

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**Maša Zajšek**

**IDEOLOGIJA LAIČNE ŠOLE**

**DIPLOMSKO DELO**

**Ljubljana 2007**

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**Maša Zajšek**

**Mentor: redni profesor dr. Igor Lukšič**

**IDEOLOGIJA LAIČNE ŠOLE**

**DIPLOMSKO DELO**

**Ljubljana 2007**

Mami, zate.

Vem, da si ponosna name. Tam, nekje.

Prof. Lukšič, hvala za Vaše strokovno vodstvo in hitro odzivnost.

Ko sem v prvem letniku na ustnem zagovoru pri Vas zaradi treme otrpnila, ste z vsem optimizmom skušali izvleči iz mene vsaj par besed. Uspelo je v drugo.

Sedaj se Vam iskreno zahvaljujem za ponovni optimizem in spodbudne besede, ki so omilile mojo tremo in strah. Hvala.

## **Ideologija laične šole**

Naloga govori o laični šoli kot instituciji moderne dobe, ki je nastala v okviru ločitve države in cerkve. Vpliv države in cerkve na šolstvo se je skozi zgodovino bistveno spreminjal, ob tem pa se je spreminjala tudi vloga in podoba šole. Prvotno je monopol nad šolstvom imela cerkev. Z vzponom meščanskih revolucij pa je šolski aparat prevzela država. Od takrat dalje, Katoliška cerkev in država »bijeta boj« za prevlado nad šolo. Šola namreč predstavlja najmočnejši ideološki aparat države, ki je zamenjal nekdanji vodilni aparat države, cerkev. Jedro naloge se torej odvija okoli pristojnosti, ki jih imata država in Katoliška cerkev glede šole. Laična šola v sodobni družbi pomeni svetovnonazorsko nevtralnno šolo. Kot taka, je strogo ločena od vpliva cerkva, političnih strank in drugih posebnih ideologij. Ker pa se šola vseeno ne more izogniti določenemu vplivu kulture in ideologije, ki je prisotna v družbi, poskuša pričujoče diplomsko delo ugotoviti, kateri ideološki momenti delujejo znotraj laične šole ter kaj je vplivalo na njen nastanek.

Ključne besede: laična šola, ideologija, ideološki aparati države, Rimskokatoliška cerkev, človekove pravice.

## **The Ideology of the Public School**

This assignment is about public school being the institution of modern era. The public school came to existence during the separation of the Church and the state. The influence that the state and the Church have on the school system has been changing significantly throughout history as well as the role and the image of the school. At first, the monopole over the school system belonged to the Church. But with the increase of the middle-class citizens' risings the school system was taken over by the government. The Catholic Church and the state are "fighting a battle" over it ever since. The school represents the most powerful ideological machine of the state, which took place of the former state's leading machine – the Church. The core of the assignment deals with the competence of the Catholic Church and the state regarding the school system. In modern society the public school represents neutral school with world views and as such it is strictly separated from the Church, political parties and other ideologies. This assignment is trying to ascertain which ideologies can be found within the public school system and what influenced the origin of the public school.

Key words: public school, ideology, the state's ideological machine, Roman-Catholic Church, human rights.

# KAZALO

1. UVOD .....	6
2. IDEOLOGIJA .....	8
2.1 OPREDELITEV POJMA .....	8
2.2 TEZE O IDEOLOGIJ .....	10
2.3 O REPRODUKCIJI PRODUKCIJSKIH POGOJEV .....	13
3. IDEOLOŠKI APARATI DRŽAVE .....	15
3.1 ŠOLA KOT IDEOLOŠKI APARAT DRŽAVE .....	18
3.1.1 Vloga šolskega IAD .....	21
3.1.2 Odnos med družino in šolo .....	24
4. RAZMERJE MED DRŽAVO IN CERKVIJO .....	26
4.1 ZGODOVINSKI PREGLED ODNOSOV .....	27
5. LAIČNA ŠOLA .....	32
5.1 OPREDELITEV POJMA LAIČNOST IN LAICIZEM .....	32
5.2 VLOGA ČLOVEKOVIH PRAVIC PRI VZPOSTAVITVI LAIČNE ŠOLE .....	35
5.3 OPREDELITEV LAIČNE ŠOLE IN NEVTRALNE ŠOLE .....	37
5.4 ŠOLSTVO NA SLOVENSKEM .....	41
6. IDEOLOŠKI ELEMENTI LAIČNE ŠOLE .....	52
6.1 AVTONOMIJA ŠOLSKEGA PROSTORA .....	52
6.2 IDEOLOŠKI ELEMENTI ZNOTRAJ LAIČNE ŠOLE .....	53
6.2.1 Svetovnonazorska nevtralnost in idejnost pouka .....	55
6.2.2 Idejno – ideološki pluralizem .....	58
6.3 POUK V LAIČNI ŠOLI .....	59
6.3.1 Nekonfesionalni pouk religije .....	62
7. ZAKLJUČEK .....	67
8. LITERATURA .....	69

# 1. UVOD

Laična šola predstavlja institucijo, ki je v preteklosti povzročila mnogo trenj in zaostrovanj med državo in Katoliško cerkvijo. Posledica je sodobna delitev šolskega sistema na javno, katerega predstavlja laična šola in na zasebno šolstvo. Tema je aktualna tudi sedaj, ko se krešejo mnenja o financiranju zasebnih šol. Katoliška cerkev je namreč po tem, ko je izgubila monopolni vpliv na šolskem področju, pričela z ustanavljanjem zasebnih šol. Monopol nad šolstvom je prevzela sodobna država, ki šolstvo strogo varuje pred ponovnim posegom Cerkve. Osnovno vprašanje katerega se lotevam je odnos med državo in Katoliško cerkvijo ter njun vpliv na javno šolstvo.

Namen moje diplomske naloge ni samo predstaviti laično šolo in zgodovinske trenutke, ki so pripeljali do njene vzpostavitve. Prikazati nameravam tudi glavne ideologije, ki določajo značaj javnega šolstva. Cilj naloge je predstaviti laično šolo z vidika njene ideološke zgradbe, natančneje, z vidika ideoloških aparatov države. Prikazati želim potek ločitve cerkve od moderne države ter kako je to vplivalo na šolski sistem. Del bom posvetila tudi vprašanju verouka oziroma konfesionalne vzgoje.

Preverjala bom sledeči hipotezi:

1. Laična šola ni nevtralna šola.
2. Ideologijo laične šole oblikuje vladajoča ideologija.

Diplomska naloga je poleg uvoda in zaključka sestavljena iz petih sklopov.

V prvem delu je predstavljen pojem ideologije. Podane so temeljne teoretske opredelitve pojma. Poudarek je predvsem na vplivu ideologije, ki ga ima na posameznika in družbo, pri čemer izhajam iz althusserjanskega teoretskega izhodišča. Del poglavja je namenjen reprodukciji produkcijskih pogojev, z težnjo dokazati vpliv šole v procesu družbene produkcije.

Drugi del je namenjen razlagi ideoloških aparatov države, kot posebnim mehanizmom ideologije. Preko teh aparatov lahko ideologija praktično živi. Poseben poudarek je na šolskem aparatu države. Za boljše razumevanje namena naloge je podrobneje razložen potek razvoja šolskega aparata države, ki je tekom zgodovine prevzel določene vloge verskega

aparata države in postal vodilni ideološki aparat države. Z šolskim aparatom države je neločljivo povezan tudi družinski aparat, zato je del namenjen tudi odnosu med družino in šolo.

V tretjem delu so predstavljeni modeli odnosov med državo in cerkvijo, kateri so poglobitnega pomena za razvoj laične šole in šolstva nasploh. Pojasnjeno je pravno razmerje, ki ureja položaj med tema akterjema ter zgodovinski potek, ki je privedel do današnje ločitve države in cerkve.

Četrty del obsega kratek pregled opredelitve pojmov laičnosti in laicizma. Pojasnitev le teh, je poglobitnega pomena za razumevanje laične šole. Kot podlaga vzpostavitve laične šole se pojavljajo človekove pravice, ter na njih temelječa nova spoznanja o odnosu med cerkvijo in državo. Človekove pravice namreč predstavljajo temelj nove šolske ureditve in temelj vzpostavitve novega razmerja, ki ga ima cerkev do države in posledično šole. Pojem laične šole se pogosto navezuje na nevtralno šolo, kar pa ne zadošča opredelitvi laične šole v popolnosti. Da bi v polnem razumeli pojem laične šole je potrebno najprej razložiti kaj ta dejansko pomeni, ter prikazati njen razvoj.

Za spoznavanje razvoja laične šole je del poglavja namenjen razvoju šolstva na slovenskem, kar nas pripelje do razmer v današnjem šolstvu ter vzpostavitvi laične šole.

Peti del podrobneje prikazuje ideološke elemente laične šole. Tekom vzpostavljanja državnega šolstva so nanj vplivale različne ideologije in politične ureditve. Laična šola kot sodoben šolski sistem, vključuje v svojem idejnem načrtu idejo pluralizma in svetovnonazorske nevtralnosti. Javno šolo varuje avtonomnost, kajti le tako je zavarovana pred posegi strank in cerkve. Na koncu je del namenjen še nekonfesionalnemu pouku religije, preko katerega lahko cerkev vsaj deloma ohranja svoj prispevek šolstvu. Izražena so tudi prizadevanja Katoliške cerkve za vzpostavitev prejšnjega stanja, ko je bila polnopravno zastopana v procesu vzgoje in izobraževanja.

Nalogo končujem s povzetkom in ugotovitvami, katere so me pripeljale do novih spoznaj o državi in Cerkvi, njunem odnosu ter vplivu obeh na javno laično šolo. Država in Cerkev sta ključna in edina akterja, ki imata ideologijo in moč, ki je toliko stoletij oblikovala šolski prostor ter ga ustvarila takega kot je danes. Glede na predstavljene ugotovitve bom dokazovala postavljene hipotezi.

## 2. IDEOLOGIJA

V literaturi je zaslediti različne opredelitve pojma ideologija. Problem se pojavi pri razmejitvi pojma, saj pogosto naletimo na zmedo glede bistva in mej termina ideologija (Bibič 1978: 159). Različni avtorji namreč opredeljujejo ideologijo glede na njihovo teoretsko opredelitev. Za prikaz različnih pogledov, v nadaljevanju podajam nekaj opredelitev ideologij.

### 2.1 OPREDELITEV POJMA

Za Marxa je ideologija sistem idej, predstav, ki vladajo nad duhom posameznika ali družbene ideje (Althusser 2000: 83).

Na Marxa se navezuje tudi Adolf Bibič (1978: 159), ki poda dva pomena ideologije. Prvo pojmovanje, ki se izrazito nanaša na Marxovo pojmovanje je, da pomeni ideologija, »sprevrnjeno, napačno, popačeno zavest, katere vir so partikularistični interesi.« Na drugi strani Bibič ponudi širše pojmovanje ideologije, kot sistema idej, ki odraža sistem neke skupine oziroma razreda, ne glede na to ali so ideje pravile ali napačne. Ideologijo istoveti z »bolj razčlenjenimi sistemi idej, ki so funkcionalne glede na interese neke skupine (razreda), te ideje pa so lahko resnične ali lažne« (Bibič 1978: 159). Slednji pomen ideologije velja za splošno sprejetega ter se uporablja v vsakodnevnem družbenem in političnem življenju.

Obenem Bibič podaja tudi stran ideologije, ki je lahko tako zastrašujoča kot humanistična, lahko je orientirana v smislu status quo, ali pa usmerjena k spremembam, katere v glavnem pogojujejo skupinski oziroma razredni interesi (Bibič 1978: 160).

Louis Althusser (1980: 317) opredeli ideologijo 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. Nasloni se na Engelsa, ki ugotavlja, da so za vsako družbo značilne politična organizacija, bazična ekonomska dejavnost in določene ideološke oblike. Althusser hkrati ugotavlja, da nobena družba ne more preživeti brez teh sistemov, brez ideologije, brez katere ne more potekati zgodovinsko življenje ter pravi, »/ideologija je torej kot taka organski del sleherne družbene totalnosti« (Althusser 1980: 317).



Goran Therborn (1987) se ideologije loteva z vidika njenega delovanja na oblikovanje in preoblikovanje človeške subjektivnosti. Funkcije ideologije ne vidi samo v podrejanju ljudi določenemu redu, temveč ideologija ljudi tudi usposablja za zavestno družbeno akcijo ter morebitno revolucionarno spremembo. V koncept ideologije vključuje vsakdanje pojme in izkustvo, razčlenjene intelektualne doktrine, zavest akterjev in institucionalizirane miselne sisteme in diskurze družbe, ki jih pravzaprav vidi kot manifestacije bivanja zavestno dejavnih subjektov (Therborn 1987: 16).

V nadaljevanju Althusser (1980: 319) ugotavlja, da je ideologija globoko nezavedna, a kljub nezavednemu zadeva zavest ljudi. Gre za sistem predstav, podob in pojmov, ki se večini ljudi vsiljujejo kot strukture ne da bi šle skozi njihovo zavest. Marx (Althusser 1890: 319) tako trdi, da preko ideologije kot nezavedne, pridejo ljudje do »zavesti«. Ljudje živijo svojo ideologijo, kot predmet svojega sveta. Preko ideologije ljudje doživljajo svoj svet, ne da bi se ob tem zavedali, da gre za ideologijo. V ideologiji se namreč zavejo svojega mesta v svetu in zgodovini ter tako preko ideološkega nezavedanja, preoblikujejo ta doživetja v neko novo obliko, t.j. v zavest (Althusser 1980: 319). Ideologija je torej medij, skozi katerega delujejo zavesti ljudi, katere se oblikujejo v okviru širših nezavednih psihodinamičnih procesov (Therborn 1987: 16).

V ideologiji ljudje ne izražajo razmerij do svojih eksistenčnih pogojev temveč način, kako živijo razmerje do le teh. Gre za dva vidika doživljanja svojega sveta. Na eni strani za realno razmerje ter na drugi za imaginarno razmerje. Vez med tema razsežnostma predstavlja ideologija. Znotraj ideologije se realno razmerje umesti v imaginarno razmerje kar posledično krepi ali spreminja razmerja ljudi do njihovih eksistenčnih pogojev (Althusser 1980: 320).

Videti je, da vsaka družba potrebuje ideologijo za svoj obstoj, za svojo zgodovinskost kajti šele preko nje, se ljudje oblikujejo, preoblikujejo in usposobijo, da ustrezajo zahtevam svojih eksistenčnih pogojev (Althusser 1980: 321). Ravno ideologija, pripomore k stalnemu prilagajanju ljudi kar posledično privede do stalnega prilagajanja družbe vladajoči ideologiji. To ustvarja neko varnost in pomeni pogoj za obstoj in delovanje določene družbe.

Namen ideologije je, da zaobjame čim večji krog ljudi in jih podjarmi, da delujejo v skladu z njo in za njo. Preko nje se oblikujejo skupine, krepi se pripadnost, oziroma kot pravi Močnik (1999: 17), »i/ideologija je družbena vez.«

Althusser (1980: 321) opozarja, da če želi neka ideologija zavladata, morajo njeni nosilci verjeti vanjo. V tem razmerju so podrejeni ideologiji tudi tisti, ki ideologijo uporabljajo kot sredstvo za uveljavljanje svojih interesov, t.j. vladajoči razred. Ideologija tako ne more biti nikoli v popolni oblasti vladajočih, kajti tudi oni se ujamejo v njeno zanko. Vladajoča ideologija pa ni potrebna vladajočemu razredu zgolj zaradi vladavine, temveč predvsem za to, da se sam konstituira kot vladajoči razred tako, da sprejme svoje razmerje do sveta kot realno in upravičeno. Ideologija kot taka, deluje na vladajoči razred tako, da se ta »oblikuje, da modificira svoje naravnosti in se prilagodi svojim eksistenčnim pogojem« (Althusser 1980: 321).

Iz tega sledi, da je vloga ideologije v razredni družbi usmerjena v korist vladajočega razreda. Oziroma kot navaja Althusser (1980: 322), ideologija predstavlja vez prek katere se razmerje ljudi do njihovih eksistenčnih pogojev uravnava v korist vladajočega razreda, nasprotno pa je v brezrazredni družbi ta vez usmerjena v korist vseh ljudi.

## 2.2 TEZE O IDEOLOGIJI

Althusser v *Ideologiji in ideoloških aparatih države*, predstavi teze o ideologiji, ki podrobneje prikazujejo lastnosti le te. V nadaljevanju povzemam lastnosti štirih tez z namenom, da bi podrobneje predstavila vpliv, ki ga ima ideologija na posameznika in na družbo.

V razvijanju svoje prve teze se Althusser (1980: 65) nasloni na zgodovinskost ideologije, oziroma prva teza pravi, da *Ideologija nima zgodovine*. V razvijanju trditve izhaja iz Marxove *Nemške ideologije*, vendar za razliko od Marxa, svojo tezo razvija v pozitivnem smislu.<sup>1</sup> Sprva sicer trdi, da ideologije imajo svoji zgodovino, ki jo v zadnji instanci določa razredni boj. Obenem pa nadaljuje z trditvijo, da ideologija nasploh nima zgodovine, kar predstavi kot pozitiven vidik. Ideologijo namreč vidi kot vsezgodovinsko, saj sta njena struktura in delovanje prisotna v celotni zgodovini. Althusser hkrati poudarja, da je potrebno zgodovinskost ideologije povezati s Freudovim stališčem nezavednega, kar ga privede do teze, da je ideologija večna, kakor je večno nezavedno (Althusser 1980: 65).

---

<sup>1</sup> V *Nemški ideologiji* je teza, da ideologija nima zgodovine popolnoma negativna teza, ki kaže ideologijo kot čiste sanje ter poudarja, da je njena zgodovinskost zunaj nje. Zgodovinskost ideologije je vezana na zgodovinskost konkretnih individuov (Althusser 1980: 63-64).

Navedeno tezo podrobneje razlaga Bibič (1989), ko razčlenjuje razmerje med ideologijo in zgodovino. Teza, da ideologija »nima zgodovine« zanj pomeni, da ideologije ne moremo razumeti ločeno od področja bivanja, temveč v odnosu do totalne socialne strukture in zgodovine (Bibič 1989: 13). Meni tudi, da ideje ne morejo biti poglavitni vir zgodovinskega razvoja, temveč samo toliko, kolikor so izraz določenih socialnih sil. Zanj je ideologija mrtva, ko »prenehajo biti resnični temeljni socialni interesi, katerih izraz je določena ideologija« (Bibič 1989: 13).

V naslednji tezi, z naslovom *Ideologija je predstava imaginarnega razmerja med individui in njihovimi realnimi eksistenčnimi pogoji*, skuša Althusser (1980: 66) prikazati, da so razne ideologije pravzaprav svetovni nazori, ki so v veliki meri imaginarni in ne ustrezajo realnosti. Obenem ti nazori aludirajo na realnost, pri čemer ob interpretaciji pridemo do realnosti tega sveta, t.j., da je ideologija pravzaprav iluzija. Ljudje preko ideologije vzpostavljajo razmerje do svoji eksistenčnih pogojev pri čemer gre za iluzijo, saj si ne predstavljajo svojega realnega sveta. Gre za imaginarno predstavo sveta (Althusser 1980: 66).

Nasprotno pa Therborn (1987: 20) ideologije ne omejuje na obliko iluzije ali napačnega spoznanja. Ideologije namreč podredijo in usposobijo subjekte s tem, da jim pripovedujejo, jih obveščajo, povezujejo ter pripravljajo k trem stvarim; na podlagi spoznanja kaj obstaja, subjekti pridobijo čut za identiteto ter zavest o tem kaj je resnično; z spoznanjem kaj je dobro in pravično, postanejo želje subjekta strukturirane in normalizirane; ter z spoznanjem kaj je možno, se modelira občutek za spremenljivost našega bit (Therborn 1987: 32–33).

Kot dopolnitev druge teze, Althusser razvije tezo, ki pravi, da *Ideologija ima materialno eksistenco* kar pomeni, da ideje in druge predstave, ki sestavljajo ideologijo nimajo duhovne eksistence, temveč materialno eksistenco (Althusser 1980: 68). Individuum, ki veruje v Boga ali v Dolžnost, Pravico, vzpostavi določeno vedenje ter se udeležuje urejenih praks, t.j. praks ideološkega aparata. Glede na naravo določenega ideološkega aparata bo individuum prilagajal svoja verovanja, prilagodil obnašanje ter se podrejal kot velevajo pravila oziroma kot velevajo pravila v določeni situaciji (molitev v cerkvi, pogreb, petje pesmi itd.). Pri teh ritualih prihaja do predelave idej v prakse. Ideje so materialna dejanja, ki so vključena v materialne prakse. Te urejajo materialni rituali katere določa materialni ideološki aparat, iz katerega izvirajo ideje subjekta. Ideje so v tem procesu prešle v izvajanje praks in ritualov. Ideje so potrebne za izvajanja praks, njihova eksistenca je vpisana v dejanjih praks in ritualih, ki jih v zadnji instanci opredeljuje ideološki aparat države (Althusser 1980: 68–71).

Kosovel (1999: 27) ob tem meni, da so obredi ali rituali, ideal čiste vzgoje brez refleksije o lastnem početju, pri čemer gre za avtomatizem obnavljanja družbenih razmerij.

Vendar pa ima po mnenju Močnika (1999: 15), praksa za praktikante vselej neki smisel, ki je ideološki oziroma je ideološko posredovan. Gre za smiselnost družbenega delovanja, prakticanja, oziroma za razumevanje na strani drugih. Individui tako kolektivne prakse sprejemajo skozi rituale (Močnik 1999: 11). Ideologija je tako mogoče le prek subjekta in za subjekte, praksa pa je mogoča le prek ideologije in v njej (Althusser 1980: 71).

Podobno meni Kerševan, ko govori o državni ideologiji. Z njo po njegovem pojmuje:

celoto predstav pripovedi, vrednot, simbolov in praktik, ki služijo za identificiranje in legitimiranje neke države (in njenih) ustanov. Državne ideologije so odgovori na vprašanja, kakšna je država v svojem bistvu in zakaj je prav, da je taka. Ti odgovori so lahko dani eksplicitno, kot ideje in vrednote, še večkrat pa praktično v načinih obnašanja in simbolnih praksah (Kerševan 2005: 87).

