2.2 Neoliberalizem (stara desnica)

Svoj odpor in pomisleke do države je izražal že začetnik britanskega konservatizma Edmund Burke, ki je zagovarjal tezo, da prevelika vloga države začne ogrožati svobodo in samostojnost posameznika. Ta teza je močno povezana z razumevanjem civilne družbe kot samogenerativnega mehanizma družbene solidarnosti in če je ta v svojem razvoju prepuščena sama sebi, potem ima možnost razvijanja vrlin kot so: dober značaj, poštenost, odgovornost, požrtvovalnost, čast, uslužnost, samodisciplina, tolerantnost, spoštovanje, pravičnost, samoizigravanje, zaupanje, vljudnost, pogum, trdnost, integriteta, domoljubnost, skrb za druge, varčnost (Giddens 2000: 20–21).

Pri neoliberalcih v ospredje prihajajo tradicionalne družbene tvorbe, še posebej družina in narod, saj je »obstoje tradicionalne družine nujen za normalno delovanje družbe, prav tako kot obstoj tradicionalnega naroda. Drugi tipi družine, kot je denimo samsko gospodinjstvo, homoseksualna zveza in podobno, le prispevajo k družbenemu razkroju. Enako velja za tisto, kar slabi nacionalno enotnost« (Giddens 2000: 21). Ksenofobični podtoni izjav so med zagovorniki neoliberalizma povsem normalen pojav.

»Zavračanje države blaginje je ena najbolj prepoznavnih lastnosti neoliberalizma. Zanje je država blaginje vir vsega zla, tako kot je bil to včasih kapitalizem za

revolucionarno levico« (Giddens 2000: 22). Marsland (Giddens 2000: 22) je v svojem delu zapisal, da se država blaginje »z najbolj destruktivnimi metodami znaša nad tistimi, ki naj bi uživali njene dobrobiti: nad nemočnimi, zapostavljenimi in nesrečnimi ... ubija podjetniškega duha in samozavest žena in mož ter v same temelje naše svobodne družbe vgrajuje zmes eksplozivnega nezadovoljstva«.

In kje neoliberalci vidijo rešitev, če naj bi bila država blaginje odpravljena? Njihov odgovor je gospodarska rast, ki naj jo spodbuja svobodni trg. Blaginja torej ne izhaja iz državne pomoči, ampak iz maksimirane gospodarske rasti in skupnem bogastvu, ki ga ustvarja svobodno usmerjen trg. Takšno razmišljanje se seveda ne meni za ekološko zavest, ki je tudi pri neoliberalcih na nizki ravni. Takšno premočrtno gledanje na napredek, ki ne vidi nobenih omejitev gospodarskega razvoja najbolje opiše naslednje razmišljanje: »Ekološka vprašanja so bodisi pretirana ali pa jih sploh ni – so le iznajdba hujšakačev, ki oznanjajo sodni dan, čeprav vsa znamenja kažejo, da vstopamo v obdobje, ko bo človeštvo deležno napredka, kakršnega v zgodovini še nismo poznali« (Giddens 2000: 23).

Za razliko od klasične socialne demokracije je neoliberalizem proces, ki upošteva globalen prostor, vendar pa ti isti neoliberalci v mednarodnih odnosih zagovarjajo teorijo realne politike, kar pomeni, da je globalna družba še vedno združba nacionalnih držav, kjer šteje njihova moč. Nujni temeljni sestavini vsake države v mednarodnih odnosih sta pripravljenost za vojno in nenehno vzdrževanje vojaške moči (Giddens 2000: 23).

3.2.3 Primerjava obeh ideologij in sedanje razprave

Iz današnjega vidika se zdi, da je zaradi ideološke krize socialne demokracije v svetu prevladal neoliberalizem. Pa vendarle tudi neoliberalizem ni povsem neogrožen in glavni vzrok njegovih težav je, da sta si v nasprotju njegova pola - tržni fundamentalizem in konservatizem. Konservatizem pomeni nadaljevanje tradicije in je previden pri uvajanju družbenih in gospodarskih sprememb. To pa je v nasprotju s filozofijo prostega trga, saj je njeno upanje nenehna gospodarska rast, ki jo omogoča osvobajanje tržnih sil (Giddens 2000: 23–24).

»Predanost svobodnemu trgu na eni strani in tradicionalni družini in narodu na drugi so sami sebi nasprotni ideali. Individualizem in svobodna izbira se morata nepreklicno ustaviti, ko trčita na meje tradicionalne družine in naroda, saj mora tradicija ostati nedotaknjena« (Giddens 2000: 24). Tržne družbe spodkopavajo tradicionalno strukturo avtoritete in neoliberalizem ustvarja vedno nova tveganja in negotovosti. Ob tem od prizadetih zahteva, naj se za to negotovost ne menijo (Giddens 2000: 24).

Neoliberalci so svoje razmišljanje temeljili na družbenih lastnostih stare socialdemokracije in le opazujemo lahko, kako jih je keynsijanski družbeni dogovor kasneje vse po vrsti postopoma razkrojil (Giddens 2000: 25):

- družbeno strukturo in še posebej naravo družine, v kateri je bil moški tisti, ki je prinašal denar, žena pa je bila gospodinja in mati, kar je omogočalo tako odločno zastavljeno politiko polnega zaposlovanja;
- homogen trg delovne sile, na katerem so bili moški, ki bi jim grozila brezposelnost, po večini fizični delavci, pripravljeni prevzeti kakršnokoli delo, ki jim je še omogočalo lastno preživetje in preživetje družine;
- prevlado množične proizvodnje v osnovnih gospodarskih panogah, kar je ustvarjalo stabilne, čeprav nespodbudne pogoje dela za večji del delavstva;
- elitistično državo, v kateri so majhne skupine privilegiranih ekspertov znotraj državne birokracije držale v rokah in predpisovale davčno in monetarno politiko;
- nacionalne ekonomije, ki so bile močno omejene v okvire notranjega trga, saj je keynsijanizem predvideval, da bo domača ekonomija vedno prevladovala nad mednarodnim pretokom blaga in storitev.

Socialna demokracija je bila od vedno povezana s socializmom in kljub svojim volilnim uspehom si socialnodemokratske stranke še vedno niso ustvarile celovite politične podobe in usmeritve v svetu, v katerem kapitalizem nima nobene alternative. Giddens (2000: 34) možno nadaljevanje vidi v »tretji poti«, katere izraz sta si nazadnje prilastila Bill Clinton in Tony Blair, kritiki pa so menili, da gre le za

nekoliko predelan neoliberalizem. To so utemeljevali z dogajanjem v ZDA, kjer je gospodarstvo potekalo zelo dinamično, hkrati pa je bila tudi družba z največjo stopnjo neenakosti v razvitem svetu. Ob zagotovitvi Clintona (Giddens 2000: 34), da bo »ukinil državo blaginje, kakršno smo poznali«, se je to zdelo le kot odmev stališč neoliberalnih konservativcev.

3.3 Prvine neoliberalnega diskurza

Prvinam neoliberalnega diskurza bom največ pozornosti namenila v analizi, na tem mestu pa jih bom na kratko predstavila. Kot sem že omenila, gre pri neoliberalizmu predvsem za politično-ekonomski projekt, ki pa se skozi diskurz lahko upovedi na način, da ta podpira neoliberalni red. Za lažje razumevanje drugega dela diplomske naloge bom v nadaljevanju naštela nekatere prvine neoliberalnega diskurza, ki sem jih zasledila ob prebiranju literature.

Med najpomembnejše prvine neoliberalizma spada **prevlada skeptičnosti in dvoma v sposobnost države** kot institucije. Neoliberalni diskurz želi državo prikazati kot neučinkovito v primerjavi s trgom. Minimalna vloga države je tesno povezana z neoliberalnim razumevanjem civilne družbe kot samoregulativnega mehanizma družbene solidarnosti. Rast in napredek civilne družbe sta možna le v primeru, da jih ne zaustavi država s svojim vmešavanjem. Nasproti države se postavlja svobodni trg, ki temelji prav na pobudah posameznikov in daje najboljše rezultate, ko je prepuščen samemu sebi (Giddens 2000: 20–21). Po Greyu (Giddens 2000: 21) so trgi kot »perpetum mobile, ki za svoje delovanje potrebujejo le zakonske okvire in nevmešavanje države – in če delujejo v takih razmerah, je nenehna rast zagotovljena«.

Naslednja temeljna značilnost neoliberalizma je **napredek družbe s poudarkom na veri v tehnologijo**. »Tehnološke spremembe (npr. uvajanje novih in hitrejših komunikacij) so predstavljene kot gonilna sila razvoja in s tem globalizacije. Tehnologija je po teleološkem pojmovanju tista, ki bo pripeljala do boljšega jutri«

(Pikalo 2003: 28). Moore (Pikalo 2003: 29) dodaja: »tehnologija je lahko človekov prijatelj. Nihče noče včerajšnjega zdravila«. Morda nekoliko nasprotujoča s to idejo napredka pa je naslednja prvina neoliberalizma, to je **vračanje k tradiciji**. Za neoliberalce je značilno zagovarjanje tradicionalnega naroda in kljub usmerjenosti v globalno družbo je ta »še vedno združba nacionalnih držav, v svetu nacionalnih držav pa je njihova moč tisto, kar edino šteje« (Giddens 2000: 23). Tako kot obstoj tradicionalnega naroda pa je za normalno delovanje družbe nujen tudi obstoj tradicionalne družine (Giddens 2000: 22).

Naslednja zelo vidna prvina neoliberalizma je **poudarjanje individualnosti** oz. velika vloga posameznika nasproti družbenim kolektivitetam. Tudi to je skladno s politično-ekonomskim projektom neoliberalizma, saj celotna družba deluje po principu tržne uravnosti. Posameznik se postavlja nasproti državni blaginji, ker naj bi ta ubijala podjetniškega duha in samozavest (Giddens 2000: 22). To izhaja še iz utemeljiteljev britanskega konservatizma, ki trdijo, da nasproti posameznikove svobode in samostojnosti stoji država (Burke v Giddens 2000: 20). Takšna miselnost se navezuje tudi na izobraževanje posameznikov v šolah, ki velik del pozornosti usmerja v **vzgojanje učenca v potrošnika**. Neoliberalno usmerjeno izobraževanje je izobraževanje, ki v ospredje postavlja tržno logiko in tudi cilj vzgoje je oblikovanje posebne vrste človeka, ki se v vseh življenjskih okoliščinah odloča na podlagi ekonomske računice (Kodelja v Laval 2005: 326). Navajanje na tržno miselnost je zato pomembno že dovolj zgodaj.

3.4 Neoliberalistična usmeritev šole

Po Lavalovem mnenju neoliberalna politika vse bolj določa izobraževalne sisteme v razvitih zahodnih državah in tudi v svetovnem merilu. Vendarle pa ta ekonomsko navdihnjena politika ni vedno vidna, saj so spremembe v izobraževalnih sistemih najpogosteje skrite za evfemizmi in izrazi, kot je na primer »modernizacija« šole, ki prikriva pravo bistvo teh sprememb. Pravzaprav pa gre za spremembe, ki jih v izobraževanje in šolstvo vnaša utilitaristična in tržna miselnost (Kodelja 2005: 318).

»Neoliberalistična šola označuje določen šolski model, za katerega sta vzgoja in izobraževanje pravzaprav zasebna dobrina s predvsem ekonomsko vrednostjo« (Laval 2005: 25).

Aplikacija neoliberalne radikalizacije liberalnih idej minimalne države in svobodnega trga na področje vzgoje in izobraževanja se kaže v tem, da se država po eni strani odpove izrabljanju državnih šol v indoktrinacijske namene, po drugi strani pa omogoči ustanavljanje in obiskovanje zasebnih šol, ki jih starši lahko izberejo v skladu s svojimi prepričanji. Na tem mestu mora država upoštevati pravico svobode izbire staršev, ki pa ni enako razumljena v liberalnem in neoliberalnem smislu. Liberalna pravica staršev do svobodne izbire šole je razumljena predvsem kot posledica njihove vzgojiteljske vloge, medtem ko v neoliberalnem smislu ta pravica izhaja iz njihovega statusa porabnikov oziroma potrošnikov izobraževalnih in vzgojnih ustanov. Tako kot imajo potrošniki pravico izbrati in kupiti katerokoli blago na trgu, naj bi imeli tudi starši pravico do izbire šole in vrste izobrazbe njihovih otrok. Starši sicer niso neposredni potrošniki izobraževalnih dobrin, temveč so tisti, za katere se predpostavlja, da najbolje vedo, katera šola in vrsta izobrazbe je za njihove otroke najboljša. Še več, za njih se predpostavlja, da tudi najbolje vedo, kaj naj se njihovi otroci v šoli učijo. »Zato nekateri zagovorniki neoliberalne koncepcije izobraževalnega trga zahtevajo poleg financiranja zasebnih šol (ki naj bi povečalo ponudbo na trgu šol in omogočilo staršem dejansko izbiro šole v skladu z lastnimi preferencami) tudi večji vpliv staršev na določanje šolskega kurikula in ciljev vzgoje in izobraževanja (Kodelja 2005: 322)«. Določanje kurikula in ciljev izobraževanja je običajno v pristojnosti države, zato neoliberalci pravzaprav zahtevajo večjo vlogo trga in minimalno vlogo države (postavljanje minimalnih standardov, ki naj jih šole dosežejo in zagotovitev mehanizmov nadzora za doseganje teh standardov). Takšne zahteve so v neoliberalni doktrini posledica razširitve tržne vloge na področje vzgoje in izobraževanja in ne, kot je bilo značilno za liberalno teorijo, posledica samoomejitve države v imenu zagotavljanja temeljnih človekovih pravic in svoboščin (Kodelja 2005: 322).

Eden od razlogov za Lavalovo kritiko neoliberalizma je v tem, da bolj ko se uveljavljajo neoliberalni pogledi na izobraževanje, bolj je pod vprašaj postavljeno doslej prevladujoče pojmovanje izobraževanja kot javnega dobrega in kot temeljne

človekove pravice. Iz te tudi izhaja obveznost države, da vsem državljanom zagotovi enake možnosti izobraževanja (Kodelja 2005: 323–324). »Javni pouk je dolžnost države zato, ker je njegov cilj učinek formiranja državljanov« (Laval v Kodelja 2005: 324).

Ker je izobraževanje javno dobro, mora država vsakomur zagotoviti enako dostopnost do izobraževanja, kar pa doseže s posredovanjem na tem področju. »Če pa izobraževanje ni javno dobro, ampak je zasebna dobrina, potem ga, tako kot pri vsakem drugem blagu, zagotavlja predvsem trg. Za ustrezno preskrbo z zasebnimi dobrinami zadoščajo tržni mehanizmi in zato je posredovanje države nepotrebno« (Kodelja 2005: 324).

