

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Lidija Goljat Prelogar

Mentor: red. prof. dr. Igor Lukšič

**Politološki vidik šolstva
v Sloveniji in Združenih državah Amerike**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

Zahvala

Za pomoč in spodbudo pri nastajanju magistrske naloge se najlepše zahvaljujem
mentorju red. prof. dr. Igorju Lukšiču.

Hvala tudi moji družini, ki mi vedno stoji ob strani.



*Magistrsko delo posvečam svojemu očetu,
ki me je spodbujal in dolgo časa potrpežljivo čakal
na zaključek mojega magistrskega študija,
a ga žal ni dočakal.*

Politološki vidik šolstva v Sloveniji in Združenih državah Amerike

V magistrskem delu smo v luči Althusserjeve predpostavke o šoli kot ideološkem aparatu države preučili dva šolska sistema – Slovenije in Združenih države Amerike. Šolski sistem je produkt časovnega zaporedja zgodovinskih dogodkov in razvoja družbe ter odnosa državne oblasti do šolstva in ideologije. Ob tem smo pregledali vrednostne in vsebinske usmeritve posameznih administracij ter njihove šolske politike. Posebno pozornost pa smo namenili odnosu do javnega in zasebnega šolstva v obeh enotah raziskave.

Slovensko šolstvo se je razvijalo v okviru različnih držav in oblasti, skladno s tem, v kateri državi se je tekom zgodovine slovenski prostor v danem trenutku nahajal. Pouk je razen redkih izjem večinoma potekal v jeziku državne oblasti, slovenščina kot učni jezik pa je tako postala občutljivo politično vprašanje. Slovenska šola je bila pogosto ideološko orodje aktualnih vladajočih struktur, ki so jo uporabljale za krepitev političnega sistema. V modernejši dobi se slovenske vlade osredotočajo na razvoj kakovostnega javnega šolstva, kar je mogoče zaslediti tudi pri pregledu šolskih politik. Odnos posamezne administracije do področja zasebnega šolstva pa se ponavadi odraža v idejah glede državnega financiranja letnega.

Razvoj ameriškega šolstva je odraz pomembnih mejnikov ameriške zgodovine. Raziskovanje šolskih politik ZDA je prineslo nova spoznanja o tem, kako se je ameriški šolski sistem razvijal v novejši dobi, od predsednika Reagana dalje, ko so se na področju šolstva začeli uveljavljati koncepti kot so svobodna izbira šole in prosti trg na področju izobraževanja, vavčerji, čarterske šole in standardizirani testi. V ameriški družbi je uveljavljeno močno prepričanje o slabem javnem šolstvu, zaradi česar vlada šolski sistem vedno bolj prepušča zasebnemu sektorju.

Ključne besede: Šolstvo, šolski sistem, ideologija, šolske politike, javne in zasebne šole.

The Political Science Aspect of Education in Slovenia and The United States

The thesis deals with the study of two school systems - Slovenian and American in terms of Althusser's view of the school system as one of the ideological state apparatuses. A school system is usually the product of a timeline of historical events and the development of the society, together with government involvement in education and its ideology. Thus political values and ideological preferences of different administrations as well as their educational policies are being examined here. Furthermore, a special emphasis has been given to political attitudes towards public and private education in both units of research.

The Slovenian education system had been developing while under different states and governments depending on which country Slovenia politically and thus geographically (at the time) belonged to. The official language in schools was mostly the language of the then government, therefore Slovenian language had become a sensitive political issue. Slovenian schools had often been used as an ideological instrument in the hands of the government, thus using the schools as a means of reinforcing the political system. The modern Slovenian administrations have supported school policies that are focused on developing a quality public school system. The different administrations' attitudes towards private schools are usually reflected in terms of preferences regarding the state funding.

The development of American school system is a reflection of significant historical landmarks. Furthermore, the research of school policies in the USA has brought in valuable data on the development of the school system in the modern era, starting with president Reagan. It was the period that put forward the new concepts such as school choice, free education market, vouchers, charter schools and standardized testing. Because the American society shares a strong belief that the public education is bad, the government has gradually let the private sector take over the field of education.

Key words: Education, school system, ideology, school policy, public and private schools.

KAZALO

1 UVOD	6
1.1. Teoretsko izhodišče	10
1.1.1. Althusser in ideologija	10
1.1.2. Šola kot najpomembnejši ideološki aparat države	11
1.2. Metodološki okvir.....	12
1.2.1. Raziskovalne hipoteze.....	12
1.2.2. Izbrana metodologija.....	13
1.2.3. Struktura magistrskega dela	14
2 ŠOLSKI SISTEM V SLOVENIJI.....	16
2.1. Zgodovinski pregled razvoja šolstva	16
2.2. Slovenski šolski sistem danes - vsebinski in zakonodajni okviri	36
2.2.1. Predšolska vzgoja.....	37
2.2.2. Osnovno šolstvo	39
2.2.3. Glasbene šole	40
2.2.4. Srednje šolstvo	41
2.2.5. Terciarno izobraževanje - višješolsko in visokošolsko izobraževanje.....	42
2.2.6. Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami	44
2.2.7. Izobraževanje odraslih	46
2.2.8. Šolstvo na narodno mešanih območjih v Sloveniji.....	46
2.2.9. Izobrazbena struktura prebivalstva v Sloveniji.....	47
2.3. Pomembnejše šolske politike v Sloveniji v zadnjem desetletju	49
2.3.1. Vlada Janeza Janše (2004 – 2008)	50
2.3.2. Vlada Boruta Pahorja (2008 – 2011)	54
2.3.3. Vlada Janeza Janše (2012 – 2013)	60
2.3.4. Vlada Alenke Bratušek (2013 – 2014).....	62
2.3.5. Vlada Mira Cerarja (2014 –).....	64
2.4. Razmerje med javnim in zasebnim šolstvom	66
2.4.1. Organizacija zasebnega šolstva v Sloveniji	68
2.4.2. Financiranje zasebnega šolstva v Sloveniji.....	70
3 ŠOLSKI SISTEM ZDRUŽENIH DRŽAV AMERIKE.....	76

3.1. Zgodovinski mejniki razvoja ameriškega šolstva.....	76
3.2. Šolski sistem Združenih držav Amerike.....	91
3.2.1. Struktura šolskega sistema ZDA.....	92
3.2.2. Ameriški politični sistem	99
3.3.3. Dvostrankarski sistem republikancev in demokratov	101
3.3.4. Ameriške vrednote in ideologija	104
3.4. Ključne šolske politike po posameznih administracijah (od 1980 dalje).....	107
3.4.1. Obdobje Ronalda Reagana (1980 –1988).....	107
3.4.2. Obdobje Georga Busha (1988–1992)	111
3.4.3. Obdobje Billa Clintona (1992–2000).....	114
3.4.4. Obdobje Georga Busha ml. (2000–2008)	118
3.4.5. Obdobje Barracka Obame (2008 –)	122
3.5. Razmerje med javnim in zasebnim šolstvom	124
3.5.1. Javno šolstvo ZDA.....	124
3.5.2. Zasebno šolstvo ZDA.....	131
4 PRIMERJAVA MED SLOVENIJO IN ZDRUŽENIMI DRŽAVAMI AMERIKE	135
4.1. Vloga države na področju šolstva.....	135
4.2. Prisotnost ideologije v šolah.....	136
4.3. Privatizacija šolstva: izobraževanje kot zasebna dobrina in tržno blago.....	140
4.4. Enake možnosti in pravičnost v vzgoji in izobraževanju	144
5 ZAKLJUČEK.....	147
6 LITERATURA.....	152

KAZALO GRAFIKONOV

Grafikon 2.1: Izobrazbena struktura v Sloveniji.....	48
Grafikon 3.1: Izobrazbena struktura v ZDA.....	98

1 UVOD

V magistrskem delu bom s politološkega vidika preučila šolska sistema Slovenije in Združenih držav Amerike, pri čemer bodo izhodišče za moje raziskovanje spoznanja francoskega filozofa Althusserja (2000), ki je šolo opredelil kot najpomembnejši ideološki aparat države. Šolsko polje je v preteklosti pogosto bilo prostor, kjer so se odvijali številni politični kot tudi ideološki boji, zaradi česar je velik delež mojega raziskovanja namenjen zgodovinskemu pregledu razvoja šolstva¹ v Sloveniji in Združenih državah Amerike. Pri tem me zanima Althusserjeva predpostavka o šoli kot pomembnem, če ne že najpomembnejšem ideološkem aparatu države.

V ZDA so se ravno v šolskem prostoru odvili dogodki, ki so imeli daljnosežne posledice na ključne spremembe v ameriški družbi in s tem tudi močan vpliv na kasnejše šolske politike. Pri tem so veliko vlogo odigrala ameriška sodišča, še posebej zgodovinske odločitve Vrhovnega sodišča ZDA, ki so postavljale mejnike v razvoju ameriške družbe. Tako je gibanje za državljanske pravice v ZDA prvi »uspeh« doživelo s prepovedjo segregacije v javnih šolah in odpravo doktrine ločevanja v primeru *Brown v Board of Education* (1954). Odločitev glede prepovedi molitve v javnih šolah v primeru *Engel v Vitale* (1962) je utemeljila, da molitev (kot direktiva države) v javnih šolah krši ameriško ustavo, medtem ko primer *Pierce v Society of Sisters* (1925) v praksi pomenil omejitev pristojnosti države pri uveljavljanju zakona, ki predpisuje obvezno obiskovanje javnih šol (in s tem ne zasebnih). Tudi ta šolski zakon je Vrhovno sodišče ZDA razglasilo za neustavnega ter odločilo, da država s svojo zakonodajo ne more prisiliti državljanov, da se izobražujejo samo v javnih šolah in imajo tako starši pravico otroke šolati, kjer želijo, torej tudi v zasebnih šolah. Tudi vprašanje enakih možnosti za izobraževanje tistih, katerih maternih jezik ni angleščina, se je (za številne priseljence) s primerom *Lau v Nichols* (1974) uspešno zaključilo na sodišču. Poseg zvezne oblasti na področje šolstva pa se je skozi zgodovino odražal tako s prisilnim izobraževanjem Indijancev v internatnih šolah izven rezervatov in zahtevo po njihovi popolni kulturni asimilaciji, kot tudi kasneje, z vlaganji v znanost in raziskovanje v obdobju vesoljske tekme s (takratno) Sovjetsko zvezo, še posebej pa v obdobju predsednika Lyndona Johnsona in njegovih socialno ekonomskih politik za boljšo družbo oz. »Great Society«, kar je prineslo

¹ V magistrskem delu enakovredno uporabljam izraza »vzgoja in izobraževanje« in »šolstvo«, izhajajoč iz definicije angl. izraza »education«, ki je po pomenu enakovreden obema izrazoma. Poleg tega enakovredno in v že omenjenem kontekstu ponekod uporabljam tudi samo izraz »izobraževanje«.

zvezno financiranje šolstva z namenom zagotavljanja vsem dostopnega izobraževanja. Ob vsem tem pa ne moremo mimo ameriške nacionalne ideologije imenovane »the American dream« oz. ameriški sen, ki vsem Američanom obljublja enake možnosti za uspeh v družbi in je pogosto orodje države za opravičevanje neuspehov vladnih politik s prelaganjem odgovornosti na državljanke same. Zgodovinskemu pregledu razvoja šolstva sledi preučevanje šolskih politik »novejše dobe«, kar časovno opredeljuje obdobje od predsednika Reagana dalje, ko so se na področju šolstva začeli uveljavljati koncepti, ki so aktualni še danes. To obdobje označuje ideja o svobodni izbiri šole, predlog vavčerjev, poskus izboljšanja javnega šolstva s številnimi standardiziranimi testi in podpora čarterskim šolam, ki naj bi z inovativnimi metodami dela (in financiranja) izboljšale ameriški šolski sistem. Pri tem je pomembno omeniti korporativno podporo Gatesove fundacije in drugih iz ameriškega kluba milijarderjev, ki so s podpiranjem čarterskih šol »priskočili na pomoč« zvezni vladi pri izboljšanju ameriškega šolstva. Kljub temu, da Američani že ves čas polagajo velike upe na tržne modele v šolskem polju, saj so prepričani, da so zasebne šole zaradi elementa kompetitivnosti boljše kot javne, pa še danes ni konkretnih dokazov, da bi bile zasebne, čarterske ali vavčerske šole kaj znatno boljše od javnih (Lubienski in Lubienski 2014).

Zgodovinski pregled razvoja slovenskega šolstva izkazuje velik cerkveni vpliv na zametke slovenskega šolstva in delovanje najstarejših šol, pri čemer je protestantski vpliv na šolstvo prvič omogočil tudi pouk v maternem oziroma slovenskem jeziku. Iz zasebne sfere cerkvenih ustanov je šolstvo počasi prešlo na državo in v času cesarice Marije Terezije postalo »politicum«, torej politična zadeva, o kateri ima pravico odločati država. Kot državna zadeva se je šolstvo razvijalo v smeri uresničevanja potreb države po izobraženih ljudeh, poleg tega pa se je utrdila ideja javnega (osnovnega) šolstva in splošni šolski obveznosti. Zgodovina razvoja slovenskega šolstva se je odvijala pod različnimi oblastmi in v okviru različnih držav, pri čemer je največjo »bolečino« slovenskega naroda predstavljal boj za slovenski (učni) jezik. To se je še posebej kazalo na področju šolstva, saj je bila slovenščina kot učni jezik vedno najbolj občutljivo (politično) vprašanje, vendar pa »kakor je z jezikom preživela slovenska šola, je tudi jezik preživel s šolo« (Okoliš 2009, 134). Šolstvo po 2. svetovni vojni je zaznamovalo močno poseganje državne oblasti na področje šolstva, saj je šola postala eno izmed ideoloških orodij za marksistično preobrazbo družbe. Sledile so številne bolj ali manj uspešne šolske reforme in nato razpad nekdanje skupne države Jugoslavije. Osamosvojitve Slovenije je pomenila začetek novega obdobja v smislu družbenih in političnih sprememb (pluralizma, večstrankarskega političnega sistema), kar je posledično pripeljalo tudi do

vzpostavitve sodobnega in evropsko primerljivega šolskega sistema, kot ga poznamo danes. V luči dogodkov na področju zasebnega šolstva, še posebej po 2. svetovni vojni, ko so bile zasebne šole prepovedane, je tudi zasebno šolstvo, ki ga v slovenskem prostoru večinoma predstavljajo šole pod okriljem katoliške cerkve, zopet dobilo svoj prostor v šolski zakonodaji. Ključna dilema zasebnega šolstva pri nas je financiranje iz strani države ob predpostavki, da zasebno šolstvo v šolski prostor vnaša določeno ideologijo. Pri tem imajo različne vlade drugačna stališča in usmeritve do področja zasebnega šolstva, kar je mogoče zaslediti pri pregledu šolskih politik posameznih slovenskih vlad.

Primerjava med Slovenijo in ZDA na področju šolstva se zdi velik izziv, še posebej v luči zgodovinskih, kulturnih in družbeno političnih značilnosti in raznolikosti obeh držav. Vendar pa se bom pri svojem raziskovanju osredotočila na nekaj ciljev, ki jih navajam v nadaljevanju. Osnovni cilj mojega magistrskega dela je prikazati, kako se je šolski sistem v Sloveniji in Združenih državah Amerike najprej v luči zgodovinskih mejnikov in nato skozi določeno časovno obdobje razvijal in spreminjal skladno z vladajočo ideologijo posamezne administracije. V tem kontekstu želim predstaviti ključne šolske politike (in njihove akterje) v novejši dobi razvoja šolstva v Sloveniji in Združenih državah Amerike ter opredeliti značilnosti *ideoloških usmeritev, pozicij (standpoints) in prednostnih ciljev ter širših vsebinskih stališč*², ki jih določena vlada goji do posameznih vsebinskih področij, konkretno do področja šolstva. Tudi razmerje med javnim in zasebnim šolstvom je pomemben del preučevanja šolskih politik v obeh enotah raziskave, Sloveniji in Združenih državah Amerike, pri čemer me zanima, kako je v luči organizacije in financiranja v obeh šolskih sistemih pozicionirano zasebno šolstvo. V kontekstu primerjave med Slovenijo in ZDA bom preučila vsebinske podobnosti ali razlike, s katerimi se srečujejo posamezne vlade na relaciji javno – zasebno šolstvo, pri čemer bom obe enoti raziskave primerjala v štirih točkah: vloga države na področju šolstva, prisotnost ideologije v šolah, privatizacija šolstva: izobraževanje kot zasebna dobrina in tržno blago, enake možnosti in pravičnost v vzgoji in izobraževanju.

² Prirejeno po Zajc in drugi 2013, 22.

1.1. Teoretsko izhodišče

Opredelitev teoretskih izhodišč je namenjena razumevanju pojma ideologije po Althusserju, ki opredeli ideološke aparate države s poudarkom na šoli, kot najpomembnejšem ideološkem aparatu.

1.1.1. *Althusser in ideologija*

Althusser (2000) je postavil dve tezi o tem, kaj je ideologija. Prva teza pravi, da »ideologija predstavlja imaginarno razmerje med individuumi in njihovimi realnimi eksistenčnimi razmerami« (Althusser 2000, 87). Ob tem meni, da ideologija imaginarno predstavlja razmerje, ki ga imajo ljudje do realnosti, do realnih eksistenčnih razmer, in ta predstava razmerja do realnosti je nato v središču ideološke, imaginarne predstave realnega sveta. Druga teza pa je trditev, da ima ideologija materialno eksistenco, saj ideologija vedno obstaja v nekem ideološkem aparatu ali praksah tega aparata. Ideologije tako ne sestavljajo samo ideje, temveč dejanja, ki so vključena v prakse, te prakse pa urejajo rituali. In prakse se vpisujejo v rituale v okviru materialne eksistence nekega ideološkega aparata (Althusser 2000, 93).

Vladajoča ideologija, ki obstaja v sistemu ideoloških aparatov države, je rezultat trdega in dolgotrajnega razrednega boja, tako proti prejšnji vladajoči ideologiji v starih ideoloških aparatih države, kot tudi boja proti ideologiji novega izkoriščenega razreda (Althusser 2000, 114). Ideologija vladajočega razreda ne postane vladajoča ideologija samo s tem, da ima vladajoči razred v rokah državno oblast, pač pa ideologija postane vladajoča ideologija s tem, ko se vzpostavijo ideološki aparati države, v katerih se ta ideologija realizira (Althusser 2000, 109). Pri tem je potrebno razumeti pomen reprodukcije vladajoče ideologije, kar pomeni, da vladajoči razred reproducira materialne, politične in ideološke pogoje za svoj obstoj. Hkrati to pomeni boj za poenotenje in obnovo vladajoče ideologije, ki ni nikoli končan in ga je treba začenjati vselej znova, na primer ob vsakih volitvah, ko se politične karte v državi dodobra premešajo, pri čemer obstaja možnost, da ideološke oblike in ideološki aparati države prejšnjega vladajočega razreda še naprej vztrajajo in se upirajo (Althusser 2000, 115). Tako kot nikoli ne preneha razredni boj, tudi nikoli ne preneha boj vladajočega razreda, da bi poenotil svoje ideološke elemente in oblike (Althusser 2000, 115). Ideologije se realizirajo v institucijah, v njihovih ritualih in praksah, torej v ideoloških aparatih države, pri čemer se vključujejo v pomembno obliko razrednega boja – v reprodukcijo produkcijskih razmerij (Althusser 2000).

1.1.2. Šola kot najpomembnejši ideološki aparat države

Marksistična teorija države razlikuje med državno oblastjo na eni strani in državnim aparatom na drugi. Althusser (2000) tukaj zadevo najprej razvije tako, da državni aparat razdeli na dva dela – na »represivni« aparat in ideološke aparate države. Represivni aparat tako pomeni vlado, upravo, vojsko, policijo, sodišča, zapore, ipd., pri čemer kaže na to, da ti aparati v skrajnosti »delujejo s silo«, pri čemer je represija lahko tudi administrativna (Althusser 2000, 70). Med ideološke aparate države (v nadaljevanju: IAD) pa se štejejo institucije kot so: cerkve v okviru verskega IAD, sistem šol kot šolski IAD, politični sistem z različnimi strankami kot politični IAD, različne vrste medijev kot informacijski IAD, kulturne ustanove kot so muzeji in knjižnice pa kot kulturni IAD. Ključna razlika med represivnim aparatom države in IAD je v tem, da represivni aparat države deluje »s silo«, medtem ko ideološki aparati države delujejo »z ideologijo« (Althusser 2000, 72). To seveda ne pomeni, da tudi represivni aparat ne deluje v določenem segmentu z ideologijo; tako na primer tudi vojska v deluje z neko določeno ideologijo in pri tem podpirajo določene vrednote. Po drugi strani pa tudi ideološki aparati znajo v mejnih primerih delovati z represijo; na primer v šoli s sankcijami, izključitvami, selekcijo, ali pa pri medijih s cenzuro, itd. (Althusser 2000, 72). Če ideološki aparati države delujejo v prevladujoči meri in pretežno z ideologijo, potem njihovo raznovrstnost enoti prav to delovanje, saj je ideologija, s katero delujejo, kljub svoji raznovrstnosti in protislovjem v resnici vselej poenotena pod »vladajočo ideologijo«, ki je ideologija vladajočega razreda (Althusser 2000, 73). Vsak izmed ideoloških aparatov države je realizacija neke ideologije, bodisi religiozne, pravne, politične, itd. Z enotnostjo teh ideologij pa dosežemo podrejenost vladajoči ideologiji (Althusser 2000, 91).

Althusser (2000) je šolo opredelil kot 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. Ob tem obrazloži, da je v srednjem veku cerkev kot religiozni aparat bila vladajoči ideološki aparat države in je sama opravljala vrsto funkcij (poleg religioznih), ki jih danes opravlja več različnih ideoloških aparatov države, torej predvsem šolske funkcije in v dobršni meri tudi informacijske in kulturne funkcije. Šola je tako zamenjala cerkev v vlogi vladajočega ideološkega parata države, pri čemer pa šola ni le ekonomska institucija, ki bi producirala samo znanja, ki so uporabna in legitimna pri produkciji, vendar hkrati reproducira tudi kulturne in ideološke forme vladajočih skupin in s tem sodeluje pri družbeni reprodukciji oziroma reprodukciji produkcijskih pogojev. Osnovni

cilj šole je tako reprodukcija delovne sile, pri čemer to ne pomeni samo reprodukcije usposobljenosti, pač pa tudi reprodukcijo podrejanja pravilom veljavnega reda oziroma vladajoče ideologije. Šola torej uči spretnosti, kot tudi pravila vedenja in ravnanja, ki zagotavljajo podrejanje vladajoči ideologiji ali pa obvladovanje le-te v praksi (Althusser 2000, 60-61). V tem kontekstu Apple (1992) v šolsko polje uvrsti tudi vprašanje prikritega kurikula. Šole po njegovem učijo prikriti kurikulum, ki se zdi primeren za vzdrževanje ideološke hegemonije najmočnejših razredov v tej družbi (Apple 1992, 43). Prikriti kurikulum v prvem pomenu je prikriti kurikulum praks, kar pomeni temeljni in organizacijski okvir pravil, ki jih učenci v šolah in vrtcih ponotranjijo in ki poleg tega podeljuje tudi pomen sami šolski izkušnji. Če teorija družbene reprodukcije kaže, da družbena in ideološka stabilnost temelji na ponotranjenju teh načel in pravil, ki tudi ustvarjajo družbeni konsenz, potem bo po mnenju Apple to »ideološko zasičenje« najbolj učinkovito, če pride do tega zgodaj v otrokovem življenju, in sicer že v vrtcu (Apple 1992, 43). Prikriti kurikulum v drugem pomenu pa je nevidno poučevanje učencev v šolah o družbenih in kulturnih normah in pričakovanjih (Apple 1992, 44).

1.2. Metodološki okvir

1.2.1. Raziskovalne hipoteze

Izhajajoč iz ciljev magistrskega dela bom pri svojem raziskovanju preverila naslednje tri hipoteze:

H1: Vsaka država prek šolskega sistema krepi legitimnost političnega sistema in prek tega ključnih akterjev države.

Hipoteza temelji na predpostavki, da »noben razred ne more trajno obdržati državne oblasti, ne da bi hkrati uveljavljal svojo hegemonijo nad ideološkimi aparati države in v njih« (Althusser 2000, 73). Pri tem so šole pomembni dejavniki legitimacije, kar pomeni, da so del zapletene strukture, ki legitimira socialne skupine in preko katerih se socialne in kulturne ideologije obnavljajo, oskrbujejo in neprestano gradijo (Apple 1992, 13). Vloga šole pri legitimaciji ni omejena na to, da prikazuje socialno ekonomski sistem države kot naraven in pravičen, pač pa so šole tudi del političnih institucij posamezne družbe, del države, zato morajo legitimirati tudi sebe. Ne samo ekonomija, tudi šolski aparat, državna birokracija in vlada potrebujejo soglasje tistih, ki jim vladajo (Apple 1992, 14).

H2: Vsaka vlada oz. administracija usmerja šolstvo v skladu s svojo predstavo usmerjanja države. Med ZDA in Slovenijo v tej dimenziji ni razlike.

Hipoteza predpostavlja, da je šola kot najpomembnejši ideološki aparat države vsakokrat, ne glede na to, kdo vlada, podrejena oblasti, ki svoj vpliv širi tudi v šolski prostor in ga spreminja. To tudi pomeni, da se šolske politike posameznih vlad (v obeh enotah raziskave) spreminjajo glede na ideološke usmeritve in vsebinska stališča vladnih političnih strank.

H3: Slovenija ne glede na vlado v primerjavi z ZDA gradi na kakovostnem javnem šolstvu, medtem ko ZDA kakovostno šolstvo prepuščajo predvsem privatnim virom.

Ena izmed pomembnih aktualnih razprav na področju šolstva v ZDA je tudi ta, da je javno šolstvo v zelo slabi kondiciji in izkazuje slabe učne dosežke, medtem ko naj bi bilo zasebno šolstvo pri tem bistveno bolj uspešno.

1.2.2. Izbrana metodologija

Pri raziskovanju bom izhajajoč iz raziskovalnih vprašanj in delovnih hipotez za zbiranje relevantnih podatkov uporabila kombinacijo različnih metodoloških pristopov, ki jih predstavljam v nadaljevanju.

ANALIZA VIROV

▪ Analiza primarnih virov

Z metodo analize primarnih virov (formalnih dokumentov in pravnih virov) bom predstavila normativni okvir urejanja področja javnega in zasebnega šolstva v Sloveniji in ZDA. Pri preučevanju šolskih politik v obeh enotah raziskave se bo moja analiza nanašala na zakonske akte in druge pravne podlage (npr. odločbe sodišč, koalicijske pogodbe), kot tudi na pregled sprejetih ukrepov in reform po posameznih administracijah na področju šolstva.

▪ Analiza sekundarnih virov

Pri analizi izhodišč za primerjavo javnega in zasebnega šolstva v Sloveniji in ZDA bom uporabila metodo analize sekundarnih virov (knjige, članki, mednarodna raziskovalna poročila, internetni viri). Pri tem se bom oprla tako na domačo kot tujo znanstveno in strokovno literaturo.

ZGODOVINSKA (HISTORIČNA) METODA

V drugem in tretjem poglavju magistrskega dela bom s pomočjo zgodovinske metode preučila pojave v preteklosti na področju razvoja šolstva v Sloveniji in Združenih državah Amerike, kar mi bo pomagalo pri boljšem razumevanju stanja šolstva v današnjem času. Za razumevanje družbenega življenja je pomembno poznavanje posamičnih zgodovinskih dogodkov in situacij, ki so izjemne in netipične ter odstopajo od običajne rutine, še posebej zaradi njihovega vpliva na današnje stanje in razmerje moči v sodobni družbi (Ragin 2007, 55).

PRIMERJALNA METODA

V četrtem poglavju bom uporabila primerjalno metodo, saj bom med seboj primerjala Slovenijo in Združene države Amerike. Primerjalna metoda se osredotoča na vzorce podobnosti in razlik med preučevanimi enotami, pri čemer je zlasti primerna za interpretacijo zgodovinsko ali kulturno pomembnih družbenih pojavov (Ragin 2007, 122–123). V tem kontekstu me bodo zanimale vsebinske podobnosti oziroma razlike, s katerimi se srečujejo posamezne vlade na relaciji javno – zasebno šolstvo v Sloveniji in ZDA. Izhodišča za primerjavo bodo vloga države na področju šolstva, prisotnost ideologije v šolah, področje privatizacije šolstva ter uresničevanje enakih možnosti in pravičnosti v vzgoji in izobraževanju.

ANALIZA URADNIH STATISTIK

S to metodo bom pridobila ustrezne statistične podatke za področje šolstva za Slovenijo in Združene države Amerike. Podatki obeh držav so precej dobro zbrani in urejeni ter enostavno dostopni. Analizo uradnih statistik bom uporabila za preučevanje različnih vidikov šolstva v obeh enotah raziskave – pri obravnavi aktualnega stanja šolstva, analizi strukture šolskega sistema ter analizi izobrazbene strukture prebivalstva in morebitnih drugih vidikov.

1.2.3. Struktura magistrskega dela

Magistrsko delo je sestavljeno iz petih poglavij. Prvo, uvodno poglavje sestoji iz predstavitve izbrane teme in ciljev magistrskega dela ter predstavitve teoretskih izhodišč in metodološkega okvira za raziskovanje. Tako predstavi raziskovalna vprašanja in hipoteze kot tudi predstavitev izbrane metodologije.

Drugo poglavje natančno predstavi slovenski šolski sistem, najprej skozi zgodovinske mejnike razvoja šolstva, nadalje skozi strukturo šolstva in v zadnjem delu skozi ključne šolske politike različnih slovenskih vlad v zadnjem desetletju. Tretje poglavje na podoben način obravnava drugo enoto raziskovanja, Združene države Amerike, prav tako skozi zgodovinski pregled šolstva, predstavitve aktualnega šolskega sistema in pregleda ključnih šolskih politik različnih administracij novejši dobe Združenih držav Amerike.

Četrto poglavje je namenjeno primerjavi štirih vsebinskih izhodišč na področju razmerja med javnim in zasebnim šolstvom v obeh enotah raziskave, Sloveniji in Združenih državah Amerike, pri čemer se analiza osredotoča na določene vsebinske razlike in podobnosti.

Peto poglavje sklene ključna spoznanja magistrskega dela v okviru zastavljenih hipotez in doseženih ciljev, magistrsko delo pa se zaključi z navedbo seznama uporabljenih virov in literature.

2 ŠOLSKI SISTEM V SLOVENIJI

2.1. Zgodovinski pregled razvoja šolstva

Namen pregleda zgodovinskih mejnikov pri razvoju šolstva na Slovenskem je dotakniti se ključnih točk obravnave mojega magistrskega dela skozi različna obdobja slovenske zgodovine. Zdi se, da se določene tematike pojavljajo vedno znova, v različnih obdobjih, pod različnimi političnimi oblastmi; tako je pri uvajanju reform v šolski sistem večna dilema, kdo naj ima pri tem več besede, stroka ali politika, vedno znova je aktualna problematika zasebnih šol in njihovega položaja v odnosu do državnih šol (Gabrič 2009, 7–8) in nenazadnje vedno prisotna tematika ideologije v šoli v smislu Althusserjevega koncepta šole kot najpomembnejšega ideološkega aparata države.

➤ *Cerkveni vpliv na delovanje najstarejših šol*

Na izobraževalno podobo slovenskega prostora v srednjem veku je poleg razširjenosti samostanov in njihovega delovanja vplivala predvsem cerkvena upravna organizacija. Z izobraževanjem, ki so ga organizirale in vodile cerkvene ustanove, se je utrjevala predvsem verska vzgoja v izobraževanju v smislu krščanskega vzgojnega ideala (Okoliš 2009, 18).

Samostani so imeli eno najpomembnejših vlog pri pokristjanjevanju Slovencev, saj so predstavljali verska, kulturna in izobraževalna središča, tam pa je nastal tudi najstarejši tip šole – samostanska šola, kjer so poleg vzgoje in izobraževanja kandidatov za redovniški poklic, izobraževali tudi za bolj posvetne potrebe, pri posrednem izobraževanju prebivalstva v poljedelstvu in gospodarstvu (Okoliš 2009, 12).

Poleg stolnih šol, ki so bile prve višje šole pri nas namenjene izobraževanju duhovnikov, velja omeniti tudi župnijske šole, ki so bile pogosto samo začasne šolske ustanove in so nastale zaradi verskih potreb in želje, da bi bil na sedežih večjih župnij ob duhovniku tudi njegov pismen pomočnik – učitelj (Okoliš 2009, 16). Župnijske šole so bile pogosto hkrati tudi mestne šole, saj so učence izobraževale za mestne potrebe in so tako za vzdrževanje skrbele tudi mestne oblasti, kar je v nekaterih krajih povzročilo nesoglasja med cerkvenimi in mestnimi oblastmi glede pristojnosti pri nadzoru teh šol (Okoliš 2009, 16). Pobude za ustanovitev in delovanje srednjeveških šol na slovenskih tleh so bile predvsem verske narave, saj je vsaka cerkvena ustanova skrbela predvsem za lastne izobraževalne potrebe; tako so bili učni cilji povezani z učenjem latinskega jezika za potrebe verskih obredov, v njem pa je bila zapisana tudi vsa dotedanja znanost (Okoliš 2009, 17). Šole, ki so v srednjeveškem obdobju

obstajale na slovenskih tleh, so omogočale predvsem elementarno šolsko znanje precej redkim učencem, za več znanja pa je bilo potrebno oditi v večja izobraževalna središča in v širši evropski prostor, kjer so delovale tudi prve univerze (Okoliš 2009, 16–17).

➤ *Protestantski vpliv na šolstvo*

Reformno gibanje Martina Lutra v 16. stoletju je tudi v slovenskem prostoru povzročilo prenovno cerkvenega in verskega življenja s poudarkom na izobraževanju, ki je bilo za protestantizem pomembno predvsem za to, ker so protestantske šole postale sredstvo pri širjenju »nove« vere, ki je temeljila na prepričanju, da je pravi temelj vere le Biblija, ki naj bo dostopna vsakomur v razumljivem maternem jeziku (Okoliš 2009, 19). Vrednost znanja in izobraževanje se je pri protestantih (še posebej na elementarni stopnji) močno povečala, prav tako pa tudi potrebe po ustanavljanju novih šol (Okoliš 2009, 19). Ker v tistem času slovenski jezik ni bil knjižni jezik, ampak pogovorni, je Trubar 1550 natisnil prvi slovenski knjigi (Abecednik in Katekizem), s čimer je postavil temelje slovenskemu knjižnemu jeziku, saj se je zavedal, da bo vero možno širiti med vsemi sloji prebivalstva predvsem s pisano besedo, pri čemer je s prvo knjigo ljudi opismenil in jih naučil branja, druga pa je bila namenjena tistim, ki naj bi ljudi učili (Okoliš 2009, 20). Za Trubarja in slovenske protestante je bilo pomembno, da je elementarna šola dostopna za vse, brez razlik glede na socialni položaj in v razumljivem domačem jeziku (Okoliš 2009, 22). Leta 1563 so v Ljubljani ustanovili stanovsko šolo (na nivoju današnje gimnazije), ki je bila do ukinitve in izгона protestantov (leta 1598) največji dosežek protestantskega šolstva na slovenskih tleh (Okoliš 2009, 23).