Skozi razpravo Althusser (1980: 72) razkrije še zadnjo tezo, z naslovom *Ideologija interpelira individue v subjekte* kar pomeni, da je ideologija mogoča le za konkretne subjekte in cilj ideologije je mogoč samo prek subjekta, t.j. prek kategorije subjekta in njegovega delovanja. Subjekt je konstitutivna kategorija vsake ideologije, vendar samo kolikor je funkcija sleherne ideologije, da individue konstituira kot subjekte. Subjekti smo vsi in se kot taki neprestano udeležujemo ritualov ideološkega prepoznavanja (npr. pozdravljanje na cesti, stisk roke), kar nam daje samo zavest o neprestani praksi ideološkega prepoznavanja (Althusser 1980: 74).

Ideologija pretvarja konkretne individue v subjekte s pomočjo operacije, t.j. preko interpelacije, npr. z naslavljanjem, »Hej, ti tam!«, ob čemer ogovorjeni postane subjekt, če se odzove na naš klic (Althusser 1980: 72). Kajti interpeliranec in interpeliranka se z odzivom na ideološki govor vzpostavita kot subjekta s tem, da se znajdetta kjer ju ideologija postavlja (Močnik 1999: 8). Ogovorjenca se namreč skozi interpelacijo prepoznata kot naslovnika ter si skozi (samo)prepoznavo pridobita priznanje, da sta ogovorjena subjekta, oziroma subjekta na kraju, kamor ju je postavila ideologija (Močnik 1999: 8). Ideologija tako deluje kot diskurz, ki naslavlja in ravno ta ideološka interpelacija predstavlja pomemben del oblikovanja osebnosti (Therborn 1987: 29).

Ker pa je ideologija večna, to pomeni, da so individui vselej že subjekti, že celo pred rojstvom. Še nerojenega otroka obkrožajo ideološki rituali in že vnaprej se od njega pričakuje in zanj dela načrte. Otroka tako že pred rojstvom določa specifična ideološka družinska konfiguracija, v kateri je in preko katere je določen (Althusser 1980: 77).

### **2.3 O REPRODUKCIJI PRODUKCIJSKIH POGOJEV**

Reprodukciji produkcijskih pogojev se bom posvetila z namenom, da prikažem vlogo, katero ima šolski sistem v procesu družbene produkcije. Šola namreč producira individume v subjekte. Šolski aparat producira točno določeno vrsto posameznika, ki je družbeno zaželen in potreben. Hkrati je naloga šole, proizvesti takšnega posameznika, ki bo usposobljen za nadaljnjo reprodukcijo produkcijskih razmerij.

Ustvariti mora tako delovno silo, ki bo tako kompetentna, da bo uporabna v sistemu produkcijskega procesa (Althusser 1980: 41).

Vsaka družba mora če hoče obstajati, hkrati, ko producira in zato, da bi lahko producirala, reproducirati pogoje za svojo produkcijo. Reproducirati mora produktivne sile in obstoječa produkcijska sredstva. Marx je dokazal, da produkcija ni mogoča, če ni zagotovljena reprodukcija materialnih pogojev za to produkcijo, t.j. reprodukcija produkcijskih sredstev (Althusser 1980: 39).

O produkciji in reprodukciji piše tudi Nemitz, ki se opira na Engelsa kateri loči produkcijo in reprodukcijo neposrednega življenja (Nemitz 1992: 62). Pri tem kaže na dvojnost. Na eni strani proizvodnja življenjskih potrebščin, živeža, obleke, stanovanja ter potrebnega orodja, na drugi strani pa proizvodnja ljudi samih oziroma razplojevanje vrste. Pod razplojevanje vrste Nemitz smatra vse procese, ki omogočajo življenje v neki družbi (produkcijo potomstva, vzrejo otrok, osvajanje kulture, stanovanjske razmere, skrb za zdravje itn). Gre za dvosmernost procesa; brez produkcije življenjskih sredstev ni produkcije ljudi, ter obratno.

Vseeno pa ne smemo enačiti razlikovanja med produkcijo ljudi in produkcijo življenjskih potrebščin, z razmejevanjem produkcije in reprodukcije. Za razložitev navedene trditve, Nemitz ponudi razlikovanje med družino in tovarno. Družina na eni strani tako producira kot reproducira ljudi, ljudje so hkrati producirani in reproducirani. Nasprotno pa je tovarna prostor zgolj reprodukcije, kjer se reproducirajo produkcijska sredstva ter produkcijska razmerja in delovna sila (Nemitz 1992: 62–63).

Obe instituciji sta medsebojno odvisni oziroma segata druga v drugo. Družina je, ko producira in reproducira delovno silo, obenem odvisna od blagovne produkcije. Hkrati pa družina preko svoje produkcije, določa strukturo produkcije, ki se odvija zunaj nje (Nemitz 1992: 63).

Tudi država in njeni aparati, priznavajo vlogo družine predvsem v smislu njene funkcionalne vključenosti v globalni proces družbene reprodukcije (Černič 1985: 74). »Družina je za državo eno izmed sredstev pri uresničevanju družbeno-političnih ciljev (socializacija otrok itd.), pri čemer država bedi nad tem uresničevanjem, ga usmerja v zaželjeni smeri in tako tudi družini 'pomaga' pri njenem delu z zakonsko politiko, finančno podporo, svetovalnimi službami in podobnim« (Černič 1985: 74). Gre za soodvisnost dveh dimenzij produkcije in reprodukcije.

Glavni element produkcije ter reprodukcije produkcijskih pogojev, predstavlja reprodukcija delovne sile. Delovna sila prejema za svojo reprodukcijo mezd, da pa bi bila ustrezno kompetentna, mora biti za to usposobljena.

Althusser (1980: 42) ugotavlja, da v kapitalističnem redu usposabljanje delovne sile poteka zunaj sistema produkcije, s pomočjo šolskega sistema. V šoli se naučimo brati, pisati, računati, naučimo se potrebnih tehnik in metod za opravljanje poklica. Poleg poklicne funkcije nosi šolski sistem tudi druge naloge. Poleg spretnosti se v šoli individuum nauči pravil morale, pravil državljske zavesti ter poklicne vesti, nauči se pravil pokorščine ter nenazadnje pravil ureditve, ki jo vzdržuje razredno gospostvo (Althusser 1980: 43). V šoli se posameznik prvič sooči z državo, kateri je podrejen (Nemitz 1992: 73). S tem se strinja tudi Althusser (1980: 43), ko pravi, da »reprodukcija delovne sile ne zahteva samo reprodukcije njene usposobljenosti, pač pa hkrati tudi reprodukcijo njenega podrejanja pravilom veljavnega reda.«

Šola mora hkrati, ko oblikuje točno določenega posameznika, obenem ustvarjati razmere, ki to omogočajo. Imeti mora urejene pogoje ter sredstva (okolje, kurikulum, avtoriteta...), ki to produkcijo omogočajo.

Učitelji so v tem procesu izvrševalci vladajoče ideologije, katerih glavna naloga je, na eni strani usposabljanje učencev za nadaljnjo reprodukcijo ter zagotavljanje podrejanja pravilom veljavnega reda. Prežeti morajo biti s to ideologijo, če naj vestno opravljajo svojo nalogo (Althusser 1980: 43). Učitelji znotraj šole predstavljajo prenašalce ideologije, katero morajo najprej sprejeti za svojo in obvladati njeno prakso kajti to jim omogoča, da jo lahko posredujejo dalje ter delujejo v skladu z njo.

### 3. IDEOLOŠKI APARATI DRŽAVE

Mehanizmi ideologije delujejo znotraj vseh področij družbenega življenja. Obsegajo in vodijo institucije ter določajo politiko le teh.

Da bi v polnem razumeli bistvene mehanizme ideologije, moramo kot trdi Bibič (1978: 161), upoštevati družbenoekonomske odnose v dani družbi kot faktor ideološkega ustvarjanja in vpliva. Ne moremo razumeti ideologije, ne da bi raziskovali psihološke mehanizme, skozi katere se oblikuje skupinska zavest. Na ideologijo v neki družbi vplivajo, narava stereotipov, oblikovanje stališč, emocij in učenja (Bibič 1978: 161).

Aspekt ideologije, ki deluje znotraj institucij, Althusser (1980: 51) pojmuje kot ideološke aparate države (v nadaljevanju IAD), ki ji predstavi »kot neko določeno število realnosti, ki se neposrednemu opazovalcu kažejo kot posebne in specializirane institucije.«

V sodobni družbi se pojavljajo naslednji:

- verski IAD (sistem raznih cerkva)
- šolski IAD (sistem raznih šol, državnih in zasebnih)
- družinski IAD
- politični IAD (politični sistem z različnimi strankami)
- sindikalni IAD
- informacijski IAD (tisk, radio, televizija)
- kulturni IAD (književnost, lepe umetnosti, šport)...(Althusser 1980:51).

Znotraj aparatov države, obstajata represivni aparat države (v nadaljevanju RAD), ter ideološki aparat države. Represivni aparat obsega (v marksistični teoriji) institucije kot so, vojska, vlada, uprava, policija, sodišča itn. RAD kot tudi IAD delujeta tako s silo kot tudi z ideologijo. Razlika je v tem, da RAD deluje pretežno z represijo, vendar ideologija ni izključena. Prav tako IAD deluje pretežno z ideologijo, a sila pri tem ni izvzeta. Althusser ob tem opozarja, da aparata ki bi bil zgolj represiven, ni (Althusser 1980: 51–53).

Razlika med ideološkim in represivnim aparatom je tudi v naravi statusa. RAD v celoti sodi v javno sfero, nasprotno pa večji del IAD sodi v privatno sfero (cerkve, stranke, sindikati, družine, nekatere šole) pri čemer je pomembno, da privatne institucije delujejo kot ideološki aparati države (Althusser 1980: 52).

Skupna vloga obema državnima aparatoma je reprodukcija produkcijskih razmerij. Vloga RAD je, da z nasiljem (fizično in drugačno) zagotavlja politične pogoje za reprodukcijo produkcijskih razmerij ter zagotavlja pogoje za delovanje ideoloških aparatov države. Ti v končni instanci zagotavljajo samo reprodukcijo produkcijskih razmerij kjer gre pravzaprav za razmerja izkoriščanja. Reprodukcijska reprodukcija produkcijskih razmerij omogoča, da se v RAD in v IAD izvršuje državna oblast. S tem državni aparat reproducira samega sebe ter obenem ustvari politične pogoje za delovanje ideoloških aparatov države. Ti pa ponovno zagotavljajo samo reprodukcijo produkcijskih razmerij, pri čemer ima glavno vlogo vladajoča ideologija. S tem se pokaže tudi vloga ideološkega aparata države, t.j. reprodukcija produkcijskih razmerij (Althusser 1980: 55–56).

Vsi ideološki aparati prispevajo k reprodukciji produkcijskih razmerij, vendar vsak na svoj način. Politični aparat podreja individuum državnemu političnemu ideologiji, informacijski aparat nas vsakodnevno 'obvladuje' preko medijev, religiozni aparat se poslužuje pridig, itn. (Althusser 1980: 60).

Težko si je zamisliti družbo v kateri ne bi bilo represivnega aparata. Pri uporabi sile ne gre zgolj za uporabo surove sile temveč zlasti za prikrita mehanizma, ki v družbi vzdržujejo red ter podrejanje pravilom.

Med obema aparatoma se nenehno tkejo tihe povezave, saj ne more noben razred trajno obdržati državne oblasti, ne da bi hkrati uveljavljal svojo hegemonijo nad ideološkimi aparati države in v njih. Načeloma ima vladajoči razred v rokah državno oblast, s čemer ima obenem monopol nad posredovanjem vladajoče ideologije ter posledično na voljo represivni aparat države. V ideoloških aparatih je torej dejaven isti razred, ki ima v rokah državno oblast. Ideologija preko katere oziroma skozi katero deluje IAD, je vselej poenotena pod vladajočo ideologijo, ki je pravzaprav ideologija vladajočega razreda. Enotnost različnih aparatov države zagotavlja vladajoča ideologija, oziroma ideologija vladajočega razreda (Althusser 1980: 55–56).



Tudi enotnost članstva in sedež poveljstva sta elementa, ki ločujeta RAD in IAD. Represivni državni aparat je organizirana celota, katere člani, so združeni pod enotnim poveljstvom, pod poveljstvom predstavnikov vladajočih razredov, ki izvršujejo politiko razrednega boja, kjer je enotnost RAD zagotovljena z centralizacijo in enotno organizacijo. Nasprotno pa so ideološki aparati mnogoteri ter relativno avtonomni, znotraj katerih se »objektivirajo protislovja, ki zdaj omejeno, zdaj spet v skrajnih oblikah izražajo tako učinke spopadov med kapitalističnim razrednim bojem in proletarskih razrednim bojem« (Althusser 1980: 55).

Bibič (1978: 162) ob tem meni, da določene aspekte družbe vseeno ne bi smeli pojmovati kot ideološke aparate države kljub dejstvu, da je tudi tam vpliv države močan. Kot take navede družino, šolo ter kulturne institucije. Trdi namreč, da če stvari posplošimo raste vloga države na teh področjih. Pri tem naletimo na problem razmejitve med državo in družbo. Gre za vlogo družbenoekonomskih odnosov, kot zunanjega in kot političnega faktorja, ki ima vpliv na ideologijo. Če npr. delavci pri svojem delu nimajo vpliva in so pri svojem delu podrejeni ter ne sodelujejo pri odločanju na ravni tovarne, potem od njih ne moremo pričakovati, da bo njihova samozavest rasla v drugih sferah političnega življenja. To pomeni, da če ljudje nimajo vpliva na oblikovanje politike npr. podjetja, šole, potem od njih ne moremo pričakovati angažiranosti na drugih političnih in družbenih področjih. Velja pa tudi nasprotno. Z sodelovanjem in vplivanjem delavcev na delovne razmere, lahko pričakujemo, da bodo vplivnejši in dejavnejši tudi v političnem življenju (Bibič 1978: 162).

Zato Bibič opozarja, da se »teorija sodobne demokracije ne more omejiti samo na razpravo o ideoloških državnih aparatih, /.../, kolikor čedalje bolj prodirajo z različnimi družbenimi učinki v ekonomsko in druge družbene sfere« (Bibič 1978: 163). Sam termin ideološki aparati države je po njegovem mnenju preozek, da bi pokrtil vse bistvene nosilce in procese ideološkega oblikovanja, kajti ne moremo skrčiti vseh političnih ideoloških aparatov na državni aparat. Zato meni, da je primerno razlikovanje med ideološkimi državnimi aparati in ideološkimi političnimi aparati (Bibič 1978: 164).

Vloga ideoloških aparatov države se je skozi zgodovino bistveno spreminjala. Zdi se, da je prvotno naravo ohranil le državni (represivni) aparat. Nasprotno pa se je število in funkcije ideoloških aparatov reformiralo. Najvidnejši primer, ki to dokazuje je ravno šolski aparat, ki je v kapitalistični družbi, postal državni aparat z vodilno vlogo.

V nadaljevanju bom pozornost namenila predvsem šolskemu aparatu. Šolski aparat države je doživljal tekom časa mnoge spremembe. Dolgo časa je bila nosilec vzgojno izobraževalne funkcije Cerkev, ki je svoj monopol strogo varovala. Vendar pa se je skozi čas oblikovala potreba po samostojnem šolskem aparatu, ki bi bil neodvisen od cerkva.

### 3.1 ŠOLA KOT IDEOLOŠKI APARAT DRŽAVE

Šola že od nekdaj predstavlja polje kjer se srečujeta in »bijeta boje« Cerkev<sup>2</sup> in država. Gre za vprašanje moči nad eno najmočnejših institucij. Šola namreč predstavlja polje, ki omogoča uresničevanje idej vladajočih. Katere ideje pa to bodo, je odvisno od pozicije, ki jo ima država na šolskem področju ter kakšno vlogo pri tem zaseda Cerkev. Razumljivo je torej, da tako Cerkev kot država trdno zastopata vpliv, ki ga imata na področju vzgoje in izobraževanja.

Glavna nasprotja med državo in Cerkvijo so se tkala ravno okoli vprašanja kdo naj vodi in nadzoruje institucijo, ki dejansko proizvede družbeno zaželenega posameznika.

Poglavitna funkcija Cerkve je širjenje krščanskega sporočila, veroizpovedi. Cerkvi je skozi čas uspelo koncentrirati in monopolizirati opravljanje in prenašanje religioznih nalog. Te so: skrb za koherentno sliko sveta, vzdrževanje in prenašanje osnovnega moralnega kodeksa itd. Prilastila pa si je prav tako vrsto dejavnosti, ki bi jih lahko opravljale druge ustanove: kulturne, šolske gospodarske, socialnoskrbstvene ter državnoadministrativne (Kerševan 2001: 28).

Zgodovinsko gledano je bila cerkev prava koncentracija političnosocializacijskih vlog (Južnič 1989: 129). Ta položaj Cerkve in moč, ki jo je imela, je bistveno vpliva na pojav trenj med njo in državo.

V času antike in srednjega veka je bilo poučevanju namenjeno povsem drugačno mesto. Takrat je bil šolski aparat sestavni del drugih aparatov in njegova glavna funkcija v prvi vrsti ni bila šolanje. Srednjeveške šole so bile sestavni del aparata Cerkve (Kodelja, 1995).

---

<sup>2</sup> Kadar pišem Cerkev (velika začetnica), označujem versko skupnost oziroma Rimskokatoliško cerkev, kjer je pojem Cerkev okrajšava lastnega imena. Kadar pa pišem cerkev (mala začetnica), takrat označujem tip religijske organizacije. Pri nekaterih avtorjih, ki jih navajam tega razločevanja ni. Takrat puščam začetnice take, kot se pojavljajo pri navedenem avtorju.

Laporte (1992: 99) obliko šolanja v tem času označi kot primitivno. Kot take vidi elemente, ki so se razvili znotraj Cerkve in družine. Sem prišteva male šole ter kolegije ancien regima<sup>3</sup>, kjer sta obe obliki pod okriljem in oblastjo cerkve, ki vrši monopol nad poučevanjem. Te oblike šolanja vodijo kasneje k nastanku samostojnega šolskega aparata.

V srednjem veku je bila tako nosilec šolske in kulturne funkcije cerkev (religiozni aparat države), ki je predstavljala vladajoči ideološki aparat države (Althusser 1980). Takrat je cerkev (deloma tudi družina) opravljala vrsto funkcij katere so danes razdeljene med različne aparate države, predvsem šolske in kulturne. V tistem času sta bili cerkev in družina dvojica, ki ju je združevalo vzgojno izobraževalno poslanstvo (Althusser 1980: 57).

Da je imela Cerkev v srednjem veku monopolni položaj na področju šolstva, obstajajo popolnoma praktični razlogi. Cerkev je bila namreč edina institucija z organizacijsko strukturo, denarjem in znanjem, da je lahko ustanovila šole, nasprotno pa posvetne oblasti takrat niso razpolagale z nobenimi od teh sredstev (Rakar 2007: 49).

Černičeva (1985: 70) ugotavlja, da je v času fevdalizma dvojica cerkev-družina predstavljala osrednje mesto ljudi, vendar med njima ni vladalo harmonično sožitje. Družina je bila ves čas tarča napadov s strani cerkve, ki se je trudila razvrednotiti vse aktivnosti, ki bi ljudi odvrnile od izpolnjevanja religioznih in posvetnih dolžnosti (Černič 1985: 70).

Vseeno pa sta bili družina in cerkev takrat zelo povezani.

Tekom razvoja pa je Cerkev postopoma pričela zgubljati monopol na šolskem področju. Na njeno mesto je stopila sodobna država.

Ideološki boj, ki je trajal od 16. do 18. stoletja se je osredotočal v antiklerikalnem in antireligioznem boju (Althusser 1980: 57). V obdobju francoske revolucije, ki je potekala med leti 1789 in 1792 je Cerkev dobila povsem novo podobo. Preobrazba se je nadaljevala z vzponom meščanstva ter začetkom kapitalizma, ki sta bistveno spremenila dotedanjo vlogo cerkve v šolskem in kulturnem življenju. Duhovščina je dobila civilni status, zaplenili so cerkveno premoženje ter vzpostavili institucije, ki so zapolnile izgubljeno vlogo cerkve. Vzpostavljeni so bili novi ideološki aparati države, ki so nadomestili dosedanja vladajoči religiozni aparat države (Althusser 1980: 57–58).

---

<sup>3</sup> V srednjem veku so bili kolegiji zatočišča za revne študente, ki so skupaj živeli v majhni skupnosti, ter se podrejali pravilom. Prvotno niso bili namenjeni poučevanju. Od 15. stoletja dalje pa postanejo izobraževalne institucije. Najbolj znani so bili jezuitski kolegiji. Kolegiji ancien regima so bližje današnjim kolegijem in licejem, kot srednjeveškim kolegijem (Laporte 1992: 99–100).

Takratni družbeni sistem je pričel počasi pokati z nastankom nacionalne države, reformacijo in razvojem znanosti. »S povečevanjem nacionalne identitete so nasprotovanja na področju izobraževanja postala neizogibno dejstvo in izobraževanja ni bilo več mogoče prepusti edino cerkveni avtoriteti (Rakar 2007: 50). Nacionalni državi je sledila nacionalna cerkev, ki je bila podrejena državi (Rakar 2007: 50).

V 19. stoletju je meščanstvo nadaljevalo svoj boj proti cerkvi in postopoma »vzpostavljalo hegemonijo nad funkcijami, ki jih je prej opravljala cerkev, predvsem s pomočjo šole«, kjer se je buržoazija »oprta na novi politični ideološki aparat države, ki je bil demokratičen in parlamentaren«, katerega je potrebovala, da bi »se bojevala proti cerkvi in da bi si prisvojila njene ideološke funkcije« (Althusser 1980: 58).