Ob tem se postavlja vprašanje, ali je izobraževanje tista vrsta javne dobrine, ki jo lahko ustrezno zagotavlja zgolj država. Če je s tem zagotavljanjem mišljeno državno financiranje izobraževanja, potem je pritrdilen odgovor sprejemljiv tudi za neoliberalce. Povsem drugače pa je, če je ta zagotovitev izobraževanja razumljena kot njegovo izvajanje ali celo monopol države nad izobraževanjem (Kodelja 2005: 324).

Neoliberallec Friedman je mnenja, da izobraževanje sploh ni javna dobrina, ampak samo sredstvo, da do nje pridemo (Friedman v Kodelja 2005: 325):

Javna dobrina je na primer socialna stabilnost, izobraževanje pa je njen pogoj, ker socialne stabilnosti ni brez vsaj minimalne izobraženosti ljudi in širokega sprejetja nekaterih skupnih vrednot. Le izobraževanje, ki prispeva k obojemu, vodi do javne dobrine. Ker koristi od takega izobraževanja nimajo samo tisti, ki se izobražujejo, ampak tudi drugi člani skupnosti, ga mora financirati država.

V primeru, da imajo koristi od izobraževanja predvsem tisti, ki se izobražujejo (si s tem povečujejo lastno vrednost na trgu dela, si pridobijo možnost boljših in bolje plačanih služb in si dvigujejo socialni ugled), naj ga sami tudi plačajo. V tem primeru rezultat izobraževanja ni javno dobro, ampak je zasebna dobrina (Kodelja 2005: 325).

Posledica širjenja takih pogledov na izobraževanje je, da sta izobrazba in znanje vedno bolj razumljena kot zasebna dobrina in če je tako, je Laval mnenja, da ni prav nobenega razloga več, da bi bilo izobraževanje stvar javne institucije. Šolska dejavnost naj bo zasnovana in organizirana kot kraj, kjer se artikulirata dva trga: na eni strani trg posameznikov, ki zahtevajo rentabilno izobrazbo in na drugi strani trg podjetij, ki zahtevajo neposredno uporabne kompetence (Kodelja 2005: 325). »Če izobrazba ni več temeljna človekova pravica, ampak blago, potem so izobraževalne institucije prisiljene, da se podredijo ekonomskim zahtevam, in šola ni več razumljena kot »institucija«, ki je zadolžena za vzgojo in izobraževanje vseh članov družbe na podlagi skupnih vrednot, temveč kot »organizacija«, katere smoter je produkcija dobrin« (Laval v Kodelja 2005: 326).

Predpostavka neoliberalne doktrine, ki jo izpostavlja Laval (Kodelja 2005: 326), je pojem »človeškega kapitala«. V nasprotju z liberalno in klasično francosko republikansko teorijo, neoliberalna doktrina ne vidi vzgojne naloge šole toliko v vzgoji posameznika kot avtonomnega bitja in v formiranju razsvetljenega državljana, ampak bolj v vzgoji posameznika kot »lastnika samega sebe« in kot lastnika osebnega kapitala. Ta »mali kapitalist« hodi v šolo od vrtca do univerze zato, da bi akumuliral »človeški kapital« in se oblikoval v posebno vrsto človeka, ki v vseh življenjskih okoliščinah razmišlja in se odloča na podlagi ekonomske računice. Njegova bistvena značilnost je, da so motiv in vodilo njegovega ravnanja predvsem osebni interesi in rentabilnost njegovih dejanj.

Takšen način razumevanja izobraževanja ima po Lavalu (Kodelja 2005: 327) dve negativni posledici:

Prva se kaže v zanemarjanju antropološke funkcije vzgoje in izobraževanja, to je funkcije posredovanja dediščine preteklosti prek prenašanja vrednot, simbolov, znanj in veščin z generacije na generacijo, druga pa v podcenjevanju politične funkcije šole in pomena, ki ga ima javna šola kot privilegirano mesto formiranja nacije, razsvetljenih državljanov.

Ta nova politika izobraževanja se je začela v začetku osemdesetih let 20. stoletja, in sicer v državah, kjer so ideje neoliberalizma postale vladajoče. Kazal se je predvsem v dveh tipičnih podobah: v podobi reaganizma v ZDA in thatcherizma v Veliki Britaniji. Njun vpliv se je potem širil v revne (predvsem latinskoameriške) države in kasneje v države po vsem svetu. Odločilno vlogo pri globalizaciji neoliberalizma so od tedaj dalje odigrale mednarodne finančne in gospodarske ustanove: Svetovna banka, Mednarodni denarni sklad, Svetovna trgovinska organizacija, OECD in ne nazadnje tudi Evropska komisija. In prav politika teh organizacij ima močan vpliv na nacionalne politike, vključno z izobraževalnimi (Kodelja 2005: 328).

S to novo svetovno ureditvijo izobraževanja je povezan tudi globalni trg, na katerem se prodajajo »izobraževalni produkti«, izmenjujejo se dijaki in študentje, ustanavljajo se podružnice nacionalnih univerz itd. Obenem pa ima politika mednarodnih organizacij velik vpliv na nacionalne izobraževalne politike (Kodelja 2005: 330).

Njihove analize, priporočila, instrumentariji za mednarodno preverjanje znanja itd., ki prispevajo k oblikovanju enotnega globalnega izobraževalnega sistema, so na nacionalni ravni večkrat sprejeti kot nacionalne prioritete in imperativi, ki zahtevajo reforme vzgoje in izobraževanja, nato predstavljene kot neizogibne in upravičene z argumentom, da pač moramo ravnati tako kot tisti, s katerimi se želimo primerjati, če hočemo postati ali ostati konkurenčni, učinkoviti in uspešni v mednarodnem merilu. Čeprav se omenjene mednarodne ustanove razlikujejo med seboj po funkcijah, področjih vpliva, specifičnih ciljih in tudi besednjaku, ki ga uporabljajo, imajo vendarle tudi precej skupnega. (Kodelja 2005: 330).

Takšna koncepcija izobraževanja je po Lavalu (Kodelja 2005: 330) neoliberalno usmerjena zato, ker trgu namenja osrednje mesto v izobraževalnem sistemu in hkrati ponuja trg kot model, ki naj bi ga šola posnemala. Poleg tega šolo spreminja v podjetje in vzgojno - izobraževalni odnos pojmuje kot odnos med ponudbo in povpraševanjem. »Utilitaristična pa je ta koncepcija izobraževanja zato, ker pojmuje šolo kot orodje, ki služi posameznikovim osebnim interesom, ker vidi cilj šole v tem, da

daje posamezniku znanja in kompetence, ki mu omogočajo pridobiti določen družbeni položaj in ustrezno plačo» (Kodelja 2005: 330).

3.4.1 Prisotnost neoliberalne koncepcije izobraževanja v Sloveniji

Vpliv mednarodnih organizacij na izobraževalno politiko v Sloveniji je bil doslej manjši kot v drugih državah, vendarle pa je tudi pri nas že prisoten. Nekateri dokumenti, priporočila in raziskave teh organizacij na šolsko politiko in na strokovne razprave že vplivajo in le vprašanje časa je, kdaj bodo bolj vidno vplivale tudi na šolski sistem, strukturo kurikula in vzgojno-izobraževalno prakso. Nekaj sprememb je že vidnih in Kodelja med temi izpostavlja dve: spremenjeno razumevanje vseživljenjskega izobraževanja in radikalno novo koncipiranje ciljev izobraževanja (Kodelja 2005: 332–333). »Vseživljenjsko izobraževanje se vse manj razume kot pravica posameznika in vse bolj kot njegova dolžnost, za cilj izobraževanja pa vse manj velja znanje in vse bolj kompetence« (Kodelja 2005: 333).

Glede na Osnutek zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli lahko sklepamo, da je posredovanje vrednot neoliberalizma eden od glavnih ciljev osnovnošolskega izobraževanja, saj se Slovenija želi približati Lizbonski strategiji, ki:

govori o nalogi Evrope, da postane najbolj konkurenčno, dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, zmožno trajnostnega razvoja z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo družbeno povezanostjo. Izhodišče razvojne vizije Slovenije in Evropske unije kot družbe znanja je človek kot avtonomen posameznik s svojimi vrednotami in kulturo, ki svobodno razvija svoje zmožnosti in prevzema vedno večjo individualno odgovornost za svoj ekonomski napredek in socialno blaginjo (Izhodišča in podlage za pripravo predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007: 7).

Končni odgovor na vprašanje, ali nas tudi v Sloveniji čaka nekaj podobnega, kot je opisoval Laval, bo seveda prinesel čas, sedaj pa je mogoče le predvidevati, da bo tudi šola verjetno podvržena velikim pritiskom, da se prilagodi zapovedim neoliberalizma.

Eden od znakov, ki kažejo na to, je na primer navajanje liberalizacije šolstva kot ene najpomembnejših nalog sedanje vlade. Razmere v svetovnem gospodarstvu so že sedaj razumljene kot imperativ, ki se mu morajo podrediti vse institucije, vključno z izobraževalnimi (Kodelja 2005: 334). Kodelja (2005: 334) se v Lavalovi kritiki neoliberalne doktrine izobraževanja zato upravičeno sprašuje: »Ali torej stojimo pred nevarnostjo, da bo zaradi nenehne konkurence med gospodarstvi, podjetji, šolami in posamezniki tekmovalnost in rivaliteta edina družbena vez? Bo v takih okoliščinah izobraževanje vedno bolj zasebna zadeva, vzgojne in izobraževalne naloge šole pa zreducirane na formiranje »človeškega kapitala«, ki ga podjetja nujno potrebujejo?«

Po Lavalovem prepričanju (Kodelja 2005: 335) se je proti taki politiki možno in se je tudi treba bojevati, če želimo imeti pravičnejšo družbo, v kateri je izobraževanje temeljna človekova pravica.

Bojevati se je treba proti neoliberalni koncepciji, politiki in praksi spreminjanja izobraževanja v zasebno dobrino in rekonstruirati koncepcijo, v kateri je izobraževanje pojmovano kot javno dobro, dosegljivo vsem in vsakomur. Za uresničitev te koncepcije pa je potrebna politika, ki bo po eni strani zagotovila vsem enake možnosti izobraževanja in ohranila pomen splošne izobrazbe in kulture, po drugi strani pa preprečila, da se bo celotno izobraževanje spreminjalo v trgovsko blago in reduciralo na oblikovanje kompetenc s poklicnimi cilji, šola pa postala trdnjava zasebnih interesov, utilitarističnega egoizma in managerske ideologije (Kodelja 2005: 335).

Šola naj torej ne streže le trenutnim potrebam gospodarstva, ampak naj ponuja tudi solidno splošno izobrazbo in kulturo, na podlagi katere je šele mogoče razvijati specialistična znanja in veščine, ki jih v določenem trenutku potrebuje gospodarstvo. Tudi Laval priznava, da bi šola, ki sploh ne bi zadovoljevala potreb gospodarstva, najverjetneje propadla skupaj z gospodarstvom, zato se pojavlja dilema, koliko in kako ter na kateri stopnji izobraževanja naj se šola prilagaja potrebam gospodarstva. Predvsem pa je pomembno, kako naj se šolski sistem prilagodi, da bo zadovoljeval te potrebe in hkrati ohranil zadostno stopnjo avtonomije (Kodelja 2005: 336).

3.4.2 Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli

Izhodišča, podlage, osnutek in obrazložitve novega Zakona o spremembah in dopolnitvah o osnovni šoli (v nadaljevanju ZOsn) so bili sprejeti v maju 2007.

Določila starega Zakona o osnovni šoli je potrebno dopolniti z namenom »da se poveča raznolikost didaktičnih modelov ozirom strategij, metod in oblik dela, da se omogoči več medpredmetnega načrtovanja in poučevanja ter učenje pri različnih kombinacijah predmetov in učinkovitost izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela, da se razbremenijo učence in da se učiteljem ter vodstvom šol olajša organizacija in izvedba vzgojno-izobraževalnega dela« (Izhodišča in podlage za pripravo predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007: 3).

Predlagana sprememba zakona naj bi prinašala uskladitev z novimi spoznanji znanosti o vzgoji in izobraževanju, ki so del prakse Evropske unije. V nadaljevanju me bo zanimalo predvsem, v kakšni meri se omenjena sprememba zakona opira na neoliberalne vrednote, ki poudarjajo človeka kot avtonomnega posameznika.

Kot sem že omenila, je to eden od glavnih ciljev predlaganega ZOsn, ki posameznika dojema kot svobodno bitje, ki naj »razvija svoje zmožnosti in prevzema vedno večjo individualno odgovornost za svoj ekonomski napredek in socialno blaginjo« (Izhodišča in podlage za pripravo predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007: 7). Eksplicitno sta zapisana tudi dva splošna cilja vzgojno-izobraževalnega procesa: vzgoja in izobraževanje za vseživljenjsko učenje in trajnostni razvoj. Dodani so tudi nekateri novi cilji: razvoj pozitivne samopodobe, vedenje o naravni dediščini, podjetnost in inovativnost, telesni in moralni razvoj. Večji poudarek je tudi na vzgoji za odgovorno ravnanje (Izhodišča in podlage za pripravo predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007: 7).

V 2. členu ZOsn so med cilji osnovnošolskega izobraževanja navedeni tudi tisti, ki kažejo na vključenost neoliberalnih vrednot v slovenskem šolstvu (ZOsn 2007, 2.člen):

- pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje;
- vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;
- doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja;
- razvijanje podjetnosti kot osebne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca.

Predlagan zakon večji poudarek daje tudi razmeram v globaliziranem svetu, saj je vzgoja v šoli v takšnem svetu »ob soobstoju različnih kultur izjemno pomembna, saj lahko vodi k strpnemu sobivanju in sodelovanju vseh ljudi. Sodobni svet poleg izločevalne tekmovalnosti spoznava, da je prav tako pomembno tudi sodelovanje vseh ljudi, vključevanje različnih pogledov in sobivanje« (Izhodišča in podlage za pripravo predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007: 8).

Eden najpomembnejših predlogov novega zakona se ukvarja z ukinitvijo splošnega uspeha učenca ob koncu pouka, saj je »treba spodbujati raznolikost šolskih in učnih poti, usmerjati učenca k temu, da bo znal zaznavati in odkrivati lastne močne in šibke točke, saj imata individualizacija in diferenciacija poseben pomen. V takem kontekstu določanje splošnih kategorij, kot je splošni učni uspeh, nima več pomena« (Izhodišča in podlage za pripravo predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli 2007: 9).