➤ *Jezuitsko šolstvo*

V političnem obračunu s protestanti je bila ukinitve protestantskega šolstva med prvimi ukrepi protireformacije, prav tako so bile prepovedane in uničene vse protestantske knjige (Okoliš 2009, 25). Popoln monopol nad šolstvom so tako dobili jezuiti, kar je za elementarno šolstvo pomenilo nazadovanje, ker se jezuiti zanj niso zanimali in so ga prepuščali nižji duhovščini, saj je bilo jezuitsko šolstvo v prvi vrsti namenjeno vzgoji katoliške intelektualne mladine (Gabrič 2009, 12). Jezuiti so vodili ali pa imeli vsaj nadzor nad večino srednjih in visokih šol v katoliških državah, njihovo delovanje pa je bilo za razvoj šolstva na slovenskih tleh ključnega pomena. V naš prostor so prišli konec 16. stoletja in ustanovili kolegij z dvema stopnjama študija; nižje študije oz. »studia inferiora« je bila predhodnica kasnejših gimnazij, namenjena pa je bila predvsem učenju latinščine, uradnega jezika znanosti in katoliške cerkve, medtem ko sta bila slovenščina in nemščina prepovedana tudi v pogovornem jeziku

med učenci in sta se uporabljala le kot pomožna jezika v prvem razredu (Gabrič 2009, 12). V primerjavi z učenjem latinskega jezika, ki je bil fokus izobraževanja v nižjih študijah in so mu bili podrejeni vsi ostali predmetu, so se v višjih študijah oz. »studia superiora« posvečali poučevanju konkretne vsebine (Gabrič 2009, 13). Višje študije so pomenile začetek visokošolskih študij, ki so obsegale filozofske in teološke študije in so se v Ljubljani začele izvajati leta 1619.

Jezuitski šolski sistem je bil prvi šolski sistem pri nas, njegova prednost pa je bila tudi v tem, da je bil brezplačen in so se v te šole lahko vpisali tudi nadarjeni sinovi meščanov in kmetov (Gabrič 2009, 13).

➤ *Šolstvo razsvetljenega absolutizma*

Ko je jezuitsko šolstvo v 18. stoletju zašlo v krizo, saj je vedno bolj zaostajalo za potrebami družbenega razvoja, je začela v šolski sistem vedno bolj odločneje posegati država (Gabrič 2009, 13-14). Pod vplivom novih političnih razmer in miselnih tokov razsvetljenega absolutizma, so se pokazale nove izobraževalne potrebe države, najprej pri državnih službah, diplomaciji in uradništvu, pri čemer zaposlovanje ni bilo več ozko vezano na družbeni položaj, temveč na znanje branja, pisanja in razumevanja zakonov ter jezikov (Gabrič 2009; Okoliš 2009). Rezultat terezijansko-jožefinskih šolskih reform, je bil prvi šolski sistem, ki je zajel vse stopnje šolanja, pri čemer je glavno besedo imela država, pa čeprav si je to vlogo še dolgo delila s katoliško cerkvijo (Gabrič 2009, 14).

Cesarica Marija Terezija je 1770 šolstvo označila za »politicum« oz. za politično zadevo, o kateri ima pravico odločati država, s čimer je šolstvo postalo državna zadeva in del njenih politik. Ideja o osnovni šoli, ki naj bi dvignila raven splošne pismenosti, je pri Mariji Tereziji in njenih svetovalcih zorela kar nekaj časa, med predlogi reform osnovnega šolstva, pa je bil tudi predlog Blaža Kumerdeja o ureditvi osnovnih šol na Kranjskem (Gabrič 2009; Okoliš 2009). Kumerdej je postal ena ključnih osebnosti pri organiziranju elementarnega šolstva na Kranjskem, saj je v šolah predlagal uporabo deželnega jezika oziroma slovenščine. Po njegovem predlogu je konec leta 1774 izšla Splošna šolska naredba kot prvi zakonodajni akt, ki je celovito urejal področje osnovnega šolstva in uvedel splošno šolsko obveznost za vse otroke, ne glede na spol ali socialno ozadje, v starosti od 6. do 12. leta (Okoliš, 2009, 42). Tri leta kasneje je bil zakon preveden tudi v slovenščino in je tako postal prvi šolski zakon, izdan v slovenskem jeziku. Zakon je določil ustanavljanje treh tipov osnovnih šol: normalk, glavnih šol in trivialk. V trivialkah na podeželju naj bi mladino učili predvsem osnov branja, pisanja in računanja, v glavnih šolah in normalkah pa naj bi dodali še jezikovne predmete (nemščino,

latinščino) ter predmete, ki jih je zahteval razvoj znanosti in gospodarske potrebe države. Normalke v deželnih glavnih mestih pa so imele pedagoške naloge usposabljanja učiteljskih kandidatov s pedagoškimi predmeti (Gabrič 2009, 15).

S splošno šolsko naredbo je bila izenačena pravica obeh spolov do izobraževanja na elementarni stopnji (osnovnošolsko izobraževanje), medtem ko so nadaljnje stopnje izobraževanja še dolgo ostale privilegij moškega spola (Gabrič 2009, 15).

Medtem ko je absolutistična oblast vodenje in organizacijo novega osnovnošolskega sistema trdno držala v svojih rokah, pa ni natančno predpisala načina financiranja šol in je zato celotno breme vzdrževanja učiteljev in delovanja šol preložila na ramena krajevnih oblasti (Okoliš 2009, 43–44). Veliko pomanjkanje denarja je bilo že od samega začetka največja ovira za razvoj šolskega sistema in razširitev šolske mreže; tudi zaradi tega se je smiselnost splošne šolske obveznosti le počasi prebijala v zavest preprostih ljudi, še posebej po tem, ko se je zaradi pomanjkanja financ uveljavilo plačevanje šolnine (Gabrič 2009; Okoliš 2009). Učnega jezika v osnovnih šolah zakon ni neposredno določal, tako se je v praksi uveljavilo poučevanje v otrokom razumljivem jeziku (Gabrič 2009, 15). Na slovenskem podeželju se je uveljavljalo šolanje v slovenskem jeziku, večjih trgih in mestih pa je pouk potekal v nemščini, marsikje pa tudi dvojezično (npr. na Štajerskem in Koroškem).

Absolutistična država se je lotila reformiranja tudi na srednji in višji stopnji izobraževanja, ki je bila prej v domeni jezuitov, tako se je za nekdanje jezuitske »nižje študije« uveljavilo ime gimnazija, za nekdanje »višje študije« pa licej (Okoliš 2009, 47–48). S prvim šolskim zakonom je državna oblast prvič vzpostavila šolski sistem, ki je bil enoten za vso državo. Ker denarne razmere in druge okoliščine niso omogočale, da bi se sistem takoj začel polno uveljavljati, se je v naslednjem obdobju dopolnjeval z različnimi šolskimi politikami, tako da je šolski pouk postopoma zajel vedno večji delež šoloobveznih otrok. Splošna šolska obveznost se je tako začela dejansko udejanjati šele več desetletij kasneje (Okoliš 2009, 45).

Terezijansko-jožefinske reforme so se počasi umirjale po letu 1790 in smrti cesarja Jožefa II, ko je vpliv nad šolskim sistemom zopet dobila Cerkev, ki se ji je tako ponovno ponudila priložnost, da svojo ideologijo utrdi skozi vzgojo mladine v šolah. Nov šolski zakon je tako v središče državnega osnovnošolskega pouka postavil verouk in v ciljih šole poudaril predvsem pomen vzgoje (Okoliš 2009, 51).

➤ *Obdobje Ilirskih provinc*

Obdobje Ilirskih provinc je trajalo samo štiri leta (1809–1813), vendar pa je bilo za razvoj slovenskega šolstva zelo pomembno. Francozi so v tem obdobju omogočili, da je slovenski jezik v osnovnih in srednjih šolah na slovenskem ozemlju postal zakonsko priznan učni jezik (Okoliš 2009, 51). Uporaba maternega jezika v javni rabi je postala v času napoleonskih vojn sestavni del politike evropskih držav, ki so na ta način skušale spodbujati »domovinski čut in ljubezen do vladarja in države« (Gabrič 2009, 17). Francoska oblast je v Ilirskih provincah namesto dosedanjih različnih tipov šol uvedla enotne štirirazredne osnovne šole in tako je pri nas bilo (vsaj v teoriji) prvič izenačeno elementarno šolanje. Jezik teh šol je bila izključno slovenščina, kar je še posebej pozdravljal Valentin Vodnik, ki je tudi sicer najbolj zaslužen za to, da se je slovenščina uveljavila tudi kot učni jezik v osnovnih šolah in gimnazijah (Okoliš 2009). V tem času je postal ravnatelj ljubljanske osnovne in obrtne šole ter gimnazije; za vse te šole pa je napisal skoraj vse potrebne slovenske učbenike in izdal prvo osnovnošolsko slovnico, s čimer se slovenščina ni uveljavila samo kot učni jezik ampak tudi kot učni predmet (Okoliš 2009, 54). Kljub vsem pozitivnim spremembam pa se je šolstvo pod Francozi spopadalo z velikim pomanjkanjem denarja za šolstvo, še posebej za vzdrževanje šol in učiteljev (Okoliš 2009, 53). Ključno politično sporočilo Ilirskih provinc, ki sta ga še posebej glasno artikulirala Vodnik v francoski Iliriji in Kopitar v Avstriji pa je bilo, da so Slovenci samostojen narod s samostojnim jezikom (Gabrič 2009, 18). Tako se je v začetku 19. stoletja začel uveljavljati pridevnik »slovenski« v pomenu, kakršnega poznamo še danes, po zaslugi slovenskih narodnih buditeljev pa se je uveljavil tudi v šolskem prostoru in postopoma začel krepiti narodno zavest (Gabrič 2009, 18).

Po napoleonskih vojnah je avstrijska oblast šolski sistem ponovno potisnila v stari šolski okvir trivialk, glavnih šol in normalk ter gimnazij (Gabrič 2009, 18).

➤ *Šolstvo po revoluciji 1848*

Večletno prizadevanje za preoblikovanje šolstva je leta 1848 v novih političnih razmerah prineslo konkretne rezultate v obliki vrste zakonskih predlogov, ki so »šolo približali duhu nove dobe« (Okoliš 2009, 66). Avstrija je tako namesto Študijske dvorne komisije dobila Prosvetno ministrstvo, ki je že sredi leta 1848 pripravilo osnutek temeljnih načel javnega pouka v Avstriji (Gabrič 2009). Vendar pa so reforme na področju osnovnošolskega izobraževanja kar nekaj časa ostale zgolj pri načrtih, delno zaradi poraza revolucije, v večji meri pa zaradi neugodnih družbenih razmer v tistem času, saj je reforma naletela na velik odpor prebivalstva, medtem ko ji podeželsko prebivalstvo, ki bi s tem največ pridobilo, ni

pripisovalo večjega pomena (Okoliš 2009, 68). Potrebno je omeniti tudi občine, ki so se bale finančnih obremenitev nove ureditve osnovnih šol in cerkev, ki je želela obdržati svoj vpliv; tako da so se dejansko za spremembe najbolj zavzemali učitelji. Po drugi strani pa je bilo to obdobje (1849) bolj ugodno za reforme na področju srednješolskega in višješolskega izobraževanja, saj je v tem času gimnazija postala osrednja in splošnoizobraževalna šola, ki ji je bil priključen bivši licej, tako da je imela osem razredov. Cilj gimnazije je bil posredovati splošno humanistično izobrazbo s spodbujanjem zrelosti dijakov, pri sposobnosti povezovanja znanja med različnimi predmeti in »v izoblikovanju plemenitega značaja« (Okoliš 2009, 69). Latinščina je postala manj pomembna, tako so se začeli uveljavljati živi jeziki in prirodoslovni predmeti, zaključek šolanja pa je postala matura, ki je bila dokaz vsestranske zrelosti in hkrati pogoj za vpis na univerzo (Gabrič 2009; Okoliš 2009). Z ureditvijo gimnazijskega šolstva so bili položeni tudi temelji za razvoj realk, ki so bile posebne oblike gimnazij za šolanje trgovskega in tehničnega osebja s poudarkom na pouku naravoslovnih predmetov in so po začetni priključitvi normalkam kmalu postale samostojne srednje šole (Okoliš 2009, 70). Ker so bili liceji priključeni gimnazijam, je Ljubljana ostala brez višjih šol. Med najvidnejšimi slovenskimi narodnopolitičnimi zahtevami pred prvo svetovno vojno je bila tako poleg programa Zedinjene Slovenije prav zahteva po uveljavitvi slovenščine v javnem življenju in še posebej ustanovitev slovenske univerze, kar pa se dejansko ni uresničilo do razpada monarhije (Okoliš 2009, 73–74). Vprašanje ustanovitve univerze na Slovenskem je v naslednjih desetletjih postalo pomembno politično vprašanje, saj je postalo vedno bolj očitno, da monarhiji nikakor ni bila všeč ideja o slovenski univerzi v Ljubljani, ki bi s koncentracijo intelektualcev na enem mestu tako postala »trdnjava političnih stremljenj« (Gabrič 2009, 20).

Elementarno šolstvo je bilo zaradi takratnih notranjepolitičnih razmer reformirano z zamudo, saj je splošno šolsko obveznost dejansko uveljavil šele šolski zakon iz leta 1869, ki je predpisal osemletno šolsko obveznost, a dopuščal, da smejo bolj zaostale dežele obveznost izjemoma skrajšati na šest let, kar je izkoristila ravno Kranjska (Gabrič 2009, 20). Predmetnik je bil v primerjavi s ključnimi učnimi predmeti trivialk (verouk, branje, pisanje, računanje) precej razširjen med drugim tudi na materinščino, zgodovino, geografijo, geometrijo in druge predmete (Gabrič 2009; Okoliš 2009). Razširitev učnega programa in načrtovan dvig kakovosti pouka v ljudskih šolah sta zahtevala bolj izobražene učitelje, zaradi česar so za izobraževanje učiteljskega kadra (na ljudskih šolah) leta 1870 začela delovati štiriletna učiteljišča. Poleg tega pa so dežele morale za učitelje predpisati minimalno plačo, da jim ne bi bilo treba več iskati postranskih zaslužkov, kot državni uslužbenci pa so postali upravičeni

tudi do pokojnine (Gabrič 2009; Okoliš 2009). Pri tem velja omeniti, da so bila učiteljišča edine srednje šole, v katere so se enakopravno lahko vpisovala tudi dekleta, precej manj enakopravna pa je bilo določba, da prejemajo učiteljice le osemdeset odstotkov plače učitelja (Gabrič 2009, 20). Velika spolna neenakost je bila tako vidna iz dejstva, da so učiteljice morale biti samske, njihova morebitna poroka bi pomenila, da se prostovoljno odpovedujejo učiteljski službi in ker torej naj ne bi imele družine, tudi ne bi rabile tolikšnih prejemkov kot moški učitelji, ki so skrbeli za svoje družine (Gabrič 2009, 20).

Gimnazijski profesorji so bili kot državni uradniki z univerzitetno izobrazbo ugledni in dobro plačani, pri čemer je bil njihov gmotni položaj v primerjavi z osnovnošolskimi učitelji (vsaj do reforme konec šestdesetih let 19. stoletja) neprimerljiv, saj so le-ti morali za preživetje (zlasti na podeželju) pogosto ukvarjati s postranskimi zaslužki (Okoliš 2009, 73). Število slovenskih intelektualcev se je že v drugi polovici 19. stoletja občutno povečalo, kot tudi se je med njimi povečalo število laičnih intelektualcev (Okoliš 2009, 73).

Kljub temu, da bi na podlagi nove zakonodaje leta 1849 učni jezik gimnazij moral postati materinščina dijakov, so poskusi uvedbe slovenskega učnega jezika na Slovenskem tega leta bili neuspešni, v veliki meri zaradi predsodkov in zapostavljenosti slovenskega jezika v javnosti, pa tudi zato, ker ni bilo učbenikov napisanih v slovenskem jeziku, kot tudi zaradi močnih nemških pritiskov (Okoliš 2009, 70). Resnica je, da je bil prav učni jezik v gimnazijah (kjer se je šolala bodoča inteligenca) za tako majhen narod, kot smo Slovenci, izjemnega pomena. Učni jezik gimnazij na slovenskem etničnem ozemlju je bila zato nemščina, v Kopru, Gorici in Trstu pa tudi italijanščina (Okoliš 2009, 70-71). Slovenski jezik se je v gimnazijah začel uveljavljati postopoma šele ob koncu 19. stoletja, najprej kot neobvezen učni predmet, pozneje kot obvezen učni predmet in nazadnje kot učni jezik (Okoliš 2009, 71). Sicer se je položaj slovenščine po posameznih deželah močno razlikoval, v glavnem pa je sledil uveljavljanju slovenskega učnega jezika v trivialkah. Slovenščina kot učni jezik se je uveljavila predvsem na nižji stopnji izobraževanja v ljudski šoli, kjer je napredovala na Kranjskem in Primorskem, medtem ko je na Štajerskem in Koroškem, kjer je bilo v šolah vedno bolj čutiti nemški pritisk, v številnih primerih nazadovala (Okoliš 2009, 84).

Po uveljavitvi nove šolske zakonodaje konec 19. stoletja je začela hitro naraščati tako število otrok vključenih v osnovnošolsko izobraževanje kot tudi pismenost prebivalstva, pri čemer so Slovenci zaostajali le za narodoma najrazvitejših dežel monarhije – Nemci in Čehi (Gabrič 2009, 21).

Kljub velikemu vplivu cerkve na šolstvo je Zakon o splošnih pravicah državljanov iz leta 1867 določil, da država prevzema vodstvo in nadzor nad vzgojo in izobraževanjem, cerkvam oziroma verskim skupnostim pa v šoli prepušča nadzor nad verskim poukom (Okoliš 2009, 78–79). Ker je bila katoliška cerkev glavni nasprotnik liberalnih posegov na osnovnošolsko področje, se je liberalna država začela pogajati s cerkvijo in leta 1868 dosegla sporazum o novem razmerju med cerkvijo in državo, oziroma bolj konkretno med šolo in cerkvijo. Cerkev je v državni šoli ohranila versko oskrbo, nadzor pri verouku in predstavnitvo v šolskih svetih, s katerimi je bila določena nova struktura šolskega nadzorstva³, eden izmed kompromisov pa je bil tudi, da je bila v ljudski šoli »nramno-verska vzgoja« na prvem mestu vzgojno izobraževalnih ciljev (Okoliš 2009, 79–80). Kljub temu so nasprotniki liberalnega zakona trdili, da si je država šolstvo prisvojila po svojih političnih predstavah brez upoštevanja volje staršev, saj je država s tem posegala v družino in njeno pravico do vzgoje; največji odpor pa se je naslanjal na cerkvene in verske razloge, saj si v resnici mnogi niso znali predstavljati šole brez tesne povezanosti s cerkvijo (Okoliš 2009, 81–82).

➤ *Slovenizacija šolskega sistema v Kraljevini SHS*

Z razpadom Avstro-Ogrske in ustanovitvijo nove države Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev (kasneje Jugoslavije) so se spremenili pogoji za kulturno in prosvetno delovanje Slovencev. V ljudskih in srednjih šolah je slovenščina v šolskem letu 1918/19 postala uradni učni jezik, nemščina pa se je obdržala le še v posameznih manjšinskih šolah ali razredih, pa še tega je bilo vedno manj (Gabrič 2009, 22). Druga pomembna pridobitev pa je bila ustanovitev prve slovenske univerze v Ljubljani leta 1919, ki je imela filozofsko, pravno, tehniško, teološko in medicinsko fakulteto (Okoliš 2009, 89). Z ustanovitvijo nove univerze je slovensko šolstvo končno postalo celovit šolski sistem po vzgojno-izobraževalni vertikali. Ustanovitev univerze v Ljubljani je slovenskemu šolstvu odpirala nove možnosti razvoja (Okoliš 2009, 89).

Slovenski naselitveni prostor je bil razdeljen med štiri države, s čimer je ideja Zedinjene Slovenije dokončno propadla (Okoliš 2009, 88). Jugoslavija, ki je bila zmes različnih narodov, ver in kultur je Slovincem navkljub pritiskom velikosrbskega jugoslovanstva omogočala osnovne jezikovne pravice in kulturno avtonomijo ter odvrnila nevarnost popolne germanizacije, še posebej v zadnjem obdobju monarhije na področju Štajerske in Koroške (Okoliš 2009, 89–90). Slovenci, ki so po koncu prve svetovne vojne ostali na etničnem

³ Ustanovitev krajevnih, okrajnih in deželnih šolskih svetov, v katerih so bili zastopniki učiteljstva, občin, cerkve in državnih oblasti, je bila osnova za reformo ljudskega šolstva (Okoliš 2009, 79).

ozemlju zunaj Kraljevine SHS, pa te sreče niso imeli, saj so jim povsod odrekli pravico do izobraževanja v maternem (slovenskem) jeziku, pri čemer je bil fokus za izvajanje teh politik prav v osnovnih šolah, kjer so bili pritiski največji. Z ustanovitvijo slovenske univerze, s slovenizacijo srednjega, strokovnega in poklicnega šolstva ter tistih ljudskih šol, ki so bile pred vojno jezikovno in narodnostno mešane (nemške in madžarske), je slovensko šolstvo v Kraljevini SHS predvsem v jezikovnem pomenu doseglo pomemben prelom (Okoliš 2009, 91).

Ob združitvi kulturno različnih jugoslovanskih pokrajin so Slovenci izstopali po kulturni razvitosti, pri čemer je bilo slovensko šolstvo, ki je temeljilo na staroavstrijskem šolskem sistemu, najbolj razvito in z najmanjšim deležem nepismenih (Gabrič 2009; Okoliš 2009). V takšnih okoliščinah so bile težnje po poenotenju šolstva v vsej državi precej težavne. Na razvoj šolstva in položaj slovenščine v njem pa so nedvomno vplivale tudi teze o »troedinem«
jugoslovanskem narodu Srbov, Hrvatov in Slovencev, kot tudi uzakonitev neobstoječega srbsko-hrvaško-slovenskega jezika kot uradnega jezika v državi (Gabrič 2009, 22). Ker so bile razlike v kulturno izobraževalnem razvoju v Kraljevini SHS precej velike, se je stara zakonodaja iz področja šolstva (po jugoslovanskih pokrajinah) ohranjala naprej tudi v novi državi (Okoliš 2009, 93). Za prizadevanji enotnega šolskega sistema se je skrivala želja po unificiranem kulturnem razvoju in uveljavitvi srbsčine kot (vse)državnega jezika (Gabrič 2009, 22), kar je leta 1929 pospešila šestojanuarska diktatura kralja Aleksandra Karađorđevića, ki je še bolj spodbudila centralizem in unitarizem Kraljevine Jugoslavije na vseh področjih. Po uvedbi diktature so na hitro potrdili novo šolsko zakonodajo, ki je jugoslovansko šolstvo sicer poenotila, ni pa odpravila velikih razlik, poleg tega pa za Slovence ni pomenila posebnih novosti, saj je tako Zakon o osnovnih šolah iz leta 1929 predpisal splošno in obvezno osemletno osnovno šolo, kar je Slovenija poznala že od prej (Gabrič 2009; Okoliš 2009). Po enotni obvezni štiriletni nižji ljudski šoli so nadaljnja štiri leta učenci lahko preživeli bodisi na višji ljudski šoli, nižji gimnaziji, meščanski ali strokovni šoli, medtem ko je osrednja splošnoizobraževalna šola srednje stopnje postala t. i. »realna gimnazija«, ki je bila kombinacija nekdanje bolj humanistične gimnazije in bolj naravoslovne realke (Gabrič 2009, 23). Leta 1929, ob začetku diktature, je v predmetnikih vseh stopenj šolanja slovenščino zamenjal nov predmet – srbsko-hrvaško-slovenski jezik, ki je postal tudi del mature (Gabrič 2009, 23).

Razmere za delovanje zasebnih šol so se v Kraljevini SHS začele močno slabšati, saj je bilo leta 1929 prepovedano ustanavljati nove zasebne šole, šolski zakoni, ki so poenotili različne šolske sisteme v stari Jugoslaviji, pa sploh niso govorili o zasebnih šolah, temveč samo o

državnih šolah (Šimenc in Krek 1997, 39). Nekako pa je veljalo, da že obstoječe zasebne šole lahko delujejo naprej, če se uskladijo z novimi predpisi.

➤ *Šolstvo med 2. svetovno vojno*

Z nemškim napadom na Jugoslavijo se je 6. aprila 1941 začela 2. svetovna vojna tudi v Sloveniji, ki so jo v nekaj dneh zasedle armade treh sosednjih držav in si jo razdelile. Nemška vojska je zasedla Štajersko, Koroško in Gorenjsko, italijanska Ljubljano z Dolenjsko in Notranjsko in madžarska Prekmurje (Okoliš 2009, 100). Ne glede na sorodnost skrajno nacionalistične ideologije in podobnih ciljev so obstajale določene razlike v okupacijskih režimih vseh treh držav in sicer se je razlikovala predvsem taktika njihovega uresničevanja, pri čemer pa so povsod v te namene uporabljali šolstvo (Okoliš 2009, 100).

Nemški okupator je bil pri načinu asimilacije otrok najbolj agresiven s ciljem čim hitreje germanizacije. Vse slovenske šole so takoj po zasedbi ukinili, slovenske učitelje in druge izobražence (z duhovniki vred) pa so večinoma izgnali na Hrvaško ali v Srbijo ali deportirali na prisilno delo v nemška taborišča, medtem ko so okupirana slovenska ozemlja Nemci priključili tretjemu rajhu (Okoliš 2009, 101). V začetku šolskega leta 1941/42 so bile uvedene nemške šole in vrtci z nemškimi učitelji, ki niso znali slovenskega jezika in so bili zagrizeni nacisti, raba slovenščine je bila seveda prepovedana, vsebina pouka pa je bila podrejena nacistični vzgoji in germanizaciji (Okoliš 2009, 101–102). Za uvod v nemški pouk pa so Nemci v juliju 1941 na vseh šolah na Gorenjskem začeli z jezikovnimi tečaji za šoloobvezne otroke in odrasle, ki pa so zdaleč presejali samo pouk jezika, cilj je bil predvsem propaganda tretjega rajha in Hitlerja (Okoliš 2009, 102). S šolami so bile tesno povezane tudi nacistične mladinske organizacije, ki so vključevale otroke od sedmega do dvanajstega leta starosti.

Italijani so imeli drugačno taktiko ravnanja s Slovenci na okupiranem ozemlju. Tam so ustanovili t. i. Ljubljansko pokrajino, kjer so Slovencem (drugače kakor pred vojno na Primorskem) s posebnim statusom priznali kulturno avtonomijo; dotedanji jugoslovanski šolski sistem je ostal nespremenjen, spremenili so samo učne načrte za zgodovino, zemljepis in »državnoznanstvo« ter popravili nekatere jugoslovanske učne knjige (Okoliš 2009, 103). Na vseh stopnjah izobraževanja je bil obvezen pouk v slovenskem jeziku, italijanski jezik pa je postal fakultativni učni predmet. Z organiziranjem jezikovnih tečajev so italijanščino vsiljevali zlasti učiteljstvu in odraslemu prebivalstvu, fašistični pritisk v šolah pa se je kazal predvsem z uvedbo obveznega fašističnega pozdrava in prisilnim članstvom slovenskih otrok, mladine in učiteljev v fašističnih mladinskih in delavskih organizacijah (Okoliš 2009, 103). Medtem ko so šolske otroke skušali pridobiti z različnimi ugodnostmi, darili in drugimi

ukrepi, so se počasi pripravljali na trenutek, ko bi slovensko šolstvo, tako kot na Primorskem, popolnoma nadomestili z italijanskim (Okoliš 2009, 103). Ko je z razraščanjem slovenskega osvobodilnega gibanja, ki so ga prevzeli komunisti, italijanski okupator postajal vse bolj nasilen, je bilo med interniranci v italijanskih taboriščih veliko slovenskih učiteljev in celi razredi dijakov, ki so tam opravljali celo maturo (Okoliš 2009, 104).

Tudi Madžari so po zasedbi Prekmurja šole postavili za steber ponovne madžarizacije pokrajine, tako so šole morali zapustiti vsi slovenski učitelji, na njihova mesta pa so nastavili madžarske, ki so iz šol izrinili vse, kar je bilo slovenskega in si pri tem pomagali celo z »vendsko« teorijo o tem, da Prekmurci sploh naj ne bi bili Slovenci (Okoliš 2009, 104). Madžarizacijo mladine pa so tudi oni izvajali v obliki svoje fašistične mladinske organizacije, ki je pripravljala predvojaške vaje in druge prireditve.

Ko se je vojaški in politični položaj na slovenskem ozemlju z italijansko kapitulacijo septembra 1943 močno spremenil, je tem spremembam sledilo tudi šolstvo. S partizansko vojaško zmago so vsa območja, ki jih ni zasedla nemška vojska, prišla pod novo (revolucionarno) oblast, ki je na osnovi do takrat delujočih šol začela ustanavljati partizanske šole (Okoliš 2009, 105). Delovanje le-teh je bilo neposredno povezano tudi z uveljavljanjem nove revolucionarne oblasti, sicer pa je temeljilo na posnemanju šolstva Sovjetske zveze in prevzemanju sovjetske pedagogike. Najbolj se je partizansko šolstvo utrdilo v Beli krajini, kjer ni bilo večjih vojaških akcij in se je nova oblast pred koncem vojne še najbolj utrdila ter gradila nov šolski sistem, ki je postavil temelje šolstvu v povojni Sloveniji (Okoliš 2009, 105–106).

➤ *Šolstvo po 2. svetovni vojni*

Po drugi svetovni vojni je šola z osvoboditvijo in zmago revolucije postala sestavni del državnega aparata za marksistično preobrazbo družbe, kar pomeni, da naj bi se ideologija nove politične elite uveljavljala tudi preko šolskega sistema, s čimer šolstvo ni bilo več samo stvar državne politike, ampak je postalo tudi način posredovanja in udejstvovanja ideologije vladajočega režima (Okoliš 2009, 108). Razvoj šolstva je temeljil na idejnih smernicah, ki jih je določala komunistična partija, pri čemer je bil poudarek na izobraževanju delavske in kmečke mladine ter na vzgoji tehnično strokovnega kadra (Okoliš 2009, 109). V tem času je bil vpliv rimskokatoliške cerkve na področje vzgoje in izobraževanja zelo zmanjšan in celo popolnoma »odstranjen«, vzgojni vidik šolstva pa je bil tako podrejen duhu ideoloških in revolucionarnih pridobitev narodno osvobodilnega boja ter nadaljnjemu razvoju socializma.

Komunistična oblast je ostro nastopila proti cerkvi; v resnici sta tako »trčili ena ob drugo dve netolerantni ideologiji, dve nedemokratični organizaciji, ki bi bili z nasprotnikom zadovoljni le, če bi ta podpisal brezpogojno kapitulacijo« (Gabrič 2009, 152). Enako kot ideologija komunistične partije tudi ideologija rimskokatoliške cerkve ni bila pripravljena na kompromise. Ena izmed ključnih »zamer« komunistične oblasti nasproti rimskokatoliški cerkvi pa je bil očitek, da se je cerkev med vojno postavila na stran okupatorja in je podpirala kolaboracijo. To je tema, ki še danes ni izginila iz dnevnega reda aktualne politike in se sporadično (še posebej v predvolilnih obdobjih) zopet vrača na plano in v aktualne (politične) razprave.

Cerkev je v povojnem obdobju bila veliki nasprotnik državne oblasti, tako je bil tudi nastop državnih oblastnikov toliko ostrejši, s čimer se je z ukrepi nove gospodarske politike (zlasti z agrarno reformo) ekonomski položaj cerkve precej poslabšal. Cerkvenim ustanovam so bile v tem času odvzete velike posesti, tudi premoženje v obliki gospodarskih subjektov je bilo podržavljeno (npr. tiskarne). Že poleti 1945 je nova oblast podržavila vse zasebne šole, ki so takrat bili predvsem v domeni cerkve in cerkvenih redov. Cerkvi je sicer dopustila šole za izobraževanje duhovnikov, verouk, ki je bil v osnovni šoli vseskozi obvezen učni predmet, pa je postal prostovoljni izbirni predmet. Tudi sicer je bil verouk v šolah za vladajočo ideologijo nesprejemljiv, posledično je bil iz predmetnikov državnih šol dokončno črtan leta 1952 (Okoliš 2009, Gabrič 2009). Že v novem šolskem letu (oktobra 1952) pa je Svet za znanost in kulturo Jugoslavije sklenil, da bo verouk v šolah »nadomestil« nov predmet – družbena in moralna vzgoja, pri čemer so odločevalci trdili, da ne gre za nadomestilo verouka, temveč »za vzgojo v duhu moralnih vrednot, ki jih narekuje socialistična družba ob razvoju znanosti in zavesti« (Gabrič 2009, 160).

Po tem ko je bila leta 1949 Teološka fakulteta izločena iz Univerze v Ljubljani, je še vedno ostala del državnega šolstva in so njeni profesorji in študenti še naprej uživali pravice, ki so pripadale vsem državnim visokošolskim ustanovam. Leta 1952 pa je katoliška cerkev doživela hud udarec, saj je bila Teološka fakulteta uradno izločena iz okvirjev javnega šolstva, kar pomeni, da je prenehala biti državna ustanova (Gabrič 2009, 160). Teološka fakulteta in semenišče ter Srednja verska šola v Vipavi so postali zasebni cerkveni vzgojni zavodi, kar je v takratni zakonodaji pomenilo, da dijaki študenti in profesorji niso bili deležni ugodnosti socialne in vojaške zakonodaje, ki so veljali za državne šole. Da pa sta Teološka fakulteta in semenišče še naprej lahko dobivala subvencije iz državnega proračuna, izplačevane prek vladne komisije za verska vprašanja, pa sta morali sprejeti statuta, ki sta državnemu aparatu posledično delno omogočala vmešavanje v notranje organizacijska

vprašanja teh ustanov. Ključen problem izločitve iz sistema javnega šolstva pa je bilo to, da diplome zasebnih verskih šol niso bile več javnoveljavne listine (Gabrič 2009, 161).

➤ *Šolska reforma 1953–1962*

Šolstvo na Slovenskem, kot tudi širše na področju Jugoslavije, je v povojnem obdobju bilo pod vplivom širših družbeno političnih sprememb, pri čemer to obdobje označuje obdobje številnih (poskusov) šolskih reform, nenehnih sprememb, improviziranja in eksperimentiranja, pogosto v nasprotju z mnenjem stroke.

Ključni problemi, s katerimi se je šolstvo spopadalo v povojnem času, so bili pomanjkanje šolskih prostorov in učiteljskega kadra, slabi materialni pogoji za delo, nedodelan šolski sistem, učni programi, premalo proračunskih sredstev namenjenih za šolstvo (zaradi vlaganj v industrializacijo), kar pogosto ni zadostovalo celo za najosnovnejše pogoje za delo v šolah (Gabrič 2006).