Preko šole je meščanstvo dobilo tako politično kot ideološko prevlado. Buržoaziji je uspelo, da je »v ozadju za igricami v svojem političnem ideološkem aparatu države, ki se je ugnezdil v ospredju prizorišča, vzpostavila kot svoj ideološki aparat države številka ena, torej kot vladajoči aparat, prav šolski aparat, ki je stari vladajoči ideološki aparat države, t.j. cerkev, dejansko nadomestil v njegovih funkcijah« (Althusser 1980: 59). Dvojica šola-družina je nadomestila dvojico cerkev-družina (Althusser 1980: 59).

Rakarjeva (2007: 51) ugotavlja, da je bilo v večini evropskih držav cerkveno šolstvo zamenjano z javnim oziroma državnim šolstvom šele v 19. stoletju. Zahteve države po prevzemu nadzora nad izobraževanjem, je cerkev namreč močno zavračala. Dopustila jih je le, če bil med državo in cerkvijo vzpostavljen odnos po katerem je cerkev ohranila superioren položaj na kulturnem, izobraževalnem in moralnem področju (Rakar 2007: 51).

Althusser (1980: 58) dokazuje, »da je prav šolski ideološki aparat tisti ideološki aparat države, ki je po hudem političnem in ideološkem razrednem boju proti staremu vladajočemu ideološkemu aparatu države prišel v zrelih kapitalističnih formacijah na vladajoči položaj.«

S tem se strinja tudi Laporte (1992: 93), ki pravi, da šolsko institucijo razvija in ji daje vladajoči položaj med ideološkimi aparati prav kapitalistični produkcijski način.

S to ugotovitvijo daje Althusser šolskemu aparatu funkcijo vladajočega ideološkega aparata v državi.

### 3.1.1 Vloga šolskega IAD

Vloga šole v družbenem procesu je trojna. Gre za posredovanje znanja, uveljavljanje načina življenja in utemeljevanje družbenih in političnih odnosov. Šolo lahko štejemo med temeljne oblikovalce strukture osebnosti ter posledično z uvedbo obveznega šolanja, oblikovanje političnega človeka (Južnič 1989: 138).

Vloge, ki jih nosi šola kot aparat države so mnoge. Šola poleg družine pomeni otrokovo prvo socializacijo. Otrok je preko vključitve v šolski sistem podrejen šolskim pravilom oziroma z vidika IAD, je preko šolskega sistema podrejen vplivom vladajoče ideologije.

Južnič (1989: 136) vidi šolo kot vzgojnoizobraževalni aparat ter hkrati kot ideološkoindoktrinirani aparat, ki ga je razvila moderna država. Hkrati opozarja, da je potrebno ločiti pojem izobraževanja od pojma šolanja zlasti tam, kjer je šola institucionalizirana in je kot taka državna ustanova. Šola ima namreč izredni pomen v politični socializaciji ter posebno mesto pri oblikovanju politične kulture. Šola z vidika političnega socializatorja predstavlja vidik, ki ga vsaka država ali politični sistem najlaže nadzira in usmerja ter ji s tem zagotavlja obstoj in stabilnost. Hkrati pa šola s pravico do izobrazbe in splošne šolske obveznosti, bistveno spreminja sisteme. Zaradi tega je moderen politični sistem skušal šolo spremeniti v najpomembnejši del ideološkega aparata (Južnič 1989: 136-137).

Pri šolskem učenju torej ne gre zgolj za učenje neke snovi in osvajanje znanja. Učenje z vidika prakse kot transformacije pomeni sprejemanje nekih informacij in predelavo starih. Pri tem pa ne gre zgolj za intelektualne informacije, ne gre zgolj za izobraževanje temveč tudi za vzgojo ideologije nasploh (Kosovel 1999: 50).

Althusser (1980: 60) tako ocenjuje, da se otrok ravno v letih, ko je najbolj ranljiv znajde v precepu med družinskim aparatom države in med šolskim aparatom države. Ta mu »z novimi in starimi metodami vtepa v glavo spretnosti, ovite v vladajočo ideologijo (materni jezik, računanje, prirodopis, eksaktne znanosti, književnost), ali pa kar kratko malo vladajočo ideologijo v čisti obliki (moralna vzgoja, državljanska vzgoja, filozofija)« (Althusser 1980: 60).

V Franciji je npr. veljalo, da ljudje postanejo državljani šele potem, ko postanejo učenci. Vladalo je namreč prepričanje, da je šola potrebno postaviti pred politiko ter uvesti prakse ideološkega podjarmljanja (Laporte 1992: 102).

Vendar pa je od narave šolskega sistema odvisno, kakšnega posameznika bo izoblikoval. Šola preko svojih sankcij in vzgojnih mehanizmov skuša zagotoviti vzgajanje takega individuma, da se bo reprodukcija produkcijskih razmerij nadaljevala. Seveda pa je tudi šola zgolj produkt določene družbe, politike in ideologije, ki v tej družbi vlada.

Eden od razlogov, ki postavljajo prav šolski aparat v sam vrh ideoloških aparatov države je ta, da gre za edini ideološki aparat države, ki toliko let – pet do šest dni v tednu po osem ur na dan - prisil vse otroke k udeležbi (Althusser 1980: 61). »In prav priučevanje nekaterih spretnosti, ovitih v množično vtepanje ideologije vladajočega razreda, v veliki meri reproducira produkcijska razmerja kapitalistične družbene formacije« (Althusser 1980: 61).

Nemitz (1992: 73) ob tem ugotavlja, da šola izoblikuje državne subjekte v trojnem smislu: kot pravne subjekte, kot državljane v ožjem smislu ter kot pripadnike naroda s skupno zgodovino, jezikom in kulturo. Vendar se omenjene tri razsežnosti državnega subjekta nujno ne ujemajo ter ne ustrezajo vedno šoli kot državnemu aparatu. »Tako se lahko šola kot 'nacionalna ustanova' artikulira nasproti 'državni ustanovi', ob čemer, se začrtajo meje, znotraj katerih se bijejo bitke za šolo in v šoli« (Nemitz 1992: 73).

Šola torej ni le reproduktivna temveč tudi produktivna (Petitat v Nemitz 1992: 76). »Ni samo arena, v kateri se bojujejo razredi, spola, etnične skupine in narodi, temveč hkrati sama spreminja oblike gospostvenih razmerij in s tem samih nasprotujočih skupin. Je predvsem posebna delujoča sila, katere učinke sicer prekrivajo veliko močnejša razmerja gospostva, vendar s tem ta ne ostane povsem brez učinka« (Nemitz 1992: 76).

Preko uravnavanja gosposkih razmerij šola vpliva na zaposlitveno možnost, pogojuje razlike med spoloma in uspeh v šoli lahko ženskam poveča možnost, da podrejo na moška področja. Šola kot jo vidi Nemitz, »povzroči premestitev v razmerju sil med vladajočimi in vladanimi, premik in prestavitev njihovih pozicij: transpozicijo in ne le transfiguracijo razmerij gospostva« (Nemitz 1992: 76).

Tudi Laporte (1992: 102) trdi, da šola sama goji ideološke predstave, ob čemer ima hkrati objektivni interes, da uveljavi samo sebe kot naravno, univerzalno in večno, s čimer pogojuje svoj obstanek. Potrditev njene večnosti je pogoj za njeno reprodukcijo kot produkt kapitalizma. Laporte se v svoji opredelitvi zgodovine šole navezuje na Althusserjevo pojmovanje ideologije ter šole kot ideološkega aparata. Vendar pa Laporte vidi bistveno razliko med šolskim aparatom in ostalimi aparati države. Šola je namreč še vedno prostor, ki je ločen od prostora produkcije ter obenem pokriva dobo, ki je vedno ločena od dobe namenjene poklicni dejavnosti. Laporte (1992: 102) o tem govori kot o šolski odcepitvi kjer je bistveno, da je šolski proces materialno ločen od produkcijskega procesa.

Produkt šolskega sistema so vsi tisti, ki ta sistem zapustijo opremljeni z določeno izobrazbo in vcepljenim vrednostnim in ideološkim sistemom. Nekateri ta sistem zapustijo, drugi pa izobraževanje nadaljujejo. Med tistimi, ki se povzpnejo do najvišje izobrazbe, Althusser (1980: 60) vidi poleg intelektualcev, kolektivnega delavca, še agente eksploatacije (kapitalisti, managerji), agente represije, ter poklicne ideologe. Vsaka skupina, ki spotoma odpade na določeni stopnji, je že opremljena z določeno ideologijo, ki je skladna z nalogami in pozicijami, ki jih zaseda v družbi. Althusser (1980: 60) navaja npr. vlogo izkoriščanca (z visoko razvito poklicno, državljansko zavestjo), na drugi strani vlogo agenta izkoriščanja (ta delavcem ukazuje), nadalje agenti regresije, itd.

Družba mora če želi obstajati, reproducirati produkcijska razmerja. Z vidika šole to pomeni, da nobena družba ne bi mogla obstajati in se reproducirati, če ne bi vzgajala otrok, če jih ne bi oblikovala v ljudi (Laporte 1992: 94). Da pa se vloga šole lahko realizira, mora biti šola obvezna za vse ter hkrati tudi dostopna vsem.

Tako Holtappels (v Šimenc 1996: 17) ugotavlja, da je bil z vzpostavitvijo državnega monopola nad izobraževanjem, poleg širitve pristojnosti države dan tudi pogoj za razvoj šole, ki ni versko nestrpna, ki je brezplačna in, ki vsem otrokom ne glede na status nudi temeljno izobrazbo.

Naloga šole v prvi vrsti je, da individua socializira in ustvari po podobi, ki je družbeno potrebna in zaželena.

Velja namreč, da morajo iti otroci, da postanejo ljudje (to pomeni odrasli, z natančnim mestom in funkcijo v družbi, kjer živijo), skozi proces vzgoje, da nadomestijo tisto kar jim manjka oziroma, da pridobijo vednost. Očitno postaja, da je potrebno kulturo in vednost posredovati človeškim individuom, otrokom odraslih – da lahko te družbe še naprej živijo in se razvijajo (Laporte 1992: 94–95).

V tem je tudi bistvena vloga šole kot ideološkega aparata države.

Na šolski aparat delujejo različni družbeni akterji ter politični sistemi. Divjak (1995: 9) tako povzema, da »demokratični, pluralistični in liberalni sistemi praviloma pospešujejo vzgojo v duhu strpnosti, svobode, za univerzalne vrednote, nedemokratični režimi pa podrejajo šolo državi, cerkvi, političnim strankam, skupinam moči in vpliva.«

### **3.1.2 Odnos med družino in šolo**

Družinski IAD in šolski IAD sta neločljivo povezana. Drug drugega določata in potrebujeta za uresničitev svojih nalog in ciljev. Družina in šola sta instituciji, ki v tesni povezavi predstavljata sfero privatnega in javnega.

Med družino in šolo je vzpostavljen komplementaren odnos. Hkrati, ko šola vpliva na družinske odnose, je tudi družina v aktivnem odnosu do le te. Erdheim (v Nemitz 1992: 82) pravi, da »povezava družine in šole v procesu vzgoje združuje vrsto nasprotij: povezuje izolacijo, čustvenost in samovoljo družine s šolskim tekmovanjem v uspešnosti, diskurzivno kompetenco in legalnostjo, povezuje matere in uradnike, fantazije o vsemogočnosti, ki izvirajo iz družine, speljuje v tirnice šolskih delovnih prisil.«

Nasprotja vidi tudi Nemitz (1992: 81), ki pravi:

Dualizem družine in šole je del nasprotja med državo in družbo, med javnim in privatnim. Šola se lahko obrne proti družini: družinskega poglavarja oropa za del njegove družinske očetovske oblasti. S stališča šole se družina kaže kot izvor motenj v šolskem življenju. Šola je pomembno oporišče, preko katerega posega država v družino in jo obvladuje, preobraža in normalizira.



Obstaja torej vzajemen odnos, čeprav se dostikrat zdi, da je družina nasproti šoli v podrejenem položaju. Če navežem na dejstvo, da zavzema šolski aparat najmočnejše pozicije v državi je ta trditev upravičena. Vseeno pa tako šola potrebuje družino, kot družina potrebuje šolo. Tudi v času ko je današnja pozicijo šolskega aparata zavzemala cerkev, je bila soodvisnost šole in družine podobna.

Ključna razlika je v tem, da v času ko je bil vodilni aparat države cerkev, ni bilo družbeno priznane razlike med otroci in odraslimi. To razlikovanje se pojavi šele v demokratični meščanski ideologiji (Nemitz 1992: 82). Starši so takrat imeli drugačen pogled na otroka. Videli so ga kot pomanjšanega odraslega. Z vzpostavitvijo demokratične ideologije in kasneje z vzponom človekovih pravic se je ta pogled bistveno spremenil. Vse to je posledično vplivalo na šolo, na njen pomen, cilje in pozicijo učenca v tej ustanovi.

Kljub nasprotjem med družinskim in šolskim aparatom pa velja, da se znotraj družine otrok nauči oblik družbenega in kulturnega življenja kar vodi k političnemu vedenju. Družina vtisne skupinsko identiteto, navaja otroka na različne vloge v družbi, ob čemer se ponujajo vzorci oblasti ter predstave o hierarhični zgradbi družbe (Južnič 1989: 116).

Prvi vpliv, ki ga posameznik dobi in prvi stik z ideologijo, ki deluje znotraj določene družbe se torej vzpostavi prek družine. Ko otrok vstopi v šolo je že opremljen z določenimi vzorci vzgoje ter pravili vedenja, ki jih je prinesel od doma.

Funkcija družine ni le družbeno-ekonomska ampak družina vedno uteleša neko ideološko polje, ki vključuje določene predstave o odnosu med starši in otroci (pojmovanje avtoritete, svobode) (Černič 1985: 68). Družina je hkrati nosilka in proizvajalka določene ideologije katera deluje znotraj nje. Posredno deluje tudi na šolo.

Obstaja tudi vrsta drugih dejavnikov, ki prav tako vplivajo na razmerje, ki ga imata šola in družina. Šola vpliva podobno tudi na trg dela. Tudi tu gre za komplementaren odnos. Na eni strani trg dela določa vstopne pogoje ter s tem oblikuje programe šolanja, na drugi strani pa šola zagotavlja »proizvodnjo« delovne sile. Nemitz (1992: 81) celo pravi, da z demokratizacijo šolstva postaja šolski uspeh možnost za nadaljnje dedovanje razredne pripadnosti.

#### 4. RAZMERJE MED DRŽAVO IN CERKVIJO

Država v ožjem pomenu označuje institucijo, ki izvaja oblast na določenem ozemlju, s čimer obsega ves sklop oblastnih organizacij ter ima ob tem suvereno avtoriteto. Hkrati država označuje tudi skupnost državljanov. Podobno je s Cerkvijo. Na eni strani imamo Cerkev kot institucijo kjer mislimo predvsem na vodstveni sloj, na drugi pa kot skupnost vernikov, ki sestavljajo krajevno Cerkev (Stres 1998: 5).

Obstajajo tri tipična razmerja med državo in verskimi skupnostmi (Lazič, Stefanovič v Gaspari 1995: 76–77):

- režim ločenosti države in verskih skupnosti,
- režim državne ali od države ustanovljene verske skupnosti, ter
- režim od države priznanih verskih skupnosti, ali posamezne verske skupnosti.

Naš sistem ustreza razmerju ločenosti države in verskih skupnosti. Kerševan (2005: 3) ugotavlja, da »/ločenost cerkva in verskih skupnosti od države je in ostaja ena ključnih značilnosti ali vsaj smeri razvoja modernih družb (vsekakor pa ‘zahodnega’, ‘krščanskega’ sveta).«

Prav tako Anton Stres (1998: 30) opisuje dva modela odnosov med katoliško Cerkvijo in državo. Osrednja nit tega ločevanja je Drugi vatikanski koncil ter razmerje med državo in Cerkvijo, kakršno se je oblikovalo po njem. Modela sta: 1. starejši, predkoncilski model državne Cerkve in konfesionalne države in 2. pokoncilski model medsebojne neodvisnosti kjer sta država in Cerkev samostojni ter imata jasno ločene pristojnosti. Modela ne predstavljata uradnega razločevanja, temveč gre bolj za akademsko razlikovanje (Stres 1998: 30).

Na odnos med Cerkvijo in državo naj bi po teh dveh modelih vplival Drugi vatikanski koncil leta 1962, ki je bil prelomni dogodek v zgodovini Cerkve.

Razlikovanje katerega prikaže Stres, kritizira Marjan Smrke (1999: 30), ki pravi, da 2. vatikanski koncil ne more biti kriterij razlikovanja odnosov med cerkvijo in državo. Omenjeni katoliški dogodek je namreč nepomemben za odnose med državo in cerkvami v dveh tretjinah Evrope. Sporno mu ostaja tudi Stresovo enačenje predkoncilskega modela z modelom

preganjanja Cerkve, ki po njegovi oceni predstavlja model državne cerkve. Tako namreč Stres izpostavi razmere vladanja državne cerkve in diskriminiranja ter preganjanja nedržavnih cerkva, ter v ozadje potisne dejstvo, da je tudi Cerkev preganjala. Cerkev prikaže kot nedolžni del konfesionalne države (Smrke 1999: 30).

Med ureditvami kjer velja načelo medsebojne neodvisnosti države in Cerkve, obstajata dve vrsti razmerij. To sta: ignoriranje Cerkve in kooperativna ureditev. Za model ignoriranja Cerkve je značilno, da se država obnaša do religije kot do vseh ostalih združenj civilne družbe ter ne daje posebnega pomena Cerkvi in religioznosti. Nasprotno pa se znotraj kooperativne ureditve, spoštuje versko svobodo ter enakopravnost ne glede na verovanje. Prisotna je tudi zavest o vlogi, ki jo ima verovanje na državljane. Ta model velja v Sloveniji ter v večini sodobnih držav (Stres 1998: 31).

Suverenost cerkvene in državne oblasti je bila mnogokrat vzrok raznih trenj in sporov. Stres (1998: 6) meni, da »do napetosti med državnimi oblastniki in vodstvi Cerkva /.../ prihaja predvsem zaradi tega, ker gre za dve oblasti od katerih je vsaka v svojem redu izvirna, neodvisna od druge in suverena. V bistvu prihaja do napetosti med državo in Cerkvijo iz istega razloga, kakor med državami samimi: ko kdo prekorači meje svoje suverene oblasti.« Pri tem gre za dva temeljna vidika; za duhovnega in posvetnega. Do nasprotij ter celo do bojev med Cerkvijo in državo je prihajalo zlasti v času ko je veljal model konfesionalne države in državne Cerkve.

#### **4.1 ZGODOVINSKI PREGLED ODNOSOV**

V obdobju antike je bila Rimskokatoliška cerkev državna cerkev. V 13. stoletju so se cerkvene oblasti pričele upirati nadvladi duhovne ter odrekale papežu pravico vrhovnega pokroviteljstva. Državljanstvo je bilo pogojeno s pripadnostjo krščanski veri. Tudi v srednjem veku ni mogoče govoriti o ubranosti med cerkvijo in državo. Veljala je namreč misel papeža Gelasiusa, da svet vodita avtoriteta cerkve in moč kralja. Značilnost celotnega srednjega veka je bila pomešanje posvetnih in duhovnih nalog (Šinkovec 2001: 22).

V času reformacije se je obdobje tesne povezanosti Cerkve in države zamajalo. Spodkopavati ga je začela emancipacija države, ki je postopoma pričela zavračati posvetne dejavnosti Cerkve. Obenem je država pričela uveljavljati svojo avtonomijo, sekularizirala cerkveno zakonodajo in institucije ter pričela postopno razglašati neodvisnost človeškega uma (Kodelja 1995: 76). Spremembe so korenito vplivale na položaj Cerkve, ki ga je imela dotodaj.

Prvo ustavno določilo o ločitvi cerkve in države predstavlja prvi amandma k ameriški ustavi iz leta 1791, ki določa, da »ne sme Kongres sprejeti nobenega zakona, ki bi zadeval ustanovitev /.../ religije ali prepovedoval njeno svobodno izvrševanje« (Kerševan 2005: 4). Vendar amandma ne uporablja besede ločitev. O tem spregovori šele Jefferson leta 1801 (Kerševan 2005: 4).

V obdobju pred francosko revolucijo, ki je skušala korenito spremeniti celoten družbeni in politični sistem je vodilni položaj v državi imela Katoliška cerkev. Preko cerkvenih nauk je usmerjala vedenje in mišljenje ljudi, urejala njihova življenja ter tako prevzemala pomembne socialne naloge. Država v tistem času je bila konfesionalna kjer je bil katolicizem državna religija. Vladalo je cerkveno pravo kar je hkrati pomenilo, da je bilo kakršno antireligiozno dejanje, zločin v odnosu do države (Kodelja 1995: 76).

Država in cerkev sta bili močno povezani vse do francoske revolucije. Revolucija je prinesla ideje o demokraciji. Stari režim je bil dokončno odpravljen in civilna oblast je dobila dobršen del vpliva. To je dalo možnost, da se je »zahodni svet podal na pot laične moderne družbe s priznanjem laičnosti države, z laizacijo javnih služb in ločitvijo Cerkve in države« (Kodelja 1995: 77). V duhu laizacije so bili sprejeti različni zakoni,<sup>4</sup> ki so dokončno pretrgali vez med Cerkvijo in državo. Leta 1792 je bila vzpostavljena tudi t.i. civilna država kar je pomenilo, da državljani niso več odvisni od Cerkve. Boji, ki so pripeljali do ločitve države in Cerkve so bili težki in krvavi in so pogosto potekali na šolskem področju (Kodelja 1995: 77).

---

<sup>4</sup> Za ilustracijo jih navajam le nekaj: zakon iz leta 1880 odpravi nedeljski pouk, l. 1882 razveljavljena konfesionalnost pokopališč, l. 1884 omogočena razveza zakona, l. 1886 javno izobraževanje prevzamejo ne-redovniki, l. 1905 sprejet zakon o ločitvi Cerkve in države, l. 1958 laičnost postane v Franciji ustavno načelo (povzeto po Kodelja 1995: 77).

Ločitev države in Cerkve je potekala v znamenju laičnosti, katera je bila v Franciji sprejeta v smislu nevtralnosti. Država je priznala, da nevtralnost ne zahteva zanikanja religioznega, temveč prepoveduje identificiranje in dajanje prednosti kateri izmed religij kar je pomenilo, da se mora laizacija zgoditi v razmerju do države in ne družbe (Orehar 2000: 27).