4. UČBENIKI

Tiskana knjiga je že od natisa prve knjige, Gutenbergovega Svetega pisma, medij z dvojno eksistenco: po eni strani s svojo umetniško, religiozno, znanstveno ali zgolj poljudno in zabavno vsebino posega v sfero, ki v zahodni kulturi velja za vzdignjeno nad banalnost tržnih razmerij, na drugi strani pa je knjiga kot fizični izdelek tudi tržni predmet, ki na poti od avtorja do bralca potuje s pomočjo mehanizmov ponudbe in povpraševanja (Kovač in drugi 2005: 7).

To razmerje med trgom in organizacijo znanja in informacij v knjižnem formatu je do sedaj veljalo za dokaj neraziskano področje. Med še bolj neraziskano področje pa sodijo učbeniki, kar pa ne pomeni, da se ne zavedamo, da so tudi pri nastanku učbenikov pomembni tržni motivi. Hkrati ni dvoma o tem, da na vsebino in način trženja močno vplivata narava kurikula in razumevanje vloge učitelja v izobraževalnem procesu. V primeru, da učitelj nima strokovne avtonomije in da je kurikulum zaprtega tipa, za trg učbenikov ni velike možnosti, saj učbenik postane operacionalizacija strogo predpisanih učnih načrtov. V takšnem sistemu je učitelj zgolj uradnik, ki izvaja vsebinsko natančno predpisan program. Takšno stanje je bilo značilno predvsem za večino socialističnih držav (Kovač in drugi 2005: 11).

Ugotovitve so pokazale, da so bile težnje v nekdanjih socialističnih državah po padcu berlinskega zidu zelo različne, kar pomeni, da so pri oskrbi z učbeniki nekatere tranzicijske države nazadovale na raven nerazvitih držav, nekatere so ostale na svojem starem mestu, spet druge pa so premaknile na višjo stopnjo kakovosti oskrbe z učbeniki. Med te se uvršča tudi Slovenija, ki je po zgledu zahodnoevropskih držav razvila dokaj visoko stopnjo konkurenčnosti na trgu učbenikov. Vendarle je potrebno opozoriti, da konkurenca sicer prinaša višjo kakovost, kar pa ne pomeni tudi zagotovitve nižjih cen učbenikov (Kovač in drugi 2005: 14).

4.1 Učbeniki kot učno sredstvo in učni vir

Za učitelja je učbenik učno »sredstvo«, medtem ko je za učenca ta predvsem vir vednosti in znanj, torej učni vir (Kovač in drugi 2005: 20).

Učbenika ni mogoče definirati s preprosto in enoznačno definicijo, ampak se je treba zadovoljiti z okvirno opredelitvijo: »Učbenik kot učno sredstvo oz. učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnosti učenja« (Kovač in drugi 2005: 20). Učbenik predstavlja sestavni del samostojne učne dejavnosti učenca, učitelj pa ga lahko kot učno sredstvo vključi v vse faze učnega procesa. V primerjavi s preteklostjo je danes v šoli prisotnih mnogo drugih učnih virov in učbenik je le eden izmed mnogih učnih medijev in virov znanja (Kovač in drugi 2005: 20).

Sam razvoj računalniške in informacijske tehnologije sta marsikoga napeljala na misel o nepotrebnosti in odvečnosti klasičnega šolskega učbenika. Temu so se v zadnjem času pridružile še aktualne psihološke spoznavne teorije in iz njih izhajajoče učne strategije, ki utemeljujejo predvidevanja o skorajšnjem umiku ali vsaj marginalizaciji učbenika v učnem procesu. Kovač in drugi (2005: 21–22) postavljajo tri temeljne predpostavke, ki jih je nujno prevzeti, če želimo, da je razprava o učbenikih, njihovi funkciji pri pouku ter kriterijih za oceno njihove didaktične ustreznosti umestna:

1. obstajata pozitivna vednost in znanje, ki sta v razmerju do učečega se subjekta objektivna, tj. zunanja. Predpostavljamo torej, da je zunaj posameznikove subjektivnosti korpus strukturirane in sistematizirane vednosti ter znanj, pri čemer ni pomembno, ali gre za natančen posnetek objektivno obstoječe realnosti ali je vse skupaj zgolj učinek nekega diskurza, tj. socialni konstrukt. V obeh primerih sta tako vednost kot znanje v razmerju do posameznika objektivna, zunanja;
2. šola je institucija in pouk je proces, ki jima je transmisija predpostavljenih vednosti in znanj imanentna. Šola seveda opravlja še vrsto drugih funkcij, ki so enako pomembne kot omenjena transmisija in so z njo tudi nerazdružljivo

povezane. Toda v tem kontekstu je bistveno dejstvo, da je »transmisijski element« za šolo kot tako konstitutiven, da ne sme manjkati, saj – če si izposodimo Kodeljev zapis – »šola, ki ne izobražuje, ni šola, ampak nekaj drugega« (Kodelja v Kovač in drugi 2005: 22);

3. za potrebe učinkovite transmisije sta mogoči in smiselni ustrezna didaktična transformacija ter redukcija znanstvene vednosti v t. i. učno vsebino. Povedano drugače, predpostaviti moramo, da učenci niso znanstveniki in raziskovalci, ki bodo zgolj samostojno odkrivali naravne in družbene zakonitosti, temveč jih je pogosto potrebno do zaželenih znanj voditi z učno vsebino, ta pa se od znanstvene vednosti bistveno razlikuje po tem, da je ustrezno prilagojena njihovim razvojnim značilnostim in predvidenemu predznanju.

Učbenik se od drugih besedilnih medijev razlikuje po dejstvu, da so s procesom didaktične transformacije znanstvene vsebine v njem ustrezno strukturirane, predelane in poenostavljene. Strmčnik (Kovač in drugi 2005: 24) poudarja, da takšna didaktična transformacija poteka na treh ravneh: »(1) na ravni ciljev; (2) na ravni znanstvenega sistema in (3) na ravni učne vsebine«.

Z ravno ciljev je mišljeno predvsem to, da znanost in pouk v osnovi nimata istih namenov oz. ciljev in če je primarna naloga znanosti odkrivanje novih spoznanj, je primarna naloga šole posredovanje že proizvedene vednosti in znanja. Transformacija na ravni znanstvenega sistema pomeni, da učbeniki kot posredniki znanj zahtevajo poenostavitve, okrajšave in selekcijo znanstvenih vsebin, logike, terminologije, metodologije in podobno (Kovač in drugi 2005: 24–25).

Za nadaljnje pisanje diplomske naloge pa je še najbolj zanimiva tretja raven (raven učne vsebine), ki v učbenike poleg prvih dveh ravni vključuje še nekatere druge karakteristike. Poljak (Kovač in drugi 2005: 25) navaja, da mora biti učbenik »pisan na osnovi predpisanega učnega načrta in programa«.

V slovenskem prostoru ni zanemarljivo dejstvo, da mora učbenik potrditi pristojen strokovni svet, saj ga v nasprotnem primeru ni mogoče uporabljati kot osnovno gradivo pri pouku. Tu pa se odpira vprašanje o strokovnosti kriterijev, na podlagi

katerih je določen učbenik označen kot didaktično ustrezen. Učbenik in njegova vsebina morata biti skladna z veljavnim učnim načrtom, kar pomeni, da morata slediti zapisanim učnim ciljem in standardom znanja (Kovač in drugi 2005: 26).

4.2 Učbenik kot regulirano blago

Funkcijo učbenika kor vira znanja smo že spoznali, v nadaljevanju pa se bom posvetila še eni funkciji, ki učbenik predstavlja kot enega od nosilcev reprodukcije družbenih razmerij predvsem kot vir »uradnega« znanja, tj. znanja, ki je skozi procese družbene legitimacije konsenzualno prepoznano kot ustrezno, sprejemljivo in objektivno. Ker ni vseeno, kaj v učbeniku piše in kakšno znanje prenaša, je seveda podvržen družbenim mehanizmom nadzora. Ti se od okolja do okolja razlikujejo, kljub temu pa so učbeniki vendarle »regulirano blago« (Kovač in drugi 2005: 34).

Učbeniki se vsaj v treh pomembnih segmentih razlikujejo od preostalih knjig. Povsem na kratko rečeno, njihove vsebine, način trženja in njihovo razmerje do države so učbenike spremenile v posebno knjižno zvrst, ki živi samosvoje založniško in avtorsko življenje, ločeno on drugih knjižnih trgov. Ta samosvojost je seveda posledica dejstva, da so učbeniki vpeti v pedagoški proces. Tako se pogosto zdi, da zanje veljajo predvsem tista pravila in zakonitosti, ki »naddoločajo« vzgojno-izobraževalni sistem in šolski prostor (Kovač in drugi 2005: 35).

A kot nadalje opozarja Kovač (Kovač in drugi 2005: 35), je to le del resnice: »Učbeniki imajo v večini razvitih držav status blaga, ki ga zalagajo zasebni založniki zato, da bi imeli dobiček«.

Ob tem je pomembno pripomniti, da je osnovno šolanje obvezno za vse državljanke in državljane in ker so učbeniki integralni del šolskega procesa, je praviloma tudi njihov nakup obvezen. S strogo tržnega stališča so učbeniki pravzaprav nenavadno blago, saj na odprtem trgu načeloma velja, da se na njem kupci odločajo svobodno, nakup

učbenikov pa je tako rekoč obvezen in v številnih državah tudi omejen z majhno možnostjo izbire. Trg učbenikov bi težko označili kot klasičen trg, na katerem kakovost in cena vplivata na njegovo prodajo (Kovač in drugi 2005: 35–36).

Gre pravzaprav za nepopoln trg, kjer imajo kupci pomanjkljive informacije o izdelkih, ki jih kupujejo, poleg tega pa je tudi njihova svoboda pri nakupu močno omejena z odločitvami drugih, ki za svojo izbiro ne prevzamejo nikakršne neposredne finančne odgovornosti. Zelo malo verjetno je, da bo delovanje tržnih mehanizmov kar samo od sebe zagotovilo najbolj kakovosten izdelek za uporabnike po najugodnejši ceni (Kovač in drugi 2005: 36).

Seveda pa razlogi za posege na trg učbenikov kot reguliranega blaga niso zgolj ekonomske narave. Zlasti po 60. letih prejšnjega stoletja se je v razvitem delu sveta uveljavila težnja države, da vsem prebivalcem, ne glede na njihov socialni položaj, omogoči ne samo osnovnošolsko izobraževanje, ampak tudi čim višjo stopnjo izobrazbe. S tem je dostopnost učbenikov postalo pomembno socialno, ideološko in politično vprašanje. Rezultat takega razvoja je, da si v nekaterih državah učenci učbenike lahko izposojajo v učbeniških skladih, ponekod pa jih država celo v celoti odkupi in jih da učencem v trajno last. Strošek za nakup učbenikov se je s tem spremenil v eno od proračunskih postavk, zato so pomembne postale tudi nizke cene učbenikov v prodajo na drobno (Kovač in drugi 2005: 37).

4.2.1 Učbenik kot »uradno znanje«

Državna »skrb« za šolstvo pa poleg cen v prodaji na drobno določa tudi vsebino učbenikov. Apple (Kovač in drugi 2005: 37–38) opozarja, da je »vsebina učbenika strukturirana kot »uradno znanje«, to je kot vednost, za katero v družbi obstaja bolj ali manj konsenzualna predstava, da je v njej tisto, kar bodo morale prihodnje generacije vedeti o družbeni skupnosti, v kateri živijo, in svetu okoli sebe – hkrati pa obstaja tudi prepričanje, da je bilo o vsebini in strukturi te vednosti odločeno na način, ki v družbi velja za legitimnega«.

Apple učbenike razume predvsem kot način, kako pride kurikulum do učiteljev in učiteljic in gre za proces, v katerem postane določena vednost (vednost dominantnih skupin) legitimna in primerna za uporabo v razredu (Bahovec in Zgaga 1992: 151).

Zbirka znanja, ki se pojavi v učbenikih, je vedno del selektivne tradicije, selekcije nekoga ali vizije legitimnega znanja neke skupine. Znanje določene skupine ljudi se proglasi za legitimno, uradno znanje, medtem ko znanje drugih skupin ostaja komaj prepoznavno. To je doseženo iz kulturnih, političnih in ekonomskih konfliktov, napetosti in kompromisov, ki organizirajo in razorganizirajo ljudi v družbi (Apple 1992: 121). »Vedno torej obstaja politika uradnega znanja, politika, ki uteleša konflikt med tem, kar so za nekatere nevtralni opisi sveta in tem, kar drugi razumejo kot elitistične koncepcije, ki enim dajejo moč, drugim pa ja jemljejo« (Apple 1992: 122).

»Dejstvo, da učbenik kot temeljni učni vir v šoli pripomore k ideološki reprodukciji, seveda samo po sebi ni problematično. Od učbenika ne moremo pričakovati, da se bo povzpел »nad ideologijo« in bi od tam funkcioniral vrednostno indiferentno« (Kovač in drugi 2005: 38). Iz ideologije ni mogoče preprosto »izstopiti«, zato takšno prizadevanje ne bi imelo nikakršnega učinka. Tudi »nadideološka« pozicija učbenika je še kako ideološka, saj je določena prav z ideologijo, kateri skušamo ubežati. Takšen učbenik bi bil slab, saj učencem ne bi posredoval vrednostnega okvira, ki učencem šele omogoča razlikovati med sprejemljivimi in nesprejemljivimi vrednostnimi pozicijami. Takšna funkcija učbenika pa bi postala problematična v primeru, da bi učbenik zavzel partikularne ideološke pozicije, ki bi temeljile na izključevanju drugače mislečih in se ne bi ozirale na splošno sprejete vrednote in človekove pravice. Povsem nesprejemljiva bi bila takšna funkcija učbenika tudi v primeru, da bi učbenik postal orodje v rokah družbenih skupin, ki bi z njim uveljavljale svoja partikularna stališča (Kovač in drugi 2005: 38–39).

S pedagoškega in sociološkega stališča je zato pomembno razumeti, kakšni mehanizmi odločanja bodo v družbah kot legitimen korpus vednosti vzpostavljali vsebino učbenikov in na kakšen način se bodo ti mehanizmi kasneje uveljavili v šolskem prostoru. S proučevanjem omenjenih mehanizmov se razkrije pogled na način produkcije znanja v družbi in tudi na naravo gospostvenih razmerij v njej (Kovač in drugi 2005: 39). Apple (Kovač in drugi 2005: 39) je pravzaprav presenečen, kako

malo pozornosti je bilo posvečeno vlogi, ki jo imajo učbeniki v pedagoškem procesu in kako malo raziskovalnega časa je bilo namenjeno analizam delovanja tistih mehanizmov, ob katerih se oblikuje t. i. »uradno znanje« v učbenikih.