Do sprememb v šolskem sistemu je z nekaj zamude prišlo šele konec petdesetih let, saj so politični odločevalci potrebovali nekaj časa, da so začeli razumeti, da hitre odločitve sprejete brez strokovnih analiz stanja (kot se je to dogajalo v prvih povojnih letih), prinašajo večinoma slabe rezultate. Posledično so se zato odločili tudi, da mora pri reformi šolstva večjo vlogo odigrati strokovni kader (Gabrič 2009, 95). Začetek šolske reforme je pomenila ustanovitev Komisije za reformo šolstva zvezne skupščine (leta 1953), s čimer je oblast začela spoznavati, kaj vse bo potrebno narediti za uspešno izvajanje reform. V roku enega leta se je močno spremenila tudi sestava prvotne komisije, kjer so prvotno prevladovali ljudje iz političnih krogov, leto dni kasneje pa so k delu v večjem številu pritegnili tudi ljudi iz stroke (Gabrič 2009).

Odpiranje Jugoslavije proti zahodu in delna demokratizacija družbenega življenja sta močno odmevala tudi v šolskem prostoru. Takratni predsednik SFRJ Josip Broz Tito je pri poročanju skupščini Jugoslavije januarja 1954 spregovoril o razmerah v šolstvu ter omenil, »da je bilo obdobje po letu 1950 čas demokratizacije v upravljanju šolstva, da je bil v procesu decentralizacije ukinjen oblastni organ za področja šolstva in da so na njegov račun na moči pridobili republiški in okrajni sveti za prosveto in kulturo« (Gabrič 2006, 16). Medtem ko so v povojnih letih v javnosti bila dovoljena le stališča vladajoče stranke oziroma njihovih političnih ideologov, so v začetku petdesetih dobili svoj glas s svojimi kritičnimi mnenji tudi pedagoški delavci. Sprememba klime v začetku petdesetih let je tako pomenila, da je način odločanja dosegel premike, ki so dopuščali nekaj prostora za kritiko in izražanje drugačnih stališč (Gabrič 2006). Kljub temu da se politična oblast ni bila pripravljena odreči monopolu

pri odločanju na šolskem področju, pa je bila vsaj v omejenem obsegu pripravljena pri novi šolski reformi upoštevati mnenja tistih pedagoških delavcev, ki jih ni štela za svoje nasprotnike (Gabrič 2006, 32).

Leta 1953 je vodstvo nekdanje ZFRJ ustanovilo Komisijo za reformo šolstva, ki je zagovarjala spremembe v skladu s političnimi potrebami vladajoče ideologije, pri čemer je bil cilj v šolstvo vpeljati samoupravljanje, v pouk pa več marksistične ideologije in materialističnega pogleda na svet (Gabrič 2006). Vnašanje teh vsebin in ideologije v šolstvo je potekalo na več načinov, kot spremembe učnih načrtov pri posameznih predmetih z izbranimi vsebinami, ki so jih prinašali učbeniki v sliki in besedi, ter izborom obveznega čtiva; pri tem je v šolskih berilih prevladovala partizanska, borbena vsebina, s poudarkom na državnih, političnih simbolih in barvah (Okoliš 2009). Drug način so bile zamenjave učnih predmetov; tako je verouk zamenjala družbeno moralna vzgoja v osnovnih šolah, v srednjih šolah pa predmet samoupravljanje s temelji marksizma. Ideologija pa je bila v šolah prisotna tudi v okviru šolskih praznovanj in drugih obšolskih aktivnosti (Titova štafeta, kurirčkova torba, mladinske delovne brigade, pionirski odredi, pionirske igre, sprejem v pionirsko organizacijo, sprejem v mladinsko organizacijo, ipd.) (Okoliš 2009, 118).

Kadrovanje pa je prineslo t.i. »uveljavljanje strokovnosti ob ustrezni politični orientaciji« (Gabrič 2006, 37). Pri tem so pomembno vlogo morali odigrati učitelji, katerih delovna obveznost ni bilo samo strokovno delo, ampak tudi uresničevanje ideoloških vzgojnih ciljev. Med poročanjem o širši problematiki šolstva članom izvršnega komiteja centralnega komiteja Zveze komunistov Slovenije je 1953 tedanji sekretar Sveta za prosveto in kulturo Franc Kimovec kot eno izmed »težav« omenil feminizacijo učiteljskega poklica z obrazložitvijo, da »mlade učiteljice politično niso v stanju odigrati na vasi tiste vloge, kakšno so imeli pred vojno učitelji« (Gabrič 2006, 36). Kot slabost javnih razprav o šolstvu pa je navedel večinsko stališče učiteljev, da »laiki nimajo pravice sodelovati v družbenem upravljanju šole«, kar so takrat politiki seveda razumeli kot izrivanje idejnopolitičnih načel iz šolskega prostora (Gabrič 2006, 36). Ker pa je Zveza komunistov Jugoslavije v tem času močno spremenila lastna politična izhodišča, saj se je želela vladati z (navidezno) bolj demokratičnimi sredstvi, je morala politični sistem preoblikovati do te mere, da je omogočal uveljavljanje njej lastnih stališč kljub nasprotovanju strokovne javnosti (Gabrič 2009, 96). Tako je bil uveden sistem. družbenega upravljanja, kar pomeni, da je uvedbi samoupravljanja na področju gospodarstva sledila uvedba družbenega upravljanja tudi v šolah, kulturnih in znanstvenih ustanovah. V

imenu družbenega upravljanja v šolah so tako dobili glavno besedo t.i. »šolski odbori«⁴, v katerih so bili zastopani tako učitelji kot predstavniki družbenih in gospodarskih organizacij iz šolskega okoliša ter v nekaterih primerih tudi predstavniki dijakov. Tako je Socialistična zveza delovnega ljudstva želela skrbno nadzirati izbor članov v šolskih odborih in doseči prevlado »svojih« v odboru (Gabrič 2006, 48). Povezovanje šole z državno in politično oblastjo na lokalni ravni je bila v tistem času prevladujoča politična usmeritev z utemeljitvijo, da politične organizacije ne bi smele prepustiti odločanje o šolskih zadevah samo prosvetnemu kadru (Gabrič 2006, 39). Družbeno upravljanje v šolstvu je dobilo zakonsko osnovo s sprejetjem Zakona o družbenem upravljanju šol iz leta 1955, kjer so bile razmejene pristojnosti med sveti za prosveto in kulturo republike in ljudskih odborov, šolskimi odbori, učiteljskimi sveti in direktorji šol. Zakon je prav tako določil način volitev šolskih odborov in njihovo vlogo ter sestavo, pri čemer naj bi bili zastopani tako učitelji kot predstavniki družbenih in gospodarskih organizacij iz šolskega okoliša ter v nekaterih primerih tudi predstavniki učencev (Gabrič 2006, 40). Pri sestavi šolskih odborov pa je bila posebna pozornost namenjena izboru kandidatov za šolske odbore, kamor so morali biti imenovani (politično) »primerni« ljudje s ciljem, da skupina politično primernih in zanesljivih članov preglasuje nezaželene predloge »svoje glavih« strokovnih članov kolektiva. Tako je bila izobraženost oziroma strokovna usposobljenost članov šolskih odborov ter poznavanje področja šolstva vse prej kot pogoj. Posledično se je pogosto dogajalo, da so o strokovnih zadevah odločali ljudje, ki niso bili za to strokovno usposobljeni, Gabrič (2006, 41) pa ob tem navaja, da je v šolskem letu 1955/56 v šolskih odborih osnovnih šol sedelo več kot tri četrtine članov, ki so svoje izobraževanje zaključili z obveznim osemletnim šolanjem. Naloge šolskih odborov so bile izboljšati materialne pogoje šole, kot tudi poskrbeti, da bo šola služila političnim interesom vladajoče ideologije na način, da bi vzgoja in izobraževanje bila močno povezana z »družbeno stvarnostjo« v državi. Poleg tega so se šolski odbori ukvarjali tudi z drugimi oblikami nadzora nad šolskim delom, s katerim naj bi družba prevzela nadzor in skrb za vzgojo mladine pred škodljivimi vplivi filma, stripa, določene glasbe in plesa, ipd. Drugače pa so šolski odbori (v luči družbenega upravljanja v šolstvu) imeli še drug namen – pripraviti teren za novo šolsko reformo, da bi le-ta lahko na terenu potekala tekoče s široko politično podporo.

⁴ V pojasnilih Zveznega statističnega letopisa Socialistične Republike Slovenije iz leta 1964 so bili šolski odbori (kot predhodniki današnjih svetov šol) definirani kot organi družbenega upravljanja v šolah za splošno izobraževanje in strokovnih šolah. Sveti kot organi družbenega upravljanja pa se nanašajo na višje in visoke šole. Število šolskih odborov je bilo manjše kot število šol, ker je bil posamezen odbor izvoljen za več šol skupaj.

Pet let po ustanovitvi Komisije za reformo šolstva je jugoslovanska skupščina leta 1958 sprejela Splošni zakon o šolstvu, temeljni jugoslovanski zakonski akt o šolski reformi, na osnovi katerega naj bi republike pripravile natančnejše predpise za področje vzgoje in izobraževanja. Splošni zakon o šolstvu (1958) je v temeljih spremenil šolski sistem, saj je uzakonil enotno osemletno osnovno šolo, na srednješolskem področju izenačil gimnazije in strokovne šole, opredelil način in trajanje izobraževanja za učiteljski kader ter močno posegel tudi na področje višješolskega in visokošolskega izobraževanja. Do večjih sprememb je prišlo leta 1957 ob sprejetju Zakona o univerzi v Ljubljani in nato leta 1960 s Zakonom o preoblikovanju fakultet. S šolsko reformo leta 1958 so fakultete, višje in visoke strokovne šole, umetniške akademije in pedagoške akademije veljale za šole na tretji stopnji, medtem ko so višje šole bile prva stopnja visokošolskega študija (Okoliš 2009). Največja nasprotja med stroko in politiko so se začela pojavljati ravno na področju reforme visokega šolstva, saj so zahtevali znižanje zahtev za diplomu, doktorat ali univerzitetnega predavatelja, večji poudarek pedagoškemu delu in uvedbo stopenjskega študija, s čimer so omogočili vpis absolventov dveletnih višjih šol v tretji letnik ustreznih fakultet (Borak in drugi 2005, 1037). Razkol se je kazal predvsem v tem, da so univerzitetni profesorji vztrajali na stališču, da gre za dva različna tipa šol in študijskih programov, medtem ko so bili s spremembami zadovoljni profesorji višjih šol, saj jim je nova zakonodaja odprla vrata v visokošolski sistem (Borak in drugi 2005). Leta 1959 so bile v Mariboru ustanovljene prve višješolske ustanove in kaj hitro je ob njihovih predlogih slovenski vladi postalo jasno, da je s tem bila zelo jasno začrtana pot do druge slovenske univerze, t. j. Univerze v Mariboru (Borak in drugi 2005).

Vmešavanje politike v pedagoško delo in delavce pa je toliko bolj prišlo do izraza, ko so od leta 1957 za vse visokošolske učitelje formalno zahtevali ustrezno »moralno politično oceno« (ki so jo do tedaj zahtevali zgolj neuradno). To je v naslednjih letih sprožilo številne afere in odpuščanja profesorjev, pri čemer je najbolj odmevna afera tistega časa afera Slodnjak iz leta 1959, ko se je ugledni literarni zgodovinar dr. Anton Slodnjak zameril partijskim ideologom zaradi jasno izraženega pogleda na slovensko kulturo, v kateri ni bilo prostora za marksistično ideologijo (Borak in drugi 2005, 1037). Slodnjak se je bil prisiljen umakniti iz univerze in upokojiti, za nekaj let pa mu je bilo v Sloveniji onemogočeno objavljanje njegovih del.

➤ *Pomembni dogodki v šolstvu v obdobju 1963–1989*

Odnosi med državo in cerkvijo so se začeli v začetku šestdesetih let vidno izboljševati, kar je pomenilo večjo pripravljenost na dialog iz obeh strani, kazalo pa se je tudi v odnosu oblasti do verskih vzgojnih ustanov, kot tudi v povečanju števila slušateljev na verskih šolah (Gabrič 2009). Izboljševanje odnosov je imelo tudi konkretne politične poteze, saj sta po nekajletnih tajnih pogajanjih Jugoslavija in Vatikan 1966 podpisala protokol, s katerim sta na novo definirala odnos med državo in rimskokatoliško cerkvijo v Jugoslaviji. Čas povojne napetosti med državo in cerkvijo je bil uradno zaključen, za socialistično državo pa sta država in cerkev v Jugoslaviji dosegla zgledno sožitje, kar se je potrdilo še v javnosti marca 1971, ko je Josip Broz Tito kot prvi komunistični voditelj obiskal papeža Pavla VI (Gabrič 2009, 170). Tako se je postopoma začel izboljševati položaj slušateljev verskih šol oziroma njihovih pravic v primerjavi s pravicami dijakov in študentov na rednih državnih šolah (vprašanja zdravstvenega zavarovanja, družinske pokojnine, znižanih vozovnic v javnem prometu in možnosti odložitve služenja vojaškega roka) (Gabrič 2009). Ideja je bila izenačiti pravice udeležencem izobraževanja v verskih šolah s pravicami oseb v javnih šolah, ne da bi se pri tem izenačil status verskih šol s statusom državnih šol, kar se je v praksi seveda izkazalo za problematično. Pravni status dijakov in študentov verskih šol je bil uradno izenačen s slušatelji javnih šol s sprejemom Zakona o položaju verskih skupnosti v Socialistični Republiki Sloveniji leta 1976. Tako se je položaj slušateljev verskih šol sicer začel izboljševati, ključna razlika pa je še vedno ostala status verskih šol kot zasebnih, ki niso imele izdajati javnih listin (Gabrič 2009).

Po sprejetju ustave leta 1963 in spremembi državne uprave ter odpravi nekaterih organov, ki so sodelovali pri šolski reformi, je spreminjanje šolskega sistema zastalo. Dosledno je bila reformirana le osnovna šola, reformo pa so v praksi najbolj ovirali dotrajani šolski prostori in zastarela oprema. To težavo so v naslednjem desetletju odpravili z akcijo oziroma šolsko politiko »5 let – 100 šol«, s katero so na osnovi novih normativov za graditev in opremo šol iz leta 1968 želeli doseči, da šola postane kulturno in rekreacijsko središče kraja ali širše mestne soseske (Borak in drugi 2005, 1143). Nov tip šole je moral izpolnjevati stroge higienske zahteve, specialne učilnice za kabinetni pouk, večnamenski prostor s kuhinjo ter prostor za kulturne in športne prireditve. Akcija »5 let – 100 šol« je presegla vsa pričakovanja, saj je v letih od 1969 do 1973 v Sloveniji bilo zgrajenih 101 novih šolskih stavb, 14 je bilo dozidanih in 50 obnovljenih, 12 starejših šolskih stavb pa so obnovili in dozidali (Borak in drugi 2005,

1143–1144). Slovenija je na ta način dobila mrežo sodobnih osnovnih šol, ki se zaradi padanja rodnosti ni več kaj dosti dopolnjevala ali širila.

Čeprav je za Slovence v SFRJ zaradi centralističnih pritiskov vseskozi obstajala nevarnost »kulturne in jezikovne unifikacije«, pa so bile jezikovne razmere v slovenskih šolah vseskozi stabilne. Tako se je navkljub ideološkim pritiskom z uporabo slovenskega učnega jezika na skoraj vseh področjih delovanja tudi v šolah krepila slovenska zavest (Okoliš 2009, 122).

Večje težave pa je imela tedanja šolska oblast z nekaterimi pedagogi, ki so skušali šolstvo razbremeniti ideologije aktualne oblasti, pri čemer je bil najglasnejši med njimi Franc Pediček, ki je na posvetu slovenskih pedagogov leta 1971 izpostavil, da si vsaka oblast prisvaja vzgojo in jo obrača v prid idejnim in političnim potrebam in da bi morala biti vzgoja v prvi vrsti namenjena človeku, ki bi ga bilo potrebno postaviti pred družbeni interes (Borak in drugi 2005, 1144). Temu je nasprotoval Emil Rojc (iz centralnega komiteja ZKS), ki je v diskusiji izpostavil, da je za vzgojo edino mogoče izhodišče marksistična pedagogika in da je naloga pedagogov že oblikovanim idejnopoličnim izhodiščem »dodati zgolj znanstveno in strokovno poglobljeno shemo«, ob tem pa je tudi dejal, da »pedagogi same sebe razvrednotimo, če kopljemo prepade med strokovnim in političnim, še zlasti, ker nas večina meni, da je vzgojno delo politično delo« (Borak in drugi 2005, 1144).

Po obdobju mirnejših let v šolstvu, ko so se ponovno bolj uveljavile ideje pedagoških delavcev, je sredi sedemdesetih prišlo do ponovnega (političnega) preobrata tudi na področju šolskih politik, pri čemer je (maja 1974) 10. Kongres ZKJ predpisal nove smernice v šolstvu, ki so zaostriale zahteve po ideološki vzgoji v šolah, saj so so oblasti ocenile, da je na ideološkem področju začel vladati t. i. »vzgojni nevtralizem«. Takratni predsednik Tito je v uvodnem referatu poudaril, da nasprotniki režima želijo izpodbijati »razredno pogojenost, socialistično humanistično usmerjenost znanosti, izobraževanja in kulture« (Borak in drugi 2005, 1146).

Nove smernice na področju šolstva so se tako prilagodile potrebam v gospodarskem razvoju tudi v smislu širitve šolske mreže. Tako so začeli ustanavljati srednje strokovne šole za vse gospodarske panoge. Temeljna zahteva za drugo stopnjo izobraževanja je bila, da se lahko dijaki po končanju posameznih faz usmerjenega izobraževanja neposredno vključijo v delo v ustreznih poklicih, v čemer je v nadaljevanju temeljila zahteva, da »nobena šola in nobena oblika izobraževanja ne more pripravljati mladih izključno na nadaljevanje študija« (Borak in drugi 2005, 1146). Leta 1974 se je po desetem kongresu ZKJ zdelo, kot da se oblast na

področju šolstva vrača k že preživetim vzorcem, saj sta se ponovno začela močno uveljavljati kult fizičnega dela in šolanje za poklic, medtem ko je splošna izobrazba močno padla na lestvici kulturnih vrednot (Borak in drugi 2005).

Zahteva po horizontalno in vertikalno prožnem ter prehodnem šolskem sistemu je pomenila, da ne bi potrebovali več zahtevnejših šol, torej gimnazij, temveč le enako zahtevne šole (Borak in drugi 2005, 1146). Kot posledica »usmerjenega izobraževanja« so gimnazije v začetku osemdesetih let odpravili, poleg strokovno usmerjenih programov pa so vpeljali še usmerjeno izobraževanje pedagoške, naravoslovne-matematične, družboslovno-jezikoslovne in kulturološke usmeritve (Okoliš 2009, 124). Usmerjeno izobraževanje je kot najpomembnejši in (najbolj sporen) reformni projekt zaznamoval srednje šolstvo med 1981 in 1987. Z usmerjenim izobraževanjem, ki se je začelo na srednji stopnji, je bilo sredi osemdesetih let predvideno postopno preoblikovanje tudi višjih stopenj izobraževanja, ki naj bi prav tako temeljile na potrebah usposabljanja za poklic, načrtovanje šolske mreže pa naj bi narekovalo potrebe gospodarskih organizacij (Borak in drugi 2005; Okoliš 2009). Leta 1985 je v tem kontekstu prišlo do preobrazbe obeh pedagoških akademij v pedagoški fakulteti, po 2. svetovni vojni pa se je v Sloveniji tudi povečal obisk večernih šol, na katerih je bilo mogoče hitreje pridobiti formalno izobrazbo (Okoliš 2009). Poklicno izobraževanje je bilo precej živahno po letu 1959, ko so začeli k izobraževanju močno spodbujati zaposlene, da bi na ta način odpravili visok delež nekvalificiranih delavcev. Tako so tudi v podjetjih po vsej Sloveniji množično začeli ustanavljati izobraževalne centre (Okoliš 2009, 126). V tem času je bilo močno razvejano tudi »politično izobraževanje«, pri čemer so nastajale delavske univerze, ki so dajale politično, strokovno in splošno znanje (Okoliš 2009, 126).

➤ *Spremembe šolskega sistema v luči osamosvojitve Slovenije*

Možnost za uresničitev popolne izenačitve statusa državnih in zasebnih šol je prinesla šele zamenjava političnega sistema v začetku devetdesetih let, ko so se začele pojavljati politične zahteve po enakopravnem obravnavanju cerkvenih oziroma zasebnih šol z javnimi kot tudi zahteva po tem, da Teološka fakulteta postane sestavni del slovenske univerze. Zahtevo po priznanju pravice javnosti zasebnim šolam je imelo v svojih političnih programih jasno zapisanih več strank Demosa, kot tudi stranke izven te koalicije, kar je posledično močno vplivalo na spremembo odnosa državne oblasti do šolstva verskih skupnosti (Gabrič 2009, 174).

Demosova precej ohlapna kulturno politična načela so na področju vzgoje in izobraževanja zahtevala avtonomno, kakovostno in z evropskimi standardi usklajeno šolstvo, večjo vlogo

univerze in objektivnejši prikaz zgodovine ter dezideologizacijo šolskih učbenikov (Borak in drugi 2005, 1307). Najresneje se je Demosova oblast lotila spreminjanja šolskega sistema, še posebej močno kritiziranega usmerjenega izobraževanja. Republiški sekretariat za vzgojo in izobraževanje je začel spremembe uvajati že v šolskem letu 1990/1991, najprej z novim načinom financiranja in nato pa tudi na idejnem področju. Na vseh stopnjah izobraževanja so se spremenili učni načrti družboslovnih predmetov, največje spremembe pa so bile izvedene na srednješolski stopnji izobraževanja, kjer so pristojni organi predlagali vnovično uvedbo gimnazije, ločitev tehniškega in poklicnega izobraževanja ter vnovično uvedbo mature kot pogoja za vpis na univerzitetni študij (Borak in drugi 2005, 1310–1311). Nadalje naj bi se za proračunska sredstva enakopravno potegovale tudi zasebne šole, ki bi pridobile koncesijo. Ker so potrebne spremembe bile v javnih razpravah prisotne že dlje časa, so novosti na področju šolstva naletele na večinsko podporo strokovne in politične javnosti (Borak in drugi 2005, 1311). Ključni mejnik na področju vzgoje in izobraževanja, ki je postavil osnovo sodobnemu slovenskemu šolstvu, je bilo sprejetje Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), ki ga je skupščina potrdila in razglasila 28. avgusta 1991. Ključna novost je bila odprava usmerjenega izobraževanja, dijaki prvih letnikov pa so morali biti pripravljene na to, da bodo po uspešno končanih štirih letnikih morali opravljati še maturitetne izpite (Borak in drugi 2005, 1311). Organizacijskim so sledile še vsebinske spremembe, pri čemer je nova politična ureditev iz predmetnikov odpravila ideološko obarvana predmeta nekdanjega režima Samoupravljanje s temelji marksizma ter Obrambo in zaščito. Podobna usoda je doletela tudi srbohrvaščino, nadalje pa so se (tako kot po vsakem političnem prevratu) v začetku devetdesetih spremenili tudi učni načrti, še posebej pri družboslovnih in jezikoslovnih predmetih (Borak in drugi 2005, 1311).

Tudi visoko šolstvo je sledilo spremembam in duhu časa, pri čemer je bila prva najbolj vidna sprememba menjava imena najstarejše in osrednje slovenske univerze iz Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani v Univerzo v Ljubljani. Druga pomembna novost pa je bila vnovična vključitev Teološke fakultete v Univerzo, s čimer je le-ta ob koncu leta 1992 postala polnopravna članica Univerze (Borak in drugi 2005, 1311).

2.2. Slovenski šolski sistem danes - vsebinski in zakonodajni okvir

V Sloveniji je bila leta 1996 sprejeta šolska zakonodaja, ki je v novi državi (na podlagi konceptov zapisanih v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 1995) prinesla celovito ureditev na vseh ravneh šolskega sistema (Krek in Metljak 2011, 5).

Krovni šolski zakon Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki ureja organizacijo in financiranje vzgoje in izobraževanja po celi šolski vertikali, je tako kot večina šolske zakonodaje po sprejetju v februarju 1996, začel veljati 15. marca 1996, do danes pa je bil v določenih segmentih velikokrat že spremenjen ali dopolnjen. Iz tega zakona izhajajo tudi ostali področni šolski zakoni, ki so v nadaljevanju navedeni v obrazložitvi strukture slovenskega šolskega sistema, kot tudi številni drugi podzakonski akti (pravilniki za posamezna področja dela).

V Sloveniji je sistem vzgoje in izobraževanja organiziran v glavnem kot javna služba, ki jo z izvajanjem javno veljavnih programov uresničujejo javni in zasebni zavodi ter zasebniki s koncesijo. Država in lokalna skupnost imata pri upravljanju javnih zavodov več vlog, kot regulator, ustanovitelj, glavni financer in nadzornik (Taštanoska 2014, 12). Država ustanavlja in financira javne srednje šole, višješolske in visokošolske zavode, zavode za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter dijaške in študentske domove ter podporne strokovne zavode na področju izobraževanja (npr. Zavod RS za šolstvo, Državni izpitni center, itd.). Občine ustanavljajo javne vrtce, osnovne šole in domove za učence, osnovne glasbene šole ter organizacije za izobraževanje odraslih. Programi predšolske vzgoje se financirajo iz občinskih proračunov, plačil staršev in drugih virov. Osnovno šolstvo se financira iz občinskega in državnega proračuna, medtem ko se izobraževanje odraslih financira iz državnega in občinskih proračunov ter drugih virov (Taštanoska 2014).

Z zakonom je določeno, da je javna šola laična, šolski prostor pa avtonomen; v javni šoli je tako prepovedana politična in konfesionalna dejavnost. Z zakonom je omogočeno tudi ustanavljanje zasebnih izobraževalnih institucij, ki izvajajo lastne programe s pravico javnosti, s čimer je omogočena tudi izbira izobraževanja v skladu s svetovnim nazorom (Taštanoska 2014, 12). Javno šolstvo je eno glavnih sredstev za spodbujanje enakopravnosti. Vključevanje vseh mladih v šole in družbo je prednostna naloga javnih oblasti. Izobraževanje za vključevanje izpolnjuje potrebe vseh otrok, mladih in odraslih po učenju, zlasti v tistih okoljih, v katerih je največ zapostavljenih, odrinjenih na rob družbe, revnih ali socialno izključenih (Ložar in drugi 2012, 12).

Kot navaja Statistični urad Republike Slovenije, je bilo za formalno izobraževanje v Sloveniji v letu 2014 namenjenih 1,991 milijarde evrov javnih sredstev ali 5,3 % BDP. 96 % vseh javnih izdatkov za formalno izobraževanje je bilo dodeljenih neposredno izobraževalnim ustanovam, 4 % (87 milijonov evrov) pa je bilo porabljenih za javne transferje gospodinjstvom in drugim zasebnim entitetam. Največji delež javnih izdatkov je bil namenjen osnovnošolskemu izobraževanju (43 %), drugi največji delež pa terciarnemu izobraževanju (20 %). Za izobraževalne ustanove je bilo v letu 2014 porabljenih 2.207 milijonov evrov, kar je 5,9 % BDP. 86 % izdatkov za izobraževalne ustanove so bili javni izdatki, nekaj manj kot 13 % zasebni izdatki in nekaj manj kot odstotek izdatki oz. sredstva iz mednarodnih virov. V strukturi celotnih izdatkov za izobraževalne ustanove so bili izdatki za predšolsko vzgojo in izobraževanje 22 %, izdatki za osnovnošolsko izobraževanje 43 %, izdatki za srednješolsko izobraževanje 16 %, izdatki za terciarno izobraževanje pa 19 % (izdatki za višješolsko strokovno 1 %, izdatki za visokošolsko izobraževanje 18 %).

2.2.1. Predšolska vzgoja

Predšolska vzgoja je močno začela pridobivati na pomenu po 2. svetovni vojni (četudi je že prej obstajala v različnih oblikah) in tako postala vse bolj prepoznavni sestavni del družbenega, socialnega, zdravstvenega in vzgojnega varstva otrok; tako je vrtce, ki so najprej imenovali »dom igre in dela«, urejala posebna zvezna »Uredba o ustanavljanju dečjih jasli in otroških vrtcev« (Krek in Metljak 2011, 65). V petdesetih in šestdesetih letih prejšnjega stoletja je zaradi velikega porasta zaposlenih žensk bila prepoznana potreba po vključevanju otrok v obliko organiziranega varstva oziroma v vrtec. Vrtce, ki jih je sicer urejal Splošni zakon o šolstvu iz leta 1958, so tako ustanavljali občinski odbori, stanovanjske skupnosti, gospodarske in družbene organizacije (Krek in Metljak 2011, 65). Počasi se je področje predšolske vzgoje začelo razvijati in dobivati tudi formalno podobo v obliki krovne organizacije Skupnost otroškega varstva Slovenije, ki je bila ustanovljena leta 1968, kot tudi v obliki novih zakonov; prvi samostojni zakon so vrtci dobili leta 1971 – »Zakon o vzgojno-varstvenih dejavnostih za predšolske otroke«, prvi nacionalni program za vrtce »Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok« leta 1979, medtem ko je zakon, ki je predšolsko vzgojo prepoznal kot del vzgojno-izobraževalnega sistema - »Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok« – bil sprejet leta 1980 (Krek in Metljak 2011, 65). Po osamosvojitvi Slovenije je področje predšolske vzgoje najprej bilo uvrščeno pod okrilje zdravstvenega in socialnega varstva, nato pod Ministrstvo za zdravje, družino in socialne

zadeve ter šele leta 1993 pod pristojno ministrstvo za področje izobraževanja. Na osnovi konceptualnih, sistemskih in vsebinskih rešitev opredeljenih v Beli knjigi iz leta 1995, Zakona o vrtcih iz leta 1996 ter Kurikula za vrtce iz 1999, je bil vzpostavljen vrtec, ki je notranje sistemsko in vsebinsko razdeljen na dve starostni obdobji in je hkrati smiselno povezan z osnovnošolskim izobraževanjem (Krek in Metljak 2011, 65-66). Kurikulum za vrtce (1999) kot temeljni programski dokument za strokovne delavce v vrtcih utemeljuje, da predšolska vzgoja v vrtcih poteka po načelih demokratičnosti, pluralizma, avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih, enakih možnosti za otroke in starše, upošteva različnost med otroki, pravice do izbire in drugačnosti in ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja. Namen predšolske vzgoje oziroma temeljne naloge vrtcev so tako pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, izboljšanje kvalitete življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti (Zakon o vrtcih, 2. čl.). Poleg področij dejavnosti v vrtcu, praktičnih prostorskih smernic in temeljnih strokovnih izhodišč za delo v vrtcu, pa Kurikulum za vrtce opozarja tudi na pomen prikritega kurikulumu, ki zajema mnoge elemente vzgojnega vplivanja na otroke, ki niso nikjer opredeljeni, a so pogosto v obliki posredne vzgoje učinkovitejši od neposrednih vzgojnih dejavnosti (Taštanoska 2014, 18).

Otroci danes v sistem vzgoje in izobraževanja tako vstopajo v vrtcih, kamor se vključujejo od prvega do šestega leta starosti, torej do vstopa v šolo. Predšolska vzgoja ni obvezna, je pa zagotavljanje predšolske vzgoje ena izmed temeljnih nalog lokalnih skupnosti, ki vrtce ustanavljajo in tudi financirajo (Šverc in drugi 2007). Predšolsko vzgojo izvajajo javni in zasebni vrtci. Kjer je potrebno, mrežo javnih vrtcev dopolnjujejo še zasebni vrtci s koncesijo. V šolskem letu 2013/14 je izvajalo predšolsko vzgojo že 960 enot vrtcev, organiziranih v 105 javnih vrtcev, 196 vrtcev pri osnovnih šolah in 65 zasebnih vrtcev. Kar 93 % vrtcev je javnih, 7 % vseh vrtcev pa je zasebnih (Taštanoska 2014).

Tako kot v večini evropskih držav tudi v Sloveniji delež vključenih otrok v vrtce v zadnjem desetletju močno narašča. Medtem ko je bilo v šolskem letu 2004/2005 bilo v slovenske vrtce v povprečju vključenih 59,4% otrok (vseh starostnih skupin), v šolskem letu 2009/2010 pa 73,9% otrok, jih je bilo v šolskem letu 2013/14 vključenih že 75,6% (Krek in Metljak 2011; Taštanoska 2014). Največ jih je bilo starih od 3 do 5 let; petletnikov, vključenih v predšolsko vzgojo, je bilo že več kot 90% (Taštanoska 2014, 17).

2.2.2. Osnovno šolstvo

Zgodovino obveznega šolanja je najbolj zaznamovala uvedba enotne osnovne šole leta 1958, ki je izhajala iz precej optimističnih egalitarističnih socialnih pogledov, da je mogoče socialne razlike v družbi v veliki meri zmanjševati z odpravljanjem dualizma v šolskem sistemu (Krek in Metljak 2011, 109). Pri tem se je najbolj poudarjalo gospodarske in kulturne razlike, medtem ko so bile individualne, zlasti psihološke razlike med učenci zamolčane, zato so se po mnenju stroke največje slabosti osemletke kazale ravno v nasprotovanju kakršnikoli obliki razločevanja oz. diferenciacije učencev. Politika je vztrajala na enotnih predmetnikih brez možnosti izbire, na skupnih oddelkih brez možnosti delitve ter na enotnih učnih načrtih brez razlikovanja ciljev, vsebin in standardov znanja po ravneh zahtevnosti (Krek in Metljak 2011, 109). Kljub temu se je vedno bolj zdelo, da takšna oblika izobraževanja ni dosegla zastavljenih socialnih ciljev, kar se je izrazilo v velikem osipu, kar je posledično povzročilo izvajanje določenih oblik diferenciacije v obliki dela z učno šibkejšimi, kot tudi z učenci iz socialno šibkejših okolij (dopolnilni pouk, podaljšano bivanje), skoraj desetletje kasneje pa se je prisluhnilo tudi učencem, ki zmorejo več, v obliki dodatnega pouka. Ključni zakon za področje osnovnega šolstva (Zakon o osnovni šoli, 1. čl.) precej natančno in izčrpno navaja cilje osnovnošolskega izobraževanja, kamor med drugim prišteva tudi »zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu«, poleg tega pa poudarja tudi »spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti« in »omogočanje osebnošolskega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe«. Novo poglavje v razvoju obveznega šolanja tako pomeni reforma osemletke v devetletko v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Ključna vsebinska izhodišča so bila zrahljati programsko uniformiranost osemletke in z vsebinsko širitvijo ponudbe vnesti v šolo več možnosti za upoštevanje individualnega razvoja in interesa otrok (Krek in Metljak 2011, 109).

Osnovnošolsko izobraževanje je danes organizirano kot enotna devetletna osnovna šola za učence od šestega do petnajstega leta starosti, pri čemer se deli na tri vzgojno-izobraževalna obdobja oz. triletja (vsako ima po tri razrede). Program osnovne šole izvajajo javne in zasebne osnovne šole (manj kot 1 % učencev obiskuje zasebne osnovne šole) ter zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, za odrasle pa organizacije za izobraževanje odraslih (Tašanoska 2014, 21). Skladno z Ustavo RS je osnovnošolsko izobraževanje obvezno in se financira iz javnih sredstev. Osnovne šole ustanavlja lokalna skupnost,

Slovenijo pa tudi sicer odlikuje široko razvejena mreža osnovnih šol, kar omogoča dostopnost izobraževanja vsem prebivalcem Slovenije.

Po podatkih Statističnega urada RS za leto 2015 je bilo na začetku šolskega 2014/15 v osnovne šole vpisanih 170.668 otrok, od teh 167.249 v redni program osnovnih šol, 1.852 v prilagojeni program OŠ in 1.567 v posebni program.