V času, ko se je vzpenjala liberalna buržoazija je bil velik del ideološkega in političnega boja osredotočen okoli klerikalizma in antiklerikalizma (Južnič 1989: 129). Južnič ugotavlja, da so bile zgodnje liberalnoburžoazne revolucije celo anticerkvene ter v marsičem antireligiozne in ateistične, z ciljem vzpostavitve novega vladajočega razreda buržoazije ter kapitalizma (Južnič 1989: 129).

Na razmerje med državo in verskimi skupnostmi je ob prvih meščanskih revolucijah ter zlasti po njih, vplival liberalizem s svojimi razvijajočimi se načeli. Liberalizem se je namreč pridružil tistim zagovornikom družbene pogodbe, ki so nasprotovali absolutizmu ter zlasti zato, ker se je zavzemal za omejevanje državne oblasti s poudarjanjem človekove zasebne sfere, neodvisne od državne akcije. Postopno je pričel z uveljavljanjem posameznikove svobode, s ciljem slediti lastnim interesom v ekonomskih, političnih in verskih zadevah (Gaspari 1995: 73).

Francoska revolucija je naposled le prinesla zahtevo po ločitvi cerkve od države. Vendar Oreharjeva (2000: 20) opozarja, da so Francija in nemške dežele še v 18. in 19. stoletju ohranile državno cerkev, kar pa ni zavrlo procesa laizacije države. Laizacija je tako privedla do ločevanja posvetnih institucij od religioznih, do upadanja samoumevnosti religioznih prepričanj v družbi ter do prenašanja religioznih odločitev v zasebno sfero (Orehar 2000: 20). Popolna ločitev cerkve od države je vzela cerkvi uveljavljeni položaj odkritega političnega dejavnika ter ji onemogočila sodelovanje v oblasti s svojo organizacijo in političnimi strankami (Južnič 1989: 133).

Pojavljajo pa se očitki, da naj bi bil francoski *Zakon o ločitvi cerkve in države*, sprejet leta 1905, primer »sovražne ločitve«, nasprotno pa naj bi ameriškega amandma predstavljal primer »prijazne ločitve« cerkve in države. Ameriški amandma je bil namreč sprejet z namenom preprečiti vmešavanje države v verske zadeve ter zagotavljati svobodo vere. Francoska ločitev pa naj bi zlasti varovala državo in njene ustanove pred cerkvenimi vplivi in skušala zmanjšati družbeni vpliv Katoliške cerkve (Kerševan 2005: 4).

Južnič (1989: 128) ugotavlja, da je značilnost evropske civilizacije, da je nastala v določeni enovitosti in celovitosti verske in državne organiziranosti. Gre za simbiozo dveh oblasti skozi represivni aparat politične oblasti ter paralelnost družbene hierarhije med državo in cerkvijo. Katoliška cerkev je namreč učinkovito stabilizirala sistem tako, da mu je dala svoja moralno-etična opravičila, ali ideološki aparat (Južnič 1989: 128).

Za sodobno družbeno ureditev je značilno, da sta Cerkev in država ločeni. V Ustavi SFRJ iz leta 1974 je 174. člen določal: »Izpovedovanje vere je svobodno in je človekova zasebna stvar. Verske skupnosti so ločene od države in so svobodne pri opravljanju verskih zadev in verskih obredov« (Stres 1998: 32). Vendar pa je bilo obenem z zakonom, verskim skupnostim prepovedano socialno in vzgojno-izobraževalno delovanje (Stres 1998: 32).

Tudi Ustava Republike Slovenije v 7. členu navaja: »Država in verske skupnosti so ločene«, ter v 41. členu: »Starši imajo pravico, da v skladu s svojim prepričanjem zagotavljajo svojim otrokom versko in moralno vzgojo. Usmerjanje verske in moralne vzgoje mora biti v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo ter z njegovo svobodo vesti, verske ali druge opredelitve ali prepričanja«, ter, »Izpovedovanje vere in drugih opredelitev v zasebnem in javnem življenju je svobodno« (Ustava RS 1991).

Dana je torej pravna podlaga za ločitev cerkve in države, vendar je obenem zagotovljeno svobodno prakticiranje religije.

Na razmerje, ki je vzpostavljeno med državo in Cerkvijo v modernih družbah vpliva tudi načelo verske in svetovnonazorske nevtralnosti države. Nevtralnost države pomeni, da državi ni dovoljeno sprejemati zakonov ali podzakonskih aktov, ki bi posegali v dejavnost Rimskokatoliške cerkve in drugih verskih skupnosti, kar pa ne pomeni, da država ne bi sprejemala pravnih norm, ki se nanašajo na vse subjekte, kadar je to potrebno in nujno ter je v splošnem interesu. Nevtralnost države se lahko obravnava tudi kot neidentifikacija države z versko skupnostjo, kar pa ne pomeni da gre za neintervencijo (Šinkovec 2001: 24).

Ločitev države od verskih skupnosti ni izraz ignorantstva države do verskih vrednot temveč izraz spoštovanja in zavesti o njihovem pomenu (Kerševan 2001: 29).

Bistvena novost na področju razmejevanja cerkve in države je torej v nevtralnosti države. Ločenost verskih skupnosti in države zdaj pomeni, da ni več državne cerkve niti državne religije temveč je vzpostavljen prostor svobode, znotraj katerega svobodno delujejo različne cerkve in verske skupnosti. Država na to področje ne posega, ampak le skrbi za zagotavljanje miru (Kerševan 2001: 28).

Načelo ločenosti države in cerkve ima po mnenju Gasparija (1995: 78) prednost v tem, da omogoča izvedbo načela demokratičnosti, kajti o državnih zadevah odločajo državni organi ter ne nekdo zunaj njega. S tem je spoštovana enakopravnost državljanov ne glede na njihovo versko prepričanje, kar ugodneje vpliva na položaj manjšin oziroma manj vplivnih verskih skupnosti (Gaspari 1995: 78).

Dokončno se je odnos med Cerkvijo in državo stabiliziral z razvojem človekovih pravic, posledica česar je današnja ureditev pristojnosti obeh institucij.

Ko se je sodobna država pričela zavedati svojih meja in dolžnosti ter z upoštevanjem človekovih pravic so se po mnenju Stresa zadeve bistveno spremenile. Stres (1998: 11) meni, da se »država zaveda, da je z ene strani njeno poslanstvo omejeno, z druge strani pa, da so potrebe in zahteve človeške osebe neprimerno večje, kakor jih lahko upošteva in jim ustreže politično oblast,« ter, da je »/z/namenje demokracije in prave liberalnosti /.../, da se ti odnosi uredijo v splošno zadovoljstvo vseh strani.«

Za dobro ureditev odnosov med tema institucijama je značilno predvsem to, da »druga drugi sicer priznavata medsebojno neodvisnost in samostojnost, vendar pa to ne pomeni, da se laicistično ignorirata temveč med seboj sodelujeta povsod tam, kjer ne gre za izvajanje oblasti ampak za pospeševanje skupnega dobrega« (Stres 1998: 23).

Poudariti je tako potrebno, da ločenost države in cerkve ne izključuje možnosti sklepanja posebnih pogodb med njima (Šinkovec 2001: 24). Primer take pogodbe, je *Sporazum med Republiko Slovenijo in Svetim sedežem o pravnih vprašanjih* (več v Internet 3).

Gaspari (1995: 77) je mnenja, da laičnost države, t.j. ločenost države in verskih skupnosti ne pomeni prisilnega laiciranja družbe s strani države. Prav tako ne preprečuje sodelovanja med državo in verskimi skupnostmi, v kolikor to ne posega v ustavno načelo o ločitvi le teh. Znotraj laičnosti države prevladuje pragmatična politika na obeh straneh, kjer skuša vsaka stran medsebojno sodelovanje izkoristiti za svoje cilje, t.j., za razširitev in utrditev svojega vpliva (Gaspari 1995: 78).

## 5. LAIČNA ŠOLA

### 5.1 OPREDELITEV POJMA LAIČNOST IN LAICIZEM

Beseda laičnost se je prvič pojavila v Franciji okoli leta 1870. Je hkrati filozofska in politična doktrina. Izraža določeno filozofsko koncepcijo človeka, posledica česar je konkretna politična zasnova družbene organizacije, pri čemer sta obe doktrini neločljivi (Kodelja 1995: 74).

Eden glavnih predstavnikov laicizma kot filozofske doktrine je bil Ferdinand Buisson, ki je laicizem imenoval »laična vera« (Stres 1991: 80).

Laičnost kadar označuje institucije, pomeni v francoskem pravu nekaj kar je neodvisno od religij. Tako se govori npr. o laični šoli in o laični državi, torej o državi, ki je areligiozna. Laičnost v primeru države predstavlja načelo, kjer ima vse politične in administrativne pristojnosti laična oblast, ki se ne vmešava v religiozne zadeve ter hkrati ne dopušča, da bi cerkvene oblasti posegale v njene pristojnosti. Laična država udejanja načelo ločitve cerkve od države (Kodelja 1995: 74).

Laična država se distancira od religijskih institucij, vendar samo kot država pri izvajanju svojih oblastnih funkcij. Pri pospeševalnih funkcijah države (kulturna, izobraževalna, socialna politika) pa ne zavrača sodelovanja z drugimi ustanovami in organizacijami civilne družbe, tudi cerkvami (Stres 1999: 89).

Laičnost države se kaže tudi v tem, »da država noče biti propagator nobene religije in zato mora biti nevtralna, hkrati pa mora težiti k zagotavljanju možnosti udejanjanja vseh svoboščin, še zlasti svobode vesti in kulta« (Debeyre v Kodelja 1995: 84).

Beseda laičen označuje tudi ideje kjer gre za način mišljenja, ki se ne opira na Sveto pismo ter teologijo, čeravno se ukvarja z religiozno problematiko. Temu je sorodno tudi pojmovanje človeka kot laika (v slovenskem knjižnem jeziku), oziroma nekoga ki ni duhovno in versko usmerjen, nekdo ki ni klerik (Kodelja 1995: 74).



Če torej povzamemo, »/n/a filozofski ravni je laičnost povezana s pojmovanjem človeka kot razumnega in svobodnega bitja, na politični pa z ločitvijo države in Cerkve« (Kodelja 1995: 222).

Ob pojmu laičnost se pojavlja tudi pojem laicizem. Laicizem je ideologija, ki je nastala v 19. stoletju. Korenine laicizma je iskati v razsvetljenstvu čeprav je nastanek povezan z liberalizmom. Pojav liberalizma je laicizmu branil, da bi odkrito preganjal vere in cerkve. Tako je do nje imel negativen odnos, kar se je kazalo kot zanikanje religije (Stres 1999: 87).

Potrebno je poudariti, da laičnost in laicizem nista sinonima. "Laicizem je nekakšna dogma, določena filozofija in morala, celo metafizika, ki temelji na zavračanju avtoritete razodetja in s tem tudi cerkve« (Kodelja 1995: 82). Stres (1999) laicizem primerja z etatizmom, etatističnim centralizmom in z prikritim ateizmom ter narobe obrnjenim religijskim fundamentalizmom oziroma klerikalizmom. Po Debeyrovi (v Kodelja 1995: 82) opredelitvi laičnost ni pozitivna doktrina, ki jo propagira država, laicizem pa je, torej naj bi bilo v interesu laičnosti, da se od njega loči. Laicizem je sovražen do klerikalizma in krščanstva, ter do teizma (Kodelja 1995: 83). Laicizem je zamisel o ločitvi Cerkve in države radikaliziral ter jo razlagal v smislu popolnega ignoriranja religije in njenih ustanov, zlasti katoliške Cerkve (Stres 1999: 87).

Glede na dejstvo, da že sama beseda laičnost izhaja iz Francije kjer se je proces laizacije tudi pričel, je potrebno korenine laizacije iskati prav tam.

Po končani francoski revoluciji ter vzpostavitvi sodobne države, se je morala leta 1945 tudi francoska duhovščina opredeliti do laične države in laicizma. Katoliška cerkev je namreč še dolgo po revoluciji težila po obnovi monarhije kar je pospešilo antiklerikalizem, ki je v povezavi z racionalizmom, pozitivizmom in liberalizmom, ustvaril laicizem (Stres 1999: 80). Predstavniki cerkve so morali kot sprejemljivo pojmovanje laičnosti države, priznati dva vidika laičnosti: prvi, ki daje državi avtonomijo na posvetnem področju, t.j., z njeno pravico, da sama ureja politične, pravne, administrativne, fiskalne in vojaške institucije ter drugi, ki dopušča vsakemu državljanu svobodno prakticanje njegove religije. Nesprejemljiva pa jim ob tem ostaja filozofska doktrina oziroma laicizem, ki vključuje materialistično in ateistično pojmovanje človeka, ter obenem država, ki to doktrino vsiljuje (Kodelja 1995: 81).

Ob tem Kodelja (1995: 82) opozarja, da problem na področju laičnosti države ostaja, saj Cerkev posvetno področje vidi relativno ozko. Večino zadev, ki segajo v posvetno področje vidi Cerkev kot področje skupnega interesa torej interesa Cerkve in države, v kar pa sodi zlasti šolstvo. Država, po tej opredelitvi, v očeh Cerkve ne bi imela monopola nad šolstvom. Mejani (Kodelja 1995: 82) ob tem ugotavlja, da je laičnost iz pozicije kot jo vidi cerkev negativno načelo, ki bi cerkvi dopuščalo popolno svobodo delovanja, samo načelo laičnosti pa ne bi bilo več vezano na načela neodvisnosti in suverenosti države kar celo vodi do legitimizacije klerikalizma.

Oreharjeva (2000: 27) laičnost navezuje na nevtralno državo in pravi, da je »/r/eligiozno in svetovnonazorsko nevtralna država /.../ nepristranska, religije in drugih svetovnih nazorov ne podpira in jih tudi ne ovira«, obenem taka država »/n/e sme vzpodbujati niti prepovedati nobene doktrine (racionalizma, materializma, liberalizma, marksizma) in ne sme dajati prednosti niti laični morali.« Obenem opozarja, da laičnost ne sme postati uradna ideologija, kajti posamezniki morajo ostati svobodni na področju religije morale in vrednotnega sistema. Vseeno pa nevtralnost ne preprečuje državi, da bi vzpodbujala določene vrednote (npr. svobodo, enakost, demokracijo, solidarnost) (Orehar 2000: 27). Laičnost še ne pomeni, da država na zastopa določeni stališč do moralnih in etičnih vprašanj. Pomeni izključno neodvisnost od religije.

Tudi Stres (1999: 81) meni, da znamenje prave laičnosti države, t.j. kjer vlada odprta laičnost, nazorski pluralizem in ne laicistični fundamentalizem. Šele v religijskem pluralizmu je namreč izpeljana svetovnonazorska nevtralnost države kjer ne gre za laicistično ideologijo in kjer ateizem nima mesta državne religije. Pluralistična laična država se zaveda pomena različnih kultur na državljane, prav tako kakor se laična država zaveda pomena veroizpovedi in cerkva. Ob tem laična država sebe ne legitimira z vsiljevanjem ene religije, temveč spoštuje posebno kulturo državljanov, njihovo samoupravo in njihovo vernost. Z Cerkvami zato sodeluje povsod, kjer je lahko to koristno za državljane (Stres 1999: 81).

Laizacija pa je po mnenju Flereja (1995: 122–123), le eden od vidikov znotraj sekularizacije. Vse spremembe, ki so nastale v moderni družbi z ozirom na religijo, Sergej Flere označuje z pojmom sekularizacija. Pojem sekularizacije po njegovem mnenju izpodriva vse ostale izraze, ki označujejo spremembe na področju religije, npr. desakralizacijo, laizacijo, rezcerkvenjenje. Pri sekularizaciji naj bi šlo za zmanjševanje ali izginjanje odločilnega vpliva religioznih institucij na druga področja in institucije (npr. ločitev države in cerkve, laizacija šolstva itd.),

kar je torej enakovredno izrazu laizacija. Obenem pa Flere (1995: 131) pravi, da je sekularizacijsko dogajanje le poseben vidik procesa diferenciacije, avtonomizacije in dehierarhizacije družbenih sfer.

## 5.2 VLOGA ČLOVEKOVIH PRAVIC PRI VZPOSTAVITVI LAIČNE ŠOLE

Človekove pravice so v ospredje prišle po drugi svetovni vojni z vzponom demokratizacije. *Splošna deklaracija o človekovih pravicah* je bila sprejeta leta 1948 z namenom, da se zagotovijo svoboda, pravičnost in mir na svetu. Človekove pravice segajo na vsa področja človekovega življenja ter s pomočjo prava, zagotavljajo spoštovanje pravic in temeljnih svoboščin.

Razvoj človekovih pravic je prispeval tudi k razvoju laične šole. Dana je bila namreč podlaga za vzpostavitev drugačnega odnosa med cerkvijo in državo.

Stres (1998: 7) ugotavlja, da so imele človekove pravice ter zahteva po njihovem celovitem spoštovanju, »odločilne posledice za novo, svobodoljubno pojmovanje države, hkrati pa je tudi močno vplivalo na to, kako si Cerkev predstavlja svoje mesto v taki svobodoljubni državi in družbi.« Hkrati ugotavlja, da smo bili Slovenci iz tega mišljenja izključeni, kar se po njegovem mnenju pozna pri našem odnosu do mesta katerega naj ima Cerkev v politični skupnosti (Stres 1998: 7).

Cerkev je v šestdesetih letih spremenila svoj do tedaj negativni pogled na človekove pravice ter jih pričela sistematično zagovarjati. Cerkev kakršna se je oblikovala po Drugem vatikanskem koncilu leta 1962 je postavila nove temelje za razumevanje človekovih pravic ter posledično njen odnos do priznanja le teh. »Z 2. vatikanskim koncilom in po njem se je katoliška Cerkev uvrstila med najbolj odločne zagovornike človekovih pravic in demokracije, s tem pa tudi določene verske in nazorske nevtralnosti države« (Stres 1998: 25). Pričela je poudarjati pomen svobode in človekovega dostojanstva, s čemer postavlja v ospredje tudi zahtevo po svoji samostojnosti, svobodi delovanja in neodvisnosti, kar utemeljuje z pravico človeka do verskega prepričanja (Stres 1998: 25).

Cerkev si človekove torej pravice razlaga iz takega zornega kota, ki ji omogoča večje poseganje na določena področja družbe.

V sedemdesetih letih so se posledično tudi slovenski teologi pričeli zavedati človekovih pravic ter pričeli v njihovem imenu opozarjati na problem indoktrinacije. Zahtevali so svetovnonazorsko nevtralno šolo, ki bi znanstveno objektivno prikazala različne svetovne nazore (Kodelja 1995: 114). Tako so se tudi v cerkvenih krogih pričeli zavedati pomena človekovih pravic ter pričeli postopoma dajati pomen svobodi izbire šolskih vsebin. Zlasti pri šolskih vsebinah je svoboda izbire ter prikaz različnih vsebin, ki ne pogojujejo zgolj enega svetovnega nazora, bistvena za razvoj kritične osebe in avtonomne morale.

Seveda si je Cerkev to pravico razlagala tako, da je potrebno v šole uvesti konfesionalne vsebine kajti šele to bi pomenilo svobodo izbire.

Z vstopom Slovenije v Evropsko unijo je slovensko šolstvo prevzelo tudi pravni red, ki zadeva šolanje. Nova šolska zakonodaja veleva, da naj vzgoja in izobraževanje v javnih šolah temeljita na političnih, kulturnih in moralnih vrednotah, ki predstavljajo skupno evropsko dediščino, kjer imajo posebno mesto tudi človekove pravice (Kodelja 1995: 15).

S članstvom v Združenih narodih, smo hkrati dolžni upoštevati *Splošno deklaracijo človekovih pravic*, ki v 26. členu, 2. odstavek, zahteva, da mora biti izobraževanje »usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospeševati mora razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi in med rasami in verskimi skupinami« (Internet 1). Zapisano je tudi, da imajo starši »prednostno pravico pri izbiri vrste izobraževanja svojih otrok« (Internet 1).

Obenem 18. členu razglaša, da ima »vsakdo pravico do svobode misli, vesti in veroizpovedi,« pri čemer ta pravica vključuje »...javno ali zasebno izražanje, bodisi posamezno ali v skupnosti z drugimi, s poučevanjem, z izpolnjevanjem verskih dolžnosti« (Internet 1).

Človekove pravice so danes tudi osrednje »orožje« v razpravah za ali proti laični šoli. Odvisno je namreč, kako si določene pravice interpretiramo. *Mednarodni pakt o ekonomskih, kulturnih in socialnih pravicah* v 13. členu, 3. odstavek navaja:

Države pogodbenice tega Pakta sprejmejo obveznost, da bodo spoštovale pravico staršev oziroma zakonitih zastopnikov, da izberejo za svoje otroke tudi take šole, ki jih niso ustanovile javne oblasti, če te šole ustrezajo minimalnim standardom izobraževanja, ki jih določi ali predpiše država, in pravico staršev, da zagotovijo svojim otrokom versko in moralno vzgojo v skladu z njihovim lastnim prepričanjem (Internet 2).

Starši imajo tako dvojno možnost. Ali pošljejo otroka v šolo po svoji izbiri ob čemer morajo te šole ustrezati minimalnim standardom, ki jih predpiše država oziroma, če taka šola ne obstaja, jo imajo pravico ustanoviti.

Slovenija je kot podpisnica tega sporazuma obvezana pravico spoštovati. Pri tem Kodelja (1995: 16) ugotavlja, da prihaja pri teh pravicah do različnih interpretacij, saj lahko razumemo to pravico kot pozitivno ali kot negativno. Kot negativna pravica bi pomenilo, da imajo starši možnost izbrati za svoje otroke šole v skladu z svojim religioznim in moralnim prepričanjem. Vendar pa država to pravico varuje če niso dani zanjo zakonski razlogi. Pozitivna pravica pa bi pomenila, da država staršem pravico omogoča uresničevati z ustanavljanjem in financiranjem šol (Kodelja 1995: 16). To pomeni, da je v primeru pozitivne interpretacije država dolžna ustanavljati različne vrste šol, da s tem zadosti različnim pogledom in pravicam staršev.