Johnsen (Kovač in drugi 2005: 39) temu pritrjuje in z raziskavami pokaže, da lahko preučevanje učbenikov razdelimo na tri vsebinske sklope. Večina raziskovalcev se ukvarja s problemom ideologije v učbenikih, precej manj pa se jih usmerja v vprašanje uporabe učbenikov v razredih, še posebej z razumljivostjo in vplivom na uspešnost poučevanja na izbranem področju. Še najmanj raziskav pa se ukvarja z življenjskim ciklusom učbenika, ki je v svojem procesu nastajanja prav tako močno vpet v oblikovanje učbenika kot »uradnega znanja«. Analiza teh raziskav bi morala biti usmerjena v proces konceptualizacije, pisanja, urejanja, potrjevanja (kjer obstaja), trženja, izbiranja in distribucije učbenika (Kovač in drugi 2005: 39–40).

4.2.2 Primer Slovenije: od popolne regulacije k bolj odprtemu sistemu

Do konca osemdesetih let je bil način zalaganja učbenikov v Sloveniji zelo podoben sistemu v Jugoslaviji in nasploh sistemu v preostalih socialističnih državah. Veljalo je pravilo enega učbenika na predmet, ta pa je bil natančen odsev in hkrati tudi operacionalizacija predmetnika in učnega načrta. Vsebinsko pripravo učbenikov so prevzele posebne javne ustanove, ki so po večini upravljale ves založniški »servis« od organizacije tiska, distribucije do prodaje (Kovač in drugi 2005: 63).

Na tem mestu pa je bila slovenska praksa zalaganja učbenikov nekoliko drugačna od jugoslovanske in ostalih socialističnih držav. V Sloveniji je učbenike namreč zalagalo več različnih založb in ne ena sama. Nad vsebino vseh izdanih učbenikov je še vedno bdel Zavod za šolstvo, saj je tudi pripravljaj njihova besedila. Založba je svoje delo opravila le na področju ureditve učbenika, tiska in distribucije (Kovač in drugi 2005: 64).

To stanje se je pomembno spremenilo v letu 1986, ko je bil sprejet poseben dogovor o delitvi dela pri zalaganju učbenikov. Od te točke dalje je bil za konceptualno pripravo učbenikov še vedno zadolžen oddelek za učbenike na Zavodu za šolstvo, za tehnično

in deloma vsebinsko izvedbo ter distribucijo pa so skrbele posamezne založbe. Še korak dalje je pomenila organizacijska rešitev, ki je založbam podelila več pristojnosti, Zavod pa je ohranil le še vlogo »... pedagoškega konzulenta med nastajanjem rokopisa« (Kovač in drugi 2005: 65). V založbah so nato razmeroma hitro začeli nastajati strokovni timi urednikov v skladu z učnimi načrti in od Zavoda so prevzemali vse večjo odgovornost za vsebino učbenika (Kovač in drugi 2005: 65).

Proti koncu osemdesetih so se skupaj s prihajajočimi družbenimi spremembami tudi v medijih vedno pogosteje začela pojavljati mnenja, da je za pedagoški proces več konkurenčnih učbenikov za vsak osnovnošolski predmet zelo koristno (Kovač in drugi 2005: 66–67).

Ob vsem zapisanem se ne moremo izogniti sklepu, da je definicija učbenika zelo odvisna od narave šolskega sistema. V državah s »procesno šolsko zakonodajo« bi bil učbenik definiran kot knjiga, ki » ... s predpisano učno vsebino ... učencem na pregleden način predstavlja znanje ...« (Enciklopedija Slovenije v Kovač in drugi 2005: 74–75), medtem ko bi bil ta v državah s »finalno zakonodajo« definiran prav nasprotno: kot knjiga, ki je napisana na podlagi pedagoškega premisleka in je namenjena učenju, ki ga je treba oceniti. Prvo razumevanje v učbeniku vidi predvsem predpisane vsebine, medtem ko drugo učbenik razume kot pripomoček, namenjen poučevanju in učenju za doseganje postavljenih ciljev in standardov znanja, ki naj se preverijo in ocenijo (Kovač in drugi 2005: 75). »Iz razlike v teh dveh definicijah, od katerih vsaka sebe razume kot univerzalno, a sta v resnici vezani na partikularnost šolskega sistema, v katerem sta nastali, je treba po našem mnenju izhajati vsakič, ko skušamo pojasniti razlike v različnih načinih oskrbovanja šolskega sistema z učbeniki in vsebinskega nastajanja učbenikov /.../« (Kovač in drugi 2005: 75).

S kurikularno prenovo v letu 1996 je eno od najpomembnejših ciljev slovenskega izobraževalnega sistema postalo povečanje avtonomije in strokovne odgovornosti šol in učiteljev. Priprava učnih načrtov, ki so naravnani na učne cilje, je imelo za vsebinsko pripravo in konkurenčnost učbenikov bistvene posledice. Cilji in standardi znanja, zapisani v učnih načrtih, so lahko doseženi po različnih poteh, saj država ne preverja več celotne vsebine učbenika, ampak le ocenjuje njegovo usklajenost s cilji in standardi znanja, zapisanimi v učnem načrtu. Država si je obdržala pristojnosti za

ocenjevanje vsebinske narave učbenika, najverjetneje zaradi zgodovinskih okoliščin in razmer, saj so leta ene resnice in ocenjevanja idejno-teoretične primernosti učbenikov prav gotovo pustila pečat na šolstvu, ki ga bo mogoče preseči šele postopoma (Kovač in drugi 2005: 134–135).

Ob reformi šolstva so bili monopolni dobički in liberalizacija šolske zakonodaje ključni pri razvoju učbeniškega trga, ki ima za posledico konkurenco med učbeniki in pravo eksplozijo avtorjev (Kovač in drugi 2005: 147).

Pojav konkurence pa je v javnosti povzročil nov nemir, lahko bi rekli kar obrat v smeri 180 stopinj. Na začetku novega tisočletja so bili vse glasnejši tisti, ki so menili, da je učbenikov preveč in da ti povzročajo le zmedo. Šole so se včasih že po enem letu odločale za nov učbenik in domnevamo lahko, da so bile takšne menjave posledica izjemno močnih trženjskih pritiskov založnikov na učitelje. S strani založnikov je to povsem razumljivo, saj so se v vedno ostrejši konkurenci morali boriti za vsak prodan učbenik, hkrati pa so s širšo ponudbo skušali kompenzirati vedno manjše zaslužke, ki so jih zaradi konkurence prinašale vse nižje naklade učbenikov (Kovač in drugi 2005: 156–157).

Več učbenikov pa ne pomeni nujno tudi večje pluralnosti in »nagle menjave učbenikov zbuja sum, da konkurenca med učbeniki v Sloveniji vedno in v vseh primerih nujno ne pomeni tudi večje konkurence različnih pedagoško-didaktičnih pristopov in pluralizma vsebin, s katerimi dosegamo glede na strokovno presojo tudi najkakovostnejši proces in najbolj primerljive cilje oz. standarde znanja, ampak je prav nasprotno lahko tudi sama sebi namen« (Kovač in drugi 2005: 159).

5. ANALIZA NEOLIBERALNEGA DISKURZA V UČBENIKIH

5.1 Metoda in vzorec

Diskurza neoliberalizma v vsakdanjem življenju marsikdaj ne prepoznamo. Zato je pomembno, da poleg analize jezika in besed raziščemo tudi notranje mehanizme, prek katerih neoliberalni diskurz deluje. K temu najlažje pristopimo, da prepoznamo njegove prvine, ki sem jih podrobneje predstavila v teoretičnem delu. V nadaljevanju jih bom poskušala poiskati v tekstih osnovnošolskih učbenikov.

Šolski učbeniki se vsaj v treh pomembnih segmentih razlikujejo od ostalih knjig. Njihove vsebine, način trženja in razmerje do države so učbenike spremenile v posebno knjižno zvrst, ki živi samosvoje založništvo in avtorsko življenje, ločeno od ostalih trgov. Poleg tega pa država skrbi tudi za vsebino učbenikov, na kar sem opozorila že v teoretični razpravi diplomske naloge (Kovač in drugi 2005: 35).

Analiza zajema tri učbenike za 5. razred devetletne osnovne šole, in sicer:

- Kapko, Dragica in drugi (2007): *Gradim slovenski jezik 5: rad te imam*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Torkar, Gregor in Polonca Bratož Opaškar (2006): *Gospodinjstvo za 5. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Umek, Maja in Olga Janša Zorn (2007): *Družba in jaz 2: družba za 5. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.

Izbrani so bili le učbeniki družboslovnih in humanističnih predmetov, saj so ti pomembni posredniki vrednot (Turk Škraba 2005: 32). Učencu mora biti družboslovna informacija posredovana didaktično zanimivo. Ob tem je treba povedati, da šola nima več monopola nad informacijami in znanjem in tudi ni več edini posrednik vsebin, ki jih šola v svojem procesu posreduje učencem. Ravno zato mora biti učenje čim bolj raziskovalno učenje (glej Židan 1996: 67). Pri izbiri učbenikov so mi bili v pomoč učni načrti in katalogi znanj v tekočem šolskem letu. Za omenjene tri učbenike sem se odločila, ker se ti osredotočajo na človekovo držo do

sveta, vsi učbeniki pa so tudi namenjeni učencem med desetim in enajstim letom starosti, ko vsebine v učbenikih še niso predstavljene tako specifično, saj so s procesom didaktične transformacije znanstvenih vsebin ustrezno predelane in poenostavljene (Kovač in drugi 2005: 24).

Analizirane učbenike bom obravnavala kot celoto in poskušala ugotoviti prisotnost neoliberalnega diskurza.

Za analizo bom uporabila kritično diskurzivno analizo (KDA), ki je kvalitativna metoda družboslovne raziskave in je interpretativne narave. Predmeti njenega raziskovanja so tekst, govor in podobe, ki nimajo enega samega pomena. Kuhar (2003) ugotavlja, da družbenih zakonov, ki bi zagotavljali, da imajo stvari en sam (absoluten) in resničen pomen, ni, to pomeni, da lahko različni raziskovalci, ki proučujejo isti raziskovalni predmet, pridejo do povsem različnih zaključkov. Pravilni ali napačni zaključki interpretacije ne obstajajo, so le enakovredni.

Po Faircloughu je kritična diskurzivna analiza tako teorija kot metoda, ki jo je razvil kot odgovor na tradicionalno ločitev disciplin med jezikoslovjem, ki se osredotoča predvsem na mikroanalizo besedila in interakcije, in drugimi družboslovnimi vedami, ki družbene probleme analizirajo na makroravni. Kritična diskurzivna analiza poskuša prispevati k razreševanju družboslovnih vprašanj, kar najlažje doseže z empirično jezikoslovno analizo (Erjavec in Poler Kovačič 2007: 41). Izhaja iz prepričanja, da »je vsak vidik tekstualne vsebine rezultat izbire, tj. izbira uporabe določenega opisa osebe, dogodka ali procesa; izbira oblikovanja določene povedi; izbira vključitve določenega dejstva, mnenja, argumenta in ne kakega drugega« (Erjavec in Poler Kovačič 2007: 44).

Teun van Dijk (Čepič in Vogrinčič 2003: 313), ki velja za enega od utemeljiteljev kritične analize diskurza, to raziskovalno področje opiše kot »študij, ki preučuje vlogo diskurza v (re)produkciji dominanc, pri čemer dominanco definira kot zlorabljenost oz. kot uveljavljanje socialne moči s strani posameznih institucij ali skupin, ki rezultira v družbeno neenakost, tako kulturno, razredno in spolno kot tudi politično, etnično in rasno«.

Moč se na različne in bolj ali manj prikrite načine demonstrira na ravni diskurza. Analitike zanima predvsem, kakšno vlogo v procesih reprodukcije moči igrajo posamezne jezikovne strukture, govorne strategije in druge lastnosti teksta, govora, verbalnih interakcij in nasploh vseh komunikacijskih dogodkov. Zanima jih navezava na diskurzivne strategije elit, saj so te tiste, ki vzdržujejo dominantni položaj in status quo neenakosti. Takšna socialna dominanca je lahko legitimirana z zakoni, okrepljena s strani policije ali ideološko vzdrževana in reproducirana v medijih in učbenikih. In ker nadzor nad znanjem pomembno sooblikuje interpretacijo sveta, je kritična analiza medijskega in izobraževalnega diskurza še posebej relevantna (Čepič in Vogrinčič 2003: 313–314).

Diskurzivni dogodki torej delujejo ideološko, a to še ne pomeni, da so lažni (v smislu lažne zavesti), ali pa da imamo dostop do privilegirane pozicije, s katere bi lahko razsojali o resnici ali laži. Po Faircloughu (Čepič in Vogrinčič 2003: 316) pa diskurzivni dogodek le pripomore k reprodukciji odnosov moči. Kljub temu naj kritična analiza diskurza ne bi ostala indiferentna do vprašanj resničnosti, ki se lahko kažejo v izpuščenih vsebinah, izkrivljanju z namenom prepričevanja ali pa v popačenih ideoloških reprezentacijah.

Fairclough (1995) model diskurzivne analize predstavi kot tridimenzionalen model analize diskurza kot družbene prakse. V to zajame jezikoslovno analizo besedila, mikrosociološki interpretativni pristop in makrosociološko analizo družbenih praks. V svojem modelu (1995: 57–62) v središče postavlja diskurzivni dogodek kot primer uporaba jezika, pri čemer gre lahko za zapisano ali govorjeno besedilo. V mojem primeru bo analiza zajela besedilo v osnovnošolskih družboslovnih učbenikih. Diskurzivni dogodek je možno analizirati na treh ravneh: kot besedilo, diskurzivno prakso in družbeno prakso. Na ravni besedila gre za analizo jezikovnih struktur, ki zajemajo tisto, kar je v besedilu eksplicitno izraženo in tudi tisto, ki je prikrito, a predpostavljeno.

Po van Dijk (2001: 99) popolne diskurzivne analize ne poznamo, zato tudi ni enotne metode KDA. Potrebno se je odločiti, katere diskurzivne strukture bomo preučevali in pri tem mi bodo v pomoč osnovne kategorije diskurzivne analize po van Dijk in koraki KDA, ki so za analizo besedil najprimernejši in sta jih na osnovi preučevanj

številnih avtorjev izbrali dr. Karmen Erjavec in dr. Melita Poler Kovačič (2007). Izbira jezikovnih sredstev je vedno ideološko motivirana. Fowler (1993) pravi, da je ideologija vzvod za naša specifična poimenovanja stvarnosti, kljub temu pa je na ravni besed treba upoštevati več kot le njihov slovarski pomen. Fowler (1993: 4) je tudi prepričan, da obstajajo različni načini upovedovanja stvari, kar pa po njegovem mnenju niso naključne alternative, ampak razlike v izražanju nosijo tudi ideološke posebnosti.