2.2.3. Glasbene šole

Razvoj nastajanja glasbenih šol na Slovenskem ima več kot stoletno tradicijo, zametke glasbenega izobraževanja v današnjem smislu pa zasledimo v začetku 19. stoletja z ustanovitvijo prve državne glasbene šole pri ljubljanski stolnici leta 1807, medtem ko je naslednja javna glasbena šola delovala v okviru ljubljanske normalke od 1816 do 1875 (Krek in Metljak 2011, 447). Tudi po drugih krajih po Sloveniji so se v tem stoletju ustanovljale različne organizacijske oblike glasbenega šolstva. Za razvoj slovenskega glasbenega šolstva pa je zlasti pomembno prelomno leto 1882, ko so za izobraževanje poklicni glasbenikov pri Glasbeni matici v Ljubljani ustanovili glasbeno šolo, ki je nadalje z ustanovitvijo številnih podružničnih glasbenih šol po večjih krajih po Sloveniji pripomogla k širjenju glasbenega izobraževanja po celotnem slovenskem prostoru (Krek in Metljak 2011, 447–448). Do pravega razcveta glasbenega šolstva pa je prišlo po letu 1945 z ustanavljanjem javnih glasbenih šol po vsej Sloveniji. Tako danes v Sloveniji obstaja zelo razvito (neobvezno) osnovno glasbeno in baletno izobraževanje, tako v javnih kot zasebnih glasbenih šolah (Zakon o glasbenih šolah, 1. čl.), pri čemer tak da imamo sistemsko organizirano mrežo javnih glasbenih šol v vsakem večjem kraju v Sloveniji (54) in enajst zasebnih glasbenih šol, ki izvajajo program javne glasbene šole (Krek in Metljak 2011, 448). Javnoveljavni programi, ki jih izvajajo javne in zasebne glasbene in baletne šole, se v glavnem financirajo iz javnih sredstev, šole pa lahko staršem zaračunavajo prispevek za materialne stroške (Taštanoska 2014, 44).

Organizirano je tako, da poteka zunaj rednega izobraževanja in imajo učenci možnost, da ga obiskujejo sočasno z redno šolo. Izobraževanje je organizacijsko enotno in hkrati notranje vsebinsko tako diferencirano, da omogoča učencem končanje izobraževanja že na osnovni stopnji, bolj nadarjenim pa nadaljevanje glasbenega in plesnega izobraževanja. V njih se lahko izobražujejo predšolski otroci, učenci osnovnih šol, dijaki, vajenci, študentje višjih in visokih šol in tudi odrasli. Vpisujejo se po opravljenem sprejemnem preizkusu nadarjenosti (Taštanoska 2014, 44).

Po podatkih Statističnega urada RS se število otrok in mladostnikov, vpisanih v programe glasbenega in plesnega izobraževanja, v zadnjih nekaj letih giblje okoli števila 25.500. Med vsemi vpisanimi je bilo nekaj manj kot 23.400 osnovnošolcev, kar pomeni, da glasbene šole obiskuje 14 % osnovnošolske populacije. V aktualnem šolskem letu 2015/16 se je v predšolsko glasbeno vzgojo vpisalo 567 učencev, v glasbeno in plesno pripravnico skupaj 2.947 učencev, v program glasba 20.635, v program ples pa 1.299 učencev.

2.2.4. Srednje šolstvo

Področje srednjega šolstva opredeljujejo trije ključni področni zakoni: Zakon o gimnazijah (2007), ki ureja izobraževanje v splošnih in strokovnih gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), ki ureja izobraževanje za pridobitev nižje in srednje poklicne ter srednje strokovne izobrazbe ter Zakon o maturi (2007), ki določa vsebino splošne mature in poklicne mature kot državnega izpita, pravice in obveznosti dijakov za opravljanje mature oziroma maturitetnih izpitov ter način izvedbe izpita.

Sistem srednjega šolstva je precej centraliziran; o ustanavljanju in financiranju šol, sprejemanju in razmeščanju izobraževalnih programov se odloča na ravni države. Srednješolsko izobraževanje v Sloveniji ni obvezno, traja od 2 do 5 let (odvisno od vrste izobraževanja), vanj pa vstopajo mladi v starosti (praviloma) 15 let. Srednješolsko izobraževanje se deli na: splošno izobraževanje, kamor spadajo različni štiriletni programi splošne in strokovne gimnazije (gimnazija in klasična gimnazija; tehniška, ekonomska in umetniška gimnazija različnih smeri) in enoletni maturitetni tečaj, ter poklicno in strokovno izobraževanje, kamor spadajo izobraževalni programi različnih vrst zahtevnosti, in sicer: programi nižjega (2 leti) ter srednjega poklicnega izobraževanja (3 leta), ki se zaključijo z zaključnim izpitom, ter srednjega strokovnega izobraževanja (4 leta), poklicno-tehniškega izobraževanja (2 leti po končanem programu srednjega poklicnega izobraževanja) in poklicnega tečaja (1 leto), ki se prav tako zaključijo s poklicno maturo (Taštanoska 2014, 25).

Srednješolsko izobraževanje je v šolskem letu 2013/14 izvajalo 110 javnih srednjih šol (organiziranih kot enovite srednje šole ali šolski centri) ter 6 zavodov za mladostnike s posebnimi potrebami. Šole lahko izvajajo programe iste ali različnih vrst na eni ali več zahtevnostnih ravneh. Javne srednje šole so lahko organizirane kot enovite organizacije, lahko pa so zaradi programske razvejenosti oziroma velikosti, merjene s številom oddelkov in dijakov, organizirane kot šolski centri z več šolami kot organizacijskimi enotami.

Ob koncu šolskega leta 2012/13 je bilo v srednješolske izobraževalne programe vpisanih 76.058 dijakov in 14.790 odraslih. Srednješolsko izobrazbo si je pridobilo 18.463 mladih in 3.234 odraslih. Izmed vseh vpisanih jih je bilo 40 % vpisanih v srednje splošno izobraževanje, med njimi je bilo dobrih 59 % deklet. V srednjem tehniškem in strokovnem izobraževanju je bilo dobrih 44 % dijakov, v nižjem in srednjem poklicnem pa le nekaj manj od 16 % (Taštanoska 2014, 26).

V srednješolsko izobraževanje je bilo v letu 2015 vključenih 91 % vseh 15- do 18-letnikov. V šolskem letu 2014/15 je bil vpis v srednje splošno izobraževanje za odstotno točko manjši, vpis v srednje tehniško in drugo strokovno ter srednje poklicno izobraževanje pa za odstotno točko večji kot v šolskem letu 2013/14. Vpis v nižje poklicno izobraževanje je bil enak kot v prejšnjem šolskem letu (Statistični urad RS 2015) .

2.2.5 Terciarno izobraževanje - višješolsko in visokošolsko izobraževanje

Terciarno izobraževanje v Sloveniji obsega višje strokovno izobraževanje in visokošolsko izobraževanje. Oba podsistema sta med seboj povezana, saj ju povezuje sistem zagotavljanja kakovosti, prehajanje študentov z višje na visoko raven, delno tudi institucionalna umestitev in programska sorodnost. Skoraj dve tretjini generacije, ki zaključi srednješolsko izobraževanje (tipično v starosti 19 let) se vpiše na terciarno izobraževanje. Slovenija je po podatkih Eurostata leta 2013 dosegla specifični cilj Strategije Evropa 2020, v skladu s katerim je 40 % generacije, stare od 30 do 34 let, doseglo terciarno izobrazbo (Taštanoska 2014, 37).

Višješolsko izobraževanje izvaja 64 javnih in zasebnih višjih strokovnih šol. Večina zasebnih višjih šol se v celoti financira iz zasebnih virov – šolnin. Visokošolski študij poteka na javnih in zasebnih univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih, se pa je število visokošolskih zavodov v zadnjem desetletju močno povečalo. Leta 2013 je bilo v Sloveniji zabeleženo delovanje treh javnih in dveh zasebnih univerz ter enega javnega samostojnega visokošolskega zavoda in 42 zasebnih (Taštanoska 2014, 38). Zasebnim visokošolskim zavodom, ki jim je bila podeljena koncesija, država namenja sredstva za študijsko in obštudijsko dejavnost. Sredstev za investicije in investicijsko vzdrževanje ne prejemajo, lahko pa se prek posebnih razpisov potegujejo za sofinanciranje razvojnih nalog. Le-te lahko prejmejo tudi zasebni visokošolski zavodi brez koncesije (Taštanoska 2014, 15).

➤ *Višješolsko izobraževanje*

Področje višješolskega izobraževanja določa aktualni Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (2013), ki ureja izobraževanje za pridobitev in izpopolnjevanje javnoveljavne višje strokovne izobrazbe in organizacijo višjih strokovnih šol. Višješolsko izobraževanje izvaja 64 javnih in zasebnih višjih strokovnih šol, ki jih je v študijskem letu 2013/14 obiskovalo 13 tisoč študentov. Praktično naravnani programi trajajo dve leti, nastali pa so iz dejanskih kadrovskega potreb gospodarstva. študentom omogočajo pridobitev poklicnih kompetenc v skladu s poklicnimi standardi (Taštanoska 2014, 37).

➤ *Visokošolsko izobraževanje*

Od osamosvojitve Slovenije je prišlo na področju visokega šolstva do velikih sprememb. Tako v slovenskem kot v mednarodnem visokošolskem prostoru je število študentov hitro naraščalo, povečala se je mobilnost študentov in visokošolskih učiteljev ter sodelavcev, nastopile so nove okoliščine, kot so globalizacija, izreden tehnološki napredek, vstop v Evropsko unijo in s tem nadnacionalno odločanje, kot tudi zahteve po boljši kakovosti visokega šolstva, rastoči stroški za izobraževanje in še vrsta drugih političnih, socialnih, ekoloških in gospodarskih sprememb (Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, 1. pogl.).

Visokošolski študij se izvaja na javnih in zasebnih univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih in je organiziran na treh »bolonjskih« stopnjah. V okviru prve stopnje se izvajata visokošolski strokovni in univerzitetni študij oziroma dodiplomski študij, na drugi stopnji magistrski in na tretji doktorski študij.

Pred začetkom bolonjskega procesa je vsaka država imela svoj visokošolski sistem; v nekaterih državah je bilo celo več različnih visokošolskih sistemov. Primerljivost študijev je bila zelo nizka, kar je predstavljalo velike ovire pri priznavanju kvalifikacij, pridobljenih v drugih državah, pri mobilnosti študentov in akademskega osebja ter pri oblikovanju skupnih študijskih programov s strani 2 ali več univerz (Brus 2008, 9). Bolonjski proces nosi ime po Bolonjski deklaraciji, ki so jo leta 1999 v Bologni (Italija) podpisali ministri, pristojni za visoko šolstvo iz 29 evropskih držav, tudi iz Slovenije. Osrednji cilj Bolonjske deklaracije je bilo oblikovanje odprtega skupnega visokošolskega prostora, ki bo evropskim študentom in zaposlenim v visokem šolstvu omogočal prosto gibanje znotraj tega prostora, primerljivost znanj in kompetenc ter zaposljivost. Bolonjski proces je začel graditi skupno evropsko

strukturo visokega šolstva, oblikovanje vsebine študijskih programov pa v celoti prepustil univerzam (Brus 2008, 9). Vpeljava novih, »bolonjskih« študijskih programov na vseh stopnjah je bila končana s študijskim letom 2009/10. Sočasno z uvajanjem novih študijskih programov se stari študijski programi opuščajo, kar naj bi se zgodilo do konca študijskega leta 2015/16 (Taštanoska 2014).

Eden izmed pomembnejših aktualnih dokumentov na področju visokošolskega izobraževanja je Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, ki opredeljuje področje visokega šolstva v primerjavi z evropskimi trendi ter smernice, cilje in ukrepe za naprej. Za področje visokega šolstva pa je sicer ključen Zakon o visokem šolstvu (2014), ki ureja statusna vprašanja visokošolskih zavodov, pogoje za opravljanje visokošolske dejavnosti, opredeljuje javno službo v visokem šolstvu in ureja način njenega financiranja. Polega tega pa definira tudi avtonomijo visokošolskih zavodov na področju raziskovanja, umetniškega ustvarjanja in posredovanja znanja, kot tudi samostojnega urejanje notranje organizacije, kadrov, študijskih in znanstveno-raziskovalnih programov, določanje študijskega režima ter določanje oblik in obdobjev preverjanja znanj študentov, itd.

V študijskem letu 2013/14 je na fakultetah, umetniških akademijah in visokih strokovnih šolah, študiralo 79 tisoč študentov. Število visokošolskih zavodov se je v zadnjim desetletju zelo povečalo. Leta 2013 so v Sloveniji delovali tri javne in dve zasebni univerzi, en javni samostojni visokošolski zavod in dvainštirideset zasebnih samostojnih visokošolskih zavodov.

Po podatkih Statističnega urada RS (2015) je v študijskem letu 2014/15 bilo v višješolsko in visokošolsko izobraževanje vključenih skoraj pol prebivalcev Slovenije, starih od 19 do 24 let. V višje strokovno izobraževanje je bilo vključenih 11.485 študentov, v visokošolsko izobraževanje pa 72.214 študentov. V 2014 je diplomiralo 7.387 študentov in 11.013 študentk, to je skupaj trikrat več diplomantov, kot jih je bilo v 1980 (Statistični urad RS 2015).

2.2.6. Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ima v Sloveniji več kot sto sedemdeset letno tradicijo. Prve specializirane šole beležimo že leta 1840, ko je nastala prva šola za gluhe in naglušne otroke v Gorici, leta 1911 pa so v Ljubljani začeli delovati prvi oddelki za otroke

z motnjami v duševnem razvoju, kot tudi prva šola za slepe, ki je bila ustanovljena leta 1919 prav tako v Ljubljani (Krek in Metljak 2011, 277). Že leta 1958 s sprejetjem Splošnega zakona o šolstvu je bilo določeno, da imajo vsi državljani enake pravice do šolanja in vzgoje, kar je bilo izhodišče za nadaljnji razvoj zakonodaje na tem področju. Leta 1960 je bil tako sprejet Zakon o posebnem šolstvu, leta 1968 pa bolj dodelan Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki je podal osnovo sodobni specialni pedagogiki in rehabilitaciji v Sloveniji (Krek in Metljak 2011, 277). Nadaljnji razvoj zakonodaje je pripeljal do večjih sprememb z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju leta 1995, ki je tlakovala pot novemu Zakonu o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) in posledično tudi Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2000, pri čemer je reforma na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami prinesla novo, širšo opredelitev skupin otrok, ki potrebujejo dodatno pozornost in podporo ter uvedla njihovo usmerjanje v vzgojno izobraževalne programe (Krek in Metljak 2011, 278). Sam zakon, ki sicer ureja usmerjanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in določa načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja, se je po nekaj letih implementacije začel srečevati s težavami na izvedbeni ravni, s čimer se je odprla pot široki javni razpravi o spremembah in dopolnitvah zakona, kar je bilo nazadnje narejeno leta 2013, ki pa po mnenju stroke oz. praktikov vedno znova kliče k ponovni evalvaciji in morebitnim popravkom ter dopolnitvam, še posebej na pri poenostavitvi in racionalizaciji postopkov usmerjanja. Skupine otrok s posebnimi potrebami po aktualnem Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2013) so opredeljene kot otroci z motnjami v duševnem razvoju, gluhi in naglušni otroci, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni otroci, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in otroci z avtističnimi motnjami.

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temeljita na načelih enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok, inkluzije, sodelovanja staršev, individualiziranega načina dela in vseh drugih pogojev za zagotavljanje najboljšega razvoja posameznega otroka, pri čemer država zagotavlja javnoveljavne izobraževalne programe od predšolske ravni pa vse do konca srednješolskega izobraževanja (Taštanoska 2014, 47). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami se financirata iz javnih sredstev. Specializirane javne osnovne šole za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami lahko ustanavljajo lokalne skupnosti, javne zavode pa država (Taštanoska 2014, 47).

Programi vseh vrst in stopenj vzgoje in izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se izvajajo v vrtcih in šolah v rednih oddelkih. Vanje se vpisuje večina otrok s posebnimi potrebami (90 %). V prilagojene in posebne programe za otroke s posebnimi potrebami, ki se izvajajo v posebnih oddelkih v rednih vrtcih in osnovnih šolah (21 šol), specializiranih osnovnih šolah (27), javnih zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (16) in javnih socialnovarstvenih zavodih (5), pa se vpisuje vse manjši del teh otrok (Taštanoska 2014, 47).

2.2.7. Izobraževanje odraslih

V obdobju usmerjenega izobraževanja v osemdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo tudi izobraževanje odraslih regulirano z enotnim Zakonom o usmerjenem izobraževanju (1980). Celovita zasnova izobraževanja odraslih kot samostojnega sistema je bila formalno opredeljena v Beli knjigi leta 1995, na tej osnovi pa smo leta 1996 dobili poseben Zakon o izobraževanju odraslih, ki to področje ureja, nekateri programi, ki so prav tako dostopni odraslim, pa so urejeni z drugimi področnimi zakoni (Krek in Metljak 2011, 372).

Izobraževanje odraslih tako obsega izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so izpolnile osnovnošolsko obveznost in si želijo pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje, v sistemu izobraževanja nimajo statusa rednega učenca, dijaka ali študenta (Zakon o izobraževanju odraslih, 1. čl.).

Javne organizacije za izobraževanje odraslih ustanavljajo lokalne skupnosti, lahko pa tudi država. Izobraževanje odraslih se izvaja v organizacijah za izobraževanje odraslih, šolah oziroma njihovih enotah, specializiranih organizacijah za izobraževanje odraslih in drugih javnih ali zasebnih organizacijah, ki so vpisane v razvid organizacij za izobraževanje odraslih, v podjetniških izobraževalnih centrih in pri zasebnikih (Taštanoska 2014, 53).

2.2.8. Šolstvo na narodno mešanih območjih v Sloveniji

Skladno z Ustavo Republike Slovenije, ki v 5. členu navaja, da Slovenija med drugim »varuje in zagotavlja pravice avtohtone italijanske in madžarske narodne skupnosti« in z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 3. členu, ki govori u organizaciji šolstva na narodno mešanih območjih v povezavi z učnim jezikom, je vzgoja in izobraževanje na

narodno mešanih območjih sestavni del šolskega sistema v naši državi. V tem kontekstu je pomemben tudi poseben področni zakon, in sicer Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (2007), ki ureja uresničevanje pravic italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega tehniškega oziroma strokovnega izobraževanja in srednjega splošnega izobraževanja. Modela vzgoje in izobraževanja, ki sta postavljena na narodno mešanem območju v Prekmurju in slovenski Istri, sta osnovna za uresničevanje enakopravnega položaja madžarske in italijanske narodnosti, jezika in kulture (Krek in Metljak 2011, 349). Modela se razlikujeta predvsem v načinu organizacije pouka, kar pomeni, da pouk v šolah v Slovenski Istri poteka v enem jeziku – na šoli s slovenskim učnim jezikom v slovenščini in na šoli z italijanskim učnim jezikom pa v italijanščini. Šole na narodno mešanem območju na področju Prekmurja so dvojezične, kar pomeni, da pouk poteka v dveh jezikih – v slovenščini in madžarščini, poleg tega pa učenci iz obeh jezikovnih skupnosti (slovenske in madžarske) prisostvujejo dvojezičnemu pouku v jezikovno heterogenih oddelkih (Krek in Metljak 2011, 349).

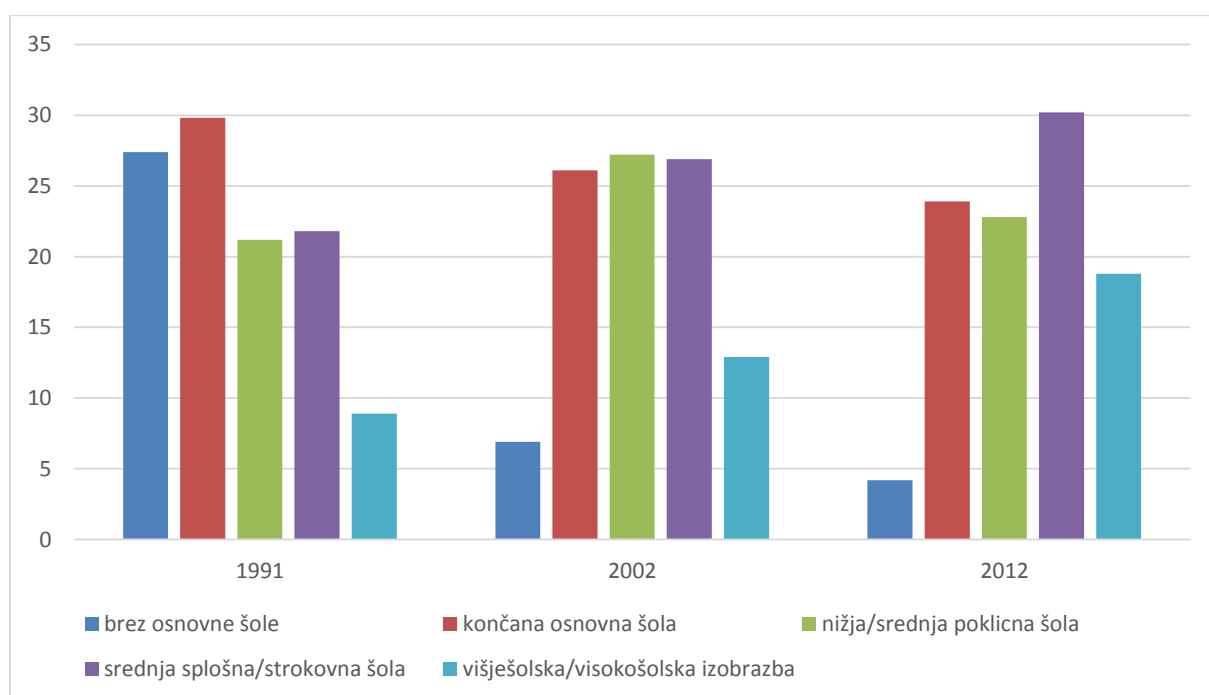
2.2.9. Izobrazbena struktura prebivalstva v Sloveniji

Izobrazbena struktura prebivalstva (starega 15 let in več) se je od leta 1991 do danes precej spremenila. Tako Statistični urad RS (2013) navaja, da je v letu 1991 v Sloveniji bilo brez izobrazbe oz. z nepopolno osnovnošolsko izobrazbo 17,4 %, tistih, ki so svoje formalno izobraževanje zaključili z dokončano osnovno šolo 29,8 %, tistih, ki so zaključili šolanje na nižji ali srednji poklicni šoli 21,2 %, na nivoju srednjega strokovnega ali splošnega izobraževanja 21,8 % ter višješolskega ali visokošolskega izobraževanja le 8,9 % prebivalstva starega nad 15 let.

V letu 2002 so spremembe zelo jasno izražene na vseh področjih, tako se je delež prebivalstva brez izobrazbe oz. z nepopolno osnovnošolsko izobrazbo znižal za približno 10 % (6,9 %), tistih, ki imajo največ zaključeno osnovno šolo pa se je zmanjšal za 4 % (26,1 %). Delež tistih, ki so zaključili s formalnim šolanjem na nižji ali srednji poklicni šoli, se je povečal za 6% (27,2 %), na nivoju srednjega strokovnega ali splošnega izobraževanja pa za 5% (26,9 %). Za kar 4 % (12,9 %) pa se je povečal tudi delež tistih z višješolsko ali visokošolsko izobrazbo.

Deset let kasneje, torej v letu 2012, se stopnja izobrazbe prebivalstva še naprej zvišuje, pri čemer močno upada delež tistih, ki imajo so brez izobrazbe oz. z nedokončano osnovno šolo – le še 4,2 % prebivalstva starega nad 15 let, kot tudi delež tistih, ki imajo samo osnovnošolsko izobrazbo (23,9 %). Zaznati je tudi manjši delež tistih, ki se odločijo zaključiti izobraževanje na stopnji nižje in srednje poklicne šole (22,8 %) in velik bistveno večji delež tistih, ki imajo končano srednje strokovno ali splošno šolo (gimnazijo) – 30,2 %. Močno pa je zrasel tudi delež tistih, ki končajo višje ali visoko šolsko izobrazbo, kar v letu 2012 pomeni 18,8 % prebivalstva starega 15 let in več.

Grafikon 2.1: Izobrazbena struktura v Sloveniji



Vir: Statistični urad Republike Slovenije (2013).

V letu 2014 je Statistični urad RS vse prej omejene kategorije (stopenj izobrazbe) združil le v tri kategorije in tako zabeležil, da ima 26,7 % prebivalcev starih 15 let in več zaključeno samo osnovnošolsko ali celo nižjo izobrazbo, 52,7 % se jih lahko pohvali z zaključeno srednješolsko izobrazbo in kar 20,5 % jih ima zaključeno višješolsko ali visoko šolsko izobrazbo v Sloveniji.

2.3. Pomembnejše šolske politike v Sloveniji v zadnjem desetletju

Od prvih državnozbornih volitev 1992 pa do volitev 2004 je z manjšo prekinitvijo⁵ bila najmočnejša parlamentarna stranka Liberalna demokracija Slovenije (LDS) z dr. Janezom Drnovškom na čelu kot predsednikom⁶ stranke in vlade tvorila sorodne ali manj sorodne koalicije, ki so resor področje vzgoje in izobraževanja prepustile najmočnejši stranki LDS. V tem času je šolsko ministrstvo⁷ večino časa vodil minister dr. Slavko Gaber⁸, ki je okrog sebe zbral strokovnjake, ki so najprej v Beli knjigi leta 1995 postavili temelje za razvoj slovenskega šolstva, leta 1996 pa je na tej osnovi bila pripravljena in nato v državnem zboru sprejeta vsa ključna šolska zakonodaja v Sloveniji, ki je konceptualno kot tudi organizacijsko približala slovensko šolstvo evropskemu. Nadalje je bilo potrebno zakonodajo implementirati v šolski sistem, kar je seveda trajalo več let. Ena izmed pomembnejših šolskih politik tega časa pa je bila tudi uvedba devetletne osnovne šole in v tem kontekstu uvedba izbirnosti (predmetov), drugačnega načina ocenjevanja in dela z učenci (zunanja diferenciacija oz. nivojski pouk), ipd. Na področju zasebnega šolstva je bil z zakonodajo definiran način organizacije in financiranja zasebnega šolstva, kar je omogočilo razvoj zasebnega šolstva pri nas in nastanek novih zasebnih šol in vrtcev.

Ker so od 1992 do volitev 2004 v glavnem vse vlade bile leve oz. levosredinske (s premočjo LDS, ki je ne glede na sestavo koalicije vedno imela šolskega ministra iz svojih vrst) in so šolske politike bile izvajane vedno v isto smer, sem se v analizi osredotočila na bolj odmevne šolske politike zadnjih dvanajstih let, torej od leta 2004 dalje do danes.

Da lahko analiziramo javne politike posameznih vlad, je kot prvo najprej potrebno razumeti, kdo sestavlja koalicijo posamezne vlade in kakšne so ideološke usmeritve in stališča posameznih strank koalicije ter šele nato smiselno interpretirati njihove javne politike. Iz vsebin programov različnih političnih strank je možno identificirati ideološke usmeritve,

⁵ Vladna SLS in opozicijska SKD sta spomladi leta 2000 sprejeli odločitev o združitvi v eno stranko, ki je ne bo v vladi. Na politično prizorišče je tako pol leta pred volitvami stopil Andrej Bajuk in s potrebno podporo postal predsednik vlade v obdobju 7. junij – 30. november 2000 (RTV SLO 2008).

⁶ Dr. Janez Drnovšek se je po desetih letih vodenja vlade odločil, da se bo potegoval za mesto predsednika države in decembra 2002 bil tudi izvoljen, njegov naslednik oz. nov predsednik vlade pa je postal tedanji finančni minister Anton Rop (RTV SLO 2008).

⁷ Ministrstvu pristojnemu za izobraževanje se je pogosto dodajalo ali odvzemalo področja delovanja, zato se je ime večkrat spreminjalo: Ministrstvo za šolstvo in šport (1991 – 2000), Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport (2000–2004), Ministrstvo za šolstvo in šport (2004–2012), Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport (2012–2013), Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2013–).

⁸ Dr. Slavko Gaber, večkratni poslanec Državnega zbora Republike Slovenije (iz vrst LDS) in šolski minister s skupno najdaljšim ministrskim stažem (na področju šolstva) v Sloveniji (14. maj 1992 – 25. januar 1993, 25. januar 1993 – 27. februar 1997, 27. februar 1997 – 29. julij 1999, 19. december 2002 – 3. december 2004). Bil je eden vidnejših članov stranke LDS, iz katere je izstopil 2007. Sicer, po izobrazbi sociolog, je univerzitetni učitelj na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

pozicije, prednostne cilje in širša vsebinska stališča, ki jih različne politične opcije gojijo do posameznih vsebinskih področij in vsebin (Zajc in drugi 2012, 6). Obe kategoriji se odražata v volilnih programih strank, temeljnih programih strank, manifestih, statutih in drugih aktih ter gradiv, ki odražajo vrednote politično orientacijo in jih imajo politične stranke objavljene na svojih spletnih straneh. Med njimi so tudi volilni programi, ki predstavljajo eno izmed najpomembnejših orodij strankarskega boja za oblast, neke vrste medij, skozi katerega stranke in kandidati vsebinsko prepoznavajo, analizirajo in predlagajo vrsto rešitev za širše družbene, ekonomske in politične probleme (Zajc in drugi 2012, 21).

Slovenija ima proporcionalni volilni sistem, kar posledično pomeni, da se vsebinska stališča do posameznih področij države lahko po volitvah še (pre)oblikujejo zaradi povezovanj strank z namenom tvorjenja koalicije. Koalicije oziroma zavezništva strank zahtevajo dolgoročno medsebojno sodelovanje na podlagi bolj ali manj skupnih vrednot in interesov pri doseganju skupnih ciljev z oblikovanjem vsebinsko in ciljno usklajenih politik, ki so dogovorjene in opredeljene v koalicijskih sporazumih (Zajc in drugi 2012, 17). V tem kontekstu se običajno v koalicije običajno povezujejo predvsem stranke, ki so si blizu ideološko na kontinuumu levo-desno, ali programsko, ali pa imajo podobne cilje (Zajc in drugi 2012, 18).

Izhajajoč iz ciljev magistrskega dela bosta v tem podpoglavju pri pregledu različnih dokumentov posameznih koalicijskih političnih strank, koalicijskih pogodb in poročil o delu vlade moj predmet preučevanja dve izhodišči: ključni vsebinski poudarki na področju šolstva in stališče do relacije javno – zasebno šolstvo.

2.3.1. Vlada Janeza Janše (2004–2008)

Na volitvah 2004 se je zgodil velik preobrat, saj je vladavine levice z LDS na čelu bilo po 12 letih konec in se je na državnozborskih volitvah Slovenija odločila drugače ter tokrat zasukala v desno. Tako je bila izvoljena prva desnosredinska vlada v Sloveniji, pri čemer so z ideološkim zasukom, saj so koalicijsko vlado sestavljale stranke SDS, NSI, SLS in DeSUS, prišli tudi zanimivi premiki in poskusi spreminjanja šolskega sistema.

➤ Slovenska demokratska stranka (SDS)

V svojem splošnem programu SDS med središčne vrednote postavlja zelo splošne vrednote »kulturno-civilizacijskega kroga Evrope in zahodne civilizacije«, kot so svoboda, človekovo

dostojanstvo, pravičnost, solidarnost in domoljubnost ter pozitiven odnos do okolja (Program SDS, 10 tč.). Na področju vzgoje in izobraževanja kot splošni cilj navajajo celostni razvoj posameznika, »ki v pogojih enakih možnosti pridobiva kakovostna znanja, vrline in kompetence za uspešno delovanje v družbenem okolju«, ena izmed ključnih nalog šolskega sistema je po njihovem mnenju ohranjanje in razvijanje nacionalne kulturne identitete (Program SDS, 55 tč.).

Svoje stališče do zasebnega šolstva utemeljujejo s tem, da država s svojimi mehanizmi ustvarja temelje za učinkovitost, enako dostopnost in kakovost slovenske šole, ki je dosegljiva le z bolj raznoliko ponudbo javne šole in konkurenco, v kateri bi v prihodnosti moral »imeti večjo vlogo zasebni sektor, če želi ohraniti ali še izboljšati svoj ugled v svetu« (Program SDS, 56 tč.). Država in lokalne skupnosti morajo po njihovo spodbujati raznolikost vzgojno-varstvene ponudbe, saj se s tem izboljšuje kakovost šolskega sistema.

➤ *Nova Slovenija – krščanski demokrati (NSI)*

Pri pregledu programa Nove Slovenije je jasno, da se deklarirajo kot stranka, ki združuje tradicionalne vrednote z modernim načinom življenja. Njeno delovanje je utemeljeno na krščanski demokraciji in tako »krščanske vrednote usmerjajo politično delovanje stranke in motivirajo prizadevanje za pravičnost, mir, svobodo in ohranjanje življenjskega okolja« (Nova Slovenija – krščanski demokrati 2009, 3. pogl., 1 tč.). Znanje opredeljujejo kot veliko vrednoto, »zato mora biti izobraževanje dostopno vsem, ker omogoča napredek, večjo enakopravnost, enake možnosti in boljše življenje« (Nova Slovenija – krščanski demokrati. 2009, 4. pogl., 5.2 tč.). Vzgoja je zelo pomemben del v izobraževalnem procesu, zato ji je treba posvečati posebno pozornost, v vzgojnem okviru njihovega celostnega pogleda na človeka pa se zavzemajo za krščansko perspektivo vzgoje. Kot ključne vsebinske poudarke na področju šolstva izpostavljajo: poznanje maternega in tujih jezikov, naravoslovna znanja, zmožnost uporabe novih informacijsko-komunikacijskih tehnologij, znanje o podjetništvu in samozaposlovanju, razvijanje zmožnosti vseživljenjskega učenja (Nova Slovenija – krščanski demokrati 2009, 4. pogl., 5.2 tč.).

V programu tudi navajajo, da podpirajo pravico staršev, da otrokom zagotovijo takšno vzgojo in izobraževanje, ki je v skladu z njihovim lastnim verskim in filozofskim prepričanjem, zato ob doseganju in ohranjanju visoke kakovosti javnega šolstva podpirajo tudi razvoj zasebnega šolstva, ker po njihovem zagotavlja možnost izbire, izboljšanje kakovosti izobraževanja in večjo konkurenčnost (Nova Slovenija – krščanski demokrati. 2009, 4. pogl., 5.2 tč.).

➤ *Slovenska ljudska stranka (SLS)*

Deklarira se kot stranka z najdaljšo zgodovino med vsemi političnimi strankami v Sloveniji, in prva ustanovljena demokratična politična stranka po 2. svetovni vojni v Sloveniji ter članica družine evropskih ljudskih strank. Slovenska ljudska stranka je stranka slovenskih in evropskih krščanskih vrednot, pri čemer navajajo, da so stranka sredine in desne sredine, kot tudi »stranka širine« (SLS – Slovenska ljudska stranka 2015b). Ključne vrednote stranke SLS so: dostojanstvo človekovega življenja v vseh njegovih oblikah, svoboda in odgovornost, enakost in pravičnost, resnica, solidarnost in subsidiarnost⁹.