Kodelja in Bassler (v Rakar 2007: 54) ugotavljata, da je pravica staršev do izbire šol osnovana v odnosu do države (ta mora zagotoviti izbiro med javnimi in zasebnimi šolami ali vrstami zasebnih šol), ne pa v odnosu do cerkve, ki ji pripadajo.

### **5.3 OPREDELITEV LAIČNE ŠOLE IN NEVTRALNE ŠOLE**

Pojma laična šola in nevtralna šola sta pogosto prepletena. V določenih primerih gre za sinonima, vendar v glavnem velja, da laična šola ni nujno nevtralna. V našem prostoru so tekom razvoja laične šole to pogosto enačili oziroma imenovali z nevtralno šolo.

Po definiciji je laična šola nevtralna zgolj od religioznih verovanj in ne nevtralna v vsakem pogledu (Kodelja 1995: 87). Popolnoma nevtralna ne more biti, saj »v/saka vzgoja izhaja iz določenih moralnih in vrednostnih odločitev in nazorov. Tudi liberalna. Nevtralne šole preprosto ni« (Stres 1998: 46).

Laična šola torej ni nevtralna šola, vsebuje pa elemente le te. Nevtralnost je pomembna le v odnosu do cerkve. Bistvena razlika med opredelitvama je v mestu, ki ga za šolo pomeni cerkev. Laična šola namreč strogo sledi načelu ločitve cerkve od države. Danes izraz laična šola vedno bolj pomeni šolo, ki ni pod vplivom tako cerkva kot političnih strank ob čemer je bistveno, da nihče ni izključen zaradi svojih prepričanj (Kodelja 1995: 8).

To potrjuje tudi Reboul (v Kodelja 1995: 7), ki nevtralno šolo vidi kot šolo ki varuje učence, učitelje in pouk pred posegi strank, doktrin in ideologij, ki se med seboj spopadajo. Hkrati pa ugotavlja, da je nevtralna šola v strogem pomenu besede nemogoča. Mogoča je le v kontekstu nevtralne države.

Če izhajamo iz definicije laične države potem velja tudi za laično šolo, da je areligiozna ter je v pristojnosti laične oblasti. Ne vsiljuje nobene vere in prepričanj in spoštuje svobodo izbire. »Laična šola je institucija moderne dobe«, pojasnjuje Kodelja (1995: 73), katero je »mogoče pojasniti v kontekstu odnosov med državo in Cerkvijo, kakršni so se izoblikovali po francoski revoluciji.«

Bistveno pri laični šole je, da je to pravzaprav javna oziroma državna šola, ki udejanja načelo ločitve cerkve od države.

Pri tem je bistvo javne šole, »da je pod enakimi pogoji dostopna vsem ne glede na gmotno stanje, družbeni položaj, narodnost, spol, jezik, religiozno, politično ali drugo prepričanje itd.« (Kodelja 1995: 6). Oziroma kot je navedeno v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek 1995: 27): »j/avno šolstvo je laično in ne sme biti pod monopolnim vplivom posameznih cerkva, strank ali svetovnonazorskih skupin. Laični vrtec in šola sta instituciji, v katerih je prostor za vse, ne glede na osebna svetovnonazorska, religiozna, filozofska ali druga prepričanja in mnenja.«

Tako laično šolo je videl tudi Jules Ferry, francoski liberalec in laicist, ki je bil eden od utemeljiteljev laične šole v Franciji. Bistvo laične šole je videl v nevtralnosti od religije kar je pomenilo, da mora biti taka šola konfesionalno nevtralna ter ne sme dajati prednosti nobeni religiji, vendar pa ne sme biti do religije sovražna (Kodelja 1995: 83). Značilen je njegov izrek: »Obljubili smo religiozno nevtralnost, nismo pa obljubili filozofske nevtralnosti, kakor tudi ne politične« (Stres 1999: 80). Ferry vidi torej šolo, ki je nevtralna od religij ne pa tudi do političnih idej in ostalih nazorov.

Nevtralnost v konceptu laične šole je eden izmed elementov ideologije. Nevtralnost je tako mišljena le z vidika religije ob čemer so zanemarjeni ostali vidiki nevtralnosti, npr. politična nevtralnost, filozofska nevtralnost, odsotnost vrednot itd. Tudi Ferry je v konceptu laične šole govoril le o nevtralnosti od religije, ne pa o nevtralnosti do filozofije in politike (Kodelja 1995: 88).

Začetke laične šole najdemo v Franciji. Konceptcija laične šole je bila utemeljena leta 1792, ko je Condorcet v poročilu predlagal utemeljitev morale zgolj na načelih razuma. To je pomenilo, da se v javnih šolah pri pouku ne poučuje nobena religija. Šola naj bi se po njegovem mnenju posvečala zgolj izobraževanju. Strogo naj bi bila ločena religiozna vzgoja od ostalega izobraževanja (Kodelja 1995: 78).

Condorcet je takrat ločeval med izobraževanjem in vzgojo, oziroma »dopušča le izobraževanje, kajti vzgoja obsega politična, moralna in religiozna mnenja, ki jih ni mogoče univerzalizirati« (Kodelja 1995: 128).

Nastala naj bi šola, ki bi bila neodvisna od katerekoli religije ter s tega vidika laična. Vendar je vse zaenkrat ostalo le na papirju. V odgovor je namreč cerkev pričela z ustanavljanjem zasebnih šol z namenom, da bi ohranila vsaj delni religiozni vpliv (Kodelja 1995: 128).

Spori so se nadaljevali še v 19. stoletju dokler niso leta 1882 na pobudo J. Ferrya izglasovali zakon, ki je vpeljal laično šolo ter štiri leta kasneje zakon, ki je laiziral šolsko osebje kar je pomenilo, da lahko izvajajo pouk v laični šoli le laiki (Kodelja 1995: 79).

Javna šola je zasnovana na »idejnosti družbeno-političnega demokratizma, mišljenjsko-nazorskega pluralizma, vrednostno-etičnega humanizma in civilizacijsko-kulturnega progresizma zunaj – in mimo vsakega ter vseh – ideoloških monizmov in dualizmov« (Pediček 1991: 127).

Pediček (1991: 118) trdi, da je javno šolstvo otrok boja meščanskih držav in družb 18. in 19. stoletja proti izključni pravici Cerkve do organiziranega in institucionaliziranega vzgajanja in izobraževanja. Vendar pa Pediček obenem navaja, da javno šolstvo kot posledica državnega laičnega šolstva ni le posledica spopadanja države s cerkvijo na področju vzgoje in izobraževanja temveč je tudi posledica razvoja novoveške industrije, proizvodnje življenjskih in menjalnih dobrin. To pa je tudi tista osrednja razvojna okoliščina, ki je vprašanje javnega šolstva v času francoske revolucije naredila za revolucionarno in javno (Pediček 1991: 119).

Vendar pojem javne šole v določenih primerih ni vezan le na državne šole. V demokratičnih državnih in družbenih sistemih si namreč lahko pojem javnosti nadenejo tudi zasebne in cerkvene šole (Pediček 1991: 120). Ob tem je potrebo razlikovanje v tem, da je javno šolstvo posebna kakovost, ki državno-družbenemu šolskemu sistemu vsebinsko pripada, zasebnemu in cerkvenemu šolstvu pa samo takrat, kadar pravico javnosti (izdajanje spričeval, diplom itn.) posamezne šole pridobe na temelju uresničevanja organizacijskih, vzgojno izobraževalnih ter pedagoško funkcionalnih zahtev. V okviru tega je torej jasno, da »zasebno in cerkveno šolstvo

ni in ne more biti javno šolstvo» (Pediček 1991: 120–121). Javno šolstvo je namreč že od vsega začetka, nasprotje cerkvenemu in zasebnemu šolstvu, ter obenem temeljna vsebina sistema državnega šolstva (Pediček 1991: 118).

Trenja o laičnosti in nevtralnosti segajo od utemeljitve laične šole pa vse do danes. Tudi danes nasprotniki laične šole tej očitajo nevtralnost, t.j., nevtralnost v smislu odsotnosti vrednot.

Reboul (v Kodelja 1995: 87) pravi, da je bila nevtralnost laične šole orožje v rokah njenih nasprotnikov. Nevtralnost so primerjali z pastjo, saj naj bi snovalci laične šole najprej pozivali k nevtralnosti, kasneje pa jo označili, da je brez moralne in intelektualne učinkovitosti. V bojazni da bi prekoračili nevtralnost so snovalci laične šole, posledično zanemarili vzgojno poslanstvo.

Tudi Kodelja (1995: 92) navaja, da so imeli zagovornike nevtralne šole za prevarante, ki so dejansko želeli realizirati interese tehokratov oziroma tistih, ki si prizadevajo za politični pluralizem. Cilj njihovega prizadevanja je boj zoper socializem in marksistični svetovni nazor kar skrivajo za idejo nevtralnosti šole.

Posledica težnje k popolni nevtralnosti je bilo odrekanje vzgoji. Menili so, da če vzgoja ne more biti nevtralna naj bo vzgoja domena družine, šola pa naj ohrani pouk, ki je vsaj lahko objektivni (Kodelja 1995: 87).

V povojnem času je bil pri nas pojem nevtralne šole vezan predvsem na odnos do religije in Cerkve. Vse do druge svetovne vojne so nevtralno šolo enačili z laično šolo, ki so jo videli kot nasprotje konfesionalni oziroma verski šoli. Po vojni pa so jo razumeli kot nasprotje idejno angažirani šoli (Kodelja 1995: 90). Popit (v Kodelja 1995: 104) meni, da je bila nevtralna šola v sedemdesetih letih »izraz pozitivizma, ki se kaže v poudarjanju kvaziznanosti, znanstvenosti pouka in dezideologizacije«, katero so izkoriščali tehokrati in klerikalci, obojim pa naj bi šlo »za izključitev marksizma in znanosti iz šole.«



## 5.4 ŠOLSTVO NA SLOVENSKEM

Slovensko šolstvo se je razvijalo skozi različne sisteme. Sprva ga je oblikovala politika Avstroogrške, katere del je obsegalo naše ozemlje. Obe vojni sta pustili znaten pečat, ter kasneje socializem in komunizem znotraj Jugoslavije. Slovensko šolstvo je doživljalo mnoge spremembe, tako ideološke kot politične. Dokončno se je oblikovalo znotraj samostojne Slovenije. Pa vendar smo tudi sedaj priča določenim prenovam.

Na slovenskem je bilo v času, ko je bilo ustanavljanje in vzdrževanje šol in učiteljev v rokah samostanov, graščin in mest, zelo malo šol. Na Kranjskem npr., je bilo zaradi revščine le 16 osnovnih šol »a še te so večinoma vegetovale, ker so bile brez trdne ustanove« (Apih v Peček 1998: 24). Take razmere so trajale vse do posega države v šolstvo.

Marija Terezija je z dekretom leta 1770, v katerem je zapisano, da »šolstvo je in ostaja politicum«, razglasila šolstvo v habsburški monarhiji za stvar države. Leta 1774 je bil podpisan prvi osnovnošolski zakon s čemer je bilo v Avstriji zahtevano obvezno obiskovanje osnovne šole (Peček 1998: 21).

Omenjeni zakon je bil izrednega pomena za razvoj našega šolstva. Država je takrat uvedla verouk v ljudske šole čemur pa je nasprotovala cerkev, saj bi se morali duhovniki pedagoško izobraževati. V tem času je tudi prihajalo do razlikovanja med versko in moralno vzgojo, kjer so mnogi pričakovali ločitev moralne vzgoje od verouka, ki je bil zelo slab. Zanimivo je, da so v času vladavine Jožefa II. razvijali verouk in moralni pouk v duhu tolerantnosti med verami (Divjak 1995: 16–17).

Vse do omenjenega zakona država z šolstvom ni imela veliko skupnega. Skrb za šolo je država prepuščala Cerkvi sama pa je ukrepala le priložnostno. Državno nadzorstvo nad Cerkvijo se je tako izoblikovalo v pravi sistem v času vladavine Marije Terezije in Jožefa II. Država je začela šele v 18. stoletju načrtno posegati v šolstvo, s čemer je vse bolj omejevala cerkvene pristojnosti (Peček 1998: 29).

Vendar nekateri avtorji (J. Apih, J. V. H. Melton in F. M. Dolinar) menijo, da ne moremo nastanek javne osnovne šole pojasniti le z vidika spora med Cerkvijo in državo. Tako Melton (v Peček 1998: 31) meni, da Katoliška cerkev takrat ne bi imela odločilnega položaja brez podpore habsburške dinastije, hkrati pa je tudi monarhija s pomočjo duhovniške hierarhije, začela posegati na področja katera je prej nadzorovala Cerkev.

Enako meni Dolinar (v Peček 1998: 31), ko pravi da se državne reforme na cerkvenem področju ne bi mogle uresničiti brez podpore Cerkve.

Verouk se je v slovenskih šolah prvič pojavil v času protestantizma. Poskuse uvajanja laičnega moralnega pouka zasledimo v času Marije Terezije ter Jožefa II, ki pa so zamrle zaradi odpora cerkve v dobi restavracije. V dobi Bachovega absolutizma, s sklenitvijo konkordata, je bilo šolstvo znova podrejeno cerkvi, ki pa je bila glavna nasprotnica laičnega moralnega in družboslovnega pouka (Divjak 1995: 10–11).

Šole so se po zakonu leta 1774 neprestano ukvarjale z vprašanjem, kako prisiliti starše k pošiljanju svojih otrok v šole. Kljub temu, da je šola predstavljala simbol napredka in vzpona po socialni lestvici, je bila zaradi revščine večini vsiljena (Peček 1998: 27–28). Tako je bilo pred letom 1848 skoraj dve tretjini za šolo sposobnih otrok, brez rednega osnovnošolskega pouka (Schmidt v Peček 1998: 28).

Kot razlog za nastanek javne osnovne šole obstajata dva odgovora. Na eni strani naj bi razsvetljske ideje oblikovale in usmerjale absolutistično politiko, na drugi strani pa je država posegala na področje šolstva ter si na ta način zagotavljala izvajanje svoje avtoritete (Peček 1998: 21).

Vendar pa je premalo če razvoj javne osnovne šole omejujemo zgolj na težnjo države kajti ob tem zanemarimo ostale vidike razmerij in akterjev, ki so prav tako vplivali na razvoj in na svoj specifičen način oblikovali javno šolo. Zato se je potrebno pri iskanju vzrokov nastanka javne osnovne šole opreti na razmerje med državo, katoliško cerkvijo in podaniki (Peček 1998: 22–23).

Leta 1805 je bil sprejet drugi državni osnovnošolski zakon katerega je pripravila posebna komisija v kateri so prevladovali duhovniki. Po tem zakonu je zunanja struktura šolstva ostala enaka, spremenila pa se je vsebina, saj je glavna naloga osnovne šole postalo učenje verskih resnic in moralnih načel. Vodstvo in nadzorstvo šol je prešlo v roke duhovnikov (Peček 1998: 89).

Zahteve po boljši šoli so se pojavile z marčevsko revolucijo leta 1848. Ta je prinesla nove ideje ter zahteve po boljši šoli. *Osnutek temeljnih načel javnega pouka* je uvajal splošno šolsko obveznost, odpravljal trivialke in normalne šole ter uvajal osnovne in meščanske šole. Verouk v šolah je ostal, vendar pa se je zmanjšala vloga duhovščine. Razmere so se korenito spremenile po letu 1851 z ukinitvijo ustave, ter leta 1855 z uvedbo konkordata, ki je šolo ponovno podredil cerkvi (Divjak 1995: 19). Z konkordatom je cerkev dosegla, da so dobili nepriviligirani razredi le najbolj osnovna znanja. Konkordat med državo in cerkvijo je imel usodne posledice za razvoj družbe in šolstva (Divjak 1995: 312).

Zanimivo je, da so že leta 1861 v *Učiteljskem tovarišu* pisali o nevarnosti brezverske šole, laične morale ter moralnega pouka. Pojavili so se članki proti laični svobodni šoli (Ratzendorfer v Divjak 1995: 61–62). Še pred sprejetjem zakone so se torej že pojavile bojazni po novi, svobodnejši laični šoli.

Močan odpor je bilo čutiti zlasti iz krogov tedanjih vodilnih teologov, ki so urejali katehetsko službo (Čebašek, Šuc, Marn, Jarc, Gregorec, Mahnič), ki so vsi kar naenkrat postajali specialisti za šolska vprašanja. Duhovščina je na številnih konferencah zahtevala versko šolo, hkrati pa so zanemarjali delo v šoli. Svobodno šolo so branili nekateri liberalni profesorji zato je med njimi prihajalo do nasprotovanj. Z nastankom političnih strank se je učiteljstvo razdelilo ter spopadi so se nadaljevali med cerkveno-šolsko in laično-liberalno strujo (Divjak 1995: 61–62).

Zakon iz leta 1805 je veljal do nastanka tretjega osnovnošolskega zakona leta 1869, ko je šolstvo ponovno prevzela država. Razširjena je bila šolska obveznost kar je pomenilo, da je potrebno osnovno šolo ustanoviti povsod, kjer je več kot 40 otrok v obsegu ene ure hoda. Na Kranjskem je šolska obveznost trajala od 6 do dopolnjenega 12 leta starosti, v mestih pa do dopolnjenega 14 leta. Pouk je poleg ostalih predmetov obsegal tudi verouk. Spremenjeno je bilo nadzorstvo nad osnovnimi šolami katerega je prevzela država ter tako osvobodila šolo in učitelje vpliva Cerkve. Cerkev je le vodila in nadzorovala verski pouk v ljudskih in srednjih šolah (Peček 1998: 89–112).

V času Avstro-Ogrske so bile javne šole uvedene leta 1868 s konfesionalnimi zakoni. Javna šola je bila odprta pripadnikom vseh veroizpovedi. Pred tem so bile šole namenjene zgolj pripadnikom posameznih veroizpovedi. Z zakonom o razmerju med državo in cerkvijo je država prevzela nadzor nad šolstvom. Javne šole so bile opredeljene kot versko neekskluzivne katere vzdržuje država (Šimenc 1996: 35).

V letu 1880 so se v Evropi in pri nas vneli boji za šolo med državo in cerkvijo. Liberalne stranke so šolstvo urejale po novih načelih, klerikalne stranke pa so zahtevale naj ima cerkev kar največ pravic v šoli ter novo zakonodajo. Leta 1883 se je s šolsko novelo vpliv cerkve na šolo še povečal (Jodl v Divjak 1995: 48).

Leta 1869 se je pričel tudi porast obiska osnovnih šol. Leta 1890 je na Kranjskem hodilo v šolo 72,5% otrok, kajti takrat so osnovne šole postale državne in deželne institucije kar je vplivalo tudi na njihovo financiranje. To ni bilo več odvisno od prispevkov različnih cerkvenih in posvetnih krajevnih veljakov. Leta 1874 je bilo s kranjskim deželnim zakonom dokončno odpravljena šolnina, s čimer je bil odstranjen poglavitni vzrok ki je oviral obiskovanje osnovne šole (Peček 1998: 28).

Država je namreč v času razsvetljenstva prišla do spoznanja, »da ji bo ljudstvo lažje in bolje služilo, če bo šolano in izobraženo. Novi nazori so nosili s seboj vero v vseomogočnost vzgoje, šolo so pojmovali kot tisto, ki bo lahko naredila iz človeka vernega katolika in koristnega podložnika« (Peček 1998: 45). V ospredje je pričel prihajati pomen vzgoje kot oblikovalke posameznika, ki pripomore k vključevanju posameznikov v družbeno življenje kar pomembno pripomore k ohranjanju družbenega reda.

Obenem pa je nastanek javne osnovne šole povezan s potrebami gospodarskega razvoja, v smislu razvijanja delovne etike, da bi podložniki razumeli pomen dela ter postali lojalni do države (Peček 1998: 49).

V prvi polovici 19. stoletja so se hkrati z razvojem znanosti, pojavili novi filozofski in etični tokovi. Prihajalo je do nacionalnih prebujanj in socialnih nemirov. Razvijati so se začele verske morale in etike ter na drugi strani smeri laične etike in morale, ki so podprte s spoznanji psihologije, zgodovine ter naravoslovnih in družboslovnih ved. Rodil se je zgodnji idejni, politični in gospodarski liberalizem, ki je prinesel spoznanja o svobodi vere, svobodi mišljenja, človekove pravice ter s tem nove državne šole (Divjak 1995: 17).

Pomembno vlogo pri razvoju šole so imeli učitelji. Slovensko učiteljstvo se je začelo prebujati, organizirati in združevati. Obstajala sta dva tabora, liberalno usmerjeno učiteljstvo in klerikalno učiteljstvo. Glavni očitki liberalnim učiteljem so bili, da so svobodomiselni, brezverni ter, da zahtevajo ločitev šole in cerkve in izločanje verouka. Nasprotno pa so klerikalci hiteli dokazovati kako verni in zvesti cerkvi so, kako vzgajajo domoljubno, spoštujejo verske navade in tradicije (Divjak 1995: 55). Spopadi med dvema taboroma učiteljev so celo obdobje pred vojno imeli močan politični značaj. Učitelji so bili v tem boju za šolo le podaljšek političnih strank.

Poskusi klerikalizacije šolstva in javnega življenja so se poostriili po letu 1900, ko se je slovensko učiteljstvo dokončno razcepilo. Oblikovali sta se dve učiteljski organizaciji, liberalna Zaveza in klerikalna Slomškova zveza (Krek v Divjak 1995: 67).

Ideje laične šole in laičnega moralnega pouka so v tistem času počasi prodirale k nam med slovensko učiteljstvo, vendar Divjak (1995: 77) ugotavlja, da je bila glavna ovira neugodne ekonomske, socialne in politične razmere. Vseeno pa je slovensko učiteljstvo takrat postavilo temelje, ki so kasneje privedle do laične šole.