Van Dijk (2001) metode KDA razdeli na makroraven razumevanja in razčlenitev besedila kot celote, pomensko analizo posameznih povedi in besed in jezikovno analizo na mikroravni. V tekstualni analizi bom upoštevala analizo tem, saj so teme ponavadi izrazi obsežnejših, tako imenovanih globljih pomenov, ki jih neposredno ni mogoče zajeti, so pa prisotni v diskurzih. Torej je tema pomenska oz. semantična makrostruktura in tisto, o čemer besedilo govori na makroravni. V besedilih je običajno izražena v naslovu, povzetku, tematskih stavkih ali zaključku (van Dijk 2001: 102).

Po van Dijk (2001: 103) se pomenska raven besedila nanaša na globalne pomene, kar pomeni, da besedna raven tvori tako imenovane lokalne pomene. Ti nastanejo kot rezultat avtorja besedila in se vključujejo v globalno pomensko strukturo. Lokalni pomene so v nasprotju z globalnimi občinstvu lažje prepoznavni in zato imajo ti najlažje prepoznavne družbene učinke.

Metodo semantične analize pomenov znotraj kritične diskurzivne analize

»označujeta 2 pogloblitveni lastnosti: razlage pomenov so usmerjene k osvetlitvi izkrivljene komunikacije, ki je povezana z oblastjo in strateškimi (manipulativnimi oblikami interakcije), razlage pomenov so usmerjene k izpostavitvi konstruirane narave diskurzov, ki se skozi čas izmuznejo prvotnemu konstitutivnemu kontekstu; sčasoma so namreč diskurzi rekonstruirani in naturalizirani, pri čemer se sklicujejo na zgodovinske družbene odnose, prek katerih so konstruirani. Gre za to, da se vsak diskurz vedno nanaša tako na diskurz, ki je že bil produciran v preteklosti, hkrati pa tudi na diskurze, ki zagotavljajo njegovo reprodukcijo. /.../

Kritična komponenta v diskurzivni analizi opozori na distanciranje od jezikovno orientiranih raziskovalcev diskurza, ki so usmerjeni zgolj k analizi izbire besedišča brez njene usmeritve v širši družbeni kontekst, brez problematiziranja odnosov moči v diskurzu in analize potencialnega naboja diskurza za družbene (ne)spremembe» (Kamin 2004: 91).

V analizi mi bodo v pomoč naslednja »analitična orodja«, ki izražajo določene vidike izbire:

besed, ki sporočajo družbene vtise in vrednote, ki jih lahko zaznamo kot denotacijske in konotacijske pomene (Erjavec in Poler Kovačič 2007: 55);

tem, ki vključuje vse razumne sodbe oz. sodbe o tem, kaj se obravnava v tekstu. Iz praktičnih razlogov teme ni smiselno izražati v enovitem izrazu ali frazi, saj bo vedno obstajalo več določenih možnih ekspresij teme (Brown in Yule 1996: 74–75);

propozicij, ki so trditve oz. najmanjši deli, ki denotirajo dejstva o določeni temi (Stubbs v Kamin 2004: 103). V ideološkem smislu vsaka propozicija izraža reprezentacijo določenega vidika sveta narave ali družbe (Fairclough v Kamin 2004: 103);

predpostavk, ki kot »koncept, ki izraža implicitni pomen danega, nespornega in samoumevnega« (Fairclough v Kamin 2004: 103);

predkonstruiranost, ki je po Faircloughu (v Kamin 2004: 103) koncept, ki opredeljuje, kar je v tekstu neizrečenega in ki se obravnava kot dano, že povedano ali dorečeno drugje. To nam omogoča prepoznati elemente predhodne tekstualne prakse (Kamin 2004: 103);

implikacij, ki je po Griceu (v Brown in Yule 1996: 31) koncept, ki opredeljuje impliciran, sugestiven pomen, ki je drugačen od tega, kar je dejansko zapisano ali izrečeno.

V podanih informacijah družboslovnih vsebin se bom omejila na posredovanje neoliberalnih prvin in v učbenikih poskušala najti tiste elemente, ki so značilni za neoliberalni diskurz. Zanimalo me bo, kako so v učbenikih predstavljene teme potrošnje, kakšen je poudarek na posamezniku kot samostojnemu družbenemu bitju, kako je obravnavana družina in narod, kako gospodarska rast in druge prvine neoliberalizma. Omenjene prvine bom zaradi lažjega razumevanja analize in predstavitve neoliberalnih elementov razdelila v pet sklopov: napredek kot gonilo

neoliberalizma, trg nasproti državi, krepitev tradicionalnih družbenih tvorb, poudarjanje posameznika nasproti družbenim kolektivitetam in vzgajanje učenca v potrošnika.

5.2 Analiza neoliberalnega diskurza izbranih učbenikov

5.2.1 Napredek kot gonilo neoliberalizma

Napredek družbe, ki poudarja vero v tehnologijo, je ena izmed prvin neoliberalizma, ob čemer pa želim poudariti, da nikakor ne gre za prvino, ki bi bila značilna le za neoliberalni diskurz.

Avtorji osnovnošolskih učbenikov na več mestih tematizirajo napredek in pozitivne lastnosti novih tehnologij. Tak primer je učbenik *Družba in jaz 2*, ki ob obravnavi poglavja *Promet in gospodarstvo*, posebno mesto nameni prenosu sporočil, pri čemer avtorici uporabita besede »sporočila najhitreje potujejo« in »zelo hitro«, ki v tem pomenskem sklopu konotira napredek v primerjavi z drugimi prenosi sporočil, kot je na primer potovanje pisma, katerega prenos lahko vidimo (Umek in Janša Zorn 2007: 38). »Sporočila ali informacije najhitreje potujejo kot električni ali svetlobni signali po kablji ali kot radijski valovi po zraku. Elektronska sporočila lahko potujejo zelo hitro. Elektronsko lahko pošljamo slike, besedila ali zvok« (Umek in Janša Zorn 2007: 38).

Poleg tega primera so v učbeniku jasno prikazane prednosti računalniške tehnologije, ki jih avtorici učbenika prikažeta s primeri opravkov, ki jih lahko opravimo prek računalnika: stiki s starši in prijatelji, delo na domu, bančni opravki, poštni opravki, nakupovanje, učenje na daljavo, zdravnik na daljavo, dostopnost do podatkov in storitev z vsega sveta (Umek in Janša Zorn 2007: 38). Avtorici konstruirata propozicijo, da nam računalnik v današnjem času olajša življenje in predvsem prihrani zelo dragocen čas, kar avtorici opredelita z naslednjima povedma: »Ana prek računalniške povezave z banko plačuje položnice in ureja druge denarne

posle. Včasih tudi kupuje - najpogosteje knjige, kadar je zelo zaposlena pa opravi tudi mesečne nakupe hrane in vsakodnevnih potrebščin« (Umek in Janša Zorn 2007: 38). Podobno so prednosti tehnologije obravnavane v učbeniku za slovenščino, kjer se učenci učijo pisanja pisem in ob koncu učbenik izpostavi tudi pisanje prek sms sporočil (Kapko in drugi 2007: 22). Avtorice učbenika pri tem uporabijo sliko s sms sporočilom na mobilnem telefonu in ob njem zapišejo stavek: »Blaž Maruši ni telefoniral, temveč ji je poslal sporočilo« (Kapko in drugi 2007: 22), s katerim učencem sporočajo, da je na pismo mogoče odgovoriti tudi s kratkim sms sporočilom in da to predstavlja napredek v primerjavi s klasičnimi pismi. Ta je viden s tem, ko avtorici izpostavita pisanje sms sporočil kot odgovor na klasično pismo.

Iz navedenih primerov je razvidno, da je tehnologija obravnavana z izrazito pozitivnega vidika. Avtorji učbenikov negativnih lastnosti tehnologij ne izpostavljajo.

Tudi obravnavanje denarja kot plačilnega sredstva je predstavljeno skozi zgodovinski razvoj, kar avtorja učbenika opredelita z razvojem od blagovne menjave do elektronskega denarja. Avtorja s pozitivno konotacijo, ki jo konstruirata s predstavitvijo različnih možnosti današnjega plačevanja, med katerimi lahko izbira posameznik, tako označujeta napredek (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 35):

Poleg bankovcev in kovancev poznamo tudi knjižni denar, ki ga hranimo na bančnem računu. Za vse, ki ne marajo bankovcev in kovancev, so izumili plastični denar. To so različne plačilne kartice (eurocard, visa, activa ...), s katerimi lahko plačaš izdelke in storitve ter dvigaš gotovino na bankomatih. Na bankomatih lahko plačuješ tudi položnice in preverjaš stanje na svojem računu. Čedalje bolj priljubljen, zlasti med mladimi, je tudi elektronski denar, s katerim plačuješ prek interneta.

Avtorja učbenika ob obravnavi tekstilnih izdelkov in obutev opredelita tudi napredek na področju tekstilne industrije, ki ga začneta z nagovorom učencu: »Kaj misliš, ali je v naravi dovolj vlaken za izdelavo vseh tkanin, ki jih potrebujejo ljudje na Zemlji?« (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 50). Kot odgovor na to vprašanje uporabita besede, s katerimi je človek predstavljen kot gospodar vsega na Zemlji, saj je zaradi pomanjkanja naravnih vlaken razvil svojo tehnologijo: »Ker ljudje potrebujemo več vlaken in z drugačnimi, boljšimi lastnostmi, kot jih imajo naravna, so začeli izdelovati

kemična vlakna« (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 50). Z uporabo besede »boljšimi« avtorja novo tehnologijo označita za naprednejšo. Avtorja učbenika opredelita tudi lastnosti, ki naj jih ima kupljeno tekstilno blago: ga je mogoče prati v pralnem stroju, sušiti v sušilnem stroju, se pri pranju ne krči, ga ni treba likati oz. se lažje lika ... (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 77). Z rabo teh besed izpostavita napredek pri načinu pranja, ki se je v primerjavi s preteklostjo zelo spremenil in temu naj se prilagodi tudi tekstilno blago.

Napredek v tehnologiji je prisoten tudi na področju preživljanja prostega časa, kjer v učbeniku za slovenščino avtorice posebej izpostavijo televizijo. Celotno poglavje namenijo televizijskemu sporedu, ki se ga učenci učijo brati in razlagati. Predstavijo tudi teletekst, pri čemer ga obravnavajo kot sredstvo za zbiranje raznovrstnih informacij. Prikažejo ga tudi v sliki in ob njej avtorice postavijo dve vprašanji, s katerimi učencem teletekst prikažejo kot enega izmed možnosti dostopa do informacij: »Kje je objavljeno to besedilo?« in »Kaj je to besedilo?« (Kapko in drugi 2007: 135–136). Z rabo takšnih besed in slik želijo avtorji učence navaditi na vse vrste tehnologij, kar se kaže tudi z izpostavljenostjo funkcionalne pismenosti pri otrocih. Ob sliki z navedenim televizijskim sporedom avtorice učbenika celotno naslednjo stran učbenika namenjajo razumevanju sporeda. To se kaže v rabi naslednjih vprašanj, brez uporabe refleksije oz. kritičnega razmisleka pri učencih: »Ob kateri uri se začne televizijski program?«, »Katera oddaja je na sporedu zadnja?«, »Katera oddaja je najdaljša?«, »Koliko glasbenih oddaj si lahko ogledamo ta dan?«, »Kdaj se začne oddaja o živalih?«, »Kaj pomeni 3/7?«, »Koliko delov ima nadaljevanka?«, »Kateri del je na sporedu ta dan?« (Kapko in drugi 2007: 134–135).

V učbeniku Družba in jaz 2 avtorici na več mestih tematizirata napredek od kmetijstva h gospodarskim dejavnostim, kot da gre za premočrten družbeni razvoj. To se kaže v rabi besed o vse večji zaposlenosti ljudi, ki se na delo odpravljajo v mesto. V poglavju »Gospodarstvo se spreminja« avtorici uporabita časovno primerjavo, s katero prikažeta, kako se je gospodarstvo spreminjalo skozi čas. Ob tem uporabita časopisni članek z naslovom »Roboti vštric z ljudmi«, v katerem avtor predstavi prednosti robotov, ki se iz industrijskih dvoran zdaj selijo v domove. Z uporabo besed »Sožitje človeka in umetne inteligence ni več domena znanstvene fantastike« (Šketa v Umek in Janša Zorn 2007: 43) avtor članka tehnologijo opredeli kot velik dosežek

današnjega časa. Avtorici učbenika spremembe v gospodarstvu predstavita kot izrazito pozitivne, za kar uporabita naslednje besede: »V preteklosti je bilo drugačno, kot je sedaj, in v prihodnosti se bo prav tako spreminjalo« (Umek in Janša Zorn 2007: 42), »Razvoj robotizacije in računalništva je zelo vplival na gospodarstvo zadnjih dvajsetih let. V proizvodnji danes večino dela opravijo stroji. Ljudje stroje le nadzorujejo. V preteklosti je bilo tudi v tovarnah veliko ročnega dela. Delo v tovarnah zahteva danes od zaposlenih veliko več znanja kot v preteklosti« (Umek in Janša Zorn 2007: 43). Poleg pozitivnih lastnosti tehnologije avtorici s temi besedami izražata že dosežen napredek, ki pa še zdaleč ni dosegel svojega vrhunca. Kot razlog za tako velike spremembe navajata nova odkritja v znanosti in razvoju tehnologije. Zelo nazorno predstavita tudi časovni trak zgodovine, ki v sliki prikazuje razvoj človeštva od samih začetkov pa do pokončnega človeka, ki je kot prvi začel uporabljati ogenj in se z vloženim trudom končno tudi za stalno naselil (Umek in Janša Zorn 2007: 50–52). Avtorici učbenika opredelita spremembe, ki so ljudem prinesle boljše življenje in pri tem uporabita besede, s katerimi izražata novo, boljše in razvitejšo tehnologijo: »Mnogo novega se je zgodilo v prometu, pri gradnji hiš, širjenju mest, nastajale so prve tovarne, začela se je industrija. Njen skokoviti razvoj, ki še traja, so omogočili izumi parnega stroja, elektrike in v novejšem času elektronike in računalništva« (Umek in Janša Zorn 2007: 62). Učbenik predstavlja razvoj človeške zgodovine kot nenehen pozitiven napredek.