SLS na področju izobraževanja poudarja, da »v Sloveniji vseh potencialov vzgoje in izobraževanja še nismo izkoristili, kar nam povzroča občutno gospodarsko in družbeno škodo« (SLS – Slovenska ljudska stranka 2015a, 1. pogl.), pri tem pa izpostavlja razhajanja med rezultati izobraževalnega sistema in trgom dela. Prav tako si prizadevajo za takšen izobraževalni sistem, ki spodbuja posameznika k ustvarjalnemu in kritičnemu razmišljanju. SLS podpira odprt šolski prostor ter »ustanavljanje zasebnih šolskih institucij, katerih programi so financirani enako kot programi javnih šol« (SLS – Slovenska ljudska stranka 2015a, 1. pogl.). Pri tem kot pogoj izpostavljajo kakovost izobraževanja. Zavzemajo pa se za spodbujanje zasebnega šolstva, »ki izhaja iz pozitivne tradicije srednjeevropskega okolja«. Pri tem izpostavljajo tudi pravico staršev, da izberejo šolo, ki bo »otroke vzgajala v skladu z njihovimi lastnimi vrednotami«. Vendar pa pri tem poudarjajo, da mora biti vsaka šola odprta in temeljiti na strpnosti do vsakogar ne glede na njihova vrednostna stališča ali druge okoliščine (SLS – Slovenska ljudska stranka 2015a, 1. pogl.).

➤ *DeSUS – Demokratična stranka upokojencev Slovenije*

DeSUS je politična stranka, ki so jo »ustanovili slovenski upokojenci, da bi s svojimi življenjskimi in delovnimi izkušnjami prispevali svoj ustvarjalni delež k hitrejšemu vsestranskemu razvoju samostojne Slovenije« (DeSUS 2009). To sicer ne pomeni, da med članstvom nimajo mladih in delovno aktivnih članov, vendar pa so primarni fokus delovanja pravice in interesi ene največjih družbenih skupin v Sloveniji – upokojencev. Stranka DeSUS se po lastnih besedah zavzema za gospodarsko uspešno, socialno pravično in pravno državo, kot vrednote pogosto omenjajo socialno pravičnost, solidarnost in zagotavljanje socialne varnosti. Programske se zavzemajo tudi za aktivno vlogo države pri varovanju javnega

⁹ Ob tem navajajo, da načelo subsidiarnosti pomeni, da je treba oblast izvajati na tisti ravni, na kateri je najbolj učinkovita in najbližja državljanu (Temeljna načela SLS 2015).

interesa s poudarkom na javnem zdravstvu in šolstvu, glede na ciljno skupino pa je za njih ključno tudi reševanje problemov staranja prebivalstva in vse, kar spada zraven.

Na področju vzgoje in izobraževanja v svojem programu večkrat izražajo podporo javnemu šolstvu ter zagotavljanju enakih možnosti za šolanje vseh mladih, pri čemer vztrajajo »na javni brezplačni osnovni šoli, kar pomeni tudi brezplačne učbenike in prehrano v šoli« (DeSUS 2009, 6. pogl., 3 tč.). Nadalje navajajo štipendiranje nadarjenih, pri čemer naj »bo odločitev o vrsti in stopnji šolanja odvisna od sposobnosti in pripravljenosti posameznika, ne pa od socialno ekonomskega položaja njegove družine ob upoštevanju socialnega statusa«. (DeSUS 2009, 6. pogl., 3 tč.)

Programsko so bolj levosredinska stranka, ki pa je tako sredinska in prilagodljiva, da se redno pojavlja kot koalicijska stranka ne glede na to, ali gre za levo ali desno usmerjeno vlado. Glede na sestavo vlade Janeza Janše je njihovo stališče v zvezi s izrecnim podpiranjem javnega šolstva drugačno od stališč ostalih koalicijskih strank, vendar pa je v tej vladi DeSUS dobil drug resor¹⁰ in se s področjem vzgoje in izobraževanja ni ukvarjal.

➤ *Šolske politike 2004 – 2008*

V vladi Janeza Janše je minister pristojen za izobraževanje postal dr. Milan Zver iz vrst SDS, vloga državne sekretarke pa je pripadla dr. Magdaleni Šverc iz NSI, ki je imela pomemben vpliv na šolske politike na področju zasebnega šolstva.

Že v koalicijski pogodbi je bilo nakazano, da bo ta vlada namenila posebno pozornost vprašanju vzgoje in da bodo podprli pripravo integralnega nacionalnega vzgojnega načrta v javni osnovni šoli (Koalicijska pogodba o sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandat 2004–2008, 4. pogl.). S spremembo Zakona o osnovni šoli iz leta 2007 je vprašanje vzgoje v šoli tako postalo zelo aktualno, saj je država z zakonom predpisala, t. i. »vzgojni načrt«, ki ga vsaka šola mora imeti. Ključ vzgojne zasnove javne šole naj bi bil v tem, da šola z njo reflektira vzgojna ravnanja in poišče načela, pravila in norme, ki bodo opora konkretnim ravnanjem učiteljev, vodstva šole in staršev (Kovač Šebart in Krek 2009, 8).

Kar zadeva področja zasebnega šolstva je v koalicijski pogodbi precej jasno zapisano, da želi vlada pospešiti razvoj zasebnega šolstva na vseh področjih z načinom financiranja in s poenostavitvami postopkov sprejemanja njihovih programov (Koalicijska pogodba o

¹⁰ DeSUS je v vladi dobil področje Ministrstva za obrambo in s tem tudi ministra Karla Erjavca.

sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandat 2004–2008, 4. pogl.). Tudi pri mreži srednjega šolstva so bile izražene namere za pluralizacijo srednjega šolstva s poudarkom na spodbujanju in razvoju zasebnega šolstva. V predlogu sprememb Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja leta 2007 je javnost tako precej razburkala določba, ki bi omogočala enakovredno financiranje javnega in zasebnega šolstva. Bolj podrobno o tem pišem v naslednjem podpoglavju, ki je namenjeno političnemu dogajanju na področju zasebnega šolstva v Sloveniji.

Bolj odmevne šolske politike iz tega obdobja so še:

- brezplačni vrtec za drugega otroka, pri čemer bi starši, ki imajo v vrtec hkrati vključena dva ali več otrok, odslej vrtec plačevali samo za enega. V nadaljevanju pa naj bi starši za vsakega pet-, štiri- ali triletnika plačali le polovično ceno programa;
- brezplačni topli obrok vsakemu dijaku v srednji šoli in brezplačno bivanje v dijaškem domu za drugega in vse nadaljnje dijake;
- brezplačna uporaba učbenikov za učence osnovnih šol, namesto staršev naj bi izposojevalnino plačevalo ministrstvo, poleg tega pa tudi financiranje t.i. učbenikov za na klop, s čimer naj bi šolske torbice postale lažje, saj knjig ne bi bilo potrebno nositi domov (Republika Slovenija, Urad Vlade za komuniciranje 2008).

V luči poznavanja zgodovine nastanka in delovanja svetov šol na Slovenskem pa je zanimiva odločitev vlade, da predlaga spremembo sestava svetov šol in vrtcev (ob predlogu novele ZOFVI leta 2006), pri čemer bi svet po novem sestavljali trije predstavniki delavcev, trije predstavniki staršev in trije predstavniki ustanovitelja. S tem bi se seveda zmanjšala vloga delavcev v vzgoji in izobraževanju pri upravljanju vrtcev in šol. Predlog je vlada utemeljevala s tem, da je takšna sestava sveta potrebna z vidika pravic in obveznosti ustanovitelja, kot tudi z vidika interesa staršev kot enakopravnih partnerjev pri vodenju in upravljanju šole ter s ciljem zagotoviti ravnovesje med vplivi posameznih interesnih skupin.

2.3.2. Vlada Boruta Pahorja (2008 – 2011)

Državnozborske volitve 2008 so prvič od osamosvojitve Slovenije dalje prinesle zmago Socialnim demokratom, ki so skupaj s strankama Zares in LDS oblikovale t.i. »levosredinski trojček« (RTV SLO 2008). Levosredinska vlada v sestavi SD, Zares, LDS in DeSUS je oblikovala in izvajala politike naslednja tri leta vse do padca vlade in prvih predčasnih volitev v Sloveniji decembra 2011.

➤ *Socialni demokrati*¹¹ (SD)

Socialni demokrati se deklarirajo kot stranka, ki je zgodovinsko utemeljena na delavskem gibanju in njegovem boju za večje socialne in politične pravice ter na gibanju za enakopravnost žensk. Vrhovna vrednota socialne demokracije je po njihovih besedah posameznikovo življenje. Socialni demokrati razumejo svoje vrednote kot temelj, na katerem gradijo družbo, utemeljeno na človekovem dostojanstvu in na prvo mesto postavljajo skrb za vsakodnevno življenje in počutje vsakega posameznika ne glede na njegov družbeni položaj (Socialni demokrati 2013a). Ključne socialdemokratske vrednote so tako: svoboda, strpnost, solidarnost, varnost, enakost, pravičnost, partnerstvo, tekmovalnost, sožitje z naravo in mir.

Za Socialne demokrate so za kakovostno življenje vseh ljudi ključne dobrine, ki morajo biti varovane kot javno dobro in dostopno vsem, t. j. javno šolstvo, zdravstvo, socialno varstvo. V odnosu do javnega Socialni demokrati v okviru programskih izhodišč na svoji spletni strani zapišejo, da »uporabljati slovenske javne storitve mora postati privilegij, primerljiv z najuspešnejšimi državami sveta, plačevanje slovenskih davkov pa cena, vredna njihove kakovosti« (Socialni demokrati). »Socialni demokrati želimo dostopnost do znanja še naprej graditi na znanju kot javnem dobrem, ki mora biti dostopno vsem, vendar s posameznikovo poudarjeno osebno odgovornostjo za pridobljeno znanje« (Socialni demokrati 2013a). Prav tako poudarijo, da samo javno šolstvo zagotavlja, da bodo tudi otroci iz socialno ogroženih družin lahko obiskovali kakovostno šolo in tako imeli možnosti za uspeh. Zato si bodo še naprej prizadevali za javno šolstvo in njegovo vrhunsko kakovost ter nadaljevali svoja prizadevanja za ustavno zaščito javnega šolstva. Zasebno šolstvo vidijo kot dobrodošla dopolnitev javnega, ki pa ne sme ogroziti obstoja javne mreže šol.

➤ *Zares*¹² - nova politika

Zares je bila slovenska politična stranka, ki se je uvrščala med levosredinske stranke in se je ideološko opredelila v smeri socialnega liberalizma. Ob ustanovitvi je stranka glasno izražala stališča, da si prizadeva za novo politiko, nove vrednote (kot so odprtost, odzivnost,

¹¹ Socialne demokrate so kot Združeno listo socialnih demokratov na kongresu 29. maja 1993 ustanovile članice in člani SDP Slovenije, Delavske stranke Slovenije in Socialdemokratske unije Slovenije ter skupini iz Socialistične stranke Slovenije in Demokratične stranke upokojencev Slovenije. Na 5. kongresu, 2. aprila 2005, je stranka spremenila ime iz Združena lista socialnih demokratov v Socialni demokrati. (Statut Socialnih demokratov 2013, 1. čl.).

¹² Zares – socialno liberalni je bila politična stranka, ki je bila pod imenom Zares - nova politika ustanovljena oktobra 2007, nastala je na osnovi Združenja za novo politiko – Zares, v njej pa so se zbrali številni nekdanji člani stranke LDS. Prvi predsednik stranke je bil Gregor Golobič. Stranka je na državnozborskih volitvah leta 2008 dosegla izjemen uspeh in postala del vladne koalicije. Po slabih volilnih rezultatih na državnozborskih volitvah 2011 in 2014 ter nekajletnem životarjenju je stranka oktobra 2015 prenehala z delovanjem.

vztrajnost, potrpežljivost, samoomejevanje¹³) na načelih odprte družbe, odprtega političnega prostora, ki spodbuja aktivno politično udejstvovanje in aktivno državljanstvo.

Za področje šolstva so zapisali, da se zavzemajo za to, da bi obvezna osnovna šola postala brezplačna osnovna šola, kar pomeni brezplačen dostop do šolskih pripomočkov in do vključevanja v dodatne zunaj šolske dejavnosti (npr. šole v naravi), pri čemer naj bi te stroške pokrila država (Zares 2007). Ob tem so tudi zapisali: »Zagovarjali bomo lažjo dostopnost do vseh oblik srednje šole od gimnazij do strokovnih poklicnih šol«, pri čemer zagovarjajo svobodno izbiro šole, saj le-ta lahko vodi do učnega uspeha in profesionalnega zadovoljstva (Zares 2007). Posebej so se v programskih izhodiščih osredotočili na področje visokega¹⁴ šolstva, kjer ob spremembi sistema visokošolskega študija in intenzivnejšim uvajanjem kreditnega sistema študija želijo povečati mobilnost učiteljev in študentov ter možnost izbire za študente. Poudarjajo tudi večjo mednarodno mobilnost slovenskih in tujih strokovnjakov in izboljšanje kakovosti pedagoškega procesa na slovenskih univerzah.

Pri dilemi javno – zasebno v sferi zagotavljanja določenih javnih uslug (šolstvo, zdravstvo) pa izpostavijo, da je za njih ključno vprašanje dostopnost in cena teh uslug. Če privatizacija pomeni razgradnjo javnega sektorja ter posledično dražje in manj dostopne storitve, ji nasprotujejo, v kolikor pa to pomeni cenejše, bolj raznovrstne in kakovostne usluge, jo podpirajo. Ob tem trdijo, da je za njih razprava razmerju med javnim in zasebnim »pragmatična in ne ideološka« (Zares 2007).

➤ *Liberalna demokracija Slovenije*¹⁵ (LDS)

Liberalna demokracija Slovenije je stranka, »ki na temeljih pozitivne tradicije demokracije in liberalizma posebno pozornost namenja pravni državi in zagotavljanju človekovih pravic in svoboščin, človekovemu dostojanstvu, suverenosti slovenske države, osebni, nazorski, duhovni in politični toleranci, tržnemu gospodarstvu ter socialni in laični državi, svobodi

¹³ V Ustanovni programski izjavi (2007) so zapisali, da pomemben kriterij njihovega političnega delovanja niso samo razmere, v katerih ljudje uveljavljajo svojo svobodo, pač pa tudi omejitve, ki si jih morajo postaviti sami, da bi lahko zagotovili vzdržen razvoj tudi za prihodnje generacije.

¹⁴ V Pahorjevi vladi je Zares med drugim dobila ministra za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo Gregorja Golobiča.

¹⁵ Liberalna demokracija Slovenije (LDS) je nastala leta 1994 na kongresu na Bledu z združitvijo štirih strank: Liberalno-demokratske stranke, Demokratske stranke, Socialistične stranke in Zelenih - Ekološko socialne stranke. Prvi predsednik je takrat postal dr. Janez Drnovšek, ki je stranko vodil do svoje izvolitve za predsednika republike decembra 2002. V tem času je LDS bila najmočnejša parlamentarna in vladna stranka z Drnovškom kot predsednikom vlade. Leta 2004 je stranka pod vodstvom Antona Ropa izgubila volitve proti SDS, kasneje pa je stranka doživela veliko notranjo krizo, saj jo je zapustilo precejšnje število pomembnejših članov (RTV SLO 2008).

Junija 2007 se je stranka prenovila in dobila novo predsednico Katarino Kresal, ki je stranko popeljala na državnozborske volitve 2008, s čimer je kot del »levega trojčka« kljub slabemu rezultatu (5%) postala koalicijska stranka (RTV SLO 2008).

lastništva in podjetništva ter varstvu okolja na vseh področjih življenja« (LDS – Liberalna demokracija Slovenije).

Kar zadeva političnih smernic na področju šolstva, se je stranka LDS po izstopu ključnega šolskega ideologa dr. Slavka Gabra programsko nekoliko distancirala od tega področja in ga prepustila drugim v koaliciji. Tako v programskih izhodiščih nekoliko splošno govorijo o družbi znanja, kjer je potrebno spodbujati avtonomno raziskovanje in svobodno mišljenje, v enem izmed kasnejših programov stranke pa se zavzemajo tudi za obvezno srednješolsko izobraževanje, financiranje izobraževalnih institucij glede na kakovost in mobilnost profesorjev in študentov (LDS – Liberalna demokracija Slovenije).

➤ *DeSUS – Demokratična stranka upokojencev Slovenije*

Programska izhodišča stranke DeSUS se od zadnjega koalicijskega sodelovanja v prejšnji vladi niso (kaj dosti) spremenila, zato jih ne bomo še enkrat posebej navajali.

○ *Šolske politike 2008 – 2011*

Minister za pristojen za šolstvo (in šport) v tej vladi je bil dr. Igor Lukšič iz vrst Socialnih demokratov, področje visokega šolstva pa je vodil Gregor Golobič (iz stranke Zares), po njegovem odstopu junija 2011, pa je Lukšič prevzel vodenje tudi tega resorja (do februarja 2012 oziroma do izvolitve nove vlade).

Koalicijska pogodba se na področju izobraževanja začinja z zavezo koalicijskih partnerjev, da bodo spodbujali učečo se družbo oz. družbo znanja ter pravičnost šolskega sistema, kjer je ključen odprt dostop do vrtcev, šol in univerz kot temeljni pogoj, ki ga država mora zagotavljati vsem (ob upoštevanju sposobnosti in interesov posameznika). Ob tem je poudarek na zagotavljanju enakih možnosti za uspešen zaključek obveznega izobraževanja in možnosti nadaljevanja izobraževanja na srednješolski ravni.

Posebno skrb koalicija namenja ohranjanju mreže javnih šol in vrtcev. Poleg tega pa načelno podpirajo tudi zasebno šolstvo, pod pogojem, da ustanavljanje zasebnih šol ne bi vodilo k slabši kakovosti ali slabši dostopnosti javnih vrtcev in šol. Sicer pa želijo uveljaviti »načelo, po katerem bo vpliv javnosti v zasebnem šolstvu skladen z obsegom financiranja« (Koalicijski sporazum o sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandat 2008–2012. »Uveljavitev odgovornosti za spremembe«, 7.2 tč.).

Na politike Pahorjeve vlade je v veliki meri vplivala gospodarska kriza, v katero je Slovenija vstopila precej nepripravljena zaradi ukrepov iz preteklosti, ki so »porušili javnofinančno stabilnost, omogočili nevzdržno zadolževanje bank in gospodarstva, kasneje pa niso bili pravočasno sprejeti ukrepi za sanacijo bank in razdolžitvev, temveč je sledilo veliko dodatno zadolževanje za javno porabo in blokada prvega dela gospodarskih reform« (Socialni demokrati 2013a). To je v praksi pomenilo, da je pri nekaterih šolskih politikah iz preteklega mandata, ki niso bile konceptualno dovolj osmišljene in so preveč obremenjevale državni proračun, bilo potrebno napraviti določene korekcije.

Medtem ko je politika v prejšnjem mandatu dodelila brezplačni topli obrok srednješolski populaciji in po tem, ko so bile narejene že prve evalvacije učinkovitosti ukrepa, se je vlada odločila, da z novim Zakonom o šolski prehrani¹⁶ razširi subvencijo za malico tudi na osnovnošolce in hkrati ukine stoo odstotno subvencijo za dijaško malico. Tako se je enotno uredilo subvencioniranje šolske prehrane tako za osnovne kot srednje šole, zakon pa sedaj zagotavlja subvencijo v višini dveh tretjin cene malice ter predvideva še dodatno subvencijo za socialno šibkejše.

Tudi ukrep brezplačnega vrtca iz leta 2008, ko je bilo določeno, da se iz državnega proračuna vrtcem zagotavljajo sredstva za sofinanciranje plačil staršev, ki imajo v vrtec vključenega več kot enega otroka (poleg tega pa tudi sofinanciranje plačil staršev za otroka, ki je dopolnil starost treh), se je precej spremenil. Zakon o interventnih ukrepih zaradi gospodarske krize je v letu 2009 odložil začetek sofinanciranja iz leta 2011 na 2011, nato pa še v letu 2010 iz leta 2011 na leto 2012 (Krek in Metljak 2011, 95). Omenjeni ukrep se še danes v praksi ne izvaja.

Med bolj odmevne poskuse uveljavljanja šolskih politik v tem mandatu se uvršča tudi učbeniška problematika, pri kateri se je minister Lukšič podal v »boj z založniki«, saj so na ministrstvu predlagali kar nekaj sprememb na tem področju, kar bi racionaliziralo uporabo učbenikov in delovnih zvezkov v šolah ter s tem posledično omejilo dobičke založnikov na tem področju.

Med ukrepi so bili najprej sprememba Pravilnika o upravljanju učbeniških skladov, po kateri mora ravnatelj šole za skupno nabavno ceno delovnih zvezkov in drugih učnih gradiv pridobiti pisno soglasje sveta staršev, kar pomeni, da učitelji staršem ne morejo več naložiti nakupa cele gore delovnih zvezkov, če se starši s tem ne strinjajo (Plahuta Simčič 2011).

¹⁶ Zakon o šolski prehrani (ZSolPre-1-NPB1). Ur. L. RS, št. 3/13.

Spremembe tega pravilnika so tudi določile, da država povrne denar le za zamenjavo tistih učbenikov v učbeniških skladih, ki so obrabljeni in uničeni, kar je razjezilo založnike, saj naj bi to pomenilo, da je ministrstvo šolam prepovedalo nakup novih učbenikov (Plahuta Simčič 2011). Ministrstvo je poleg tega sprejelo tudi nov Pravilnik o potrjevanju učbenikov, ki med drugim določa, da bo učbenike poslej strokovno ocenjeval recenzent, ki ga bo izbrala komisija na Zavodu za šolstvo, in ne založnik, kot je veljalo v preteklosti. V predlogu omenjenega pravilnika pa je bila določba, ki so se ji založniki najbolj uprli in so zaradi tega izvajali številne medijske pritiske na ministrstvo, po kateri bi ministrstvo enkrat letno objavilo potrebo po novih učbenikih, založniki pa bi lahko v potrjevanje prijavili le tiste, za katere bo objavljena potreba. Ta predlog je bil na koncu spremenjen in sicer v točki, da bodo na ministrstvu potrebe razpisovali le za področja, kjer učbenikov ni, ali če bi stroka ugotovila, da je kak učbenik prestar.

Drugi pomembni ukrepi oz. šolske politike iz tega obdobja so še:

- nova Bela knjige o vzgoji in izobraževanju (2011), s katero je bila opravljena celovita evalvacija slovenskega šolskega sistema in pripravljene strokovne podlage za nadaljnji razvoj vzgoje in izobraževanja v naši državi;
- dopolnjen in izpopolnjen Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki določa več možnosti pri usmerjanju otrok in zagotavlja širši nabor pravic in oblik pomoči glede na potrebe otrok;
- priprava in sprejem krovnega mladinskega zakona, t. i. »Zakon o javnem interesu v mladinskem sektorju«, ter ustanovitev Sveta Vlade RS za mladino kot platforme za uspešen razvoj tega področja;
- to obdobje se lahko pohvali tudi s povečanim črpanjem sredstev iz evropskega socialnega sklada in sicer, 100% povečanje črpanja sredstev glede na obdobje 2006–2008 (Republika Slovenija, Urad Vlade za komuniciranje 2008).

Če je Vlada Janeza Janše leta 2006 skrčila sestavo svetov šol in vrtcev ter tako omogočila enakomerno zastopanost treh predstavnikov delavcev, treh staršev in treh predstavnikov ustanovitelja, pa je to po mnenju Pahorjeve vlade zmanjšalo vlogo delavcev v vzgoji in izobraževanju pri upravljanju vrtcev in šol. Ob tem so bili mnjenja, da spremembe v družbi in v šolskem sistemu zahtevajo visoko stopnjo avtonomije vrtcev oziroma šol, kot tudi strokovnih delavcev, kar pomeni, da je potrebno zagotoviti tudi ustrezen vpliv delavcev na upravljanje vrtca in šole z večjim številom zastopanih delavcev v svetih. Tako so ponovno

vzpostavili sestavo sveta – 5 predstavnikov delavcev, 3 predstavniki staršev in 3 predstavniki ustanovitelja (Zakon o spremembah in dopolnitvah ZOFVI, 1. člen). Poleg tega pa je bila sestava svetov na področju srednjega šolstva obogatena s tem, da imajo sveti šol za člana po novem tudi dva dijaka, ki imata pravico soodločati.

2.3.3. Vlada Janeza Janše (2012 – 2013)

Prve predčasne volitve v Sloveniji so prinesle zmago nove politične stranke Pozitivne Slovenije ljubljanskega župana Zorana Jankovića, na drugo mesto pa se je uvrstila Janševa SDS. Mandat za sestavo vlade je dobil relativni zmagovalec volitev Zoran Janković, ki se je sicer pogajal s strankami za sestavo koalicije, vendar pa dokončnega dogovora z eno izmed strank ni dosegel, s čimer je sledilo presenečenje in Janković kot kandidat za mandatarja v državnem zboru ni prejel dovolj glasov. V nadaljnjih postopkih je koalicijo uspelo oblikovati prvaku drugouvrščene SDS Janezu Janši, ki se je za koalicijo dogovoril s strankami SLS, NSi, DeSUS in DLGV¹⁷ in tako oblikoval vlado, ki je bila izvoljena februarja 2012. Vlada v tej sestavi se je zaradi afere s poročilom¹⁸ Komisije za preprečevanje korupcije obdržala samo eno leto, tako ji je bila februarja 2013 izglasovana konstruktivna nezaupnica.

Ker smo vrednostne usmeritve koalicijskih strank SDS, NSi in DeSUS ter njihova vsebinska stališča do področja šolstva preučevali že pri analizah prejšnjih vlad, se bo obravnava tokrat osredotočila samo na novo nastalo politično stranko Državljsko listo Gregorja Viranta.

➤ *Državljska lista Gregorja Viranta (DLGV) oz. Državljska lista (DL)*

Državljska lista se uvršča v prostor politične sredine z močno poudarjenimi liberalnimi vrednotami (Politični manifest Državljske liste, 1 tč.). Pri tem posebej navajajo, da ne pristajajo na stereotip, da liberalne stranke spadajo v levičarski del političnega spektra in se tako deklarirajo kot »pripadniki tradicionalne liberalne demokracije, ki v političnem prostoru ni na levici ali desnici, ampak na sredini ali rahlo desno od sredine« (Politični manifest Državljske liste, 2 tč.). Kar zadeva vrednot stranke, v Državljski listi spoštujejo in se zavzemajo za uveljavljanje splošnih človeških in družbenih vrednot, v svojem delovanju pa še posebej izpostavljajo številne vrednote kot so konstruktivnost in sodelovanje, liberalnost,

¹⁷ Gre za novo politično stranko, ustanovljeno oktobra 2011, imenovano Državljska lista Gregorja Viranta (DLGV), nekdanjega ministra za javno upravo v Janševi vladi (2004-2008). Stranka se je kasneje preimenovala v Državljsko listo (DL).

¹⁸ Zaradi poročila Komisije za preprečevanje korupcije, kjer je Komisija ugotovila nepojasnjeno pridobljena sredstva predsednika vlade, je prišlo do velike politične krize, pri čemer so iz vlade izstopile tri koalicijske partnerice DL, DeSUS in SLS.

verodostojnost, inovativnost, strpnost, odgovornost, racionalnost itd. (Politični manifest Državlanske liste, 2 tč.)

Na področju vzgoje in izobraževanja v svojem programu poudarjajo vsem dostopno javno šolstvo kot enega »temeljnih civilizacijskih dosežkov«. Nadalje navajajo, da je potrebno omogočiti možnost večje izbire na osnovi kakovosti, vendar pa javno financiran sistem mora omogočati odlično izobrazbo vsem, pri čemer omenjajo uvedbo vavčerskega sistema, ki naj bi to zagotovil vsem (Ustvarjamo prihodnost: Program Državlanske liste).

- *Šolske politike 2012–2013*

V tem obdobju je bil minister pristojen za področje izobraževanja dr. Žiga Turk¹⁹ iz vrst SDS. Vodil je t. i. »super ministrstvo«, kot so ga poimenovali slovenski mediji, saj so se področja treh ministrstev združila v eno veliko Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Gre za eno bolj turbulentnih obdobjih na področju vzgoje in izobraževanja, saj si je minister s hitrimi in pogosto ne dovolj premišljenimi potezami v razmeroma kratkem času odprl številne fronte, tako s sindikati, s šolniki, z visokim šolstvom, kot tudi z javnimi zavodi na področja izobraževanja, to pa predvsem zaradi pomanjkanja dialoga s socialnimi partnerji, brezkompromisnostjo in neupoštevanjem dogovorov. Zaradi napovedanih precej ostrih ukrepov na področju varčevanja je v šolsko polje vnesel veliko nemira, strahu šolnikov pred izgubo delovnih mest in negotovosti glede ohranjanja kakovosti javnega šolstva.

Določene spremembe na področju izobraževanja je napovedala že koalicijska pogodba, ki je med drugim predlagala združevanje nekaterih šol, kot tudi javnih zavodov iz področja izobraževanja, racionalizacijo standardov in normativov predšolske vzgoje in osnovnega šolstva, posodobitev učnih načrtov ter avtonomijo učitelja pri tem, medtem ko naj bi matura po novem predstavljala zgolj zaključek šolanja in bi se tako odpravila selekcijska vloga mature pri sprejemu na fakulteto (Pogodba za Slovenijo 2012 – 2015. Koalicijska pogodba o sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandat 2012 – 2015, 5. pogl.). Na področju zasebnega šolstva je koalicijska pogodba predlagala vzpostavljanje pogojev za lažje ustanavljanje zasebnih šol in vrtcev, ob upoštevanju veljavnega sistema financiranja le-teh, ter enake možnosti vpisa vsem ne glede na finančni položaj (Pogodba za Slovenijo 2012 – 2015. Koalicijska pogodba o sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandat 2012 – 2015, 5.13 tč.).

¹⁹ Dr. Žiga Turk je sicer že v prvi Janševi vladi 2008 bil minister brez resorja, pristojen za usklajevanje in spremljanje izvajanja strategije razvoja Slovenije ter gospodarskih in socialnih reform. Sicer po izobrazbi gradbenih in informatik je redni profesor na Fakulteti za gradbeništvo in geodezijo v Ljubljani.

Večino omenjenih stvari jim ni uspelo uresničiti zaradi kratkega časa delovanja in padca vlade že po enem letu. Kljub vsemu so to obdobje zaznamovali naslednji ukrepi in s tem povezani dogodki:

- varčevanje v šolstvu, ki se je začelo s tem, da je z Zakonom o uravnoteženju javnih financ²⁰ vlada nižala plače v javnem sektorju, minister Turk pa je šolnike presenetil še z napovedjo o spremembi standardov in normativov brez soglasja socialnih partnerjev. Temu sta sledila protest in stavka javnega sektorja in s tem tudi šolnikov v januarju 2013;
- varčevanje se je nadaljevalo tudi v visokem šolstvu, ko je šolsko ministrstvo z uredbo zmanjšalo javno financiranje visokega šolstva. To je šolsko ministrstvo naredilo kljub temu da je že pred tem ustavno sodišče odločilo, da je financiranje prek uredb neustavno in kljub opozorilom, da bo na univerzah kmalu zmanjkalo denarja za plače (Košak 2012) in bodo posegi v visoko šolstvo že v novem študijskem letu onemogočili normalno delovanje slovenskih javnih univerz;
- naglemu in (po mnenju zainteresirane javnosti) tudi nepremišljenemu združevanju nekaterih srednjih šol ter posledično protestom ravnateljev je sledila javna objava plač v ravnateljev in direktorjev osnovnih, srednjih, višjih šol in dijaških domov. Kar je sicer bil popolnoma zakonit ukrep vlade, ki pa je v javnosti²¹ močno odmeval.
- začetek združevanja javnih zavodov²², ki delujejo na področju izobraževanja v en zavod. Zainteresirana javnost²³ je temu nasprotovala in bila mnenja, da je sprejemanje takšne odločitve brez potrebnih analiz in premisleka o daljnosežnih posledicah nevarno sprejemati. Do združevanja zadnji hip ni prišlo zaradi padca vlade.

2.3.4. Vlada Alenke Bratušek (2013 – 2014)

Po padcu Janševe vlade februarja 2013 je država ostala brez vlade in v veliki politični krizi, zaradi obremenilnega poročila Komisije za preprečevanje korupcije pa je iz mesta predsednika najmočnejše parlamentarne stranke Pozitivne Slovenije odstopil Zoran Janković,

²⁰ Zakon za uravnoteženje javnih financ (ZUJF- UPB). Ur. L. RS 40/12.

²¹ Predsednik SVIZ-a Branimir Štrukelj je komentiral, da je objavljen seznam zavajajoč, obenem pa poskuša disciplinirati ravnatelje, ki so si drznili povzdigniti glas in izraziti pomisleke glede nelogičnega in izrazito neuspešnega združevanja srednjih šol. Obenem je poudaril, da ravnateljev in direktorjev šolskih centrov ne gre enačiti, saj gre za dve različni funkciji, ki sta bili na seznamu zavestno zamešani (Planet Siol, 14. 6. 2012).

²² Ti javni zavodi so: Andragoški center Slovenije (ACS), Center RS za poklicno izobraževanje (CPI), Pedagoški inštitut (PI), Šola za ravnatelje (ŠR) in Zavod RS za šolstvo (ZRSŠ).

²³ Konfederacije sindikatov javnega sektorja Slovenije, Šolski sindikat (SVIZ), različna združenja ravnateljev, ipd.

ki ga je na čelu stranke zamenjala Alenka Bratušek. Ker je prejšnji vladi bila izglasovana konstruktivna nezaupnica, je Alenka Bratušek pridobila mandat za sestavo nove vlade, ki jo je državni zbor potrdil marca 2013. Vlado so sestavljale Pozitivna Slovenija, Socialni demokrati, Državljska lista in Demokratična stranka upokojencev Slovenije. Po odstopu Alenke Bratušek s položaja predsednice vlade, je predsednik države razpisal predčasne parlamentarne volitve za julij 2014.

Ker smo vrednostne usmeritve in vsebinska stališča koalicijskih strank SD, Državljske liste in DeSUS ter njihova vsebinska stališča obravnavali pri prejšnjih podpoglavjih, bo obravnavana samo nova stranka Pozitivna Slovenija.

➤ *Pozitivna Slovenija*²⁴

Pozitivno Slovenijo bi lahko uvrstili med levosredinke stranke z ideologijo socialnega liberalizma. Kot temeljno vrednoto navajajo pravičnost, zasnovano na varovanju človekovih pravic in enakopravnosti vseh državljanov in državljanek (Pozitivna Slovenija 2013, 1. pogl.). Ob tem se zavzemajo se za socialno državo, solidarnost ter zagovarjajo ravnovesje med javnim in zasebnim. Kot predpogoj nadaljnjega razvoja gospodarstva in celotne slovenske družbe vidijo vlaganja v sistem izobraževanja, od vrtcev do univerz ter znanstvenih in raziskovalnih inštitutov. Zagovarjajo javni sektor, ki bo vsem nudil kakovostne in enako dostopne storitve. »Storitve, ki jih nudi javni sektor ne smejo postati tržno blago, saj zdravje in izobraževanje ne moreta biti instrument dobička« (Pozitivna Slovenija 2013, 5. pogl.).