Eden pomembnih učiteljev, ki je želel slovenskemu ljudstvu približati laične vsebine, je bil Flere<sup>5</sup>. Opozoril je na problem nekonfesionalnega moralnega pouka ter dejal, »da laični moralni pouk ni niti brezverski, niti veri sovražen, ker lahko temelji na podlagi, kjer vera nima mesta, pomena« (Divjak 1995: 186). Flere je poudaril, da uvajanje laičnega moralnega pouka pomeni, »da naj bi bila v moderni družbi in državi enakopravnost med svetovnimi naziranjmi in verami, da naj bi bil moralni pouk neodvisen od ideologije, od svetovnih naziranj in konfesij. Vse to je treba za demokratični in kulturni razvoj družbe« (Flere v Divjak 1995: 190).

Flere je tako opozoril na nov koncept šole, ki bi bila ločena od cerkve, političnih strank in bi bila zares svobodna. Vendar pa je bila taka šola še popolnoma nesprejemljiva za državno birokracijo, cerkve, vojaščino in kapitaliste ter vse, ki so menili, da brez vere ni vzgoje. Vse to se je nadaljevalo do prve svetovne vojne (Divjak 1995: 191).

---

<sup>5</sup> Delovalo je še veliko drugih učiteljev, ki so se zavzemali za reforme šolstva, npr. I. Tomšič, F. Gaberšek, A. Gradišnik, I. Šega, K. Kveder, in drugi (Divjak 1995).

Leta 1914, ko je prišlo do vojne so se razmere korenito spremenile. Šolski časopisi so doživljali cenzuro. Privilegije je imel le klerikalni *Slovenski učitelj*, kar se je nadaljevalo tudi med drugo svetovno vojno (Kelc v Divjak 1995: 216).

Prizadevanja za ohranitev verske vzgoje so se močno povečala. Skušali so izboljšati verouk in s tem zatreti prizadevanja za laično šolo, laični moralni pouk in družboslovni pouk. V klerikalnih šolskih krogih so propagirali versko šolo in verouk. Kljub temu pa težnja nekaterih liberalnih učiteljev, ki so kazali kakšna naj bi bila moderna šole, ni popolnoma zamrla (Divjak 1995: 226–227).

V predvojnem obdobju sta bili na Slovenskem dve vrsti šol, t.j. konfesionalne in simultane šole. Konfesionalne šole so nasprotje laičnim, simultane šole pa so bile v osnovi posvetne državne šole, ki se od laičnih razlikujejo po tem, da v kurikulumu dopuščajo verouk oziroma konfesionalni pouk religije (Kodelja 1995:13). Katoliška cerkev je po vojni ohranila monopol nad moralno vzgojo mladine ravno v konfesionalnih šolah, zlasti v zasebnih (Divjak 1995: 233).

Po prvi svetovni vojni so na dnevni red prišle šolske reforme. Na novo je bilo potrebno urediti cilje, vsebine in financiranje šolstva. Izobraževanje se je ponekod demokratiziralo, postalo je dostopno vsem. V ospredje so prišla spoznanja psihologije, sociologije. Šola je postajala stvar države. Vpliv cerkve je pričel počasi upadati hkrati z demokratizacijo in sekularizacijo družb ter večjim vplivom levičarskih strank (Divjak 1995: 232–233).

Največji problem za razvoj slovenskega šolstva po vojni je predstavljala raznarodovalna politika. Po uničenju prve Jugoslavije (1918-1941) je bila Slovenija razdeljena med Nemce, Italijane in Madžare. Želeli so si uničiti slovenski narod, kar se je poznalo zlasti v šolah. Te so vzgajale služabnike in lojalne državljane, ki naj bi pozabili na svoj jezik. Zažigali so slovenske knjige in izganjali slovenske učitelje. Zato so partizani in slovenski domoljubi pričeli z ustanavljanjem slovenskih partizanskih šol na osvobojenih ozemljih (Divjak 1995: 317–318).

Katoliška cerkev je zato v strahu pred modernimi filozofskimi tokovi in komunizmom iskala povezave z raznimi fašističnimi režimi. Menila je, da bi preko teh povezav ohranila vpliv, ki ga ima na šolo. V ta namen je sklenila vrsto konkordatov (z Italijo leta 1929, z Nemčijo leta 1933) (Manhattan v Divjak 1995: 234).

Jugoslovansko šolstvo se je takrat pričelo razvijati na različnih gospodarskih, idejnih, kulturnih in političnih osnovah. Slovenski učitelji so pričeli spoznavati tuje pedagoške tokove ter pričeli graditi naše šolstvo na njih. Vendar pa je bila država zaradi vojne obubožana kar je na razvoj šolstva vplivalo zavirajoče. Leta 1921 sprejeta Vidovdanska ustava, je nato uzakonila kapitalizem in centralizem (Divjak 1995: 236–237). Na splošno so bile razmere za razvoj šolstva takrat neugodne. Ponovno pa sta se oblikovala dva tabora, liberalni in klerikalni. Isti »boj« za šolo se je nadaljeval.

Levičarsko in liberalno učiteljstvo si je prizadevalo za enotno šolo. Temu so nasprotovali zaostali režimi in cerkev, ki so hoteli dualistično šolo. V tej šoli bi se učili otroci vseh stanov, ver, obeh spolov, kjer bi imeli skupni vzgojni smoter in kjer bi bila šola državna. Vendar pa bi v tej šoli izgubila svojo vlogo cerkev, ker bi odpadle privatne in verske šole, saj bi bile te šole izključno javne, posvetne in ločene od cerkve (Bergant v Divjak 1995: 245–246).

V času pred drugo svetovno vojno so se v slovenskih člankih pričeli vrstiti očitki proti laični šoli, ki so se sklicevali na poraz Francije, čeprav je ta potem zmagala (Divjak 1995: 295). Že v času prve svetovne vojne so trdili, da bo Francija propadla zaradi laične šole, ki ni gojila verouka temveč laično moralno. V drugi svetovni vojni je *Slovenec* zapisal:

Francija bi gotovo ne prišla tako daleč, če bi francoska ljudska šola ne bila v rokah omejenega in skrajno zagrizenega marksističnega učiteljstva, ki je skoro v celoti bilo organizirano v levičarskih organizacijah. Francosko mladino so vzgajali v brezverskem duhu, v dosledne sovražnike obstoječega reda in vsake religije (Divjak 1995: 295).

Po drugi svetovni vojni je bilo potrebno zgraditi nov šolski sistem. Ta je temeljil na novi ideologiji. Opiral se je zlasti na sovjetske izkušnje ter si kot cilj vzgoje, postavil oblikovanje vsestransko razvitega socialističnega, kritičnega in nacionalno ter politično zavednega državljana. Šolstvo je bilo demokratizirano in uvedena enotna osnovna šola (Divjak 1995: 301).

Prve laične šole, ki so se razvile po vojni so bile socialistične šole, vendar ni šlo za laično šolo v današnjem pomenu besede. Kodelja (1995: 13) opozarja, da ta model šole, ki se je pojavil v Sloveniji po vojni ni mogoče enačiti z modelom laične šole v Franciji (ki je izključevala vpliv cerkve), saj je bila ta (naša) laična šola v nekaterih pogledih zrcalna podoba konfesionalne šole, le z nasprotnim predznakom.

Propadel je klerofašistični in nacistični sistem, ki je do takrat odločal o našem šolstvu. Ponovno so se pojavile ideje enotne, svobodne in laične šole. Po letu 1948, ko je bila dosežena politična samostojnost, se je šolstvo pričelo postavljati na nove temelje. Zaradi minule vojne se je veliko posvečalo idejni, politični in domovinski vzgoji, ter manj moralni vzgoji in pouku (Macuh 2001: 23).

Proces ločevanja šole in cerkve ter posledično težnja po vzpostavitvi nove svobodne, laične šole je v Jugoslaviji po drugi svetovni vojni potekal skozi različne faze (Macuh 2001: 24–26). V šolskem letu 1945/46 so se morali učenci, ki so želeli obiskovati verouk, prijaviti predstojništvu šole. Verouk v šolah so poučevali duhovniki, vendar pa so velikokrat te ure zamenjali z drugimi dejavnostmi. Dne 30.1.1964, ustava FLRJ uzakoni ločitev šole od Cerkve. Posledično mnogi duhovniki ne dobijo dovoljenja za poučevanje verouka, zato pričnejo z poučevanjem v cerkvi. Pojavljajo se očitki, da je verouk v šoli zapostavljen, ter, da v cerkvi ni dovoljen. Leta 1947 Ministrstvo za prosveto v Ljubljani razglasi, da lahko vsi duhovniki poučujejo verouk, če niso bili med vojno nasprotniki NOB ali po vojni proti ljudski oblasti. Leta 1950 škofje naročijo, da mora verski pouk zajeti vso katoliško mladino. Vendar vlada v Ljubljani odgovarja, da je verski pouk zagotovljen z nedeljsko službo v cerkvi. Leta 1952 je ukinjen verouk v osnovni in srednji šoli. Duhovniki še vedno poučujejo verouk v cerkvah. Leta 1953 nato izide *Zakon o pravnem položaju verskih skupnosti*, kjer 19. člen zahteva privoljenje obeh staršev za verouk. Leta 1961 *Uredba o izvrševanju zakona o pravnem položaju verskih skupnosti*, dovoli verouk v posebnih učilnicah v župnišču ter cerkvenih stavbah, če so ti prostori prijavljeni za ta namen (Macuh 2001: 24–26).

Glede na vladavino komunizma je slovenska šola prevzela marksistični nazor. Naša marksistična pedagogika se je naslanjala na Leninovo stališče, ki je šolo videl v funkciji vzpostavitve komunizma in kot sredstvo diktature proletariata (Kodelja 1995: 97). Posledica je bila podreditev šole partijski ideologiji ter njenim političnim bojem.

Takratna oblast in partija sta preko šole skušali učencem privzgojiti marksistični svetovni nazor s čemer so pravzaprav zahtevali indoktrinacijo, oziroma jemali pravico staršem do vzgoje otrok v skladu s svojim religioznim in moralnim prepričanjem (Kodelja 1995: 15).

Marksistična ideologija je zavračala vsakršno religiozno delovanje ter vse ostale svetovne nazore. Bistveni cilj je bil ločitev verskih skupnosti od države.



Kritičen odnos marksizma do religije se je osredotočal na spreobrnjenost verskega pogleda na svet češ, da »dejanska družbena stanja prikazuje na napačen način in so učinkovita prav zato, ker so izkustveno, znanstveno lažna ali le delno resnična in niso podvržena logičnemu preverjanju ali le dopustnemu dvomu. Marksizem zato zagovarja ločitev države in cerkve saj se, kot je dejal Marx, »država ne more graditi na temelju vere, temveč na temelju uma svobode« (Gaspari 1995: 75).

Takratna težnja po ločitvi cerkve in države je bila razumljena kot »ideološko-politično bojno načelo, ki je služila izločevanju religiozних skupnosti ne le iz države, ampak tudi iz družbe« (Luchterhandt v Orehar 2000: 25). Izločevanje se je dogajalo na treh ravneh:

- na institucionalni ravni: državni organi in institucije pri svojih dejavnostih niso dopuščale verskih vsebin,
- v osebni smislu: religiozne osebe so bile izključene z vodilnih položajev in celotnih poklicnih vej,
- v funkcionalnem smislu: laizacija dejavnosti države, ki se nanašajo na blaginjo posameznika (Luchterhandt v Orehar 2000: 26).

Glede na ideologijo, ki je vladala, je Zveza komunistov Jugoslavije je na 10. kongresu leta 1974 naložila šolam, da morajo vsi učenci sprejeti marksizem za svoj pogled na svet s čemer je bilo legitimirano stališče tistih, ki so videli šolo kot sredstvo za oblikovanje marksističnega svetovnega nazora (Kodelja 1995: 109). Toliko večjo moč je država imela tudi zaradi dejstva, da so bile zasebne šole v tistem času prepovedane kar je staršem dodatno omejevalo izbiro šole.

V Jugoslaviji so šolski zakoni poenotili različne šolske sisteme. Govorilo se je le o državnih šolah (Šimenc 1996: 39). V povojnem času je tako država v celoti urejala, nadzirala in vodila šolstvo pri čemer je bila cerkev popolnoma izvzeta.

Konec sedemdesetih let se je v Sloveniji ponovno pričel boj zoper nevtralno šolo, proti kateri si je prizadevala tako Partija kot tudi šolska birokracija. V ta namen je bila potrebna sprememba šolskega sistema v celoti. Sledile so diferenciacije učiteljev in pedagogov na ideološki podlagi in spremembe učnih načrtov in predmetnikov. Vse se je dogajalo z namenom zagotoviti socialistično angažirano šolo, ki temelji na marksističnem pogledu za katerega Kodelja (1995: 92) meni, da predstavlja »resnično zlo« za takratno nevtralno šolo. Marksističen pogled namreč predpostavlja šolo kot ideološki aparat v službi tistega, ki je na

oblasti ob čemer je pouk v funkciji razvijanja marksističnega svetovnega nazora, torej šola ne more biti nevtralna.

Prenovi je bil podvržen cel šolski sistem. Okrepil se je nadzor inšpekcijskih služb nad šolami in učitelji. Ravnatelji so postali odgovorni za uresničevanje idejnosti vzgoje in izobraževanja oziroma za socialistično angažiranost šole (Kodelja 1995: 92).

Vse te spremembe, ki so se odvijale so bile odraz tistega časa ter odsev vladajoče ideologije. Obstajala sta dva tabora. Na eni strani zagovorniki nevtralne šole, ki so hoteli v šolah marksistični svetovni nazor ter se pri tem sklicevali na Marxa. Nasproti njim pa so stali njeni zagovorniki, ki so si prizadevali za politični pluralizem.

Partija si je zavzemala za uveljavitev marksistično ateistične ideologije kar je dosegla z zakonodajo, ki je omejevala in strogo nadzorovala verske skupnosti (Stres 1998: 9). Glavni cilj partijske ideologije je bil popolnoma iztrebiti vsako religiozno delovanje najbolj korenito pa, Katoliško cerkev. Partijska država tako »ni bila versko in svetovnonazorsko nevtralna, ampak je bila svetovnonazorsko pristranska«, kajti imela je, «svojo uradno ideologijo, nekakšno 'državno religijo', čeprav je le-ta bila ateistična» (Stres 1998: 9). Ta marksistična ideologija pa se je tudi v šoli poučevala z »neprikritimi privilegiji in nestrpnostjo do vseh drugačnih svetovnih nazorov, zlasti še do katoliške oblike krščanskega verovanja« (Stres 1998: 9).

Vzporedno pa se je država vedno bolj pričela zavedati pomena splošne izobrazbe, ki je tudi postala produkt kapitalizma. V ospredje je prišlo spoznanje o vplivu države, ki ga ima na posameznika preko vzgoje in izobraževanja. Tega se je država vedno bolj zavedala in vpliv želela udejanjiti. Odgovor na to je bil v splošni šolski obveznosti.

Država je tako z vzpostavitvijo splošne šolske obveznosti, brez uporabe sile, neposredno vplivala na posameznika (Nemitz 1992: 73). Z vključitvijo v obvezno šolo je bil posameznik prvič seznanjen s konceptom države, dobil vlogo učenca ter postal v tej vlogi podrejen. Posameznik je postal podrejen državi, njeni ideologiji oziroma kot vidi Nemitz (1992: 73), »/m/oderna šola reproducira pritisk različnih nedržavnih sil na odraščajočega, toda za ceno podrejenosti državni oblasti.«

Vzpostavitev laične šole v Sloveniji je potekala na drugačen način kot drugod. Slovenski šolski prostor sta zaznamovali tako Cerkev kot kasneje Partija. Obe sta bili prepričani, da mora šola usmerjati ter ji vladati nek svetovni nazor, ter sta tako vsaka v svojem obdobju zavirali nastanek laične šole. Kodelja (1995: 114) opozarja, da je bila takrat šola v obeh primerih razumljena kot aparat v službi vladajoče ideologije kjer ni bilo mogoče ločiti pouka od indoktrinacije.

Zaradi šole je »prihajalo do ostrih spopadov in celo do idejne, politične in vsake druge diferenciacije na Slovenskem, ki traja še danes in, ki je rodila za mnoge rodove mnogo gorja (Divjak 1995: 9).

Na nove temelje je naša šola stopila skupaj z novo državo.

Gaber (1990: 9) meni, da »način reševanja razmerja med šolo in cerkvijo kaže na strukturne probleme vzpostavljanja nove oblasti v Republiki Sloveniji,« ter dodaja, da »bo v načinu razrešitve razmerja med veroukom in šolo mogoče razbrati tudi logiko strukturiranja različnih polj družbenosti vsaj za nekaj naslednjih let.« Opozarja namreč, da je polje ideološkosti eno odločilnih polj spoprijemanja za hegemonijo v družbi, kajti značilnosti starega sistema so ostale in na njih je potrebno graditi novo. Šolstvo tako po mnenju Gabra (1990: 10) predstavlja »eno tistih torišč, ki so tako s spodjedanjem starega kot z vzpostavljanjem zastavkov novega omogočili manj boleč prehod v 'posocialistično obdobje'.

Danes se trenja za in proti laični šoli nadaljujejo. Na eni strani je Cerkev, ki zavzeto išče načine za povečanje svojega vpliva v šolstvu, na drugi strani pa država, ki varuje svojo avtonomijo nad šolstvom kot punčico svojega očesa. Obe instituciji imata isti cilj, t.j. povečanje svojega vpliva. »Boji za šolo« so se spremenili tako, kot so se deloma spremenila stališča obeh nasprotnikov.

Vloga cerkve v izobraževanju se danes nanaša na dve vprašanji: kakšno vlogo ima cerkev na področju javnega šolstva in kakšno na področju zasebnega (Rakar 2007: 52). Položaj kakršnega ima cerkev na področju izobraževanja danes v večini evropskih držav je posledica zgodovinskih, kulturnih in političnih okoliščin ter kako se je na podlagi teh dejavnikov, oblikovalo razmerje med državo in cerkvijo (Rakar 2007: 53). Danes so glavni usmerjevalec odnosa med državo in Cerkvijo človekove pravice kar ima neposreden vpliv na izobraževanje.

## 6. IDEOLOŠKI ELEMENTI LAIČNE ŠOLE

Vzgoja in izobraževanje se ne moreta izogniti prenašanju določenih vrednot in vplivu ideologije. Vzgojno izobraževalni načrt oziroma kurikulum že v sebi nosi ideologijo. Vzgoja pomeni vplivanje in posledično spreminjanje individuma v skladu z ideologijo, ki je ideologija vladajočega razreda. Kosovel (1990: 28) pravi, da »/v/zgoja kot formativna dejavnost je dejavnost vrednostne indoktrinacije.«

Vzgoja se pojavlja kot poseben problem, ko se pojavlja razlika dejanskosti in ideala, kjer gre hkrati tudi za razliko med idealom deklariranim kot uradni ideal ali ideološki ideal vzgoje ter med idealom življenjske stvarnosti (Kosovel 1990: 7). Pri tem oblast sebi in ljudstvu poudarja, da ji gre za doseganje tistega, kar sama označuje za najvišji ideal.

Kosovel (1990: 27) nadalje ugotavlja, da je vzgoja privajanje načinu ali stilu ravnanja, ki je lasten nekemu družbenemu sloju ali širši družbeni skupini, pri čemer predmet vzgoje ni pomemben.

Znotraj laične šole (in šole na splošno) delujejo številni ideološki momenti. Določeni so rezultat ideologije, ki deluje v neki družbi, na nekatere pa ne moremo vplivati.

### 6.1 AVTONOMIJA ŠOLSKEGA PROSTORA

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Krek 1995: 30), kjer so zbrane konceptualne rešitve sistema vzgoje in izobraževanja predvideva, da je potrebna »nenehna analiza in soočanje z ideološkimi mehanizmi v šoli; poleg ideologije kot vsebine (učne vsebine, ideološki predmeti v šoli itd.) je treba analizirati tudi domet ideologije kot oblike (prikriti kurikulum).« Ter nadaljuje, da »/š/ola ni le mesto prenašanja vednosti in vključevanja v kulturo, ampak tudi mesto proizvodnje vednosti in proizvodnje kulture, kar je treba upoštevati pri oblikovanju načinov za 'rahljanje' znanstvenega kanona in kulturne tradicije« (Krek 1995: 30)

Da bi bil vpliv raznih ideologij in prepričanj kar najbolj obvladljiv, *Bela knjiga* prav tako določa, da morajo šole imeti svojo avtonomijo, in sicer »v razmerju do države in struktur oblasti« in »v razmerju do 'zunaj-šolskih' oblik in vrst vednosti ali prepričanj« (Krek 1995: 26). Avtonomnost v razmerju do države mora biti zagotovljena z načinom financiranja in

načinom zaposlovanja pedagoškega, strokovnega in upravnega kadra. Obenem je avtonomnost šole kot institucije povezana z ločitvijo države od cerkve. Verouk kot konfesionalni predmet tako ni sestavni del predmetnika javnih šol, vendar pa morajo šole omogočiti možnost za izobraževanje in informiranje o svetovnih religijah, ter seznanjenje z vsebinami in običaji krščanske in drugih religij, kar je predvideno v okviru nekonfesionalnega predmeta o religijah (Krek 1995: 26–26).

## **6.2 IDEOLOŠKI ELEMENTI ZNOTRAJ LAIČNE ŠOLE**

Laična šola je produkt moderne države. Znotraj moderne države vlada prav posebna ideološka praksa, ki jo Kerševan (2005: 87) pojmuje kot moderno državno ideologijo. Državna ideologija obsega celoto predstav, pripovedi, vrednot, simbolov in praktik, ki služijo identificiranju in legitimiranju neke države in njenih ustanov. Ta ideologija kaže na ugotavljanje bistva države. Obenem pojasnjuje zakaj je taka država taka kot je. To pojasnjuje preko idej in vrednot, ter v načinih obnašanja in simbolnih praksah. Moderna država svojo legitimnost utemeljuje s tem, da se prikazuje kot garant narodne identitete in suverenosti, ter kot garant uresničevanja splošnih človekovih in državljanskih pravic. Vse to se izraža tudi posredno, z uporabo določenega narodnega jezika v državnih ustanovah, s privilegirano dejavnostjo neke religije in cerkve, s himnami, prazniki itd. (Kerševan 2005: 87).