Poleg novih tehnologij je bil velik napredek dosežen na področju drugih znanosti, pri čemer avtorici izpostavita predvsem medicino, »kjer kirurgi opravljajo zahtevne operacije - presaditve ledvic, jeter, srca« (Umek in Janša Zorn 2007: 63). Z uporabo besede »zahtevne« avtorici izražata predpostavko, da operacije pred tem niso bile zahtevne, kar implicira današnji napredek v medicini.

Slabo razvitost pretekle družbe v primerjavi z današnjo avtorici opredelita v opisu meščanskega življenja v preteklosti, ki je bilo precej manj razvito kot današnje: »Mesto so pogosto zajele razne bolezni, npr. kuga ali črna smrt. Tedaj je veliko ljudi umrlo, ker je bila zdravstvena služba slabo razvita« (Umek in Janša Zorn 2007: 60).

Kot eno glavnih sprememb naše družbe pa omenjata vključitev Slovenije Evropski uniji, kateri namenjata zadnje poglavje v učbeniku Družba in jaz 2. Članstvo v tej zvezi Sloveniji prinaša predvsem napredek na področju ekonomije, za kar uporabita naslednje besede: »[Č]lanstvo v Evropski uniji bo Sloveniji prineslo gospodarski napredek« (Umek in Janša Zorn 2007: 144).

5.2.2 Trg nasproti državi

Pri analizi neoliberalne prvine o poudarjanju trga nasproti države sem prišla do zaključka, da omenjena prvina v učbenikih ni prisotna, saj ob analiziranju nisem našla propozicije, ki bi zagovarjala svoboden trg in obenem zavračala socialno državo. Zato bom v nadaljevanju izpostavila mesta v učbenikih, kjer se ta prvina pojavlja predvsem v smislu poudarjanja trga in navajanja na tržno razmišljanje posameznika. To se kaže v ekonomizaciji prostega časa, reprezentaciji pomoči kot koristi posameznika in v rasti tržnega gospodarstva, ki ima za posledico tudi onesnaževanje okolja.

Avtorja učbenika za gospodinjstvo celoten prvi del namenjata ekonomiki gospodinjstva, kar kaže na pomembnost trga v našem prostoru. Z uporabo in opisi besed iz ekonomskega sveta spodbujata tržno razmišljanje pri posameznikih: »Storitev je naročena dejavnost (striženje, masaža, taksi ...), ki traja nekaj časa in jo opraviš za drugo osebo, navadno za plačilo« (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 23). Ali pa: »Nekatere potrebe zadovoljimo z izdelki. Izdelke lahko vidimo, otipamo, merimo, tehtamo« (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 23).

Trg je reprezentiran kot tisti, ki edini uravnava tudi ponudbo in povpraševanje dela, saj avtorici učbenika za družbo ob obravnavi revščine v ospredje postavljata materialne dobrine, ki so najpomembnejše za zadovoljevanje posameznikovih potreb in ne posameznikove želje po opravljanju določenega poklica. Kot rešitev za brezposelnost in posledično revščino avtorici navajata priučitev na drugo delo, saj je vzrok brezposelnosti v tem, da je ljudi z istim poklicem preveč (Umek in Janša Zorn 2007: 32). Z omenjenimi besedami trg postavita pred državo, ki je v neoliberalnem

pojmovanju zgolj okorela institucija. Največ pozornosti namenita rešitvam za premagovanje revščine in šele ob koncu poglavja, kot zadnjo možnost omenita tudi državo.

V skladu z neoliberalno usmeritvijo šole je rezultat izobraževanja zasebna dobrina, ki bo posamezniku omogočala boljšo »prodajo« na trgu zaposlitve (Kodelja v Laval 2000: 325). Izobraževanje na vseh področjih posameznikovega življenja je nujno, na kar nakazuje naslednja pripoved učenca Jana o njegovih popoldnevih, s katero avtorice prosti čas obravnavajo kot obveznost (Kapko in drugi 2007: 103): »Popoldne ima precej obveznosti: ob ponedeljkih in četrkih ima od pol petih do petih pouk klavirja v glasbeni šoli, ob sredah od petih do šestih nauk o glasbi, ob torkih in petkih pa od petih do pol sedmih atletiko.«

Državo kot okorelo institucijo avtorice učbenika za slovenščino izrazijo ob obravnavi pravih trditvev in med temi uporabijo naslednje trditve, s katerimi izražajo slabo stanje kulturnega spomenika, ki je obnove nujno potreben, a se država te loteva počasi in prepozno: »Obnovili so hišo, v kateri je živel Prešeren pred smrtjo in v kateri je umrl. Prenovili so samo klet« (Kapko in drugi 2007: 36). In nadaljujejo: »Hišo bodo spet obnavljali prihodnje leto. Obnovo je plačalo ministrstvo za kulturo« (Kapko in drugi 2007: 36).

V učbeniku za družbo avtorici v poglavju Gospodarstvo se spreminja prikažeta spreminjanje gospodarstva skozi čas. To povežeta z novimi odkritji v znanosti in razvojem tehnologije, kar lahko pripelje tudi do propada tovarne. »Včasih kaka dejavnost v kraju propade, ker drugod podobne izdelke izdelujejo ceneje ali bolje« (Umek in Janša Zorn 2007: 43). S tem avtorici ponujata učencem pomen, da sta edina vzroka za propad dejavnosti cenejše in boljše delo drugod, kot da je trg edino merilo obstoja.

5.2.3 Krepitev tradicionalnih družbenih tvorb

Za neoliberalce je značilno vračanje k tradiciji, kar se kaže v poudarjanju družine in nacije, pri čemer pa velja omeniti, da ti dve prvini nikakor nista enoznačno prisotni le v neoliberalni ideologiji. Ker gre za dve dokaj različni temi, ju bom v nadaljevanju predstavila ločeno.

5.2.3.1 Družina

V osnovnošolskem učbeniku *Družba in jaz 2* avtorici osrednje mesto namenjata pomenu družine in domači pokrajini. To se pokaže že na samem začetku, ko skozi pripoved mladega fanta spoznamo pomembnost njegove domače pokrajine in družine. »Večkrat gremo na obisk k starim staršem v Cirkovce in k sorodnikom v Fram, Radizel, Spodnje Hoče in Šikole. Sorodnike imamo tudi v Štorah in v Mariboru« (Umek in Janša Zorn 2007: 8), pripoveduje fant. Poudarjene so tudi družinske vezi, saj »s pomočjo priimka, ki nam veliko pove o naši družini in prednikih, lahko odkrivamo korenine svoje družine. Da ne bo pomote, ljudje nimamo drevesnih korenin, ampak so s tem mišljeni naši predniki. Razišči korenine svoje družine in spoznaj njihovo življenje. Kdo ve, morda pa se kje skriva kak sorodnik, ki bi te rad spoznal in postal tvoj prijatelj« (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 7). Z uporabljenimi besedami avtorici izrazito poudarita le klasično družino, kar je za neoliberalni pristop posebej značilno.

Učbeniki tematizirajo izključno tradicionalne družbene vloge spolov, kakor je na primer izraženo v pripovedovalnem besedilu petošolke: »Prejšnjo soboto si je moja sestrična Neža zaželela palačinke. Ker smo bile z mojima sestrama same doma, smo se odločile, da jih spečemo kar same. Mleko, moka, jajca in malo radenske, da se testo za palačinke ne bi zgostilo, kot vedno pravi mama, vse to je letelo v lonec.« (Kapko in drugi 2007: 38). Običajno je mama tista, ki svoje hčere uči kuharskega znanja in jim predaja svoje nasvete (»Mleko, moka, jajca in malo radenske, da se testo za palačinke ne bi zgostilo, **kot vedno pravi mama**«, poudarila T. K.). Tudi avtorja učbenika za gospodinjstvo gospodinjska opravila predstavita kot izrazito ženska.

Avtorici učbenika *Družba in jaz 2* tematizirata povezavo s pokrajino in preteklostjo, kar se kaže v opisih načina življenja naših prednikov (Umek in Janša Zorn 2007: 23), preteklosti domače pokrajine (Umek in Janša Zorn 2007: 44), šeg in navad v naših krajih. Predvsem šege in navade so prikazani z izrazito pozitivno konotacijo in opredeljeni kot pomemben način vračanja k tradiciji: »To je vesel praznik, ko zakoljejo prašiča in naredijo krvavice, klobase, zaseko, ocvirke in druge dobrote. Gospodinja je za to priložnost spekla potico. Potem so se zbrali sorodniki in sosedje. Uživali so ob dobri jedači, petju in plesu. Otroci so se tega dogodka nekoč veselili in še posebej zato, ker jim ni bilo treba v šolo« (Umek in Janša Zorn 2007: 91).

5.2.3.2 *Nacija*

Veliko pozornosti avtorji učbenikov namenjajo tudi slovenskemu narodu, ki ga avtorici učbenika za družbo z rabo besed predstavita kot narod, ki so ga skozi zgodovino vedno ogrožali drugi narodi. V poglavju »Slovenci skozi čas« se to kaže v rabi besed: »Staroselci so pred njimi bežali v višje ležeče kraje« (Umek in Janša Zorn 2007: 114), »Karantanijo je na vzhodu ogrožalo konjeniško ljudstvo Obrov« (Umek in Janša Zorn 2007: 116), »Slovenci potem vse do najnovejšega časa, to je do leta 1991, nismo imeli svoje države« (Umek in Janša Zorn 2007: 117), »Obalni del današnjega slovenskega ozemlja, predvsem mesta Koper, Izola in Piran so morala okrog leta 1280 priznati oblast Beneške republike« (Umek in Janša Zorn 2007: 118), »Slovenske dežele so proti koncu srednjega veka in naslednjih 200 let ogrožali Turki. Prvič so pridrli pred Ljubljano leta 1415. Na teh pohodih, ki so se ponavljali iz leta v leto, so ropali, požigali vasi, pobijali prebivalce. Mnogo mladih fantov so odpeljali s seboj in jih vzgojili v janičarje« (Umek in Janša Zorn 2007: 119). Iz slednje uporabe besed avtorici pokažeta tudi strogo ločnico med »nami« kot dobrimi, ki narodno identiteto izoblikujemo šele ob odnosu do »drugih«. Med pomembnimi kazalci naše samostojnosti avtorici izpostavita svoje ozemlje, glavno mesto, himno, zastavo in grb. »Tudi Slovenija ima vse to« (Umek in Janša Zorn 2007: 134). A vsega tega nismo dosegli zlahka, kar je razvidno iz uporabe besed ob razglasitvi samostojnosti Slovenije 26. junija 1991, ko je »Jugoslovanska ljudska armada (JLA) pričela z vojaškimi akcijami proti Sloveniji. Temu sta se uprli Slovenska teritorialna obramba in

policija. Prišlo je do spopadov, ki so trajali deset dni« (Umek in Janša Zorn 2007: 132). Podobno tudi avtorice učbenika za slovenščino spodbujajo ljubezen do lastnega naroda že samo z naslovom »Povsod je lepo – doma je najlepše«.

5.2.4 Poudarjanje posameznika nasproti družbenim kolektivitetam

Za neoliberalizem je značilna individualizacija in dojemanje posameznika kot gospodarja svoje usode. To poudarja tudi naslov v učbeniku za gospodinjstvo »Gospodar svojega časa« (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 28).

Avtorici v poglavju, ki obravnava združenja, med razloge zakaj pomagati drugim navajata lastno korist: »Pri tem imam tudi jaz koristi. Dobro delo, ko nosim vodo sosedu, mi da zadovoljstvo. Ker pomagam drugim, se bolj cenim. Vidim, da moje težave niso tako velike, kot so težave drugih. Zato jih lažje premagam« (Umek in Janša Zorn 2007: 34). S takšno rabo besed avtorici v ospredje postavljata individualnost in koristi posameznika, ki pomaga, in ne solidarnosti. To je povsem v skladu z Lavalovo kritiko neoliberalizma, ki pravi, da je bistvena značilnost človeka v neoliberalno usmerjenem izobraževanju, da so »motiv in vodilo njegovega ravnanja najprej in predvsem osebni interesi in rentabilnost lastnih dejanj« (Kodelja v Laval 2005: 326).

Podobno posameznika nagovarjata tudi avtorja učbenika za gospodinjstvo (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 28). Učence nagovarjata, da mora samo poskrbeti za svoj čas, ker je posameznik/-ica tisti/-a, ki edini/a gospodari s svojim časom in življenjem.

V poglavju Družbene značilnosti domače pokrajine avtorici opredelita rešitev za brezposelnost v izobraževanju posameznika: »Vendar je brezposelnost velika tudi med mladimi. Težko dobijo delo, če si niso pridobili nobenega poklica ali pa je ljudi z istim poklicem preveč. V takšnih primerih je najbolje, da se usposobijo za drugo delo« (Umek in Janša Zorn 2007: 32). Z rabo teh besed v ospredje postavi posameznika, ki naj si pomaga sam in naj razlogov za svojo brezposelnost ne išče v družbi ali državi.

V učbeniku za slovenščino avtorice v poglavju, ki obravnava obnovo besedil, med drugim navajajo primer prirejenega članka iz športnega časopisa, ki predstavlja mladega maratonca na invalidskem vozičku. Zgodbo predstavijo izrazito pozitivno in z uporabljenimi besedami športnika obravnavajo kot borca. Poleg njegovih športnih uspehov avtor članka velik del namenja razlogom za njegovo invalidnost: »V enem samem trenutku otroške nepazljivosti se mu je življenje obrnilo na glavo: postal je invalid – zdravniki so mu povedali, da ne bo nikoli več hodil, temveč se bo celo življenje premikal s pomočjo invalidskega vozička« (Kapko in drugi 2007: 50). Avtor v nadaljevanju spodbuja posameznikovo težnjo po vedno boljšem in uspešnejšem življenju, kjer je sam tisti, ki si kroji svojo usodo in pri tem uporabi besede: »Kljub pretresljivemu spoznanju pa Marko ni obupal – odločil se je, da se ne bo vdal v usodo in da ne bo le nemočno opazoval, kako življenje teče mimo njega, temveč bo skušal živeti čim bolj dejavno« (Kapko in drugi 2007: 50).