○ *Šolske politike 2013–2014*

»Super ministrstvo« se je razdružilo na dve ministrstvi, tako je resor kulture dobil nazaj svoje ministrstvo, za področje šolstva pa je postalo pristojno Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. V tem obdobju je ministrstvo vodil dr. Jernej Pikalo²⁵ iz SD, ki je precej umiril (še iz prejšnjega mandata nemirno) šolsko polje.

Koalicijska pogodba na področju izobraževanja napoveduje delovanje v smeri sprejetih ciljev Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. Na področju predšolske vzgoje to pomeni pripravo vizije razvoja predšolske dejavnosti ter nadalje povečevanje vključenosti otrok v vrtce. Med pomembnimi zavezami pa je bila tudi ureditev stabilnega

²⁴ Gre za novo stranko nastalo pred prihajajočimi predčasnimi volitvami oktobra 2011, prvi predsednik (in ponovno aktualni predsednik) stranke je Zoran Jankovič. Strankino članstvo sestavlja tudi precej strankarskih »prebežnikov« iz vrst SD, LDS in nekaterih drugih strank.

²⁵ Redni profesor iz področja politologije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani.

javnega financiranja obstoječih visokošolskih zavodov in regulacija nastajanja novih po načelu kakovosti. Sicer pa je poudarek na zagotavljanju javnega šolstva in šole enakih možnosti ter vsem dostopnega sistema vzgoje in izobraževanja.

Področje zasebnega šolstva je omenjeno predvsem v relaciji z visokim šolstvom s koalicijsko zavezo, da so »iz javnih sredstev lahko sofinancirani le tisti programi zasebnih visokošolskih zavodov, ki zapolnjujejo vrzeli v programih javnih oziroma zagotavljajo presežno kakovost izvajanja« (Dogovor o sodelovanju Pozitivne Slovenije, Socialnih demokratov, Državljanske liste in Demokratične stranke upokojencev Slovenije v Vladi Republike Slovenije)

Pomembnejše šolske politike²⁶ iz tega obdobja so:

- stabilno financiranje za nemoteno delovanje slovenskega šolskega sistema (tudi na področju visokega šolstva) s čimer se je preprečilo preveliko načrtovano odpuščanje zaposlenih in zagotovilo, da se kakovost izobraževanja ni zniževala;
- nadaljevanje uspešnega črpanja evropskih sredstev;
- ohranitev standardov in normativov ter s tem zagotavljanje nadaljnje kakovosti izobraževanja v Sloveniji;
- sprejet nov Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), ki je v sistem del z otroki s posebnimi potrebami vnesel novosti in izboljšave;
- sprejeta Resolucija o nacionalnem programu za mladino 2013–2022, ki vključuje vse politike, ki se nanašajo na mlade v Sloveniji.

2.3.5. Vlada Mira Cerarja (2014 –)

Na državnozborskih volitvah julija 2014 je prepričljivo zmagala nova stranka, takrat imenovana Stranka Mira Cerarja²⁷. Njen predsednik je bil predlagan za mandatarja za sestavo nove vlade, ki je bila septembra 2014 tudi potrjena. Koalicijo sestavljajo SMC, SD in DeSUS.

V nadaljevanju sledi pregled vrednot in usmeritev nove vladne stranke (in tudi sicer nove stranke na slovenski politični sceni) Stranke Mira Cerarja, kasneje poimenovane Stranke modernega centra (SMC).

²⁶ Izbrane obravnavane politike so povzete po Poročilu o delu Vlade RS (2013–2014) – glej poglavje Literatura.

²⁷ Stranka se je po volitvah preimenovala v Stranko modernega centra (SMC). Ustanovitelj in predsednik stranke je znani ustavni pravnik in univerzitetni profesor dr. Miro Cerar ml.

➤ *Stranka Mira Cerarja oz. Stranka modernega centra (SMC)*

Čeprav se sama vidi predvsem kot sredinska stranka, pa jo politični poznavalci uvrščajo med liberalne levosredinske stranke. Kot ključne vrednote političnega delovanja v okviru zagotavljanja države blaginje utemeljujejo pravno državo, inovativnost, trajnostni razvoj, družbeno odgovornost in človekovo dostojanstvo (SMC – Stranka modernega centra). Kot temeljna politična izhodišča pa navajajo več strpnosti v družbi, obstoj in delovanje neodvisne in razvite civilne družbe, državo blaginje, učinkovito delovanje javnega sektorja, večjo gospodarsko svobodo in podjetnost, zaščito in varovanje okolja ter odprto družbo (SMC – Stranka modernega centra).

V koalicijski pogodbi se na področju vzgoje in izobraževanje izpostavlja zagotavljanje možnosti doseganja visokih izobraževalnih dosežkov za vse, krepitev vzgojne in izobraževalne vloge šol in vrtcev s sodobnimi pristopi poučevanja in učenja ter povečanje kakovosti upravljanja in vodenja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. Pomembno vlogo ima tudi krepitev vseživljenjskega izobraževanja in povezovanja šol s širšim okoljem, z lokalno skupnostjo, gospodarstvom in nevladnimi organizacijami. Koalicijski partnerji se zavezujejo tudi k večji kakovosti in dostopnosti izobraževanja z oblikovanjem ustrezne učbeniške politike in z zagotovitvijo brezplačnega (vsaj enega obroka) prehrane za učence in dijake (Koalicijski sporazum o sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandatno obdobje 2014–2018, 4.25 pogl.). V zvezi z razmerjem med javnim in zasebnim šolstvom navajajo, da je javno izobraževanje nosilec javnega dobrega, zasebno pa je razumljeno kot dopolnitev javnega, v okviru katerega se zagotavlja pravica staršev in otrok do izbire. Ob tem poudarjajo, da mora obstajati jasna razmejitev med javnim in zasebnim izvajanjem vzgojne in izobraževalne dejavnosti (Koalicijski sporazum o sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandatno obdobje 2014–2018, 4.25 pogl.).

○ *Šolske politike (2014 –)*

Glede nato, da vlada še ne deluje dve leti, bom pri analizi šolskih politik uporabila zbirno poročilo²⁸ vlade po enem letu delovanja in pregledala medijske objave v tistem obdobju. Prvo leto je bilo v javnosti na področju šolstva zelo turbulentno, saj predsednik vlade ni imel srečne roke pri izbiri ministrice²⁹ za šolstvo, tako je trajalo približno eno leto, da je na ministrstvo

²⁸ Glej poglavje Literatura.

²⁹ Prva šolska ministrica v Cerarjevi vladi, dr. Stanislava Setnikar Cankar, sicer profesorica in nekdanja dekanja Fakultete za upravo, je zaradi afere ob javnem razkritju Komisije za preprečevanje Korupcije o njenih visokih avtorskih honorarjih, odstopila iz položaja ministrice po pol leta ministirovanja. Druga ministrica mag. Klavdija Markež je ministrstvo zapustila že po nekaj dneh, saj je tednik Demokracija poročal, da naj bi Markeževa prepisala kar 70 odstotkov svoje magistrske naloge. Ministrica je že naslednji dan odstopila, poslovala pa se je tudi od poslanske funkcije.

prišla aktualna ministrica dr. Maja Makovec Brenčič³⁰ (iz kvote SMC), ki je že tretja ministrica v tem mandatu.

Prva ministrica dr. Stanislava Setnikar Cankar je šolnike precej prestrašila z izjavami o varčevanju v šolstvu, in sicer da bo zaradi zahtev vlade šolsko ministrstvo v letu 2015 moralo privarčevati sto milijonov evrov, kar bi posledično pomenilo dodatnih tisoč brezposelnih, pretežno iz vrtcev in osnovnih šol (Košak 2015). Kasneje je javno naznanila, da so se po mesecu dni trdih pogajanj uskladili, da bo ministrstvo našlo za deset milijonov prihrankov, predvsem takšnih, ki ne bi zmanjševali števila zaposlenih. Ob tem je kot enega izmed ukrepov predlagala ukinitve plačevanja učne pomoči, kar je tudi povzročilo precej nezadovoljstva (Košak 2015).

Ostale pomembnejše politike po enem letu vladanja so:

- zagotavljanje učbenikov v osnovni šoli z obnovo učbeniških skladov;
- urejanje vprašanja zagotavljanja kosil večjemu številu upravičencev v osnovni šoli;
- vzpostavitev brezplačne mobilne aplikacije eVŠ, ki je namenjena predvsem dijakom in študentom in omogoča iskanje po podatkih o visokošolskih zavodih in študijskih programih v Sloveniji ter študentski prehrani;
- poskus ponovne vzpostavitve sistema vajeništva.

2.4. Razmerje med javnim in zasebnim šolstvom

Zgodovinsko gledano je zasebno šolstvo ostanek, ki priča o nastanku javnega šolstva (Šimenc in Krek 1997), iz časov preden je država začela posegati v šolstvo. Poseganje države na področje šolstva je pripeljalo do vzpostavitve mreže javnih šol, ki je pokrila vso državo, pa tudi do splošne šolske obveznosti (Šimenc in Krek 1997, 12).

Temelji ureditve pravnega položaja zasebnih šol so bile v državah Zahodne Evrope vzpostavljene v procesu oblikovanja vsem dostopnega in skupnega javnega šolstva, takrat so bile oblikovane tudi norme in prakse, ki so uredile mesto in vlogo takrat že obstoječih zasebnih šol (Šimenc in Tašner 2016, 5). Šimenc (1997, 12) tako ugotavlja, da je več zasebnega šolstva tam, kjer se je pozneje razvil javni sistem in je tako slabše razvit, kot tudi obratno; če se javni šolski sistem ni mogel razviti, se je bolje razvilo zasebno šolstvo. Po tej

³⁰ Dr. Maja Makovec Brenčič je bila do imenovanja za ministrico zaposlena kot redna profesorica na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.

logiki je pri nas dobro razvito javno šolstvo, saj delež učencev oz. dijakov, ki pri nas obiskujejo zasebne šole precej nizek, nekje 1,5 %³¹.

Državne šole so ob svojem nastanku pomenile »osvoboditev³²« od zasebnih šol, zato so države ob razvoju javne šolske mreže pogosto ravnale »sovražno« do zasebne ponudbe (Šimenc in Krek 1997, 17). Želja vzpostaviti državni monopol nad izobraževanjem zgodovinsko ni pomenila samo splošne širitve pristojnosti države, temveč je bila povezana s šolo, ki ni versko nestrpna, je brezplačna in vsem otrokom nudi temeljno izobrazbo, ki ni koristna le za razvoj države, temveč tudi posamezniku omogoča intelektualni in osebni razvoj, s čimer pravica do izobraževanja (ki je predpogoj, da lahko govorimo o pravici do izbire) nastane prav s posegom države v šolsko polje (Šimenc in Krek 1997, 17). Razprava o odnosu med javnim in zasebnim šolstvom pogosto nakazuje na odvisnost zasebnih šol od javnega šolskega sistema. Če so zasebne šole primerne samo za nekatere oz. samo za peščico (ker zasebne šole učence lahko izbirajo), potem na nek način potrebujejo mrežo javnih šol, ki bodo sprejele vse tiste, ki se ne bodo odločili za nič posebnega (Šimenc in Krek 1997, 15).

Leta 1995 so snovalci Bele knjige pripravili izhodišča za urejanje področja zasebnega šolstva v prvi vrsti zaradi zakonske neurejenosti, kot tudi neusklajenosti z zavezujočimi mednarodnimi akti in tudi našo ustavo. Pri tem je bilo njihovo vodilo to, da država vzpostavi takšno razmerje med javnim in zasebnim šolstvom, s katerim zasebne šole bogatijo javno ponudbo (v smislu izbire), prispevajo k večji prilagodljivosti javnega sistema in dopolnjujejo javno šolsko mrežo (Krek in Metljak 2011, 422). Zasebno šolstvo pri tem ne vstopa v prazen prostor, temveč v prostor, kjer je že vzpostavljena mreža javnih šol. Pri opredelitvi razmerja med javnim in zasebnim šolstvom v Beli knjigi iz leta 1995 je tako potrebno izpostaviti načelo, da je položaj zasebnih šol bil zasnovan tako, da le-te ne omejujejo ali rušijo javne šolske mreže. Takšna zasnova zasebnega šolstva je v nadaljevanju predstavljala temelj za zakonodajo iz leta 1996 (Šimenc in Tašner 2016, 47–48).

Kljub temu da je bila zakonodaja v parlamentu sprejeta na osnovi dokaj širokega družbenega in političnega soglasja in da v osnovi kaže na precej pozitiven odnos do zasebnega šolstva v smislu možnosti izbire, bogatitve in dopolnjevanja javne šolske mreže, pa se zadnjih dvajset let družbeni diskurz na to temo vrti okrog različnih vidikov in dilem zasebnega šolstva. V

³¹ Podatek izhaja iz Key Data 2009 (Krek in Metljak 2011, 441).

³² Državne šole so tako pomenile osvoboditev od cerkve, plemstva in meščanstva (Krek in Šimenc 1997, 17).

literaturi zaznavamo predvsem naslednje tri – pojem ideologije v šoli, vzgojni vidik v šoli in financiranje zasebnega šolstva, pri čemer se v praksi ti trije vidiki vsebinsko med seboj močno prepletajo.

2.4.1. Organizacija zasebnega šolstva v Sloveniji

Samo zasebno šolstvo ni le notranje razčlenjeno in precej raznoliko, zanimivo je predvsem to, da elementi znotraj delovanja posameznih šol lahko prevzemajo številne funkcije; od prenašanja religioznih in filozofskih nazorov, vzgoje intelektualne, gospodarske in politične elite, do uvajanja novih pedagoških metod, hitrejšega odzivanja na aktualne potrebe družbe, itd. (Šimenc in Krek 1997, 22). V Sloveniji zasebno šolstvo predstavljajo trije tipi šol: zasebne šole, ki so bile prve šole na določenem območju, v našem primeru so to konfesionalne šole, katerih ustanovitelj je katoliška cerkev (in so načelno odprte tudi za nereligiozne dijake, saj izvajajo javno veljavni program), šole, ki so bile ustanovljene po nastanku javnih državnih šol iz različnih nazorskih razlogov, posebnih izobraževalnih ali vzgojnih metod (Šimenc in Krek 1996), ter sicer zasebne osnovne in srednje šole, ki so del mednarodnih združenj šol in kjer pouk poteka v tujem jeziku (Krek in Metljak 2011).

➤ *Zasebne konfesionalne šole*

V zgodovini zasledimo velik vpliv cerkvenih institucij (katoliških in protestantskih) na zametke in posledično nadaljnji razvoj šolskega sistema v slovenskem prostoru. S tem se potrjuje Althusserjeva predpostavka, da je (v srednjem veku) bila cerkev vladajoči ideološki aparat države in je v tem okviru opravljala tudi funkcijo področja šolstva. Zanimivo je predvsem to, da razvoj sistema slovenskega šolstva pravzaprav niti ni bil cilj delovanja katoliške cerkve, ampak (sicer koristen) »stranski produkt«. Za katoliško cerkev samo opismenjevanje prebivalstva ni bilo niti cilj niti poslanstvo, pomembna je bila predvsem skrb za vzgojo in izobrazbo katoliških duhovnikov (Okoliš 2009, 35). Pred letom 1996 zasebno šolstvo na zakonodajni ravni formalno ni obstajalo, četudi so obstajale zasebne šole (npr. cerkveni gimnaziji v Želimljah in Vipavi), ki so počasi pridobivale javno veljavnost svojih programov in tudi javno finančno podporo. Z zakonsko ureditvijo celotnega področja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji leta 1996 so se vzpostavili tudi mehanizmi, ki so omogočali in regulirali nastajanje zasebnih šol (Krek in Metljak 2011, 421). Medtem ko število³³ zasebnih katoliških vrtcev tudi v Sloveniji precej hitro raste, imamo v tem trenutku imamo v Sloveniji

³³ V šolskem letu 2013/2014 je bilo v Sloveniji registriranih 65 zasebnih vrtcev, pri čemer pa vseh seveda ni ustanovila katoliška cerkev (ali kakšna druga verska skupnost), tako konkretno število iz podatkov ni razvidno.

štiri katoliške gimnazije, zasebno katoliško osnovno šolo in dve osnovni šoli Montessori, katerih ustanovitelj je tudi katoliška cerkev.

➤ *Zasebne šole in vrtci v okviru posebnih pedagoških načel*

Posebna oblika zasebnega šolstva so šole in vrtci, ki izvajajo program oz. delujejo po določenih pedagoških načelih (npr. Waldorfska pedagogika, Decroly, Montessori). Javno veljavnost so te šole pridobile po tem, ko je pristojni strokovni svet ugotovil, da zagotavljajo minimalna znanja za uspešen zaključek programa in jih je priznalo ustrezno mednarodno združenje teh šol, pri čemer gre za šole, ki jih je mogoče umestiti med alternativne šole, katerih tradicija sega v začetek 20. stoletja oz. v čas razcveta reformsko pedagoškega gibanja (Protner 2010, 60). Ob tem je zopet potrebno omeniti vrtce in dve osnovni šoli Montessori, ki tudi spadajo v to kategorijo, čeprav je njihov ustanovitelj večinoma katoliška cerkev, zaradi česar težko trdimo, da pedagoški proces ne vsebuje elementov konfesionalnosti.

➤ *Tuje zasebne šole*

V Sloveniji obstaja nekaj zasebnih šol, v katerih pouk poteka v tujem jeziku in v skladu s programi mednarodnih združenj šol. Za razliko od drugih zasebnih šol v Sloveniji, te šole niso zaprosile za pridobitev javne veljavnosti svojih programov, zato ker so bile primarno namenjene otrokom tujih državljanov, ki začasno živijo v Sloveniji in ker javno veljavnost programov osnovnošolske izobrazbe učenci pridobijo brez težav, saj je v Sloveniji priznana osnovnošolska izobrazba, ki jo je posameznik pridobil v drugih državah (Krek in Metljak 2011, 427). Ključen problem pa se pojavlja, ko se slovenski otroci vpisujejo v te šole, katerih programi pri nas ne morejo dobiti javne veljavnosti. Če bi šole želele, da bi pridobljena izobrazba bila javno veljavna, bi morale izvajati javno veljavne programe, pri čemer se postopki pridobivanja javne veljavnosti programov ustavijo pri 3. členu ZOFVI, ki nalaga, da vzgojno-izobraževalno delo v šolah in vrtcih poteka v slovenskem jeziku, pri čemer je pouk v tujem jeziku seveda v nasprotju s tem določilom (Krek in Metljak 2011, 436). Člani Nacionalne strokovne skupine za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju iz leta 2011, so v zvezi s tem zapisali bolj politično kot strokovno obrazložitev tega, zakaj programi zasebnih šol, ki pouk izvajajo v tujem jeziku, ne morejo pridobiti javne veljavnosti, pri čemer gre za zaščito slovenskega jezika in nacionalnega interesa, za kar je toliko bolj pomembno, da se pouk v šolah v Sloveniji, izvaja v slovenskem jeziku (Krek in Metljak 2011, 436).

2.4.2. *Financiranje zasebnega šolstva v Sloveniji*

Področje zasebnega šolstva je bilo z zakonodajo iz leta 1996 urejeno tako, da so bili zasebni vrtci in šole deležni javne finančne podpore v višini 85 % denarja v primerjavi z javnimi šolami, pri čemer je financiranje vključevalo plače in materialne stroške na učenca oziroma dijaka, če so izvajali javno veljavne programe in izpolnili še nekatere druge pogoje povezane s stabilnostjo delovanja šol in izobrazbo učiteljev. V primeru ko država oziroma lokalna skupnost sama ne bi mogla zagotoviti ustrezne mreže javnih šol in vrtcev, pa bi bilo še vedno mogoče razpisati koncesijo, pri čemer koncesionar izvaja program javne šole oziroma vrtca in zanj dobi enak obseg sredstev kot javna šola ali vrtec (Krek in Metljak 2011, 422).

Zakonodaja na področju zasebnega šolstva od 1996 leta dalje ni bila deležna bistvenih sprememb, kar po vsej verjetnosti kaže na to, da je bilo urejeno tako, da je zagotavljalo relativno stabilnost področja (Krek in Metljak 2011, 422). Vlada pa je leta 2007 v predlogu sprememb ZOFVI³⁴ (2007) predlagala izenačitev financiranja zasebnih šol z javnimi šolami in v obrazložitvi kot razlog izpostavila majhen delež zasebnega šolstva pri nas ter navedla kot cilj zakonodajnih sprememb povečanje deleža zasebnega šolstva v primerjavi z evropskimi državami (Krek in Metljak 2011, 422). Šimenc (2016, 50) to pokomentira za besedami: »Cilj zdaj ni več omogočiti nastajanje zasebnega šolstva, skrbeti za kakovost zasebnega šolstva, ko gre za osnovne in srednje šole, ki izdajajo javno veljavna spričevala, ter zaščititi mrežo javnih šol, temveč cilj postaja tekma z Evropo.« Cilj je bil, da se delež zasebnih šol do leta 2013 približa povprečju evropskih držav, pri čemer je predlagatelj za osnovno šolo predlagal 6,4 % delež učencev, za srednje šole pa 14 % (Krek in Metljak 2011, 422). O pomanjkljivi strokovni in politični preišljenosti predloga je Šimenc³⁵ spregovoril tudi v intervjuju za Mladino, saj je izračunal, da bi namen predlagatelja (da bi se do leta 2013 približali evropskemu povprečju oz. deležu 6,4 %) v praksi pomenilo ustanovitev 50 zasebnih osnovnih šol (Protner 2010, 57–58), kar bi seveda močno zamajalo in celo ogrozilo javno mrežo šol.

Drug dodaten razlog za predlagano spremembo pa naj bi bil »poenotenje financiranja zasebnih šol«, saj zakonodaja iz leta 1996 trem zasebnim šolam, ki so bile s podelitvijo koncesije po letu 1991 deležne 100 % sofinanciranja tekočih stroškov, ta delež ob sprejetju nove zakonodaje ni bil znižan, medtem ko so zasebne šole ustanovljene po letu 1996 (skladno

³⁴ Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007).

³⁵ Dr. Marjan Šimenc, član Nacionalne strokovne skupine za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju (za področje zasebnega šolstva) leta 1995, kot tudi leta 2011.

z novo sprejeto zakonodajo) dobivale 85 % delež. Predlagatelj je tako v predlogu obrazložil, da ni vsebinskih razlogov za različne načine financiranja in da je edini kriterij za razlikovanje čas ustanovitve posamezne šole (Šimenc in Tašner 2016). Ideja predloga je torej bila, da zasebnim šolam, ki izvajajo javne veljavne programe, pripada enak delež sredstev na udeleženca izobraževanja kot javnim šolam, ne več v višini 85 %, kot je bilo do tedaj, ampak seveda 100 %. Ob tem se vladno gradivo sklicuje na načela in cilje iz Bele knjige, nato pa je vpeljan cilj, ki temelji na predpostavki, da več kot je zasebnih šol, boljše je za državo (Šimenc in Tašner 2016, 51). Tega cilja v Beli knjigi ni mogoče najti, niti ni skladen z njenimi cilji in načela, saj Bela knjiga namreč ne vsebuje teze, da več kot je zasebnega šolstva, boljše je, pač pa vpeljuje zasebno šolstvo na osnovi javnega in vsebuje niz ukrepov, ki ščitijo mrežo javnih šol in njihovo kakovost (Šimenc in Tašner 2016, 51).

Protner (2010, 57) je zapisal: »Težko si je priklicati v spomin kakšen vladni šolskoreformni ukrep, ki je sprožil tako obsežno polemiko in nasprotovanje kot predlog spremembe pogojev za sofinanciranje zasebnih šol...«

Po odporu javnosti in nameri sindikatov, da bodo zbirali podpise za referendum, je bil predlog zakona z vetom v državnem svetu zavrnjen, neuspešen pa je bil tudi pri ponovnem potrjevanju (Šimenc in Tašner 2016, 52). Kljub temu vlada predloga ni umaknila, temveč je za to, da bi bila zakonodajna rešitev sprejeta, ubrala drugačno pot. Tako je šestintrideset poslancev državnega zbora iz vrst vladnih strank namreč decembra 2007, približno pol leta po neuspelem predlogu za spremembo zakonodaje, vložilo pobudo za ugotavljanje ustavnosti člena ZOFVI, ki ureja sofinanciranje zasebnih šol (Šimenc in Tašner 2016, 52). Vlada je zahtevo poslancev podprla in zapisala, da je tudi s svojim predlogom sprememb zakona skušala odpraviti njegovo neustavnost. Ta trditev vlade je bila presenetljiva, saj v predlogu sprememb zakona o neustavnosti ni bilo govora, kot tudi ne v gradivu, ki ga je pripravila (Šimenc in Tašner 2016, 52–53). Če bi predlagatelji sprememb zakona v resnici izhajali iz stališča, da so spremembe potrebne zaradi neustavnosti, bi to najverjetneje uporabili v argumentaciji za spremembo zakonodaje, tako pa se zdi, da je bila neustavnost argument, ki je bil izpostavljen pozneje, ko je bil predlog spremembe zakonodaje neuspešen, in da je takratna vladajoča politika uporabila ustavno sodišče kot sredstvo za dosego tistih zakonodajnih sprememb, ki jih ni bilo mogoče uveljaviti v običajnem zakonodajnem postopku v parlamentu (Šimenc in Tašner 2016). To pobudo je Ustavno sodišče RS obravnavalo junija 2009 in jo zavrglo, pri čemer je bil razlog za to proceduralne narave, saj je pobudnikom s konstituiranjem novega državnega zbora oktobra 2008 potekel

poslanski mandat in so s tem izgubili status stranke v postopku pred ustavnim sodiščem (Šimenc in Tašner 2016, 53).

Oktober 2012 pa je nekdanji poslanec Anton Kokalj³⁶ kot eden izmed (najbolj vidnih) pobudnikov na Ustavno sodišče vložil pobudo za oceno ustavnosti, pri čemer so pobudniki izpodbijali tisti del 86. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki ureja financiranje zasebnih šol, ki izvajajo javno veljavne izobraževalne programe. Prvi in drugi pobudniki (vključno s Kokaljem) so bili starši mladoletnih šoloobveznih otrok, ki otrokom za obiskovanje javno veljavnega programa osnovnošolskega izobraževanja na zasebni Osnovni šoli Alojzija Šuštarja, katere ustanovitelj je Zavod Sv. Stanislava v Ljubljani kot tretji pobudnik, morajo doplačevati šolnino (Odločba Ustavnega sodišča RS 2014, 1 tč.). Prvi in drugi pobudniki navajajo, da morajo za izvajanje javno veljavnega dela programa šoli plačevati mesečno šolnino, čeprav drugi odstavek 57. člena Ustave določa, da se osnovnošolsko izobraževanje financira iz javnih sredstev.

Tretji pobudnik se sklicuje na (zakonsko določeno) nižje financiranje zasebnih šol, pri čemer meni, da je položaj šoloobveznih učencev v zasebnih šolah v bistvenem primerljiv s položajem šoloobveznih učencev v javnih šolah, zato naj bi neenako zagotavljanje javnih sredstev med drugim kršilo tudi enakost pred zakonom, saj za nižje financiranje ni razumnega in stvarnega razloga. Pri tem vsi pobudniki poudarjajo, da je sporno le financiranje javno veljavnega dela programa, ne pa financiranje dodatnih učnih in drugih vsebin, ki jih starši plačujejo posebej kot prispevek za nadstandardni program (Odločba Ustavnega sodišča RS 2014, 2 tč.).

Ustavno sodišče Republike Slovenije je o tem odločalo 4. decembra 2014 in 6. januarja 2015 objavilo razsodbo o tem, da je dozdajšnje zakonsko določeno neenako financiranje javnih in zasebnih osnovnih šol v naši državi v nasprotju z ustavo. Državnemu zboru je zato naložilo, da mora ugotovljeno protiustavnost odpraviti v roku enega leta. Šimenc (2016, 30) meni, da ta razsodba ni presenetljiva zato, ker je bila sprejeta z minimalno večino, temveč zato, ker je ustavno sodišče leta 2001 razsodilo povsem drugače. Takrat je namreč ugotovilo in odločilo, da je neenako financiranje javnih in zasebnih šol skladno z ustavo, saj v obrazložitvi odločbe³⁷ jasno piše: »Zakonodajalčeva odločitev, da država financira v celoti le javne šole, v katere lahko vpišejo svoje otroke vsi starši, je v polju njegove presoje in zato ni v nasprotju z

³⁶ Nekdanji poslanec državnega zbora na listi stranke Nova Slovenija NSI (2004–2008).

³⁷ Odločba US št. U-I-68/98 z dne 22. 11. 2001, toč. 21.

Ustavo« (Šimenc in Tašner 2016, 30). Po drugi strani pa odločba³⁸ iz 2014 interpretira drugi odstavek 57. člena³⁹ Ustave tako, da država »učencem zagotavlja pravico do brezplačnega obiskovanja obveznega javnoveljavnega programa osnovnošolskega izobraževanja, ne glede na to, ali ga izvaja javnopravni ali zasebnopravni subjekt«. Po večinskem mnenju sodišča ustava s tem, ko predpisuje financiranje osnovnošolskega izobraževanja iz javnih sredstev, zagotavlja učenkam in učencem pravico do brezplačnega obveznega osnovnošolskega izobraževanja in z neustrezno zakonodajo trenutno »nedopustno posega v pravico otrok do javno financiranega osnovnošolskega izobraževanja zato, ker v celoti ne financira javno priznanih programov zasebnih osnovnih šol brez koncesije« (Šimenc in Tašner 2016, 31).

Kako se dve mnenji Ustavnega sodišča RS lahko tako razlikujeta? Ustavno sodišče leta 2014 sicer ugotavlja, da je leta 2001 že presodilo, da neenako javno financiranje zasebnih šol ni v neskladju z ustavo, vendar se leta 2014 odloči drugače in svoje stališče utemelji tako, da argumentacijo iz leta 2001 kvalificira, kot da velja »z vidika zasebnega šolstva kot celote, ki se ne omejuje le na zasebne osnovne šole« (Šimenc in Tašner 2016, 62). To gre razumeti v smislu, da se je argumentacija ustavnega sodišča leta 2001 nanašala na zasebno šolstvo kot celoto, zdaj pa se drugačna odločitev nanaša samo na osnovne šole. Šimenc (2016, 62) ob tem ugotavlja, da je težava takšne logike v tem, da zasebno šolstvo kot celota že vključuje obvezno osnovno šolo, iz česar naj bi sledilo, da ustavno sodišče leta 2014 o svoji prejšnji odločitvi iz leta 2001 trdi, da je takrat spregledalo dejstvo, da ne bi smelo govoriti o zasebnem šolstvu kot celoti, saj le-to vključuje tudi obvezno osnovno šolo, zanjo pa lastnosti, o katerih je bilo govora, po mnenju iz leta 2014 ne veljajo. Čeprav v odločbi ni eksplicitno zapisano, da mora zakonodajalec to storiti tako, da bodo javne in zasebne osnovne šole financirane iz javnih sredstev v enakem obsegu (torej stoddostno pri financiranju javno veljavnega programa), pa so nekateri vseeno trdno prepričani, da morajo poslanci popraviti zakon prav v tem smislu (Šimenc in Tašner 2016, 21–22). Med njimi so poslanci, ki so temu naklonjeni, kot tudi tisti, ki so prepričani, da je zahtevo ustavnega sodišča mogoče izpolniti tudi drugače, in sicer s spremembo ustave. Državni zbor (kot zakonodajalec in ustavodajalec) je zato soočen z dilemo, ali spremeniti zakon, da bo v skladu z odločbo ustavnega sodišča, ali pa spremeniti ustavo tako, da zdajšnji zakon z njo ne bo več v nasprotju (Šimenc in Tašner 2016, 21–22).

³⁸ Odločba US št. U-I-269/12 z dne 4.12. 2014, toč. 20.

³⁹ Ustava Republike Slovenije (Ur. l. RS 33/91.), 57. člen, 2. odstavek: »Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in se financira iz javnih sredstev«.

Socialni demokrati so tako sredi januarja 2015 predlagali ustavno spremembo, po kateri bi 57. člen Ustave Republike Slovenije, ki pravi, da se osnovnošolsko izobraževanje financira iz javnih sredstev dopolnili na način, da bi ta člen veljal le za javne osnovne šole, financiranje zasebnih pa naj bi urejal posebni zakon (MMC RTV SLO, 17. februar 2015). Prepričani so namreč, da bi s takšno dopolnitvijo dosegli, da bi se javno šolstvo v ustavo zapisalo kot vrednoto in bi tako postalo edina oblika osnovnošolskega izobraževanja, ki ima tovrstno pravno zaščito. Ob tem dodajajo, da zaradi tega v veljavno zakonsko ureditev financiranja ne bo treba posegati, zakonodajalca pa se bo obvezalo, da mora najprej skrbeti za javno šolstvo, s čimer bi se po njihovem mnenju preprečilo tudi, da bi se zasebne oblike osnovnošolskega izobraževanja razširile na račun postopnega odmiranja javnih osnovnih šol (MMC RTV SLO, 16. januar 2015). Stališče SD podpirajo tudi stranke DeSUS, Združena levica⁴⁰ in ZaAB⁴¹, medtem ko se vladna stranka SMC ni pridružila pobudi. Predlogu spremembe ustave pričakovano nasprotujeta SDS in NSi. SD je tako zbral podpise 26 poslancev, kar je dovolj (potrebnih jih je 20) za začetek postopka spremembe ustave, vendar pa je za sprejetje ustavne spremembe potrebna dvotretjinska podpora državnega zbora, ki pa je SD za zdaj še nima (MMC RTV SLO, 17. februar 2015).

Če bo ustava spremenjena tako, kot predvideva že omenjeni predlog, ki ga je pripravila skupina poslancev, se najbrž ne bo nič spremenilo. Ustava bo še naprej zagotavljala enako pravico do izobraževanja, kot je do aktualne odločbe ustavnega sodišča veljalo, da jo zagotavlja. Stoodstotno financiranje iz javnih sredstev bo veljalo le za javne osnovne šole, financiranje zasebnih osnovnih šol pa bo urejal zakon. Zakon lahko ostane nespremenjen, saj ureja financiranje zasebnih šol na osnovi dokaj širokega družbenega in političnega soglasja, ki je bilo doseženo ob sprejemu zakona. V tem primeru bodo zasebne šole še naprej financirane v višini petinosemdesetih odstotkov cene javno veljavnega izobraževalnega programa, kar je precej nad evropskim povprečjem. (Šimenc in Tašner 2016, 35–36).

Zdi se, da ustavno sodišče s svojo odločitvijo o tem, da je neustaven samo en odstavek enega člena ZOFVI (prvi stavek drugega odstavka 86. člena), ne spreminja bistveno veljavne

⁴⁰Združena levica (ZL) je nastala spomladi 2014 kot koalicija treh strank politične leve: Iniciative za demokratični socializem (IDS), Stranke za trajnostni razvoj Slovenije (TRS) in Demokratične stranke dela (DSD). Na volitvah v Državni zbor 2014 je dosegla dober rezultat in dobila kar 6 poslancev. Deluje v opoziciji.