Iz tega sledi, da se omenjene prakse kažejo tudi znotraj javne (laične) šole, saj je le ta državna ustanova, oziroma je pod okriljem državne oblasti. V nadaljevanju podajam skop pregled idejnih elementov znotraj javne šole.

Element, ki je deloval znotraj laične šole v komunizmu je bila idejnost pouka. Naša pedagogika je zahtevo po idejni vzgoji prevzela iz sovjetske pedagogike leta 1947, vrhunec pa je doživela v sedemdesetih letih. Idejnost vzgoje pomeni zlasti politično in moralno vzgojo oziroma (v sovjetski pedagogiki) vzgojo komunističnega svetovnega nazora. Gre za okrepljeno idejnopolitično delovanje z namenom podrediti vzgojo in izobraževanje politiki (Kodelja 1995: 91).

Temeljni smoter socialistične pedagogike osemdesetih let je bila vsestransko razvita osebnost. Prisotna je bila v vseh družbeno-političnih dokumentih, šolski zakonodaji ter učnih načrtih. Vse vzgojne institucije so imele kot osnovni cilj oblikovanje vsestransko razvite osebnosti (Peček 1998: 197).

V kapitalizmu pa je v ospredje prišel popolnoma drug smoter. Namen šol je bil usposobiti vsakogar za neko delo oziroma olajšati vstop v produkcijski sistem. Temeljna naloga šole je bila razvijati tiste lastnosti, ki so z vidika produkcijskega sistema nujne in želene (Južnič 1989: 139).

Drugačne pa so usmeritve moderne šole. Drugačna je ideologija, ki vodi šolo, kajti spremenil se je politični sistem ter potrebe produkcijskega sistema. Z moderno državo se je spremenil tudi šolski sistem. Šolski sistem je tako najučinkovitejše sredstvo, ki naj bi »premostil prepad med kulturami, religijami, etnijami in separatnimi skupinskimi identitetami. Utemeljil naj bi enotno kulturo in s tem enotno nacionalno zavest« (Južnič 1989: 139).

Temu se približa Pediček (1991: 123), ki meni, da je idejno-ideološko jedro vzgoje v javni šoli »protizasebna in proticerkvena naravnost«, katere cilje je »v prenavljanju našega posocialističnega, sistemsko ter idejnopluralističnega šolstva.«

Če se tu navežemo na Althusserja (1980), ki trdi, da je sleherna praksa mogoča samo prek ideologije in v njej ter, da je ideologija mogoča le prek subjekta in za subjekte, potem pomeni, da je učenec subjekt, ki je rezultat ideologije, ki učenje usmerja.

Oziroma »vznik subjekta kot učenca je rezultat ideologije učenja, saj šele ideologija učenja interpelira individua v subjekta učenja. Če odziva na interpelacijo ni, ni učenca, se pravi individua, ki si je prilastil ravno na ideologijo učenja vezane vrednote in jih vpisal v svoje delovanje« (Kosovel 1999: 51). To pomeni, da če zadevo institucionaliziramo, potem dobimo šolsko ideologijo in interpelacijo individuov v šolarje (Kosovel 1999: 51). Na ta način ideologija deluje na šole in v šolah. Deluje lahko kot ideologija učenja ter kot ideologija šole.

Althusser (1980: 61), ko govori o laični šoli ter ideologiji, ki to šolo zaznamuje pravi, da je to »ideologija, ki šolo predstavlja kot nekaj nevtralnega, nekaj, kjer ni ideologije (ko pa je...laična)«. Če naj bi taka tudi resnično bila, nadaljuje Althusser (1980: 61), potem v tej šoli, »učitelji s spoštovanjem do zavesti in do svobode otrok, ki jim jih (z vso zaupljivostjo) zaupajo starši (ki so tudi sami svobodni, se pravi, lastniki svojih otrok), tem otrokom

pomagajo na poti k svobodi, moralnosti in odgovornosti odraslih ljudi – s svojim lastnim zgledom, z znanjem, s književnostjo in s svojimi osvobajajočimi krepostmi.«

Šola nedvomno vzgaja v duhu določene kulture in je opremljena z specifičnim vrednostnim sistemom. Prav tako pa je kultura plod vladajoče ideologije.

Če pa upoštevamo Laporta (1992), potem je šola v prvi meri tista, ki je nosilka in koordinatorka določene kulture in se kultura pojavlja šele kot proizvod šole. Laporte (1992: 95) namreč postavlja tezo, da kultura oziroma vednost ni neka univerzalna realnost, ki je nujna za delovanje vseh družb. Meni, da sta tako kultura kot vednost univerzalni in nujni v kulturi sami, ki jo tokrat razumemo v pomenu ideologije, t.j. vladajoče ideologije. Iz tega izhaja, da daje pravzaprav šola okvir kulturi, oziroma določa specifično obliko kulture. »Ne samo da kultura ne utemeljuje univerzalne nujnosti šolskega poučevanja, ampak je nasprotno treba njo samo razumeti kot proizvod šole, šolske ideologije« (Laporte 1992: 95).

### **6.2.1 Svetovnonazorska nevtralnost in idejnost pouka**

Laična šola je javna šola. Javne šole so v veliki meri vrednostno nevtralne šole, kar pa ne pomeni, da so to šole brez vrednot temveč, da predpostavljajo minimalni skupni vrednotni sistem, ki ga implicira vsaka družba, pri tem pa so te vrednote nevtralne glede na versko pripadnost učenca (Šimenc 1996: 16)

Oziroma »svetovnonazorska nevtralnost javnih šol mora biti zagotovljena z zakoni in drugimi predpisi. Bistvenega pomena pa je tudi seznanjanje otrok, staršev, vzgojiteljic in vzgojiteljev ter učiteljic in učiteljev in širše javnosti z demokratičnimi sestavinami naše in drugih kulturnih tradicij« (Krek 1995: 29).

Laična šola se v imenu svetovnonazorske nevtralnosti ni odpovedala vzgoji temveč ravno nasprotno. Konceptija slovenskega šolstva skuša zagotoviti možnosti za udejanjanje vrednot kot npr. socialna pravičnost, enake možnosti izobraževanja, spoštovanje pravic staršev do vzgoje svojih otrok v skladu z lastnimi religioznimi, moralnimi in filozofskimi prepričanji, kar naj bi dosegli z laičnostjo javnih šol. Poudarek je na vzgoji za vrednote (Kodelja 1995: 115).

Eden od ciljev javne šole je omogočiti razvoj kritične in avtonomne morale. Otroka mora naučiti zmožnosti racionalne presoje, da se bo lahko vsakodnevno soočal z družbenimi problemi. Povedano drugače,

/v/ednost in zmožnost racionalne presoje, pridobljeni v šoli, sta glavna opora pri soočanju z ideološkimi, političnimi, religioznimi in drugimi možnimi težnjami in pritiski. Zato morajo biti učni načrti in zaposlovanje pedagoških, strokovnih in upravnih kadrov neodvisni od trenutnega razmerja političnih sil v širši družbi. To načelo se mora uveljavljati dosledno – tako v zvezi s prejšnjim marksističnim pogledom na svet in ‘marksističnimi’ šolskimi predmeti ter učnimi vsebinami kakor v zvezi z aktualnimi težnjami po uvajanju konfesionalnega verskega pouka v šole (Krek 1995: 29).

Javna šola mora zagotoviti okolje, ki je relativno samoupravno. Šola sicer res predstavlja institucijo države in ji je kot taka podrejena. Vendar vseeno ostaja težnja po neodvisnosti od političnih, verskih in ostalih sil v državi.

Ta neodvisnost je potrebna predvsem zato, da se lahko zagotovijo in uresničijo vsi pogoji, ki omogočajo sodobni šoli resnično neodvisnost in samostojnost.

Ob definiranjih laične šole kot šole, ki je neodvisna, nevtralna, ki je ločena od cerkve itd., kritiki le tej očitajo odsotnost vzgojnega momenta.

Glavna kritika nevtralne (laične) šole je obtožba, da taka šola ne vzgaja temveč samo izobražuje. Vzgoja kot osrednje poslanstvo (zlasti v krščanskem nauku) je v tej šoli po mnenju nasprotnikov, popolnoma izločena.

Vendar pa Kodelja v odgovor trdi, da če bi šola samo vzgajala, ne bi bila šola ampak (pre)vzgojni zavod, kajti šola, »ki izobražuje, že s samim tem tudi vzgaja in zato njena vzgojna funkcija nujno izhaja iz izobraževanja. Narobe pa ne velja« (Kodelja 1995: 126). Opozarja tudi, »da je vzgoja lahko nenameravani stranski produkt posredovanja znanj ali drugače rečeno, da je prenašanje znanj lahko tudi prikrito ali vsaj neeksplicitno, nenamerno vzgajanje« (Kodelja 1995: 137).

Med vzgojo in izobraževanjem gre zatorej za komplementaren odnos, pri čemer vzgoja ne more biti nikoli čista vzgoja, t.j., očiščena vsakršnega znanja. Obenem pa ima vzgojno funkcijo tudi samo izobraževanje. Ni si mogoče misliti pridobivanje znanja brez hkratne samovzgoje (Kosovel 1990: 8).



Razmerja med vzgojo in izobraževanjem se loteva tudi F. Pediček (v Peček 1998: 196) v prispevku *Vzgoja kot družbena funkcija* v katerem zagovarja tezo, da mora biti vzgoja najprej funkcija človeka, da je lahko funkcija družbe. Vzgoja ne sme biti družbena stvar v smislu prilagajanja družbi, temveč mora biti v funkciji razvoja posameznika.

Razlika med vzgojo in izobraževanjem se pojavlja zlasti na ravni vrednot. Vzgoja tako izhaja iz vnaprej znanega in družbeno veljavnega sistema vrednot oziroma ciljev, ki jih je treba s pomočjo vzgoje le še interiorizirati. Nasprotno pa gre pri izobraževanju, ki ima znanstveno podlago, za napor konceptualizacije neznanega (Kosovel 1999: 30).

In ravno vrednote so eden izmed ideoloških elementov, ki so vedno prisotne znotraj laične šole. Vrednote so v konceptu laične šole vezane na svetovnonazorsko nevtralnost.

Vrednote h katerim naj bi sledil evropski šolski sistem so »sprejemanje človekovih pravic in parlamentarne demokracije, tolerantnost, spoštovanje različnih mnenj, solidarnost in ljubezen do bližnjega (kot nasprotje egoizma in potrošništva), čut odgovornosti, odprtost do drugih kultur, ras in kontinentov« (Kodelja 1995: 120). *Resolucija o evropski dimenziji izobraževanja* navaja vrednote za katere se mora šola zavzemati če hoče biti evropska, katere so hkrati skupna evropska dediščina političnih, kulturnih, moralnih ter duhovnih vrednot. Te vrednote so, »človekove pravice, pluralna demokracija, tolerantnost, solidarnost in vladavina prava« (Kodelja 1995: 120).

Temelj vzgoje v javni šole tako ostaja osvobajanje vsakršne indoktrinacije in izkoriščanja, z ciljem oblikovati otroka, mladostnika v celega človeka (Pediček 1991: 128).

## 6.2.2 Idejno – ideološki pluralizem

V današnjem času, ko vlada politični pluralizem, je pogled oziroma zahteva po nevtralnici (laični) šoli drugačna. Kodelja (1995: 92) ugotavlja, da je v današnjih razmerah strankarskih in ideoloških spopadov ravno nevtralnost tista, ki je potrebna za laično šolo. To pomeni, da nobena stranka nima monopola nad šolo ter, da šola vzdržuje avtonomijo nad vzgojnimi cilji.

Pluralizem je filozofski nazor, ki označuje priznavanje več počel vsega kar obstaja. Sistemska uresničitev idejno – ideološkega pluralizma so šolski sistemi demokratičnih družbenih ureditev. Vzgoja in izobraževanje sta odprti in usmerjeni v individualnost in personalnost otrok, ter predstavljata bistvo otrokovega razvoja in samouresničevanja. Temeljne vrednote, ki šolo usmerjajo so: vzgoja in izobraževanje v svobodi in za svobodo, v demokratičnosti in za demokratičnost, v humanizmu in za humanizem, v civilizacijskosti in kulturnosti, za civilizacijskost in kulturnost (Pediček 1991: 126).

Idejno – ideološki pluralizem pripada javni šoli. Pediček (1991) ugotavlja za kakšno idejno-ideološko pojmovano, zasnovano in uresničevano vzgojo pravzaprav v javni šoli gre.

Trdi, da »idejna os vzgoje /.../ v javni šoli mora biti na podlagi družbenega demokratizma udejanjajoča se svobodomiselnost v pluralizmu drugačnosti in različnosti objektivno danega (družbeni in ekonomski sistem, pravna ureditev, norme združevanja, javnega delovanja itd.) ter subjektivno pojavnega in delujočega (nazori, motivacije, izkušnje, interesi, opcije itn)« (Pediček 1991: 127). Poudarek je na svobodnosti v pomenu človekovih različnih možnosti v življenju, mišljenju in delu, pri čemer ne gre za svobodo v smislu razvezanosti in neodgovornosti. Vzgoja v javni šoli se mora snovati in uresničevati iz dejavne otrokove družbeno-politične svobodnosti, v družbeno-politični svobodnosti in za družbeno-politično svobodnost. Ravni, poleg družbeno-politične svobodnosti h katerim mora ciljati javna šola so še:

- ekonomsko-lastninska svobodnost;
- mišljenjsko, nazorsko in kritiška svobodnost;
- vzgojno-izobraževalna in znanjska svobodnost;
- etična, vrednostna in vedenjska svobodnost;
- osebno ekspresijska in ustvarjalna svobodnost, ter
- informacijska in javno komunikacijska svobodnost (Pediček 1991: 128).

Svetina ( v Peček 1998: 199) povzema glavne funkcije vzgoje, ki so:

»Glavni cilj vzgoje in šole torej nikakor ne bi smel biti usposabljanje otroke za družbeno koristno delo ali za poklic ali za to, da bi si lahko služili kruh, pa tudi ne zato, da bi bili koristni za družbo ali da bi bili ustrezno družbeno prilagojeni, konformni. To so lahko potrebni, a vendarle samo nižji in podrejeni vzgojni cilji. Prva naloga vzgoje in šole namreč ni to, da bi tlačila otroke v kakšne vnaprej pripravljene kalupe (se pravi, da bi jih prilagajala obstoječim družbenim vrednostnim merilom, vedenjskim vzorcem, družbenim pojmovanjem, idejam ali zahtevam), temveč da bi gojila in sproščala njihove notranje rastne potenciale.«

### 6.3 POUK V LAIČNI ŠOLI

Laična šola kot že omenjeno, predstavlja mesto ločitve cerkve in države. Temu ima prilagojen pouk in učne vsebine.

Kerševan (v Kodelja 1995: 105) natančno opredeljuje kaj taka šola ne sme uporabljati in pravi, da šola »na nobenem področju in v nobeni stroki ne more uporabljati pojmov in kategorij, kot so »bog«, »čudež«, »razodetje«, kot sredstev za razlago različnih posameznih pojavov in dogodkov, pa tudi tako ali drugače pojmovane celote sveta ne. Shajati mora brez teh kategorij, ki niso sredstva znanstvenega spoznanja, ravnati mora »metodično ateistično.« Predmet šolskega poučevanja naj bo zgolj tisto kar temelji na znanosti. Kerševan želi s to tezo opozoriti, da šola teh pojmov ne more uporabljati kot znanstvene kategorije, saj bi z njihovo uporabo indoktrinirala ter zbrisala razliko med znanostjo in religijo (Kodelja 1995: 106).

Koncilja (v Kerševan 1995: 102) pa trdi, da si znanost in vera ne moreta med seboj nasprotovati, saj vsaka deluje na svojem področju. Hkrati dodaja, da nevtralnost javne šole zagotavlja svetovnonazorska uravnoteženost oziroma šola, ki ne privilegira samo enega svetovnega nazora. Pri nevtralnosti pa kot smo videli ne gre za nevtralnost ali odsotnost vrednot, kajti vrednote so še vedno del vzgojnega momenta.

Pri tem Reboul (v Kodelja 1995: 88) opozarja, da je tudi t.i. objektivnost pouka le sredstvo za dosego določenih ciljev ter hkrati ugotavlja, da se šola s tem, ko vzgojo prepušča družini ne more izogniti indoktrinaciji. Kljub temu da družina prevzame vlogo vzgoje, to ni zagotovilo proti indoktrinaciji.

Zagotovilo nevtralnosti ter objektivnosti predstavljajo predmeti, ki temeljijo na znanosti.

Marx (v Kodelja 1995: 95), ko govori o predmetih v nevtralni šoli (čeprav tega dejansko ne navede) izrecno prepoveduje v osnovnih in višjih šolah strankarsko in razredno interpretacijo. Po njegovo se v njih lahko poučuje le naravoslovje, gramatiko itd. Nadaljuje, da predmetov, ki dopuščajo razne sklepe ne bi smeli poučevati pri šolskem pouku. Popolnoma jasno definira kaj po njegovem mnenju sodi v pouk in kaj izven njega. Poučuje naj se samo predmete, kot so gramatika in naravoslovje, vse ostalo se morajo mladi naučiti izven šole (Marx v Kodelja 1995: 95).

Utemeljen torej ostaja dvom v nevtralnost določenih predmetov. Objektivnost je relativno lahko zagotoviti pri predmetih kot so npr. matematika, fizika, kemija, veliko težje pa pri predmetih kot so npr. zgodovina, literatura, filozofija, torej pri predmetih, kamor se navadno uvršča svetovnonazorska problematika (Kodelja 1995: 111). Ob množici predmetov, ki postavljajo nevtralnost pod vprašaj, tudi Debeyre (v Kodelja 1995: 111) meni, da nevtralnost v teh primerih lahko zagotovi intelektualna poštenost učitelja, moralnost, obzir ter objektivno posredovanje učne vsebine.

Tako Debeyre kot pogoj laičnosti šole in pouka vidi v naravi pouka. Laičen pouk je areligiozen ter ne antireligiozen. Spoštovati mora vsa prepričanja, izvajajo pa ga laični učitelji. Bistvena pri laični šoli je njena konfesionalna nevtralnost, ki ji omogoča, da je dostopna za vse, za verne in neverne in kot taka sprejemljiva za vse (Debeyre v Kodelja 1995: 84).

Laična (nevtralna) šola lahko torej posreduje kakršna koli znanja, vendar le pod pogojem, da so posredovana na objektivni in kritičen način pri čemer mora biti izvzeto vsako moraliziranje učitelja, ter napeljevanje k sklepom.

Problem pa nastane ob ugotovitvi, da so tudi učitelji obremenjeni z vrsto vplivov in ne morejo posredovati zgolj objektivnih vsebin, saj v pedagoški proces vnašajo samega sebe.

Južnič (1989: 144) glede na to meni, da je učitelj tisti agent politične socializacije, ki učinkovito širi politične vrednote pri čemer je pomembno, da to nalogo opravlja ne glede na to ali hoče biti političen ali ne. Učitelj je namreč po naravi svojega poklica in dela politična osebnost, ter kot tak podrejen političnemu sistemu, kar odseva določeno politično opredelitev in prizadetost učitelja.

Če politične vrednote v tem pomenu prenesemo na politično ideologijo oziroma na ideologijo določene družbe, potem je učitelj tisti agent, ki učinkovito širi to ideologijo.

Podobno ugotavlja tudi Althusser (1980: 61) ko pravi, »/o/pravičujem se učiteljem, ki skušajo v strahotnih razmerah obrniti proti ideologiji, proti sistemu in proti praktikam, v katere so ujeti, tisto nekaj orožja, ki ga lahko najdejo v zgodovini in v znanju, ki ju poučujejo, /.../ in koliko jih je (večina), ki še niso niti zaslutili, k kakšnemu delu jih sili sistem.« Hkrati ugotavlja, da učitelji pravzaprav ne vedo v kakšnem položaju so. Pravi namreč, »/t/ako malo slutijo, da prav s svojo predanostjo vzdržujejo in hranijo tisto ideološko predstavo o šoli, zaradi katere je /.../ šola prav tako naravna in nujno potrebna, celo dobrodela ustanova« (Althusser 1980: 61).

Vloga pedagogike kot znanstvene discipline in glavnega orodja učiteljev v izobraževalnem procesu je prav tako naslonjena na ideologijo. Pri tem pa je relevantna ugotovitev Kosovela (1990: 9), da pedagogika kot veda ne doprinese nekih novih spoznanj »pač pa lahko v pogledu vzgoje govori le o vrednostno – normativnem občem pogledu, pravzaprav ideologiji, ki pa je nato skupaj s pedagogiko že zavezana interesu družbeno distribuirane moči.«

To pomeni, da pedagogika in posledično dejavnost učitelja le sledi nečemu že odkritemu, nečemu že projiciranemu, kar je pod vplivom najnaprednejšega nazora.

Pedagogika tako prevzema »tipično držo vzgojnoizobraževalne ideologije, saj kot vsaka ideologija ni pripravljena na spremembo osnovnih predpostavk (dogem), pač pa glede na okoliščine spreminja elemente, ki naj bi bili iz teh predpostavk izpeljani« (Kosovel 1990: 10). Meje njenega učinkovanja v družbenem procesu določa birokratski interes.

### 6.3.1 Nekonfesionalni pouk religije

V današnjem času se pomisleki (predvsem v Franciji) o reformiranju laičnosti, t.j., o dajanju večjega poudarka religiozni kulturi, opirajo na ugotovitve, da sta laična šola in država imeli vpliv tako na oblikovanje nacionalne skupnosti in civilne družbe, ter po drugi strani na izginjanje religije iz šolskih programov. Vendar pa naj bi ta vloga, ki jo je dosegla laična šola, posledično pripeljalo do nepoznavanja krščanske kulture kot enega temeljev zahodne civilizacije. Kot glavna kritika se pojavlja obtožba, da je taka šola povzročila »izgubo religioznega spomina« ter, da »brez poznavanja krščanstva ni mogoče razumeti zahodne kulture, umetnosti, itd.« (Kodelja 1995: 119). Kot rešitev, ki se predlaga je uvedba nekonfesionalnega pouka religiozne kulture v javne šole, vendar pa ob tem še ni jasno kaj naj bi religiozna kultura bila (Boyer v Kodelja 1995: 119).