Izbrani primer v učbeniku je v skladu z neoliberalno teorijo v smislu, da obravnava »drugačnega« športnika, družbena neenakost pa je bila značilna tudi za novo desnico, ki je svojo politiko vodila po neoliberalističnih načelih: »Značilno je, da je thatcherizem povsem neobčutljiv za družbeno neenakost ali pa jo še celo spodbuja. Prepričanje, da je družbena neenakost sama na sebi škodljiva in napačna, je naivno in nevzdržno« (Giddens 2000: 21). O neenakosti je veliko napisanega tudi v učbeniku za slovenščino, v katerem avtorice precejšen del poglavja o državi, občini in družini namenjajo dvojezičnosti v naši državi (Kapko in drugi 2007: 98–101). Tu pa se pokaže nekakšen paradoks neoliberalne teorije, saj se na eni strani vrača k tradicionalnim vrednotam, po drugi strani pa slavi napredek in drugačnost. Družina in povezanost z njo ostaja ena temeljnih vrednot, spet drugje pa opazamo odklone od tradicionalne družine. V učbeniku za gospodinjstvo avtorice opredelitev družine razdelijo na naslednje vrste (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 9):

- **jedrna družina:** oče, mati in otroci (tudi posvojeni otroci),
- **enostarševska družina** oz. družina enega starša: mati ali oče živi sam z otrokom ali otroki,

- **razširjena (večgeneracijska) družina:** poleg očeta, mame in otrok živijo v skupnem domu še npr. stari starši, teta, stric, bratranec ...,
- **nova družina:** družina nastane, ko se dva odrasla odločita, da bosta živela skupaj, eden ali oba pa imata otroke iz prejšnje zveze.

5.2.5 Vzgajanje učenca v potrošnika

Pri analizi učbenikov me je zanimalo tudi, kako je v njih prisotna ena temeljnih prvin neoliberalnega diskurza, to je vzgajanje učenca v potrošnika. Analiza domneve o prisotnosti potrošništva, ki bi kazal na konstruiranje neoliberalnega diskurza, ni potrdila. Pri navedenih primerih gre predvsem za opozarjanje na prisotnost potrošništva in učenje otrok v smeri racionalnega obnašanja v potrošniški družbi. Na to nakazuje tudi uporaba besed iz ekonomskega sveta in samo tematiziranje potrošništva. Na tem mestu bi takšno navajanje težko pripisali neoliberalnemu diskurzu, zato bom v nadaljevanju predstavila emancipatorni potrošniški diskurz.

Potrošnji oz. ekonomiki gospodinjstva je v učbeniku za gospodinjstvo namenjeno kar 34 strani od 95. Avtorja celotno poglavje namenjata obravnavi nakupovanja, dotakneta pa se tudi oglaševanja in potrošniških pravic, kjer podata nekatere nasvete ob nakupovanju, kot na primer: »Pri nakupovanju je pomembno, da se podrobno seznaniš z izdelkom ali storitvijo, primerjaš cene več ponudnikov, dobro premisliš vsak nakup in ob nakupu shraniš račune ter druge listine« (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 31).

Potrošnja je danes postala osrednji del posameznikovega življenja in to je razvidno tudi iz učbenikov, v katerih avtorji učence že zelo zgodaj seznanjajo s pravili in nasveti glede nakupovanja. Zdi se, da smo potrošniški način življenja dokončno sprejeli in vse bolj pomembno postaja zavedanje posameznikovih pravic in učinkov oglaševanja. Avtorja učbenika za gospodinjstvo oglase definirata kot rezultat ogromne izbire na trgu, zaradi katere se velikokrat ne moremo odločiti, kateri izdelek izbrati. »K odločitvi velikokrat prispevajo oglasi, s katerimi nas oglaševalci želijo prepričati o nakupu svojega izdelka ali storitve. Star slovenski pregovor pravi, da dober glas seže v deveto

vas. Danes dober glas o nekom ali nečem prenesejo v svet oglasi ali reklamna sporočila» (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 33).

Učbenik za gospodinjstvo avtorja dopolnjujeta tudi z igrico Družinski proračun, ki jo opredelita kot igro, ki »zahteva veliko seštevanja in odštevanja, preiščenega ravnanja in kanček sreče. V družinskem proračunu so zbrani prejemi, ki jih ima gospodinjstvo na voljo za zadovoljevanje potreb svojih članov v nekem časovnem obdobju (mesecu, letu). Preprosto rečeno je to kupček denarja, ki ga ima družina na voljo za vse izdatke svojih družinskih članov« (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 38). Z rabo teh besed se učenci razmeroma zgodaj seznanijo z viri družinskih prejemkov, kot zmagovalca igre pa opredelita tistega, »ki prvi prispe na cilj in vsota njegovih izdatkov ne presega vsote prejemkov. Če igralcu zmanjka denarja pred koncem igre, je bankrotiral in se mora vrniti na štart. Tudi pri vodenju resničnega družinskega proračuna denarja ne sme zmanjkati, sicer ostanejo družinski člani brez najnujnejšega za življenje« (Torkar in Bratož Opaškar 2006: 39). Pri tem poleg navajanja učencev na potrošništvo avtorja izbereta besede, ki so sicer značilne za tržno ekonomijo in učence usmerjajo v trženjsko mišljenje. Take besede so: prejemki, izdatki, vsota, bankrot, proračun, potrošnik, storitev, osebni dohodek, bankomat, obresti, oglas, pokojnina, štipendija, vir ... Ob koncu poglavja temu priložita tudi slovar z razlago besed.

5.3 Kritična refleksija ugotovitev

Iz obravnave osnovnošolskih družboslovnih učbenikov za 5. razred lahko zaključim, da učbeniki konstruirajo in reproducirajo zametke neoliberalnega diskurza, obenem pa bi rada opozorila na dejstvo, da so bile obravnavane značilnosti neoliberalizma predstavljene izrazito sistematično. V obravnavanih učbenikih so se elementi neoliberalizma večkrat prepletali med seboj, vendarle pa sem jih za lažje razumevanje ločila. Osredotočila sem se na pet prvin neoliberalizma, ki so bile v učbenikih najbolj prisotne. To so: napredek, prevlada trga nad državo, poudarjanje tradicionalnih družbenih tvorb, osredotočanje na posameznika kot gospodarja svoje usode in vzgajanje učenca v potrošnika. Za preučevanje sem uporabila

interpretativno metodo, kjer so mogoči različni zaključki in ni ne pravih ne nepravilnih trditev.

S pomočjo neoliberalnih prvin sem v analizi poskusila prikazati neoliberalno realnost v učbenikih, ki bi se posledično pokazala tako, da učenca navaja na to, naj zaupa samemu sebi, se trudi za doseg svojih ciljev, saj mu pri tem ne bo pomagal nihče drug, da je pomembna njegova vrednost v tržnem smislu, saj mu bo ta pomagala do boljše »prodaje« na trgu dela. Ob tem naj ne pozabi, od kod prihaja, saj je moč nacionalnih držav še vedno edina, ki šteje, družina pa prostor, ki mu je vedno na razpolago. Tržna logika razmišljanja, ki je ključna prvina neoliberalnega diskurza, se kaže v precejšnji rabi besed iz ekonomskega področja, na katere sem naletela pri analizi učbenikov. Sploh je učbenik za gospodinjstvo poln tovrstnega izrazoslovja, saj je kar 34 strani namenjenih ekonomiki gospodinjstva.

Slovenska realnost je rezultat družbenega stanja, pri čemer so učbeniki orodje, ki dominantnim pomenom pomagajo zasesti vodilni položaj v družbi in ga reproducirati kot zdravorazumski diskurz. Z analizo se je pokazalo, da izbrani primeri ne pokažejo na prevladujoči neoliberalni diskurz, ampak le na zametke oz. sledi tega diskurza. Eksplicitnega in enoznačnega neoliberalnega diskurza v osnovnošolskih učbenikih ni najti in predvidevam, da se takšne spremembe ravno v učbenikih pokažejo najkasneje. Vendarle pa učbeniki veljajo za poseben medij, saj so znanstvene vsebine v njem ustrezno strukturirane, transformirane in poenostavljene, kar učencem olajša razumevanje (Kovač 2005). Prav na tem mestu pa se lahko odpre prostor, ko država poleg cen določa tudi vsebino učbenikov, saj je zbirka znanja, ki se pojavi v šolskih učbenikih vedno del selektivne tradicije, selekcije nekoga ali pa celo vizije legitimnega znanja neke skupine (Apple 1992). Neoliberalni diskurz je v učbenikih sicer prisoten, a soobstaja in se prikrija z drugimi diskurzi. Naj opozorim, da dosedanja analiza na izbranih primerih kaže na to, da je te primere možno brati tudi kot reprezentacije drugih ideologij. Nekatere navedene primere tako lahko razumemo tudi kot rezultat drugih ideologij, kot je na primer razsvetljenstvo, feminizem ...

Čeprav prvi del diplomske naloge v teoriji predvideva drugačne rezultate in sedanja vladna politika deluje v smeri dominantnega neoliberalnega diskurza, tega zaenkrat na ravni učbenikov še ni čutiti.

Slovenska družba se je s prenovo šolskega sistema usmerila v posredovanje nekaterih »novih« vrednot, ki jih opredeljuje v novi šolski zakonodaji in bi jo lahko označili kot neoliberalno usmerjeno. Nekateri cilji se skladajo z britanskim thatcherizmom oz. novo desnico, ki je med svoje temeljne naloge uvrščala minimalno državno administracijo, avtonomnost civilne družbe, tržni fundamentalizem, svobodno delovanje trga delovne sile in vseh drugih trgov, premočrten napredek, ekonomski individualizem ... (Giddens 2000: 17). Eden od glavnih ciljev novega Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2007) je, da posameznik postane svobodno bitje, ki naj razvija svoje možnosti in prevzema individualno odgovornost za svoj ekonomski napredek in socialno blaginjo. Pri tem je vloga države povsem minimalizirana, posameznik pa pojmovan kot gospodar svoje usode. Liberalizacija šolstva, ki je eden glavnih ciljev sedanje vlade, le še potrjuje domnevo, da se šolskim sistem prilagaja zapovedim neoliberalizma. Tudi šoli grozi podrejanje razmer v gospodarstvu in nevarnost, da bo izobraževanje postalo povsem zasebna zadeva, naloga šole pa bo zreducirana na formiranje »človeškega kapitala«, ki ga potrebujejo podjetja (Kodelja 2005).

Vendarle naj opozorim, da je bila Kodeljeva analiza neoliberalne koncepcije izobraževanja v Sloveniji opravljena v letu 2005 in njegova opazovanja kakšnega izrazitejšega odpora in množičnega upora ne pokažejo. Kljub temu Kodelja že takrat opozarja: »Razlog je mogoče v tem, da je bil vpliv teh mednarodnih institucij na našo izobraževalno politiko in prakso doslej manjši kot v državah, obravnavanih v Lavalovi in drugih podobnih študijah (ZDA, Velika Britanija, Francija – dodala T. K.), ali pa da je imel drugačne posledice. Možno je tudi, da se ti učinki še niso pojavili ali pa da so se sicer že pojavili, a jih bodisi še ne opažamo bodisi ocenjujemo kot neproblematične oziroma dobre« (Kodelja 2005: 332). In ravno v zadnjem času smo na področju visokega šolstva priča nekaterim spremembam in vročim razpravam ter strahu nekaterih pred preveliko neoliberalizacijo tega področja. Svetlik in Pertinač (2008: 4) opozarjata, da je v Sloveniji proces oblikovanja novih programov in visokošolskih ustanov stekel razmeroma počasi, kar pripisujeta nezadostnemu

finančnemu prilivu iz javnih sredstev in skromnemu ter nerazpršenemu zasebnemu kapitalu. S tem so se Kodeljeve domneve uresničile in predvidevamo lahko, da se bodo ob takšnem toku dogodkov učinki pokazali tudi v učbenikih. Trenutne razprave s tega področja bom nekoliko natančneje osvetlila v nadaljevanju.

Po volitvah 2004 se je slovenska politika na področju visokega šolstva bistveno spremenila in začela zagovarjati tezo, da sta Univerza v Ljubljani in Mariboru preveliki in nekakovostni. Vlada je ponudila rešitev v neoliberalni politiki, pri čemer bi bilo po njenem kakovost možno dvigniti s pluralizacijo visokošolskega prostora, ki naj bi se do leta 2010 pokazala v sedmih do desetih univerzah v Sloveniji. Takšna politika se kljub opozorilom o njeni zmotnosti in škodljivosti ter kljub odstopu njenega glavnega protagonista, ministra Zupana, ni spremenila (Svetlik in Pertinač 2008: 4).

Svetlik in Pertinač (2008: 4) tovrstno neoliberalno politiko kritizirata in navajata njene zmote. Ena izmed najočitnejših je ta, da je v tako majhnem prostoru, kot je slovenski, sploh mogoče vzpostaviti konkurenčni visokošolski prostor in s tem povečati njegovo kakovost, brez da bi bil ob tem prisoten strokoven in neodvisen organ za presojanje kakovosti. Posebno javno nadziranje kakovosti v takem sistemu niti ni potrebno, saj to vlogo opravlja trg. Ob tem Svetlik in Pertinač (2008: 4) dodajata: »Kjer trg vendarle ima določeno vlogo, jo žal odigra mnogo prepozno – šele potem, ko to ugotovijo generacije diplomantov skupaj s svojimi delodajalci ali Zavodom RS za zaposlovanje«.

Druga velika zmeta neoliberalistično usmerjene politike, ki jo navajata Svetlik in Pertinač (2008: 4) je, »da je kakovostne visokošolske organizacije mogoče ustanovljati brez temeljnega raziskovanja, brez primerne koncentracije habilitiranih učiteljev, brez primernih prostorov in opreme in brez izdatnih finančnih sredstev«. Obsežnejše in temeljne raziskave, ki bi tekle v povezavi z mednarodnimi partnerji, so namreč zelo redke, med visokošolskimi učitelji novih visokošolskih organizacijah skoraj ni zaposlenih za nedoločen čas, kot infrastrukturo pa takšne organizacije večkrat navajajo hotelske, občinske dvorane, splošne knjižnice ... Ob pomanjkanju finančnih sredstev na novo ustanovljenim visokošolskim organizacijam s koncesijskimi sredstvi na pomoč priskoči država, pri čemer pa realnih sredstev za izobraževalno dejavnost v visokem šolstvu nasploh ne povečuje. S takšnim

odtegotovanjem sredstev država ogroža kakovost tudi že obstoječim javnim univerzam in povzroča nelojalno konkurenco (Svetlik in Pertinač 2008: 4).

Kot tretjo zmoto nove smeri visokega šolstva Svetlik in Pertinač (2008: 4) navajata prepričanje nove politike, da ustanavljanje novih visokošolskih organizacij v regionalnih središčih omogoča njihovo pospešitev razvoja. »To prepričanje bi imelo podlago, če ne bi bilo tako tesno povezano s prej navedeno zmoto; če bi si torej vzeli čas in sistematično vlagali v raziskovanje, kadre in infrastrukturo« (Svetlik in Pertinač 2008: 4). Neka regionalna univerza namreč težko ponudi vse znanje, ki je za regijo potrebno.