⁴¹Zavezništvo Alenke Bratušek (ZaAB) je stranka, ki jo je ustanovila nekdanja predsednica vlade Alenka Bratušek, potem ko je v svoji nekdanji stranki, ki jo je nekaj časa vodila, Pozitivni Sloveniji, izgubila bitko za predsedniško mesto proti Zoranu Jankoviću.

konceptije zasebnega šolstva v Sloveniji, vendar po mnenju Šimenca (2016, 63) ta videz vara, saj je ključni del odločitve teza, da po ustavi ni dovoljeno omejevati javnega sofinanciranja zasebnega šolstva. To pa pomeni, da ni treba spremeniti le 86. člena ZOFVI, temveč je potencialno neustaven tudi 87. člen, ki govori o varovanju mreže javnih šol. Če je torej izenačeno financiranje javnih in zasebnih osnovnih, potem je neustavno omejevati financiranje zasebnih osnovnih šol oziroma omejevati javno sofinanciranje zasebne šole, ki ogroža obstoj edine javne šole v istem šolskem okolišu (Šimenc in Tašner 2016, 63). Ogrožanje javne šolske mreže je samo en izmed številnih pomislekov, kaj bi na dolgi rok lahko prinesla izenačitev financiranja javnega in zasebnega šolstva v naši državi. Drug pomemben argument je tudi siromašenje (kakovosti) obstoječega javnega šolskega sistema na račun večjega financiranja zasebnih šol in s tem posledično manjšega obsega sredstev za javne šole. Zasebne šole z večjim obsegom in več viri financiranja (šolnine, prispevki, donacije) pa odpirajo pot tudi elitnim šolam, pri čemer je ravno strah pred elitnimi šolami in neenakimi možnostmi, ki jih vnašajo v šolstvo, eden bistvenih razlogov za nasprotovanje zasebnemu šolstvu (Šimenc in Krek 1997, 14).

3 ŠOLSKI SISTEM ZDRUŽENIH DRŽAV AMERIKE

Ameriški šolski sistem velja za enega največjih na svetu, pri čemer ga označuje velika raznolikost v socialno ekonomskem, etničnem in kulturnem ozadju učencev in dijakov, v vrstah šol in programov, v možnostih in načinih izobraževanja ter različnih virih financiranja. Poleg tega je zanj značilna velika decentralizacija. Pravzaprav so se vsi pomembni zgodovinski dogodki, ki so skozi stoletja izoblikovali podobo ZDA, odigrali tudi v šolskih prostorih - rasna segregacija in ravnanje z manjšinami, prihod imigrantov in porast mest, ekspanzija na zahod ZDA in ekonomska rast ter uveljavljanje koncepta osebne svobode in duha skupnosti (U.S. Department of State 2008, 1). Razvoj ameriškega šolstva in njegova kompleksnost se tako zrcalijo v zgodovini, kulturi in vrednotah spreminjajočih se Združenih držav Amerike (U.S. Department of State 2008, 2).

3.1. Zgodovinski mejniki razvoja ameriškega šolstva

Zgodovina izobraževanja v ZDA označuje štiri obdobja v razvoju šolstva (Clare Boothe Luce Policy Institute 2012). Prvo obdobje je t.i. »dopustno⁴² obdobje« (1642–1825), ko so oblasti dovolile ustanavljanje šol in različne oblike izobraževanja. V tem času so imeli starši popolno pravico odločanja o tem, ali, kje in na kakšen način bodo otroke izobraževali. Drugo obdobje imenovano »obdobje spodbud⁴³« (1826–1851) označuje čas, ko so oblasti izrecno spodbujale vzpostavitev šolskih okolišev, ob tem so celo zvišale davke z namenom finančnih spodbud šolam (Clare Boothe Luce Policy Institute 2012). Vendar pa vlada ni izrecno zahtevala ustanavljanja šol, šolanje otrok pa je bilo še vedno v rokah staršev, saj obiskovanje šol ni bilo obvezno. Tretje obdobje je obdobje »obveznega⁴⁴ šolanja« (1855–1980), ko so oblasti uzakonile splošno šolsko obveznost, vzpostavljane šolskih okolišev, financiranje iz davkov, itd. Vloga in vpliv staršev sta bila v tem obdobju močno okrnjena, saj so otroci pri določeni starosti morali začeti obiskovati šolo. Četrto obdobje imenovano »obdobje svobodne izbire⁴⁵ šol« se je v ZDA začelo nekje okrog leta 1980 in traja še danes ter ponuja široke izobraževalne možnosti, obenem pa vrača pomen staršev pri izbiri izobrazbe in šol za svoje otroke (Clare Boothe Luce Policy Institute 2012).

⁴² V angl. »Permissive Era«.

⁴³ V angl. »Encouraging Era«.

⁴⁴ V angl. »Compulsory Era«.

⁴⁵ V angl. »Freedom or School Choice Era«.

➤ *Prve javne šole (1635)*

Številna mesta v kolonialni Ameriki (še posebej v koloniji Massachusetts) so ustanavljala različne osnovne šole. Ti dosežki so bili precej skromni, saj v njih niso poučevali pravi učitelji ampak izobraženi posamezniki (npr. gospodinje, duhovniki ali misijonarji) in še to v svojem prostem času. Četudi nobena kolonija ni centralizirala nadzora nad izobraževanjem, pa so Boston in številna druga mesta le vzpostavila nek šolski sistem in zagotovila sredstva za delovanje šol (Snyder 1993, 25). Z razcvetom mest je potreba po vzpostavitvi standardov na področju javnega šolstva postala zadeva kolonialne oblasti. Tako so leta 1642 sprejeli zakon, ki je grajal starše in skrbnike, ki otrokom niso zagotovili možnosti, da se »naučijo brati in razumeti osnovnih principov religije in ključnih zakonov države« (Snyder 1993, 25). Ob tem je potrebno poudariti, da je država odgovornost za izobraževanje otrok v celoti prenesla na starše. Kot odgovor na omenjeno zakonodajo in zaradi pomanjkanja konkretnih usmeritev na področju izobraževanja je kolonija Massachusetts Bay leta 1647 sprejela zakon, da mora vsako mesto z več kot petdesetimi družinami ustanoviti srednjo šolo oziroma gimnazijo (Snyder 1993; Ferfila 2002). Boston je bil prvi, ki je leta 1635 odprl prvo javno gimnazijo, t.i. »Latin Grammar School«, ki je pripravljala študente na univerzo s poudarkom na matematiki in klasičnih jezikih (Snyder 1993; Ferfila 2002). Nadalje se je tak koncept šol razširil po celotnem Massachusettsu, postopoma pa so sledile tudi druge kolonije.

Verske skupnosti so ustanovile večino zgodnjih univerz v ZDA z namenom izobraževati duhovnike. Zahteva puritancev, da ljudje lahko sami berejo sveto pismo, je poudarjala pomen pismenosti in posledično izobrazbe v tistem času (Ferfila 2002, 19). Kot prva univerza v severni Ameriki je bila v Massachusettsu leta 1636 ustanovljena Harvardska univerza, kjer je bilo, tako kot na vseh fakultetah tistega časa, možno pridobiti religiozno izobrazbo, ki je študente pripravljala na duhovniški poklic, kot tudi humanistično izobrazbo v smislu študija klasičnih jezikov kot sta latinščina in grščina (U.S. Department of State 2008, 15).

Prva šola v Pensilvaniji je začela delovati leta 1683, v njej pa so poučevali branje, pisanje in računovodstvo. Starši so morali plačevati šolnino, če pa tega niso zmogli, pa je šolanje (za revne) bilo brezplačno (U.S. Department of State 2011, 27). Tudi žensk niso povsem pustili ob strani, so pa možnosti za njihovo izobraževanje bile precej omejene le na tisto znanje, ki so ga potrebovale oziroma lahko uporabile doma (Ferfila 2002, 19).

Zakonski predpis t.i. »Severnozahodni odlok« oz. »The Northwest Ordinance« iz leta 1787, ki je obsegal današnje zvezne države Ohio, Illinois, Indiana, Wisconsin in Michigan, je med drugim določal, da vsaka novo nastala lokalna skupnost mora priskrbeti prostor za javno šolo (U.S. Department of State 2008, 13). Omenjena zakonodaja je določala t.i. »land grants«, kar pomeni, da je mesto dobilo v dar nepremičnino od države v namen izgradnje in ustanovitve javne šole. Te ponavadi enosobne zgradbe z zvonikom so postale znane v ameriški zgodovini kot legendarne »majhne rdeče šolske hišice« (U.S. Department of State 2008, 13). Tudi zakon imenovan »The Morrill Land Grant Act« iz leta 1862 je določil podobno logiko podeljevanja nepremičnin z namenom ustanavljanja višjih šol za izobraževanje v kmetijski in industrijski stroki (Snyder in Dillow 2013, 590).

V prvi polovici devetnajstega stoletja je nastalo gibanje za »prebujenje v izobraževanju«⁴⁶, katerega idejni vodja je bil reformist Horace Mann iz Massachusettsa, ki je predlagal, da se denar iz državnih davkov nameni za izboljšanje javnih šol za vse otroke, s čimer se je koncept javno financiranega šolstva pod lokalnim nadzorstvom globoko zakoreninil v ameriško zavest (U.S. Department of State 2008; Snyder 1993).

Na zahodni meji pa so si novi priseljenci prizadevali za izgradnjo šol takoj, ko so ustanovili nove naselbine oziroma mesta, saj je kongres v tistem času zahteval, da morajo vsi novi teritoriji ponuditi javne šole, preden lahko pridobijo svojo suverenost. Omenjene šole pa so se spopadale s težavami še posebej glede pomanjkanja učiteljev, kar je pripomoglo k temu, da se je začelo tudi ženske spodbujati k učiteljskemu poklicu, s čimer so postale »izobraževalna sila zahoda« (U.S. Department of State 2008, 14).

V južnih kolonijah so bogati lastniki plantaž in trgovci za poučevanje svojih otrok »uvažali« zasebne učitelje iz Irske ali Škotske, nekateri pa so otroke celo poslali na šolanje v Anglijo. S takšnimi možnostmi za izobraževanje jim ni bilo v interesu vzpostaviti javno šolstvo, poleg tega pa so razpršene kmetije in plantaže onemogočale oblikovanje šolskih okolišev (U.S. Department of State 2011, 27).

Javne šole so začele množično nastajati predvsem zaradi stalnega pritoka imigrantov in njihovih otrok v ZDA, največ iz področja Evrope, kot tudi precejšnjega števila kitajskih in japonskih prišlekov na zahodni obali ter Mehičanov in priseljencev iz Latinske Amerike na jugovzhodu ZDA (U.S. Department of State 2008, 15). Vsak nov val imigrantov je predstavljal izziv ne samo glede kapacitet, pač pa glede namena in organizacije ameriškega

⁴⁶ V angl. »The Educational Awakening«.

šolskega sistema, ki se je spopadal z vedno večjim številom učencev (U.S. Department of State 2008, 15).

➤ *Nastanek učiteljskega sindikata (1857)*

Nacionalni učiteljski sindikat oz. »National Teachers Association« je bil ustanovljen v Philadelphiji leta 1857, ko se je sto takratnih članov pridružilo nacionalni pobudi za izboljšanje razmer v javnih šolah (NEA – National Education Association). Kasneje (leta 1870) se je po združitvi s še nekaterimi sorodnimi organizacijami preimenoval v »National Education Association«. Sam sindikat je postal pomembna družbena sila v ZDA, ki si je prizadevala za pravice učiteljev in učencev, poleg tega pa je vedno sledila tudi družbenim trendom, tako se je na primer leta 1966 na vrhuncu boja za državljanske pravice v ZDA združila tudi s črnsko učiteljsko organizacijo.

Do danes so se razrasli v sindikat z več kot tremi milijoni članov, kar vključuje tako učitelje kot tudi drugo podporno osebje v javnih šolah, profesorje in druge zaposlene na višjih šolah in fakultetah, upokojene učitelje ter študente, ki se pripravljajo na učiteljski poklic (NEA – National Education Association). So veliki zagovorniki vsem dostopnega javnega šolstva in čeprav se razglašajo za politično neopredeljeno oz. nestrankarsko organizacijo, pa so običajno podporniki demokratov.

➤ *Nastanek ameriškega ministrstva⁴⁷ za izobraževanje (1867)*

Ministrstvo pristojno za izobraževanje je bilo kot »The Bureau of Education« ustanovljeno leta 1867, dve leti kasneje se je preimenovalo v »Office of Education« kot agencija ministrstva za notranje zadeve, kar je ostala naslednjih sedemdeset let (Goldin 1999, 3-4). Leta 1939 je resor postal del Zvezne agencije za varnost⁴⁸, nadalje pa so ga leta 1953 vključili v novo agencijo za Zdravje, izobraževanje in socialo⁴⁹. Ministrstvo za izobraževanje je postalo ločena vladna agencija šele leta 1980. Vsaka država posebej ima tudi svoje šolske oblasti v smislu oddelka, urada ali sveta za izobraževanje ter svojega predstojnika za to področje. Prvi državni urad za izobraževanje je nastal v Massachusettsu 1837, njegov predstojnik pa je bil že omenjeni Horace Mann, veliki zagovornik javnega šolstva (Goldin 1999).

⁴⁷ Trenutni naziv v angl. Department of Education.

⁴⁸ V angl. Federal Security Agency.

⁴⁹ V angl. Agency of Health, Education, and Welfare.

➤ *Prisilno izobraževanje Indijancev (1879)*

Ena izmed redkih izjem direktnega poseganja zvezne vlade v izobraževanje je bilo prisotno zlasti na področju izobraževanja Indijancev (U.S. Department of State 2008, 24). Prva izkušnja Indijancev s formalnim izobraževanjem je prišla z misijonarskimi in cerkvenimi šolami, kjer je bil poudarek ne toliko na akademskem področju kot na religioznem spreobrnjenju in spreminjanju vzorcev vedenja in oblačenja v bolj zahodnjaški oziroma ameriški način. Ko se je v 19. stoletju meja še bolj pomikala proti zahodu, je šole, ki so jih do tedaj vodile cerkvene skupnosti, prevzela zvezna vlada in njihov Urad za Indijanske zadeve, t. i. Bureau of Indian Affairs (U.S. Department of State 2008, 24–25).

ZDA so leta 1880 upravljale 60 šol za 6200 indijanskih učencev, vključno z dnevnimi šolami in internati v okviru rezervatov. Vendar pa šole v rezervatih (po mnenju nekaterih »reformatorjev«) niso bile dovolj učinkovite pri »odpravljanju« vplivov plemenskega načina življenja Indijancev, zato je zvezna vlada od leta 1870 dalje, ko so bile ZDA načelno še vedno v vojni z Indijanci, Indijanske otroke začela pošiljati v internate izven rezervatov (American Indian Relief Council). Mnogo indijancev se je tako izobraževalo v internatnih šolah daleč od doma, kjer so jih skušali asimilirati tako, da so jim ostrigli lase, oblekli zahodnjaške obleke in jim prepovedali pogovarjati se v svojem jeziku (U.S. Department of State 2008, 25). Polkovnik Richard Henry Pratt je leta 1879 ustanovil t. i. »the Carlisle Indian School« v Pennsylvaniji, ki je bila prva izmed takšnih izobraževalnih institucij. Kot ravnatelj te šole je deloval 25 let, sicer pa velja za eno najbolj vplivnih osebnosti na področju izobraževanja Indijancev v tistem času, pri čemer je za delo z indijanskimi učenci uporabljal učne metode, ki jih je razvil za Indijance v zaporih (American Indian Relief Council). Za Pratta je bil cilj popolna asimilacija, torej spremeniti indijanske otroke v člane belske (ameriške) družbe. Svojo filozofijo pa je utemeljil z znanim citatom⁵⁰: »Ubij Indijanca in reši človeka« (American Indian Relief Council). Verjel je, da je popolna asimilacija možna le, če se Indijance na silo pripelje v belske ameriške skupnosti in se jim odvzame njihovo plemensko kulturo in identiteto. Cilj teh reformatorjev je bil šolo uporabiti kot orodje za asimilacijo indijanskih plemen v »ameriški način življenja«⁵¹. Da bi jih »civilizirali«, so jih učili pomena zasebne lastnine, materialnega bogastva in življenja monogamnih nuklearnih družin, s čimer naj bi sprejeli prepričanja in vrednote belega človeka (American Indian Relief Council). V šoli so morali nositi uniforme, dali so jim »belska« imena, jesti so morali zahodnjaško hrano in pri tem uporabljati pribor, med seboj pa se niso smeli pogovarjati v svojem jeziku, saj je

⁵⁰ Originalni citat v angl.: »Kill the Indian, save the man«.

⁵¹ V angl. »American way of life«, sicer protestanska ideologija iz sredine 19. stoletja.

bila dovoljena samo raba angleščine (American Indian Relief Council). Na akademskem področju so se učili branja, pisanja in govorjenja v angleškem jeziku, poslušati pa so morali tudi krščanski konfesionalni pouk. Poleg tega so jih naučili osnov računanja, naravoslovje in nekaj zgodovine, pri čemer so slednje poučevali na precej pristranski način v odnosu do Indijancev. Pol šolskega dneva je bilo namenjenega omenjenim učnim vsebinam, druga polovica pa praktičnemu učenju; deklice so se učile kuhati, čistiti, šivati in prati perilo, medtem ko so se fantje učili obrtniških spretnosti kot so kovaštvo, čevljarstvo in kmetovanje (American Indian Relief Council). Ker so šole morale biti v večji meri povsem samozadostne, so dejansko vse delo opravili učenci in učenke.

Številni Indijanci, ki so se morali izobraževati v teh internatnih šolah, se tega obdobja spominjajo predvsem po slabem ravnanju z njimi in skrunjenju njihove kulture. Šele poročilo iz leta 1928 je prvič obelodanilo neuspeh, napake in slabo ravnanje (tudi zlorabe) pri izobraževanju Indijancev, kar je posledično pripeljalo do reform na tem področju in povečalo zvezno finančno pomoč v okviru novega programa na področju izobraževanja imenovanega »the Indian New Deal« (U.S. Department of State 2008, 25).

➤ *Težave pri vzpostavljanju vsem dostopnega javnega šolstva*

Težave pri vključevanju otrok v javno šolstvo so se pojavljale še posebej na ameriškem jugu, kjer so sužnji pred državljansko vojno imeli zelo omejen dostop do izobraževanja, njihova izobrazba pa je bila v rokah bolj ali manj tolerantnih lastnikov, tako so včasih bili celo kaznovani, če so se učili brati (U.S. Department of State 2008, 16). Tudi z odpravo suženjstva so temnopolti Američani na jugu živeli precej ločeno oziroma segregirano, med drugim tudi na področju obiskovanja »ločenih vendar enakovrednih šol«. Kljub temu se je pismenost med črnskim prebivalstvom v desetletjih po državljanski vojni povečala iz 5 na 70 % (U.S. Department of State 2008, 17). Tudi drugod po ZDA se je segregacija odražala tako v bivanjskih kot tudi življenjskih razmerah črnškega prebivalstva, ki so v prenatrpanih urbanih okoljih s koncentrirano črnsko populacijo obiskovali centralne mestne šole, namenjene predvsem manjšinski populaciji, medtem ko so predmestne šole bile izrazito belske.

➤ *Legalizacija segregacije v javnem življenju - Primer Plessy v Ferguson (1896)*

Leta 1890 so v zvezni državi Louisiana sprejeli zakonski predpis t.i. »The Separate Car Act«, ki je določal, da vse železniške družbe, ki prevažajo potnike v Louisiani morajo zagotavljati ločene vendar enakovredne prostore za bele in temnopolte potnike (Landmark Cases). Kazen

za sedenje v napačnem kupeju je bila 25 dolarjev ali 20 dni zapora. Skupina temnopoltih državljanov se je temu zakonu uprla. Tako je leta 1892 temnopolti Homer Plessy kupil vozovnico za prvi razred in se usedel v vagon namenjen belskim potnikom. Plessy je bil aretiran, na sodišču pa je trdil, da omenjeni zakon krši trinajsti in štirinajsti amandma k Ustavi ZDA, ki govorita o koncu suženjstva in o enakovredni pravni zaščiti nekdanjih sužnjev oziroma enakosti vseh pred zakonom. Po tem ko je dvakrat izgubil tožbo na nižjih sodiščih, se je pritožil na Vrhovno sodišče ZDA, ki pa je zgolj potrdilo prejšnje odločitve sodišč (U.S. Department of State 2011, 272). Primer Plessy v Ferguson tako predstavlja enega bolj žalostnih poglavij v zgodovini ameriškega boja za državljanske pravice. Odločitev Vrhovnega sodišča iz leta 1896 je prinesla veliko razočaranje za temnopolte državljane, saj je sodišče odločilo, da doktrina »ločeno vendar enako«⁵², ki se je nanašala na segregacijo na javnih mestih, ni kršila Ustave ZDA. Kot posledica omenjene doktrine, ki je naredila segregacijo legalno, so ločene šole za belske in črnske otroke tako postale stalnica na ameriškem jugu (United States History).

➤ *Obvezno javno šolstvo (1918)*

Do leta 1918 so vse države ZDA sprejele zakonodajo o splošni šolski obveznosti, ki je predpisovala obvezno šolanje otrok. Večina držav je zahtevala, da se izobraževanje začne s starostjo med 5. in 7. letom in traja do starosti nekje med 16. in 18. letom.

Massachusetts je postala prva ameriška država, ki je leta 1852 uzakonila (splošno) šolsko obveznost ali t. i. »Compulsory Education Law«. Podoben zakon so sicer sprejeli že 1647, ko so bili še britanska kolonija. Nov zakon pa je predpisoval, da vsako (večje in manjše) mesto mora ponuditi osnovno šolo, kjer naj bo poudarek pri učenju slovnice in osnov računanja. Starši, ki niso hoteli otrok pošiljati v šolo, so morali plačati globo, v nekaterih primerih pa so celo izgubili starševske pravice (FindLaw).

Pred uveljavitvijo omenjenega zakona v Massachusettsu (in tudi v drugih zveznih državah brez tovrstne zakonodaje) se je izobraževanje odvijalo v zasebnih šolah pod okriljem cerkve. Ker je bilo treba plačevati šolnino, so bili revnejši otroci večinoma izključeni iz sistema izobraževanja in so se neformalno izobraževali doma. Vse to se je spremenilo po prihodu številnih imigrantov v 19. in 20. stoletju, saj se je izobraževanje zdelo najboljši način za asimilacijo otrok priseljencev, ki so prihajali v ZDA iz različnih jezikovnih, kulturnih in religioznih okolij. Spodbujanje javnega šolstva je imelo tako tudi namen vzpostavitve novega

⁵² Prevod iz angl. fraze »separate but equal«.

(za oblast obvladljivega) družbenega reda. V tem času so številne ameriške države uzakonile splošno šolsko obveznost, eden izmed motivov za to je bil tudi, da bi na ta način prevzele področje šolstva iz rok župnijskih oz. cerkvenih šol in uveljavile pristojnosti države pri ustanavljanju in upravljanju javnih šol (FindLaw). Drug motiv za vzpostavljanje sistema javnih šol in obveznega obiskovanja le-teh pa je bil odpraviti precej razširjeno prakso otroškega dela v 19. in 20. stoletju. Verjeli so, da bo obvezna prisotnost v šoli odvrnila lastnike tovarn od izkoriščanja otrok, vendar povsod ni bilo tako, saj je država Alabama zaradi pritiskov velike tekstilne tovarne celo (za nekaj časa) razveljavila zakon o splošni šolski obveznosti (FindLaw). Mississippi je bila zadnja zvezna država, ki je sprejela zakonodajo o splošni šolski obveznosti leta 1917.

➤ *Omejitev pristojnosti države pri izobraževanju - Primer Pierce v Society of Sisters (1925)*

V zvezni državi Oregon je leta 1922 veljal zakon o splošni šolski obveznosti, ki je določal, da vsi otroci od šestega do šestnajstega leta starosti morajo obiskovati javno šolo (v svojem šolskem okolišu) in ne zasebne šole (po izbiri staršev) (Ryan 2004). Neupoštevanje zakona je bil prekršek. K sprejetju zakona sta kot podpornika največ pripomogla Ku Klux Klan in organizacija prostozidarjev, imenovana »Oregon Scottish Rite Masons« ter nekatere manjše pridružene skupine, ki so zagovarjale ideologijo »bele nadvlade«⁵³ ter inferiornosti priseljencev, črncev, katolikov in židov (Ryan 2004). Četudi si je precej groteskno predstavljati Ku Klux Klan kot zagovornika obveznega javnega šolstva, pa je potrebno razumeti, da so dogodki v Oregonu predstavljali grob oris dogajanja v tistem času, ko je bil precej razširjen ameriški strah pred drugačnostjo in raznolikostjo (rasno, nacionalno in religiozno), kar je med ljudmi še toliko bolj spodbudilo idejo »enotnosti« z uniformiranim javnim šolskim sistemom (Tyack in drugi 1987, 177). Podporniki obveznega javnega šolstva so trdili, da zasebne šole dovolijo obstoj neameriške kulture in da je (prisilna) šolska obveznost edini način za asimilacijo raznolikih množic imigrantov v ameriško belsko protestantsko kulturo (Ryan 2004).

Dve zasebni šoli – konfesionalna the Society of the Sisters of the Holy Name of Jesus and Mary in vojaška the Hill Military Academy sta se pritožili, dosegli začasno odredbo prepovedi izvajanja zakona o obveznem obiskovanju javnih šol ter dobili tudi tožbo na Vrhovnem sodišču ZDA (leta 1925), saj je sodišče odločilo, da je omenjen zakon neustaven.

⁵³ V angl. »White Supremacy«.

Odločitev sodišča je temeljila na dveh ključnih principih ameriške zakonodaje; kot prvo si država ne more prisvojiti zasebne lastnine ali podeliti monopol nekomu ter s tem ogroziti obstoj oziroma preživetje nekoga drugega, razen če lahko dokaže, da za to obstaja prepričljiv javni interes (Ryan 2004). Torej država ne more razpolagati z močjo, da uniči poslovanje zasebnih šol. Drug argument pa se je nanašal na vpliv staršev, ki imajo pravico svoje otroke usmerjati in izobraževati v skladu z lastnimi prepričanji in interesi. Predvsem je zanimivo to, da se sodišče pri odločitvi ni naslanjalo na pravice otrok ampak na pravice lastnikov in staršev. Odločitev sodišča je pravico do upravljanja šole obravnavala kot lastnino, kar pomeni, da si je dotični zakon želel prisvojiti privatno lastnino, poleg tega pa je zakon omejeval pravico staršev, da sami izberejo primerno šolo (in učitelje) za otroke. Primer *Pierce v Society of Sisters* je v zgodovini ameriškega šolstva znan po tem, da je pomagal omejiti vpliv države, da izobražuje in s tem socializira otroke, tako kot to njej ustreza (Ryan 2004). Eden izmed sodnikov James C. McReynolds je v zvezi s tem zapisal: »Otrok ni samo orodje države«⁵⁴ (Ryan 2004), kar pomeni, da država s svojo zakonodajo ne more prisiliti državljanov, da se izobražujejo samo v javnih šolah. Starši imajo tako pravico otroke šolati v nejavnih šolah, ki versko niso nevtralne, če tako želijo, razmerje med javnimi in zasebnimi šolami pa je podobno razmerju med civilno družbo in državo (Šimenc in Krek 1997, 16). Kljub temu pa sodišče ni oporekalo številnim pravicam, ki jih imajo države v smislu reguliranja, nadziranja in spremljanja delovanja šol.

➤ *Velik porast študentov terciarnega izobraževanja - G.I. Bill (1944)*

Večino svoje zgodovine je visokošolsko izobraževanje ostajalo »privilegij privilegiranih«, navadno belske moške populacije. Ta vzorec se je bistveno spremenil s potrditvijo zakona »the G.I.⁵⁵ Bill of Rights« leta 1944, ko je vlada s finančno pomočjo omogočila milijonu veteranov iz 2. svetovne vojne, da so se lahko vpisali na višješolske in univerzitetne študije (U.S. Department of State 2008, 42–43).

Kogres ni pričakoval kakšnega velikega odziva, vendar pa se je v dveh letih po uveljavitvi zakona več kot milijon vojnih veteranov vpisalo na višje šole in fakultete, s čimer se je podvojilo število študentov v ZDA. Omenjeni zakon je tako s financiranjem šolnin in stroškov življenja odprl vrata terciarnega izobraževanja več kot 2,2 milijona veteranom oz. mladih Američanov, ki bi se sicer morali takoj zaposliti (U.S. Department of State 2008, 43). Ob tem

⁵⁴ V angl. »The child is not the mere creature of the state«.

⁵⁵ Kratica G.I. sicer izhaja iz izraza »government issue«, kar pomeni »vladna zadeva«, med 2. svetovno vojno pa je postala vsakdanji izraz oz. vzdevek za poimenovanje vojaka ameriške vojske in se uporablja še danes.

je bil pomemben tudi družbeni vpliv zakona na ameriški pogled na izobraževanje, saj je v ZDA razširil splošno zavest o pomenu in nujnosti višješolske in visokošolske izobrazbe. Žal pa je se G.I. Bill dogajal v obdobju rasne segregacije, kar pomeni, da številnih temnopoltih veteranov niso sprejeli na večino visokošolskih zavodov in so nato finančno pomoč izkoristili za šolanje na strokovnih ali poklicnih šolah (Ravitch 2014, 83).

V naslednjih desetletjih so višje šole in univerze rasle zelo hitro, povečevalo se je število študentov (veteranom so sledili njihovi otroci oz. baby boom generacija), ki je začela študirati nekje v šestdesetih letih. Izobraževalne ustanove so začele bolj na široko odpirati vrata tudi manjšinam in še posebej ženskam, kar je pripeljalo do tega, da v zadnjih letih v ZDA študira (na višji stopnji) že več žensk kot moških, prav tako pa bolj pogosto kot moški zaključijo študij in pridobijo diplomo (U.S. Department of State 2008, 43).

➤ *National School Lunch Act (1946)*

Leta 1946 (v času predsednika Trumana⁵⁶) je bil v ZDA sprejet zakon t.i. »National School Lunch Act,« ki je kot prvi predpis take vrste s subvencijami države zagotavljal poceni in tudi brezplačno šolsko kosilo ali malico za učence iz socialno ogroženih okolij (Snyder in Dillow 2013, 590). Ideja je bila, da samo siti učenci lahko pozorno spremljajo pouk in imajo dovolj energije za učenje. Tak neprofitni program šolske prehrane se je precej hitro razširil po celotnih Združenih državah Amerike in je še danes aktualen.

➤ *Prepoved segregacije v šolah - Primer Brown v. Board of Education (1954)*

Do sredine 20. stoletja je ideal univerzalne izobrazbe od vrtca do srednje šole postal realnost že za večino Američanov, nikakor pa ne za vse, še posebej ne za rasne manjšine v državi (U.S. Department of State 2008, 16). Do ključnega mejnika v zgodovini gibanja za državljanske pravice, t. i. »Civil Rights Movement«, je prišlo ravno na področju izobraževanja.

»Na srednjem zahodu ZDA, v mestecu Topeka v državi Kansas, se je deklica Linda Brown morala vsak dan voziti v osem kilometrov oddaljeno šolo, četudi je javna šola bila oddaljena le nekaj ulic stran od njenega doma. Šola ni bila polna in tudi Linda je ustrezala vsem

⁵⁶ Harry S. Truman je bil demokratski predsednik ZDA, ki je (takrat še kot podpredsednik) leta 1945 nasledil pokojnega predsednika ZDA Franklina D. Roosevelta. Truman je bil tako predsednik ZDA v zadnjih mesecih 2. svetovne vojne, sam pa je zmagal na volitvah in dobil še en predsedniški mandat leta 1948.

zahtevam, da bi lahko obiskovala to šolo, razen eni - bila je temnopolta. Temnopolti državljani pa v tistem času niso smeli obiskovati šol za belce« (United States History).

Pod vodstvom NAACP⁵⁷ (Nacionalnega združenja za napredek temnopoltnih ljudi) je tako skupina trinajstih staršev vložila skupinsko tožbo proti šolskim oblastem Topeke, kar je bil odločen poziv proti segregaciji v ameriškem javnem šolstvu, kot tudi na drugih področjih družbenega življenja. Njihov ključni argument je bil, da segregacija v šolah krši štirinajsti amandma⁵⁸ k Ustavi ZDA, ki govori o zagotavljanju pravic vseh državljanov ZDA ne glede na raso, barvo ali drugačne »predhodne okoliščine«, kar se je v času nastanka amandmaja v osnovi nanašalo na izenačitev pravic osvobojenih sužnjev s pravicami belcev. Okrajno sodišče je presodilo v prid šolskim oblastem in se pri tem nanašalo na rzsodbo Vrhovnega sodišča v primeru Plessy v Ferguson iz leta 1896. Akterji primera Brown in še štirih podobnih primerov segregacije so se skupaj pritožili na Vrhovno sodišče ZDA, ki je leta 1954 soglasno odločilo, da je doktrina »ločeno vendar enako« neustavna in se ne more uporabljati v javnih šolah, saj so »ločeni šolski prostori že sami po sebi neenaki« (U.S. Department of State 2011, 272). S tem je bila ovržena tudi sodna doktrina iz primera Plessy v Ferguson, ki je utemeljevala, da je segregacija temnopoltnih in belih učencev ustavna, če so šolski prostori ločeni vendar enakovredni (U.S. Department of State 2011, 272).

Leto kasneje, ko se je Vrhovno sodišče izreklo o zadevi Brown v Board of Education, je naložilo lokalnim šolskim oblastem, da pohitijo z implementacijo ukrepov za odpravljanje segregacije v šolah. Ta sprememba je bila še posebej težka za ameriški jug, kjer so se najbolj upirali spremembam in desegregaciji v šolah. Leta 1957 je prišlo do izrednih razmer v mestu Little Rock (v državi Arkansas), ko je tamkajšnji guverner nasprotoval sprejemu devetih temnopoltnih dijakov v tamkajšnjo (nekdanj belsko) srednjo šolo Central High School in s tem kljuboval veljavni zakonodaji in državnim avtoritetam (U.S. Department of State 2011, 272). Po dolgotrajnih pogajanjih je bil tedanji predsednik ZDA Eisenhower⁵⁹ prisiljen v Little Rock poslati vojsko, da bi zaščitili tistih nekaj temnopoltnih dijakov, ki so želeli obiskovati šolo. Številni belski starši so posledično svoje otroke raje vpisovali na zasebne šole, odprava segregacije v javnih šolah na ameriškem jugu pa je tudi nadalje potekala zelo počasi.

⁵⁷ V angl. The National Association for the Advancement of Colored People.

⁵⁸ V angl. »The 14th Amendment of The Constitution of the United States (1870).

⁵⁹ Dwight D. Eisenhower, republikanski predsednik ZDA, v dveh mandatih 1953-1956 in 1957-1960.

➤ *Obdobje velikih vlaganj v znanost in naravoslovje*

V času Eisenhowerjevega drugega mandata je vesoljska tehnologija postala izhodišče za medsebojno merjenje moči in tekmovanje med ZDA in (takratno) Sovjetsko zvezo. Ko je leta 1957 Sovjetska zveza v vesolje poslala satelit Sputnik, s čimer so dokazali, da je njihova vesoljska tehnologija nekaj korakov pred ameriško, so ZDA že naslednje leto poslale v vesolje svoj prvi satelit Explorer I (U.S. Department of State 2011, 285). Tekma v vesoljskem programu med obema velesilama se je nadaljevala v obdobju hladne vojne, v ZDA pa je na področju izobraževanja to pomenilo bistveno povečevanje sredstev za naravoslovje in matematiko v javnih šolah (U.S. Department of State 2008, 34). ZDA je tako 1958 sprejela t.i. »Zakon o izobraževanju za nacionalno obrambo« oz. »National Defense Education Act«, kar je pripomoglo k temu, da se je izobraževanje na področju naravoslovja, matematike kot tudi tujih jezikov in drugih šibkih predmetnih področjih močno krepilo. Pri tem so vlagali v usposabljanja učiteljev, modernizacijo (metod in oblik) poučevanja, različne oblike finančne pomoči pri študiju, kot tudi v strokovno izobraževanje za pridobitev tehničnih kadrov potrebnih za nacionalno zaščito (Snyder in Dillow 2013, 591).