Namesto nekonfesionalnega pouka religij, pa rešitev Cerkev vidi v uvedbi konfesionalnih vsebin v šole. Debate okoli verouka kot šolskega predmeta, se bijejo od časov boja med protestanti in katoliško protireformacijo naprej. Tekom časa se je izgubila prvotna domena vzgojnosti verouka. Vedno bolj se pojavlja kot vprašanje moči med državo in Cerkvijo. Prvotni namen Cerkve je bil skozi verouk širiti svojo vero, ter tako posredno vplivati na vzgojo, kar je država v enakem smislu dojemala kot oviro (Kodelja 1995: 9).

Kot že povedano, morajo biti javne šole nevtralne od religije. *Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja* (Uradni list RS 12/96) v poglavju Avtonomija šolskega prostora, v 72. členu, v javnih šolah in vrtcih ter v vrtcih in šolah s koncesijo, izrecno prepoveduje tako delovanje političnih strank, kot tudi konfesionalno dejavnost. Zakon pod konfesionalno dejavnost smatra:

- verouk ali konfesionalni pouk religije s ciljem vzgajati za to religijo, in
- pouk, pri katerem o vsebinah, učbenikih ter izobraževanju učitelja odloča verska skupnost,
- organizirane religiozne obrede.

Obenem Zakon določa, da lahko izjemoma minister na predlog ravnatelja, dovoli izven pouka ali izven časa delovanja vrtca ali šole, verouk ali konfesionalni pouk religije, če v lokalni skupnosti ni drugih primernih prostorov (Uradni list RS 12/96).

Če povzamemo navedeni Zakon, potem je v javnih šolah prepovedano vsakršno delovanje cerkve, oziroma Zakon ne predvideva konfesionalnega pouka. Predvideva ga le v toliko, da je šola pripravljena odstopiti prostore za omenjeni pouk, v primeru da ti prostori drugje niso na voljo. Obenem je prepovedano tudi vsakršno delovanje strank v javnih šolah.

Vendar pa *Zakon o osnovni šoli* (Uradni list RS 12/96) v 17. členu, pod izbirnimi predmeti, določa, da mora šola ponuditi pouk najmanj treh izbirnih predmetov, kamor spada tudi nekonfesionalni pouk o verstvih in etiki.

Enako je na evropski ravni vprašanje verskega pouka v javnih šolah urejeno v *Priporočilu Sveta Evrope o religiji in demokraciji*. Priporočilo zagovarja pristop nekonfesionalnega verskega pouka v javnih šolah v vseh državah članicah. Vendar pa zaradi velikih razlik med državami ostaja Evropska unija glede tega vprašanja neopredeljena (Rakar 2007: 56).

Bistveno pri navedenem Zakonu in Priporočilu je neobveznost šole do tega pouka. Pomembno je le, da šola pouk ponudi v okviru izbirnih predmetov, v kolikor obstajajo interesi za ta pouk.

Ne moremo torej trditi, da gre v javnih šolah za popolno odsotnost verskega pouka. Da, bi bila zagotovljena čim večja enakopravnost oziroma enaka zastopanost vseh verskih prepričanj in verskih skupnosti se zdi, da je omenjena rešitev trenutno najprimernejša.

Zanimivo bi bilo preučiti dejansko izvajanje nekonfesionalnega pouka v praksi, ter zastopanost različnih religij pri tem pouku. Predvsem bi bilo dobro raziskati versko opredeljenost učencev (in njihovih staršev), kateri se odločijo za ta izbirni predmet, ter v kolikšnem številu se zanj odločajo.

Sodobna Cerkev si želi ponovno pridobiti vpliv na vzgojno-izobraževalnem področju, s čemer bi zopet dobila možnost vpliva na oblikovanje posameznikov, ter širjene svoje ideologije oziroma verskega prepričanja. To pomeni, da bi s tem dobila tak vzgojni vpliv ter moč nad državljani, kot ga ima država. Tako bi bil šolski sistem deljen med Cerkvijo in državo. Južnič (1989: 129) o tem meni, da so verski nauki in modeli organiziranosti cerkve vedno politični.

Vendar pa Stres (1998: 13) o sodobni poziciji katoliške Cerkve trdi, da le ta »ne pričakuje več nobenega privilegija, nobene prednosti v državi, temveč samo celovito spoštovanje človekove pravice do verske svobode«, obenem pa pričakuje, da »bo lahko z državo sodelovala na

številnih področjih kjer se stikajo njene dejavnosti z dejavnostmi in odgovornostmi države, /t/o velja predvsem za vzgojno- izobraževalno in socialno-dobrodelno področje.«

Cerkev svoje zahteve utemeljuje na dejstvu, da država sodeluje tudi z ostalimi organizacijami in združenji ter, da je nekaj popolnoma demokratičnega, da v sodobni družbi država sodeluje s Cerkvijo (Stres 1998: 14).

Sodobna pluralistična država je sicer religiozno in svetovnonazorsko nevtralna, kar pa po Stresovem (1998: 14) mnenju pomeni, »da nima nobenih pristojnosti, da bi odločala o tem, kdo ima prav na področju verovanja in svetovnega nazora«, ter poudarja, da je bilo ignoriranje Cerkve in njeno zatiranje, del komunistične oblasti, ki pa je sedaj preživeta.

Verska svoboda v tem primeru zahteva »pozitivno razmerje do vernosti, se pravi tudi ustvarjanje ugodnih razmer« (Stres 1998: 16). To pomeni, da naj bi bila dolžnost države, da dovoljuje vse dejavnosti Cerkve in ne zatira njene dejavnosti. Pod ugodne razmere je potemtakem mišljeno, »da državna oblast upošteva pričakovanja Cerkve in jih obravnava na enak način, ki je primerljiv z načinom obravnavanja drugih ustanov in združenj s področja civilne družbe in katerih javna korist je splošno priznana« (Stres 1998: 16).

Kljub argumentu, da država sodeluje z različnimi akterji civilne družbe je potrebno poudariti, da Katoliška cerkev ni običajen predstavnik civilne družbe. Ne obstaja namreč akter civilne družbe, ki bi bil po moči, številčnosti in finančnih sredstvih primerljiv z njo. Obenem pa za nobenim civilnim akterjem ali združenjem ne stoji tako velika organizacija, ter nihče nima take težnje po moči in vplivu.

Če se ponovno navežem na Stresa (1998: 6), ko govori o državi in cerkvi kot o dveh oblasteh, od katerih je vsaka v svojem redu izvirna in od druge suverena oziroma neodvisna, potem lahko o njuni medsebojni poziciji govorimo tudi kot o državi v državi oziroma o oblasti ob oblasti. Edini element, ki Cerkev dela za akterja civilne družbe, je ta, da ni država. Vendar je druga država, ki se od države kot skupnosti državljanov razlikuje po tem, da člani ne volijo svojih predstavnikov temveč so postavljeni od zunaj. Nasprotno pa so v državi predstavniki voljeni s strani ljudstva.

Podobno pa teh dveh oblasteh piše tudi Južnič (1989: 128), ko to razmerje označuje z simbiozo. Zopet gre za oblast ob oblasti, vendar tokrat v »sožitju«.



Naloga sodobne demokratične države naj bi iz perspektive Cerkve bila ta, da vidi »v religioznosti temeljno človekovo pravico, ki jo je dolžna spoštovati in ljudem omogočiti verovanjsko, religiozno obliko osmišljanja njihovega življenja vsaj toliko, kolikor jim je dolžna omogočiti npr. svoboden pretok mnenj, združevanje in narodnostno enakopravnost« ter, da mora »/d/ržava kot najvišja organizacijska oblika sodobne pluralne družbe /.../ biti do različnih oblik verovanja in religioznega osmišljanja življenja državljanov nevtralna«, in se ne sme, »povezati z nobeno versko ali svetovnonazorsko pripadnostjo, tudi laicistično ne« (Stres 1998: 9–10).

Težnja h kateri Cerkev teži je »pospeševanje religioznosti in moralnosti med ljudmi«, kar lahko »veliko prispeva h krepitvi moralne zavesti, odgovornosti za skupno blaginjo, za spoštovanje pravic in dostojanstva vsake človeške osebe in za krepitev solidarnosti med ljudmi« (Stres 1998: 24). Prvenstvena naloga pa ostaja širjenje krščanske vere in posredovanje zakramentov. Današnja šola ne sme biti liberalistična kot nasprotje marksistični, temveč naj bo pluralistična, oziroma bo samo pluralistična šola »vzgajala za strpnost in mirno sožitje, drugače tega ne bo zmogla, ker bo sama prepojena z nestrpnostjo do vseh, ki niso liberalistično usmerjeni« (Stres 1998: 46).

Iz navedenega je razvidno, da je težnja Cerkve po ponovni vzpostavitvi verskega pouka v šolah velika. Cerkev se pri svojem argumentiranju naslanja na človekove pravice, ter svari pred vsakršnimi ideologijami in ideološkimi nazori, ki bi ji to možnost odvzeli. Svoje argumente opravičuje s pozivom, da si zasluži enako mero pozornosti kot ostali akterji civilne družbe.

Gaber (1990: 16) se pri vprašanju verouka v šolah obrača na reševanje tega problema v ZDA, kjer ugotavljajo, da »/n/evtralna javna šola je kompromis. Z njim niso popolnoma zadovoljni niti verujoči niti neverujoči.«

Podobno se dogaja tudi pri nas. Ker Cerkev ne dobi zelenega vpliva v javnih šolah je pričela z ustanavljanjem zasebnih šol.

Rakarjeva (2007: 52) pravi, da se je z nastajanjem državnega šolstva zgodil logičen preobrat, da nekdanje cerkvene šole, ki so bile do takrat javne, postajajo zasebne šole. Če cerkvi ni uspelo ohraniti zelenega vpliva nad javnim državnim izobraževanjem, je na podlagi svoje

doktrine, zavezana k ustanavljanju svojega sistema izobraževanja, neodvisno od države (Rakar 2007: 52).

Pri tem pa obstaja odvisnost zasebnih šol od javnega šolskega sistema. Zasebne šole namreč v nekaterih pogledih postavljajo pod vprašaj ločnico med javnim in zasebnim na področju šolstva, kajti tudi zasebne šole so na nek način javne (Šimenc 1996: 15). Država namreč vpliva na njihove programe in način dela saj se delno financirajo iz javnih sredstev (Šimenc 1996: 15). S tem je zagotovljena enaka možnost za razvoj in kakovost zasebnih šol v primerjavi z javnimi.

Enake možnosti v izobraževanju naj bi bile povezane tako z razdeljevanjem javnih sredstev med zasebnimi in javnimi šolami, kot tudi z zagotavljanjem svobode in različnosti v šolah (Medveš, Piciga v Rakar 2007: 206).

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* opredeljuje zasebne šole kot, »vse šole, katerih ustanovitelj ni država ali občina« ter, da »/z/asebne šole dopolnjujejo in bogatijo mrežo javnega šolstva« (Krek 1995: 238). Hkrati je navedeno, da so zasebne šole »v mejah zakona /.../ svobodne pri izbiri svetovnega in religioznega nazora, metod poučevanja in vzgoje otrok, pri organizaciji pouka in izbiri učnih pripomočkov« (Krek 1995: 238).

Zasebne šole torej v skladu s svojo politiko določajo o verskem pouku.

Zasebno šolstvo je v Sloveniji enakovredno državnemu, javnemu šolstvu, vsaj kar se kakovosti tiče. Rakarjeva (2007: 206) ugotavlja, da slovenska izobraževalna politika zagovarja načelo, da sta kakovost izobraževanja in pravica do svobode izbire izobraževanja najbolje zagotovljeni v okviru javnih šol. Politika si namreč prizadeva zaščititi javni sektor v izobraževanju.

Po mnenju nekaterih avtorjev (Stropnik, Medveš, Piciga v Rakar 2007: 206), je za naš prostor značilna zakonodaja, ki izhaja iz strahu pred razmahom konfesionalnega šolstva, ki bi lahko ogrozil versko nevtralno javno šolo. V tem primeru straši ne bi imeli več pravice do svobodne izbire izobraževanja v skladu z verskim prepričanjem, kajti cerkvena šola nikakor ne more biti nevtralna šola (Rakar 2007: 206).

## 7. ZAKLJUČEK

Na javno šolo je skozi zgodovino vedno vplivala določena ideologija. Tako je vladajoči razred vršil svoji nadzor in si zagotavljal kontinuiteto svoje pozicije. Če je obvladoval šolo, je obvladoval ljudstvo. Javna šola je tako nastala zaradi potrebe po bolj učinkovitem mehanizmu družbenega nadzora. Po izgubi cerkvene vloge na šolskem področju se je sodobna država pričela zavedati vpliva, ki ga ima javna šola in splošna šolska obveznost. Javna šola tako predstavlja edinstven mehanizem vzpostavljanja družbenih razmerij in širjenje vladajoče ideologije.

Vloga Katoliške cerkve in države na šolo sta se skozi različna zgodovinska obdobja spreminjala. Cerkev je zavzemala različne pozicije družbenopolitične moči. Največji vpliv na šolo in družbeno življenje je imela zlasti v zgodnjem obdobju naše zgodovine.

Kasneje je nadzor nad šolo prevzelo meščanstvo. Vse do razvoja moderne države se je med Cerkvijo in državo neprestano »bil boj« za prevlado na šolskem področju. Z vzpostavitvijo sodobne države je vodenje, ustanavljanje in organizacija šol prešla na državo. Takrat je namreč vodilni ideološki aparat države, t.j. cerkev, zamenjal šolski aparat, ki je prevzel tudi nekaj njenih funkcij. S tem je cerkev izgubila položaj vzgojnega in političnega dejavnika. Kljub temu se Cerkev ni nikoli popolnoma odpovedala svojemu vplivu na vzgojo in izobraževanje. Vedno je iskala načine in poti, da bi vpliv ohranila oziroma povečala.

Laična šola je javna šola, ki udejanja mesto ločitve cerkve in države. Ločitev cerkve in države je ustavno načelo, ki ima svoje korenine v prvem amandmaju ameriške ustave iz leta 1791, ter v francoskem zakonu iz leta 1905. In prav začetke laične šole najdemo v Franciji. Ti niso povezani zgolj z nezadovoljstvom s Cerkvijo. Svoj prispevek je pustil razmah znanosti, psihologije, sociologije in ostalih družbenih ved, ter ne nazadnje razmahom človekovih pravic.

V polnem razmahu se je javna šola, ki je hkrati postala tudi laična, razvila znotraj kapitalizma.

Katoliška cerkev predstavlja organizacijo, ki je nedvomno imela skozi stoletja močan vpliv na oblikovanje identitete naroda. To se pojavlja tudi kot glavni argument Cerkve, ki si želi ponovno pridobiti vpliv v šolstvu. Svoje zahteve utemeljuje na različnih temeljih. Državi očita

sodelovanje z ostalimi akterji civilne družbe in združenji. Vendar pa ob tem pozablja, da ni enaka ostalim akterjem. Kot rešitev omenjenega problema se pojavljajo zasebne šole, ki imajo večjo svobodo pri vpeljavi konfesionalnih vsebin v pouk. Ker zasebno šolstvo spada v okvir državnega, je prisoten problem financiranja. Večinski delež finančnih sredstev zagotavlja država. Trenutno potekajo debate okoli višine tega deleža.

Na podlagi ugotovljenega potrjujem prvo izhodiščno hipotezo, da laična šola ni nevtralna šola.

Nevtralna je zgolj od religioznih verovanj. Ni pa nevtralna v vsakem pogledu. Vsaka vzgoja izhaja iz določenih vrednostnih opredelitev, zato tudi laična šola ne more biti popolnoma nevtralna. Na laično šolo še vedno deluje oblast, ki je v tem primeru v rokah laične oblasti. Pa vendar je tudi ta opremljena z določenimi vzorci, idejami in vrednotnim sistemom. Javna šola je zavarovana z načeloma avtonomije, kar pa ne preprečuje vdor različnih ideologij nanjo. Bistveni ideološki moment, ki je prisoten znotraj laične šole, so človekove pravice in na njih temelječi pluralizem.

Že Althusser je menil, da je ideologija v razredni družbi usmerjena v korist vladajočega razreda. Torej na laično šolo, ki je v službi države, deluje vladajoča ideologija. Šola preko vzgojno-izobraževalne funkcije izoblikuje podanike naroda. Izoblikuje točno določenega posameznika, ki je družbeno zaželen in potreben. Institucija šole predstavlja ideološkoindoktrinirani aparat moderne države, kajti poleg svoje osnovne funkcije, je državna šola, nosilka politične socializacije. Produkt šole so posamezniki, ki so opremljeni z izobrazbo in določenim vrednostnim sistemom, ki pa je v skladu z vladajočo ideologijo. Tako deloma potrjujem drugo hipotezo. Deloma namreč zato, ker poleg vladajoče ideologije, deluje na laično šolo še vrsta drugih dejavnikov (mednarodna skupnost, civilna družba...), kar pa bi bilo predmet druge naloge.

## 8. LITERATURA

Althusser, Louis (2000): *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba/\*cf.

Althusser, Louis (1980): O ideologiji. V Zoja Skušek Močnik (ur.): *Ideologija in estetski učinek*, 317–322. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Althusser, Louis (1980): Ideologija in ideološki aparati države. V Zoja Skušek Močnik (ur.): *Ideologija in estetski učinek*, 35–143. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Bibič, Adolf (1978): *Politična znanost, ideologija, politika*. Ljubljana: ČZP Komunist.

Černič, Majda (1985): Družina kot polje individualnosti. *Družboslovne razprave*, 2(3), 67–75.

Divjak, Milan (1995): *Šola, morala, cerkev na Slovenskem: pota in stran pota laičnega moralnega in družboslovnega pouka v osnovni šoli na Slovenskem: 1869–1941*. Ljubljana: Enotnost.

Flere, Sergej in Marko Kerševan (1995): *Religija in (sodobna) družba: uvod v sociologijo religije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Gaber, Slavko (1990): Za nevtrarno javno šolo. V Gaber. S in Z. Kodelja (ur.): *Verouk v šole?!*, 9–21. Ljubljana: Krt, Škofja Loka: Zamorc.

Gaspari, Milan (1995): Laičnost države. *Teorija in praksa* 32(1–2), 69–79.

Južnič, Stane (1989): *Politična kultura*. Maribor: Obzorja.

Kerševan, Marko (2001): Rimskokatoliška cerkev in politika. V Hvala, Ivan (ur.): *Država in cerkev: laična država kot jamstvo. Od Ogleja do Haiderja: politične delitve in odnosi s sosedi*, 27–32. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kerševan, Marko (1975): *Religija kot družbeni pojav*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kerševan, Marko (2005): *Svoboda za cerkev, svoboda od cerkve: Cerkev in sodobna družbe*. Ljubljana: Sophia.

Kodelja, Zdenko (1995): *Laična šola pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kosovel, Ivan (1990): *Vzgoja proti izobraževanju: razprave in eseji*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.

Krek, Janez (ur.) (1995): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Laporte, Dominique (1992): O zgodovini šolanja. V Eva D. Bahovec (ur.): *Vzgoja med gospostvom in analizo*, 91–104. Ljubljana: Krt.

Močnik, Rastko (1999): *3 teorije: ideologija, nacija, institucija*. Ljubljana: Založba/\*cf.

Macuh Bojan (2001): *Med veroukom in moralno vzgojo*. Radovljica: Skriptorij KA.

Nemitz, Rolf (1992): Družina in šola kot dispozitiv vzgoje. V Eva D. Bahovec (ur.): *Vzgoja med gospostvom in analizo*, 62–88. Ljubljana: Krt.

Orehar, Metoda (2000): Svoboda religije proti ločitvi države in religije. V Šturm Lovro (ur.): *Cerkev in država: pravna ureditev razmerja med državo in cerkvijo*, 18–49. Ljubljana: Nova revija.

Peček, Mojca (1998): *Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Pediček, Franc (1991): Javna šola. V Medveš, Zdenko (ur.): *Vzgoja v javni šoli: zbornik*, 118–129. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Rakar, Tatjana (2007): *Razvoj cerkvenih šol v postsocialističnih družbah*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Smrke, Marjan (1999): Naj se državljani zaradi cerkve razdržavimo? Laični argumenti nasprotnikov laiške šole. *Delo*, 17.8., 30–31.

Stres, Anton (1998): *Cerkev in država*. Ljubljana: Družina.

Stres, Anton (1999): Katoliška cerkev v demokratični Sloveniji. V *Sproščena Slovenija. Nova revija*, 78–98.

Šimenc, Marjan (1996): Zasebno šolstvo. V Šimenc, M. in J. Krek. (ur.): *Zasebno šolstvo. Struktura, primerjava različnih šolskih sistemov in zakonodajne rešitve v Republiki Sloveniji*, 7–47. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Šinkovec, Janez (2001): Rimskokatoliška cerkev in politika. V Hvala, Ivan (ur.): *Država in cerkev: laična država kot jamstvo. Od Ogleja do Haiderja: politične delitve in odnosi s sosedi*, 21–27. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Therborn, Goran (1987): *Ideologija moči in moč ideologije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

## DRUGI VIRI

*Ustava Republike Slovenije (1991):* Uradni list RS 33/91.

Internet 1:

*Splošna deklaracija človekovih pravic*, sprejeta in razglašena z resolucijo Generalne skupščine 217 A (III), 10. decembra 1948. Dostopna na <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102> (1. oktober 2007).

Internet 2:

*Mednarodni pakt o ekonomskih, kulturnih in socialnih pravicah* sprejet z resolucijo Generalne skupščine 2200 A (XXI), 16. decembra 1966. Dostopen na <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=103> (1. oktober 2007).

Internet 3: *Zakon o ratifikaciji Sporazuma med Republiko Slovenijo in Svetim sedežem o pravnih vprašanjih* (BHSPV). Ljubljana: Uradni list RS 13/2004, 3010. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlImpid=200413> (15. november 2007).

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI) (1996). Ljubljana: Uradni list RS, št. 12, 841.

*Zakon o osnovni šoli* (ZOsn) (1996). Ljubljana: Uradni list RS 12, 879.