Na podlagi teh zmotnih prepričanj Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo sprejema ukrepe, ki slovenskemu šolstvu povzroča vse večjo škodo. Med temi sta najbolj očitna dva ukrepa. »Kljub poudarjanju konkurence ministrstvo še vedno arbitrarno razporeja vpisna mesta v posamezne visokošolske institucije in programe. To dela celo za izredni študij, ki ga študenti plačajo sami. Pri tem odteguje vpisna mesta in denar javnim univerzam, katerih ustanovitelj je, in jih daje novim zasebnim ustanovam« (Svetlik in Pertinač 2008: 5). S tem študentom onemogoča svobodno izbiro študija, s podeljevanjem koncesij zasebnim ustanovam pa troši javna sredstva za študijske programe, za katere hkrati trdi, da dajejo preveč diplomantov (Svetlik in Pertinač 2008: 5). Svetlik in Pertinač (Svetlik in Pertinač 2008: 5) opozarjata, da bi bilo ta javna sredstva »mnogo bolje vložiti v agencijo za kakovost, ki bi postavljala jasne kriterije delovanja tako javnim kot zasebnim, tako obstoječim kot novim zavodom«.

Drug problematičen ukrep, ki ga izvaja ministrstvo in ga Svetlik in Pertinač (2008: 5) razumeta kot nastanek največje dolgoročne škode, je delovanje Sveta za visoko šolstvo in njegovi trije senati (za akreditacije, evalvacije in habilitacije). Po njunem se »Svet postavlja predvsem v vlogo pospeševalca odpiranja, pluralizacije in privatizacije visokošolskega prostora in ne v vlogo skrbnika njegove kakovosti« (Svetlik in Pertinač 2008: 5). Kako bi sicer razložili akreditacijo 24 novih visokih šol v zadnjih treh letih, med katerimi je 18 zasebnih, pri čemer Svet ni evalviral še nobenega zavoda ali fakultete? Svetlik in Pertinač (2008: 5) ugotavljata:

Logika, po kateri naj bi pospeševali množično ustanavljanje visokih šol, fakultet in univerz, trg pa naj bi omogočil preživetje najboljšim, ni draga le za državo, temveč predvsem za generacije mladih in njihove starše, ki ne bodo imeli sreče pri izbiri šole. Lahko se zgodi, da bo nehala delovati, še preden bodo vpisani študenti doštudirali, vrednosti njihovih diplom pa trg dela kljub javni veljavnosti ne bo priznaval, ker delodajalcev v zasebnem sektorju k temu nihče ne more prisiliti.

Pričujoča razprava Svetlika in Petrinača pokaže na smer, ki se trenutno razvija v slovenskem visokem šolstvu. Njuna kritika je v skladu z neoliberalno doktrino izobraževanja in njune težnje k ustanavljanju agencije za kakovost so pravzaprav brez pomena, saj je glavni cilj neoliberalcev vedno večja vloga trga in minimalna vloga države, na kar opozarjam že v teoretičnem delu diplomskega dela.

Opravljena analiza osnovnošolskih učbenikov sicer še ne kaže neoliberalnega diskurza kot prevladujočega, vsekakor pa trenutne razmere kažejo, v katero smer naj bi se slovensko šolstvo razvijalo v prihodnje. Čas bo pokazal, kako se bo ta diskurz pokazal v prihodnje, s svojo analizo pa sem želela podati nekaj nastavkov, ki bodo v pomoč kasnejšim razpravam na temo prisotnosti neoliberalnega diskurza v osnovnošolskih učbenikih.

6. SKLEP

Neoliberalni diskurz se producira v vsakdanjem življenju posameznika in ker je šola ena izmed temeljnih posrednikov vrednot, se posameznik že zelo zgodaj srečuje z razsežnostmi neoliberalnega diskurza, katerega prvine so vpete tudi v učbenikih. Slovenija se je s padcem socializma znašla pred pomembnimi vprašanji, ki so se med drugim ukvarjala tudi s spremembami v učbeniškem sistemu in proučevanju vrednot v njih. Z odločitvijo o samostojnosti Slovenije smo njeni državljani sprejeli in ponotranjili tudi nekatere nove vrednote, ki v ospredje postavljajo individualizem, tekmovalnost in materializem.

Pri diplomskem delu sem se osredotočila na vpetost teh vrednot v učbenikih, kar sem prikazala z analizo prisotnosti elementov neoliberalne ideologije v slovenskih osnovnošolskih učbenikih. Zanimalo me je, če je neoliberalni diskurz v osnovnošolskih učbenikih prisoten in če se kaže kot dominantni diskurz, ki bi posameznike, v mojem primeru učence, discipliniral v tržno in individualistično miselnost. Poleg tega sem želela opozoriti na prisotnost ideologije v učbenikih, saj so ti znotraj šole eden najpomembnejših socializacijskih elementov.

Z ugotovitvami opravljene analize tez, ki sem jih postavila v uvodu, ne morem potrditi. Osnovnošolski učbeniki v skladu z empiričnimi ugotovitvami konstruirajo in reproducirajo le zametke neoliberalnega diskurza. To sem poskusila prikazati s specifičnim načinom upovedovanja v učbenikih, za katerega pa ne moremo trditi, da je edini diskurz, ki se pojavlja. Zanj so značilne posebne diskurzivne strategije, kot so poudarjanje posameznika, dekontekstualizacija, slavljenje posameznikove svobode in odgovornosti ter prevlada skeptičnosti do države, kar pa je na primerih iz analize mogoče brati tudi kot reprezentacije drugih ideologij.

Avtorji osnovnošolskih učbenikov učence nagovarjajo s posebnim načinom upovedovanja, v katerem v ospredje postavljajo posameznika in ga razumejo kot gospodarja svoje usode in časa. Zametke neoliberalnega diskurza posredujejo tudi skozi poudarjanje napredka družbe, ki je v današnjem času v primerjavi s preteklostjo dosegla velik premik, kar pripisujejo predvsem pozitivnim lastnostim tehnologije.

Kljub usmerjenosti neoliberalizma v globalno družbo, ta še vedno poudarja nacionalne države in družbene tvorbe, kar avtorji učbenikov opredelijo s poudarjanjem naroda in družine, ki sta predstavljena kot prostor, kjer se posamezniki med seboj dopolnjujejo in delujejo vzajemno. Tradicionalnost se kaže tudi v opredelitvi družbene vloge spolov, kjer avtorji jasno ločijo moška in ženska opravila ter moškega predstavijo kot rešitelja vseh težav. Nadalje je tržen način razmišljanja s strani avtorjev posredovan že z izbiro tem v učbenikih, saj kar 34 strani od 95 v učbeniku za gospodinjstvo predstavlja ekonomiko gospodinjstva, hkrati pa avtorja podrobno razdelata nekatere pojme iz sveta ekonomije. V analizi nisem zasledila pomembne prvine neoliberalnega diskurza, to je svobode trga pred socialno državo. Prisotni so bili le zametki, ki pa so se kazali predvsem v poudarku na trženjskem razmišljanju in ne na zavračanju države kot okorele administrativne institucije. Jasne opredelitve trga pred socialno državo nisem zaznala. Ravno nasprotno, v nekaterih primerih, kot je na primer revščina, avtorji učbenika celo poudarjajo vlogo socialne države.

Pomanjkljivost analize je tudi v tem, da sem se osredotočila le na prisotnost neoliberalnih vrednot v učbenikih, kar pa ne pomeni, da druge niso prisotne. Skozi učne načrte in Zakon o osnovni šoli je razvidno, da je tudi v slovenskem šolstvu opaziti nagnjenje k bolj neoliberalno usmerjenemu izobraževanju, ki poudarja tržno logiko razmišljanja, individualnost, drugačnost in potrošnjo. Kljub temu je opaziti prisotnost drugačnih, za neoliberalizem neznačilnih vrednot, predvsem tistih, ki poudarjajo ekološka vprašanja.

Kljub omejitvam sem v diplomski nalogi povzela značilnosti neoliberalnega diskurza, s katerimi bo tudi bralec lažje prepoznal njegove razsežnosti v vsakdanjem življenju. Poleg tega bo s svojim kritičnim pristopom lahko spremljal razvoj slovenskega šolstva, ki gre trenutno v smeri neoliberalizacije.

7. VIRI IN LITERATURA

1. Althusser, Louis (1980): *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
2. Althusser, Louis (2000): *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba; *cf.
3. Apple, W. Michael (1992): *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. Bahovec, D. Eva in Pavle Zgaga (1992): Michael W. Apple in šola kot institucija moderne države. V Michael W. Apple (ur.): *Šola, učitelj in oblast*, 145–154. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
5. Blackledge, Adrian (2001): Literacy, schooling and ideology in a multilingual state. *The Curriculum Journal* 12(3), 291–312.
6. Brown, Gillian in George Yule (1996): *Discourse analysis*. Cambridge: University press.
7. Chan, Kara (2006): Consumer socialization of Chinese children in schools: analysis of consumption values in textbooks. *Journal of Consumer Marketing* 23(3), 125–132.
8. Čepič, Mitja in Ana Vogrinčič (2003): Tujec in tuje v učbenikih. Kritična diskurzivna analiza izbranih primerov iz učbenika zgodovine. *Teorija in praksa* 40(2), 313–334.
9. Erjavec, Karmen in Melita Poler Kovačič (2007): *Kritična diskurzivna analiza novinarskih prispevkov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

10. Fairclough, Norman (1995a): *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman.
11. Fairclough, Norman (1995b): *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
12. Foucault, Michael (2001): *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
13. Fowler, Roger (1993): *Language in the news: discourse and ideology in the press*. London: Routledge.
14. Giddens, Anthony (2000): *Tretja pot: prenova socialne demokracije*. Ljubljana: Orbis.
15. Hrženjak, Majda (2002): *Simbolno: izbrana poglavja iz francoskega strukturalizma*. Ljubljana: Študentska založba.
16. Justin, Janez (1998): Govorni transfer epistemičnih, aksioloških in ideoloških pomenskih objektov. V Darko Štrajn, Janez Kolenc in Marjan Šimenc (ur.): *Družbene spremembe in izobraževanje*, 9–25. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
17. Kamin, Tanja (2004): *Promocija zdravja kot mit opolnomočenega državljanca*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
18. Kodelja, Zdenko (2005): Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V Christian Laval (ur.): *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*, 313–336. Ljubljana: Krtina.
19. Kolenc, Janez (1998): Dinamika sprememb v družbi in izobraževanju. V Darko Štrajn, Janez Kolenc in Marjan Šimenc (ur.): *Družbene spremembe in izobraževanje*, 81–112. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
20. Kovač, Miha, Mojca Kovač Šebart, Janez Krek, Damijan Štefanc in Tadej Vidmar (2005): *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

21. Kuhar, Roman (2003): *Medijske podobe homoseksualnosti: analiza slovenskih tiskanih medijev od 1970 do 2000*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
22. Laval, Christian (2005): *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
23. Milharčič Hladnik, Mirjam (1998): Spremembe šolskih vrednot in ciljev – vzgoja za včeraj? V Darko Štrajn, Janez Kolenc in Marjan Šimenc (ur.): *Družbene spremembe in izobraževanje*, 165–190. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
24. Novak, Bogomir (1998): Odnos med politično in pedagoško kulturo. V Darko Štrajn, Janez Kolenc in Marjan Šimenc (ur.): *Družbene spremembe in izobraževanje*, 115–138. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
25. Novak, Bogomir (2007): *Vzgojni koncept šole in vzgojni načrt države*. Dostopno na www.geocities.com/nlpmojster/vzgojni_nacrt.rtf (21. januar 2008).
26. *Osnutek zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli - izhodišča in podlage, osnutek zakona in obrazložitve* (2007). Ljubljana: Uradni list RS 81/06. Dostopno na <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf/OS/ZOSob.pdf> (30. januar 2008).
27. Pikalo, Jernej (2003): *Neoliberalna globalizacija in država*. Ljubljana: Sophia.
28. Sardoč, Mitja, ur. (2003): *Informativni bilten za poučevanje državljanske vzgoje* I(2). Dostopno na http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bilten-za-drz-vzgojo2-slo-svn-t0x.pdf (30. januar 2008).
29. Sruk, Vlado (1995): *Leksikon politike*. Maribor: Obzorja.

30. Stankovič, Peter (2002): *Kulturne študije: pregled zgodovine, teorij in metod*. V Aleš Debeljak, Peter Stankovič, Gregor Tomc in Mitja Velikonja (ur.): *Cooltura. Uvod v kulturne študije*, 11–70. Ljubljana: Študentska založba.
31. Stankovič, Peter (2006): *Politika popa. Uvod v kulturne študije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
32. Svetlik, Ivan in Aljuš Pertinač (2008): *Nove univerze kot politični projekt*. *Dnevnikov objektiv*, 8. 3., 4–5.
33. Šimenc, Marjan (2003): *Projekti s širšega področja državlanske vzgoje*. V Mitja Sardoč (ur.): *Informativni bilten za poučevanje državlanske vzgoje* I(2). Dostopno na http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bilten-za-drz-vzgojo2-slo-svn-t0x.pdf (30. januar 2008).
34. Trdina, Andreja (2007): *Hegemonija neoliberalnega diskurza v slovenskem novinarstvu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
35. Turk Škraba, Mira (2005): *Učbenik kot sredstvo za kakovostno učenje in poučevanje družboslovja*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
36. Van Dijk, A. Teun (2001): *Multidisciplinary CDA: a plea for diversity*. V Ruth Wodak in Michael Meyer (ur.): *Methods of Critical Discourse Analysis*, 95–120. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
37. Verbič, Špela (2005): *Politična ideologija v učbenikih zgodovine v socializmu in postsocializmu*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
38. Vidmar Horvat, Ksenija (2004): *Uvod v sociologijo kulture*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za sociologijo.

39. *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (2007).*

Ljubljana: Uradni list RS 102. Dostopno na

www.sviz.si/?page=si/predpisi/zakon-o-os-05a (30. januar 2008).

40. Židan, Alojzija (1996): *Metadidaktično poučevanje in učenje družboslovja.*

Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

7.1 Učbeniki, vključeni v analizo

1. Kapko, Dragica, Nana Cajhen, Nevenka Drusany, Martina Križaj Ortar in Marja Bešter Turk (2007): *Gradim slovenski jezik 5: rad te imam. Učbenik za slovenščino v 5. razredu devetletne osnovne šole.* Ljubljana: Založba Rokus Klett.
2. Torkar, Gregor in Polonca Bratož Opaškar (2006): *Gospodinjstvo 5. Učbenik za 5. razred devetletne osnovne šole.* Ljubljana: Založba Rokus.
3. Umek, Maja in Olga Janša Zorn (2007): *Družba in jaz 2: družba za 5. razred devetletne osnovne šole.* Ljubljana: Modrijan.