➤ *Prepoved molitve v javnih šolah – Primer Engel v Vitale (1962)*

Starši desetih učencev so vložili presojo ustavnosti za državni zakon (zvezne države New York), ki je zahteval, da učenci v javnih šolah vsak dan pouk začnejo z molitvijo, ki jo je po vsebini in obliki določila država oziroma šolske oblasti. Zakon je določal, da se pouk prične najprej s »prisego zvestobe«⁶⁰ ameriški zastavi in Združenim državam Amerike, nato pa naj bi sledila še molitev (ki ni bila konfesionalna ali v duhu kakršne koli cerkve), v kateri so se učenci poklonili bogu in ga prosili za blagoslov. Sam zakon je sicer dopuščal, da učenci pri tej aktivnosti ne sodelujejo, če se jim zdi neprijetna ali sporna (United States Courts). Starši so trdili, da molitev kot direktiva države v javnih šolah krši ameriško ustavo oz. začetno določilo⁶¹ v prvem amandmaju ustave ZDA, ki govori o tem, da kongres ne bo oblikoval nobenega zakona, ki bi določal vzpostavljanje državne religije ali prepovedoval svobodno izražanje le-te (First Amendment Schools). Ključno vprašanje je bilo, ali lahko zakonodaja zahteva od ravnateljev, učiteljev in učencev, da začenjajo dan z molitvijo, ki jo spodbuja in piše država?

Šolske oblasti so se zagovarjale s tem, da je bila molitev prostovoljna in neobvezna ter se je izvajala v duhu svobodnega izražanja veroizpovedi, kar je tudi sicer smisel prvega amandmaja

⁶⁰ V angl. »The Pledge of Allegiance«.

⁶¹ V angl. »The Establishment Clause«.

Ustave ZDA. Sodišče v državi New York se je s tem strinjalo, zato so se starši pritožili na Vrhovno sodišče ZDA, ki pa je presodilo drugače. Vrhovno sodišče je tako podalo svojo odločitev, in sicer da šolske oblasti ne morejo zahtevati prakticiranja molitve v času pouka, saj tako delovanje na neustaven način vpleta državo v prakticiranje in celo predpisovanje (državne) religije (First Amendment Schools). Sodišče je v obrazložitvi utemeljilo, da prvi amandma ameriške ustave ščiti svobodo veroizpovedi tako, da tistemu, ki je na oblasti ne dovoljuje in celo prepoveduje, da določa kdaj in kako naj ljudje molijo oziroma prakticirajo vero. Nadalje razlagajo tudi, da ločitev cerkve od države ščiti tako oblast pred versko prevlado, kot tudi samo religijo pred vladno tiranijo in zlorabo (First Amendment Schools).

➤ *Zvezno financiranje šolstva (1965)*

Mandat predsednika Lyndona Johnsona⁶² je v ameriški družbi pustil velik pečat, saj je veliko pozornost namenil odpravljanju revščine in zagotavljanju države blaginje za vse. Njegove ključne prioritete so bile zmanjšanje davkov in zagotavljanje državljanskih pravic, kar se mu je posrečilo že v prvem letu vladanja (U.S. Department of State 2011, 286). Znižanje davkov je spodbudilo gospodarstvo, Zakon o državljanskih pravicah, t.i. »Civil Rights Act« (1964), ki velja za mejnik na področju uveljavljanja državljanskih pravic v ZDA, pa je odpravil diskriminacijo vseh vrst (rasno, versko, spolno in nacionalno). Tako je omogočil tudi enakopravno volilno pravico ter odpravil rasno segregacijo v šolah, na delovnem mestu in v javnih prostorih. Svoje socialno ekonomske politike je Johnson poimenoval »Great Society«, torej »velika, plemenita družba«. Njegov prvi korak (kot tudi fokus delovanja) je postala »vojna proti revščini«⁶³ (U.S. Department of State 2011, 286). Le-to je udeleževal z državnimi programi zaposlovanja revnih, z zagotavljanjem možnosti za njihovo usposabljanje in izobraževanje ter z vzpostavljanjem zdravstvenega zavarovanja za starejše in za revnejše (U.S. Department of State 2011, 286).

Nadalje je leta 1965 s sprejetjem Zakona o osnovnem in srednjem izobraževanju, t.i. »Elementary and Secondary Education Act«, Johnson uspel zagotoviti državno finančno pomoč osnovnemu in srednješolskemu izobraževanju namenjeno otrokom iz revnih družin. Obseg financiranja za posamezne države je bil sorazmeren s številom socialno ogroženih otrok, finančna pomoč pa se je nanašala na otroke revnih družin tako v javnih kot zasebnih šolah (U.S. Department of State 2011, 287). Denar je bil namenjen širjenju in izboljšanju

⁶² Lyndon B. Johnson je bil (demokratski) podpredsednik ZDA, ko je po atentatu na predsednika Johna F. Kennedyja postal nadomestni predsednik in nato leto kasneje tudi sam zmagal na predsedniških volitvah. Njegov mandat (1965–1968) je zaznamovala ideja liberalnega idealizma in pomembne socialne politike na področju odpravljanja revščine.

⁶³ Originalno v angl. »War on poverty«.

izobraževalnih programov (tudi predšolske vzgoje) za tiste otroke, ki bi sicer imeli precej manjše možnosti za kakovostno izobrazbo. Predsednik Johnson je kot nekdanji učitelj verjel, da je zagotavljanje vsem dostopnega izobraževanja ključno za otrokovo nadaljnje produktivno življenje v družbi in da bo na ta način lahko izkoreninil revščino. Tej filozofiji je leta 1966 nasprotovalo t.i. »Colemanovo poročilo«⁶⁴, ki je prineslo spoznanja o tem, da imajo izboljšave v šolah v smislu večje usposobljenosti učiteljev, bolj izpopolnjenih učnih načrtov in boljših materialnih pogojev v resnici zelo malenkosten učinek na učni uspeh učencev, saj je le-ta v veliki meri povezan z okoljem in socialno ekonomskimi razmerami, v katerih učenec živi, z izobrazbo staršev ter njihovim odnosom do šole in izobrazbe (Coleman in drugi 1966). Poleg tega omenjeno poročilo navaja, da velika večina ameriških otrok še vedno obiskuje šole, ki so večinoma precej segregirane, tako posamezne šole običajno obiskujejo učenci iste rase (Coleman in drugi 1966, 3). Coleman se je v osnovi nanašal na to, čemur danes rečemo »socialni kapital« otrok, ki nima toliko zveze s samo šolo, ampak z življenjskimi okoliščinami učencev, ki to šolo obiskujejo.

➤ *Odprava spolne diskriminacije v šolah (1972)*

V kolonialnih časih so neporočene ženske uživale številne enake pravice kot moški, sicer pa so se ženske običajno morale poročiti precej zgodaj. S poroko pa so v očeh zakona dobesedno izgubile svojo samostojno identiteto, tako niso imele volilne pravice, njihovo izobraževanje (v 17. in 18. stoletju) pa je bila omejeno večinoma na učenje branja, pisanja, glasbe, plesa in šivanja ali vezenja (U.S. Department of State 2011, 122).

Mnogo kasneje se je gibanje za enakopravnost žensk in njihovih pravic v izobraževanju večinoma osredotočalo na šolanje na višjih šolah in univerzah. Eden izmed ključnih uspehov gibanja v sedemdesetih letih 20. stoletja je bilo 9. poglavje⁶⁵ oz. amandma (iz leta 1972) k Zakonu o višješolskem izobraževanju, t. i. »Higher Education Act«, ki je prepovedoval spolno diskriminacijo v višješolskem in visokošolskem izobraževanju (U.S. Department of State 2008, 22). Posledično je izrazito narasel vpis žensk v tradicionalno moške študijske programe kot so medicina, pravo in tehnične smeri. Največji odziv javnosti glede 9. poglavja pa je poželo dejstvo, da je sprejeta zakonodaja pomenila enake možnosti in enakovredno obravnavo žensk tudi na področju športa in športnih študijskih smeri (U.S. Department of State 2008, 22). Zakon je postal predmet vročih razprav tako v političnih kot športnih krogih. Zagovorniki

⁶⁴ V ameriški javnosti se je uporabljal angl. izraz »the Coleman Report«, ki se je nanašal na glavnega avtorja poročila, sicer je originalni naslov poročila »Equality of Educational Opportunity« oz. Enakost priložnosti za izobraževanje (glej poglavje Literatura).

⁶⁵ V angl. t.i. »Title IX«.

zakona so trdili, da povečuje tako akademske kot tudi športne priložnosti za dekleta in ženske, medtem ko so nasprotniki bili prepričani, da zakon ni nič več kot uvajanje kvot, kar škoduje tako moškim kot ženskam (U.S. Department of State 2008, 22).

➤ *Enake možnosti za izobraževanje in dvojezičnost – primer Lau v Nichols (1974)*

Četudi je Zakon o dvojezičnem izobraževanju, t.i. »Bilingual Education Act«, iz leta 1968 dovoljeval, da so zvezne države financirale dodatno pomoč za izobraževanje otrok, ki so bili revni in tudi v slabšem položaju zaradi njihove nezmožnosti komuniciranja v angleščini, sam zakon ni predpisoval pouka v kakšnem določenem jeziku (Hochschild in Scovronick 2003, 151). Eden najpomembnejših zakonodajnih premikov na področju dvojezičnega izobraževanja v ZDA je nekaj let kasneje postal primer Lau v Nichols, kjer gre za tožbo staršev (1800 učencev) kitajskega porekla proti šolskemu okrožju »the San Francisco Unified School District«. Vse se je začelo s primerom diskriminacije leta 1970, ko se je odvetnik revnih odločil zastopati kitajskega učenca, ki mu je zaradi nerazumevanja angleščine v šoli šlo vedno slabše, medtem ko mu sama šola pri tem ni nudila nobene dodatne pomoči (US Legal). Učencev kitajskega porekla, ki niso znali angleško, je bilo takrat v kalifornijskem šolskem sistemu približno 2800, od tega jih je le 1000 prejemale dodatno pomoč za učenje angleščine, medtem ko jih je 1800 bilo brez pomoči in so bili tako pri pouku prepuščeni sami sebi (Hochschild in Scovronick 2003, 151). Samo šolsko okrožje je trdilo, da njihov način dela ni diskriminatoren, ker vsem učencem zagotavlja enako obravnavo oz. pouk ne glede na nacionalno poreklo učencev, s čimer pomanjkanje znanja angleščine po njihovo ni bil problem šole (US Legal).

Medtem ko so nižja sodišča presodila v prid šol v San Franciscu in svojo odločitev utemeljevala s tem, da ima vsak učenec svoje socialno, ekonomsko in kulturno ozadje, ki (po njihovem mnenju) nima nobene zveze z izobraževanjem, je primer pristal na Vrhovnem sodišču ZDA, ki je leta 1974 soglasno presodilo v prid tožnikov. V svojem mnenju je sodišče zapisalo, da zagotavljanje enakih šolskih prostorov, učbenikov, učiteljev in učnega načrta učencem, ki ne razumejo angleškega jezika, ne omogoča enakovredne izobrazbe (Hochschild in Scovronick 2003, 151). Sodišče je odločilo na podlagi (6. poglavja in 601. odstavek) Zakona o državljskih pravicah⁶⁶, ki prepoveduje diskriminacijo, ki bi temeljila na rasi ali nacionalnem poreklu, v kakršnem koli programu ali dejavnosti financirani iz strani države. Ker je šolsko okrožje v San Franciscu v tistem času bilo prejemnik precejšnje finančne

⁶⁶ V angl. »Title VI, Section 601 of the Civil Rights Act of 1964«.

državne pomoči, bi šole tudi glede na usmeritve države za porabo teh sredstev morale zagotoviti, da se učencem določene rase ali nacionalnega porekla ne odreka možnosti za pridobitev enakovredne izobrazbe v primerjavi z ostalimi učenci (v isti šoli).

Žal s primerom Lau v Nichols ni bila dosežena vzpostavitev konkretnih dvojezičnih šolskih politik, pač pa je odgovornost (zopet) padla na posamezna šolska okrožja, ki so bila odgovorna za vzpostavljanje ustreznih pogojev za zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje vseh učencev (US Legal).

3.2. Šolski sistem Združenih držav Amerike

Šolstvo v ZDA, pa naj gre za javno ali zasebno, osnovno ali srednje, državne univerze ali zasebne fakultete predstavlja enega največjih univerzalnih izobraževalnih sistemov na svetu (U.S. Department of State 2008, 3).

Po zadnjih podatkih je bilo jeseni 2013 v ameriške šole in fakultete vpisanih približno 75,4 milijonov učencev, dijakov in študentov (Snyder in Dillow 2015, 5). V osnovnih in srednjih šolah ali fakultetah je bilo zaposlenih okrog 4,5 milijonov učiteljev, medtem ko so omenjene institucije zraven zaposlovale še 5,3 milijonov administrativnih in drugih podpornih kadrov (Snyder in Dillow 2015, 5).

Po podatkih Nacionalnega statističnega urada za izobraževanje⁶⁷ (2015) naj bi izdatki za izobraževanje za javne in zasebne šole po celotni vertikali (od vrtca do zaključka visokošolskega izobraževanja) za šolsko leto 2012–2013 znašali 1200 milijard dolarjev. Izdatki za osnovno in srednje izobraževanje naj bi po izračunih dosegli 57 % proračuna za izobraževanje oz. 669 milijard dolarjev, medtem ko naj bi za višje in visoke šole delež bil 43 % oz. 496 milijard dolarjev. Skupni izdatki za izobraževanje naj bi se tako povzpeli na 7,2 % BDP (v šolskem letu 2012–2013), medtem ko je državni budget za izobraževanje v šolskem letu 2009–2010 dosegel 7,6 % BPD (Snyder in Dillow 2015, 9). Skupni izdatki za izobraževanje so se v desetih letih (med 2002–2003 in 2012–2013) povečali za približno 15% (Snyder in Dillow 2015, 13).

⁶⁷ Originalni naziv v angl. National Center for Education Statistics.

3.2.1. Struktura šolskega sistema ZDA

Šolski sistem deluje na treh ravneh, in sicer kot osnovnošolsko izobraževanje, kot srednješolsko izobraževanje in kot terciarno (višješolsko in visokošolsko) izobraževanje (Snyder in Dillow 2015, 11). V zvezi z ameriškim šolstvom se pogosto uporablja izraz K-12, ki označuje šolski sistem od predšolskega obdobja dalje do vključno srednješolskega izobraževanja, torej nekako od 5. ali 6. leta do 18. leta starosti, s številnimi variacijami znotraj sistema, ki jih določijo lokalne šolske oblasti. V večini držav se uveljavljajo štiri najbolj pogoste delitve na osnovno in srednješolsko izobraževanje (Corsi-Bunker, 2. pogl.):

- Varianta 5+3+4, ki je najbolj pogosta v ZDA pomeni, da se šolanje deli na tri obdobja, in sicer na »Elementary School (K-5)« oz. osnovno šolo, ki traja 5 let (od 1. do 5. razreda), sledi »Middle School« oz. nižja srednja šola, ki traja 3 leta (od 6. do 8. razreda) in nato še »High School« oz. gimnazija (ali splošna srednja šola), ki traja 4 leta (od 9. do 12. razreda);
- Varianta 6+3+3: Šolanje je sestavljeno iz treh obdobj, in sicer iz osnovne šole oz. »Elementary school (K-6)«, ki traja 6 let (od 1. do 6. razreda), iz »Junior High School« oz. nižje gimnazije, ki traja 3 leta (od 7. do 9. razreda) ter iz »Senior High School« oz. višje gimnazije, ki prav tako traja 3 leta (od 10. do 12. razreda);
- Varianta 8+4: Šolanje je sestavljeno iz dveh delov, in sicer učenci najprej obiskujejo osnovno šolo oz. »Elementary school (K-8)«, ki traja 8 let (od 1. do 8. razreda) in nato še gimnazijo oz. »High School«, ki traja 4 leta (od 9. do 12. razreda);
- Varianta 6+6: Šolanje je sestavljeno iz dveh obdobj; iz osnovne šole oz. »Elementary school (K-6)«, ki traja 6 let (od 1. do 6. razreda) in nadaljnjih 6 let skupaj združene nižje in višje gimnazije oz. »Junior and Senior High School combined« (od 7. do 12. razreda).

Formalno obvezno šolanje tako traja 12 let, v večini držav se zaključi s 16. letom starosti, v nekaterih državah pa s 17. ali 18. letom. Vsi otroci v Združenih državah Amerike imajo dostop do brezplačnega javnega šolstva, sicer pa lahko obiskujejo tudi zasebne šole (verske ali druge vrste), kjer morajo plačevati šolnino.

➤ *Predšolska vzgoja*

Od nekaj mesecev⁶⁸ starosti do 5. leta so otroci lahko v dnevnem varstvu ali vrtcu, t. i. »Day Care«, kar predstavlja obliko zgodnjega izobraževanja. Cilj takšnega dnevnega varstva je zgolj »nadomestna« nega otroka v času, ko so starši odsotni zaradi službenih ali drugih obveznosti. Varstvo lahko vključuje tudi določene izobraževalne dejavnosti, ali pa se osredotoča zgolj na aktivnosti za pridobivanje socialnih veščin (Corsi-Bunker, 2. pogl.). Vrtec na tej stopnji ni obvezen in ni brezplačen, pravzaprav je lahko precej drag (odvisno od vrste varstva), ponavadi pa omogoča dnevne programe, tudi do 12 ur varstva dnevno (Corsi-Bunker, 2. pogl.). Način in čas varovanja otroka v dnevnem varstvu je stvar staršev, njihovih delovnih obveznosti, finančnih zmožnosti, ipd.

Pre-School (ali Pre-Kindergarten⁶⁹) oz. mala šola je prvi malce bolj »formalni« način izobraževanja otrok v učnem okolju igralnice. Ameriški otroci tako lahko pri starosti treh let vstopijo v malo šolo, ki jih na tej stopnji pripravi za vstop v »pravo« šolo oz. v prvi razred. Mala šola ni obvezna, četudi je znano, da ima pozitiven vpliv pri kasnejšem vključevanju otrok v šolo. Sicer ponuja od 2 do 3 urni pouk nekaj dni na teden, otroci pa se učijo pesmic, abecede, barv in drugih osnov (Corsi-Bunker, 2. pogl.). Predvsem se dejavnosti osredotočajo na socialni, gibalni in emocionalni razvoj otrok, kot tudi na razvijanje kognitivnih veščin. Male šole same oblikujejo svoj kurikulum in izobraževalne cilje, nekatere pa delujejo tudi po posebnih pedagoških načelih (npr. Montessori, Waldorf). Mala šola ni brezplačna, ampak jo morajo plačevati starši, prehrana otrok pa je lahko v okviru šole ali jo priskrbijo starši, enako velja tudi za prevoz do šole in nazaj.

➤ *Osnovnošolsko izobraževanje*

Otroci v ZDA začnejo formalno osnovnošolsko izobraževanje pri starosti petih ali šestih let, ko vstopijo v prvi razred osnovne šole, t. i. »Kindergarten«, ki je že del šolskega sistema K-12. Otroci obiskujejo Kindergarten eno leto, v večini zveznih držav je to obvezno za vse otroke. Nato šolanje nadaljujejo v osnovni šoli oz. »Elementary School«, kjer preživijo nadaljnjih od 5 do 8 let izobraževanja, odvisno od variante sistema izobraževanja posamezne države (Snyder in Dillow 2015, 11). Za celotno osnovnošolsko izobraževanje pa je značilno,

⁶⁸ Otroci že po nekaj mesecih pridejo v varstvo, saj je ZDA ena izmed redkih držav, ki nima urejenega plačanega porodniškega dopusta za nego otroka. Z zakonom iz leta 1993 imajo ženske sicer možnost do 12 tednov neplačane porodniške, ki jo koristijo zelo različno. Izjemo predstavljajo nekateri računalniški giganti (npr. Google, Apple) in določene zvezne države, ki so si sami omislili svoja pravila in tako dopuščajo delno plačano porodniško odsotnost, ki je lahko različno dolga.

⁶⁹ Za izraz Pre-Kindergarten se v angl. pogosto uporabljata kratici »Pre-K« ali »PK«.

da pouk poteka v eni učilnici z enim učiteljem skozi ves šolski dan. Šele kasneje v nižji gimnaziji in na višjih stopnjah pouk poteka predmetno, torej učenci po posamezni uri menjavajo tako učne skupine, kot tudi učilnice in učitelje (Corsi-Bunker, 2. pogl.).

V javnih šolah je bilo med leti 1985 in 2013 zabeležen porast 30 % otrok več vpisanih v osnovnošolsko izobraževanje (od vrtca do konca osnovne šole), v primerjavi s porastom 18 % pri vpisu v srednješolsko izobraževanje (Snyder in Dillow 2015, 5).

➤ *Srednješolsko izobraževanje*

Osnovnošolskemu izobraževanju sledi od 4 do 6-letno srednješolsko izobraževanje, ki ga dijaki ponavadi zaključijo z 12. razredom oziroma pri starosti 18 let (Snyder in Dillow 2015, 11). Srednja šola (oz. gimnazija) ponuja večjo izbirnost predmetov, dijaki pa za to, da izdelajo razred, morajo zbrati določeno število kreditnih točk, kar je tudi pogoj za to, da končajo srednjo šolo in na koncu dobijo zaključno spričevalo, t.i. »High School Diploma«, medtem ko zaključnih izpitov na koncu nimajo (Corsi-Bunker, 2. pogl.). Število kreditnih točk in predpisan izbor predmetov, ki so potrebni za zaključek šolanja, je odvisen od samega šolskega okrožja ali določen iz strani lokalnih šolskih oblasti.

Vpis v dodiplomski študij je možen samo z zaključnim spričevalom. Potrebno pa je omeniti tudi to, da višješolski zavodi in univerze včasih za vpis zahtevajo ali določeno število kreditnih točk ali pa opravljene preizkuse znanja, kot so na primer testi imenovani »SAT«⁷⁰. To je sicer že vnaprej znano dejstvo, zato številni dijaki že v teku šolanja na srednji šoli glede na zahteve posameznih fakultet temu prilagajajo tudi svoje izobraževanje (Corsi-Bunker, 2. pogl.). V času srednješolskega izobraževanja so učenci za svoje delo tudi velikokrat ocenjeni in ob koncu 12. razreda se izračuna povprečje vseh ocen in to povprečje, t.i. »GPA oz. Grade Point Average« je pogosto selekcijski kriterij pri prijavi na višjo šolo oziroma univerzo. V zadnjem razredu srednje šole dijaki tako (glede na zahteve fakultet, na katere se želijo vpisati) pišejo teste SAT, ki so najbolj pogosto zahtevani iz strani fakultet, ali pa teste »ACT«⁷¹, ki so tudi pogosto zahteva visokošolskih institucij. Na splošno fakultete same določijo, kateri test

⁷⁰ Kratica za »Scholastic Aptitude Tests«, kar v prevodu pomeni »Šolski preizkus znanja«. Test se danes imenuje »The SAT Reasoning Test« oz. SAT miselni test in je standardiziran test, ki ga v ZDA uporabljajo za kriterij pri vpisu na fakulteto. Po mnenju neodvisne agencije t.i. College Board, ki je test razvila, lahko le-ta določi, ali je oseba pripravljena za vstop na fakulteto ali ne. SAT test sestoji iz treh delov: matematike, kritičnega branja in pisanja, večinoma pa gre za obkroževanje oz. za izbiro med že vnaprej podanimi odgovori z izjemo pisnega esejskega dela testa (Corsi - Bunker, 2. pogl.).

⁷¹ Kratica za »American College Tests«, ACT test je drugi najbolj pogost standardiziran test za vpis na fakulteto v ZDA. Test ACT ocenjuje splošni izobraževalni napredek dijakov in njihovo zmožnost za uspešno delo pri nadaljnjem študiju (Corsi - Bunker, 2. pogl.).

bodo upoštevale pri vpisu. Kljub temu, da ti testi predstavljajo selekcijski kriterij za vpis na višje šole ali fakultete, pa se od evropske (tudi slovenske) mature precej razlikujejo in pogosto niso tako zahtevni (Corsi-Bunker, 2. pogl.). Dijaki se lahko po zaključenem šolanju vpišejo na strokovne in tehnične višje šole, t. i. »Career/ technical institutions«, na dvoletne visokošolske programe v lokalnem okolju, t. i. »Community college«⁷², ali na štiriletni dodiplomski univerzitetni študij (Snyder in Dillow 2015, 11).

V obdobju od 1985 do 1990 je vpis v srednje šole v ZDA upadel za 8 %, vendar pa se je v naslednjih 17 letih (torej do 2007) povečal kar za 33 %. Med leti 1990 in 2013, se je vpis v srednješolsko izobraževanje skupno povečalo za 29 % (Snyder in Dillow 2015, 5). Po projekcijah Nacionalnega statističnega urada za izobraževanje (2015) naj bi v šolskem letu 2014–2015 v ameriških srednjih šolah uspešno zaključilo šolanje približno 3.323.000 dijakov, od tega 3.031.000 v javnih srednjih šolah in 291.000 v zasebnih (Snyder in Dillow 2015, 8).

V šolskem letu 2011–2012 je okvirno 80,8 % dijakov javnih srednjih šol v roku zaključilo šolanje, torej so po štirih letih dobili zaključno spričevalo. Sicer se je usip dijakov (v starosti med 16 in 24 let) v zadnjih dveh desetletjih zmanjšal. Med leti 1990 in 2012 se je odstotek usipa dijakov zmanjšal iz 12 % na 6,6 %, ob tem je večji usip zabeležen pri črnski populaciji (7,5 %) in Latinoameričanih (12,7 %), v primerjavi z belskimi dijaki, kjer je leta 2012 bil zabeležen usip 4,3 % (Snyder in Dillow 2015, 8).

➤ *Terciarno izobraževanje: Višješolsko in visokošolsko izobraževanje*

Dveletni »College« oz. visoka šola ponavadi ponuja program prvih dveh let standardnega štiriletnega visokošolskega študija in možnost izbire med različnimi strokovnimi usmeritvami in tehniškimi programi. Po dveh letih študija je možno (glede na število kreditnih točk) študij nadaljevati na štiriletnih programih dodiplomskega študija (na fakultetah). Druga možnost izobraževanja so višje strokovne šole, ki ponujajo različne programe usmerjene k praktičnim znanjem pri določenemu poklicu (Snyder in Dillow 2015, 11).

Naslednja stopnja je štiriletni dodiplomski univerzitetni študij, ki običajno traja štiri leta in vodi do diplome 1. stopnje, t. i. »Bachelor's degree«. Magistrski študij, ki vodi do diplome 2. stopnje, t. i. »Master's degree« zahteva vsaj še eno leto izobraževanja, medtem ko doktorski študij (katerega cilj je naziv »Ph.D.«) običajno (od zaključene 1. stopnje dalje) zahteva še 3

⁷² Gre za (nižje) terciarno izobraževanje, sicer javno financirano na lokalni ravni, kjer študenti opravijo dve leti dodiplomskega študija, nato pa lahko nadaljujejo študij na fakulteti in dopolnijo še nekaj let dodiplomskega študija in pridobijo diplomu 1. stopnje. V določenem delu imajo (zaradi ponudbe izobraževanja) tudi funkcijo naših ljudskih univerz.

ali 4 leta dodatnega študija (Snyder in Dillow 2015, 11–14). Nekje vmes med magistrskim in doktorskim študijem so t. i. »Professional schools«, kjer gre za visoko strokovno izobraževanje zdravnikov, pravnikov, ipd. Študenti medicine v ZDA tako morajo najprej zaključiti dodiplomski univerzitetni študij iz področja medicine oz. »Premedical studies«, preden se lahko vpišejo na štiriletni visoko strokovni študij medicine oz. »Medical school«. Programi za izobraževanje bodočih pravnikov po končanem dodiplomskem študiju ponavadi trajajo tri leta (Snyder in Dillow 2015, 11–14).

Po podatkih Nacionalnega statističnega urada za izobraževanje (2015) se je v ZDA v višje in visokošolske študije jeseni 2012 vpisalo približno 20,6 milijonov študentov, projekcije pa kažejo, da se bo v letih od 2012 do 2023 število študentov povečalo še za 15 %. Populacija študentov se je med leti 2002 in 2012 povečala za 10 %, medtem ko se je vpis v visokošolske študije v tem času povečal za 24 %. V istem času se je število rednih študentov povečalo za 28 %, v primerjavi z izrednimi študenti, katerih število se je povečalo za 19 % (Snyder in Dillow 2015, 377).

➤ *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*

Države in lokalne skupnosti morajo omogočati izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, med katerimi so otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, z različnimi učnimi težavami, s težavami pri komunikaciji in naglušni ter gibalno ovirani učenci (Corsi-Bunker 2. pogl.). Leta 1975 je kongres potrdil Zakon o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, t. i. »the Education for All Handicapped Children Act«, katerega cilj je (bil), da bi vsi otroci s posebnimi potrebami bili deležni primernega oziroma ustreznega brezplačnega javnega izobraževanja. Sam zakon je bil deležen zelo široke podpore, četudi so posledično močno narasli stroški implementacije tega zakona (U.S. Department of State 2008, 23). Leta 1990 je bil zakon malce popravljen, poleg tega pa se je preimenoval v »The Individuals with Disabilities Education Act« (s kratico: IDEA). Sam koncept ostaja isti – omogočiti otrokom s posebnimi potrebami enake izobraževalne možnosti. Zakon predpisuje brezplačno in ustrezno javno izobraževanje za vse otroke s posebnimi potrebami v starosti med 3 in 21 let in vzpostavlja zvezni način financiranja držav za vsakega učenca s posebnimi potrebami posebej, pri čemer delež takšnih učencev na državnem nivoju ne sme presegati 12 % šolske populacije, ker sicer dodatnega financiranja iz strani zvezne vlade ni več (National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment 1999, 97). Poleg tega zakon zahteva od šol, da najprej identificirajo učne težave posameznih otrok, nadalje pa določa, da noben

otrok s posebnimi potrebami ne sme biti zavržen pri vpisu v šolo, da šola mora pripraviti individualiziran učni program za vsakega posameznega otroka, da se otroke čim bolj vključuje k rednemu pouku glede na njihove zmožnosti ter da starši lahko sodelujejo pri odločanju glede šolanja svojih otrok (National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment 1999, 97).

➤ *Izobraževanje Indijancev*

V petdesetih letih dvajsetega stoletja je ameriška vlada udeleževala politiko preseljevanja Indijancev iz rezervatov v urbana okolja ameriške družbe, kjer naj bi se asimilirali v večinsko ameriško družbo. Številni so se pri vključevanju v življenje v urbanih okoljih srečevali z velikimi težavami. Z omenjenimi politikami so prenehali v šestdesetih letih (okrog leta 1961), ko je »Zvezna komisija za državljanske pravice ZDA«⁷³ poročala, da je za življenje Indijancev značilna revščina in (socialna) izključenost (U.S. Department of State 2011, 280–281). Samo gibanje za državljanske pravice je spodbudilo tudi gibanje za pravice Indijancev, ki je postalo toliko bolj izrazito v šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja, pri čemer je tudi zvezna vlada skozi desetletja počasi spremenila svojo politiko do prvobitnega ameriškega ljudstva in vzpostavila izobraževalni sistem, ki omogoča pridobivanje sodobnih znanj in veščin, hkrati pa ohranja tradicijo in kulturno dediščino Indijancev (U.S. Department of State 2008, 25). Leta 1975 je bil tako sprejet zakon t. i. »Indian Self-Determination and Education Assistance Act«, ki je določal večjo participacijo Indijancev pri odločanju in vzpostavljanju šolskega sistema ter izobraževalnih programih za Indijance (Snyder in Dillow 2013, 413).

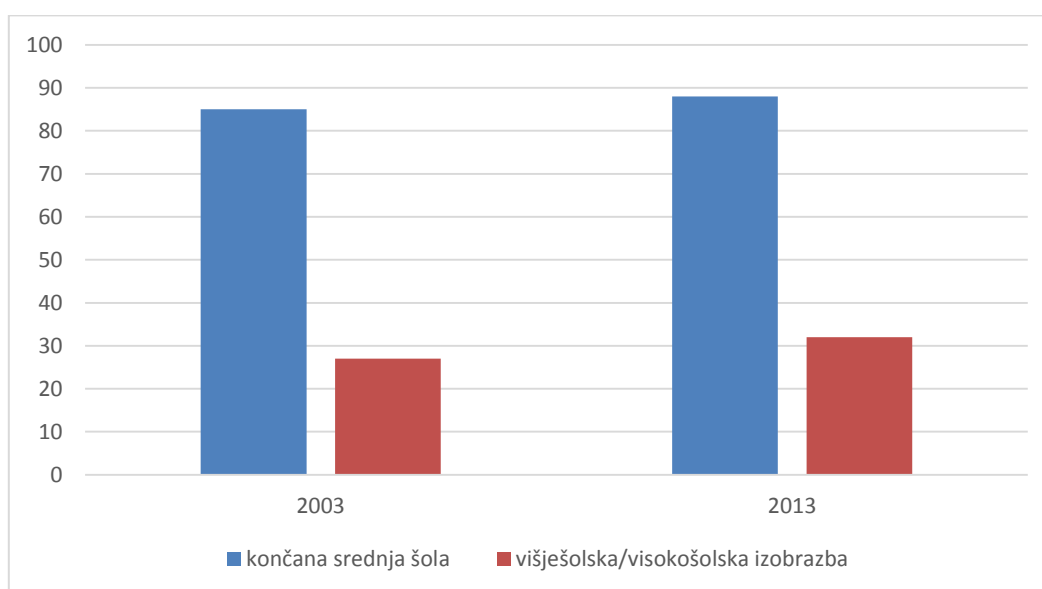
Za izobraževanje Indijancev je danes pristojen nacionalni urad oziroma Bureau of Indian Education, ki nadzira skupno 183 osnovnih in srednjih šol v 64 rezervatih v 23 zveznih državah ZDA (Bureau of Indian Education). Od tega je kar 129 šol pod nadzorom plemenskih skupnosti, medtem ko 54 šol deluje pod okriljem omenjenega Nacionalnega urada za izobraževanje Indijancev. Kar 35 visokošolskih zavodov deluje v okviru plemenskih skupnosti in dve visokošolski ustanovi (Haskell Indian Nations University in Southwestern Indian Polytechnic Institute) pod okriljem nacionalnega urada (Bureau of Indian Education).

⁷³ V angl. The U.S. Commission on Civil Rights.

➤ *Izobrazbena struktura prebivalstva ZDA*

Urad ZDA za popis prebivalstva⁷⁴ letno zbira statistike v zvezi z zaključkom šolanja oz. izobrazbeno strukturo celotne populacije. Med leti 2003 and 2013 se je delež odraslega prebivalstva (od 25. leta dalje), ki so zaključili srednjo šolo v ZDA, povečal iz 85 na 88 %, medtem ko je odstotek tistih, ki so zaključili dodiplomski študij ali več, povečal iz 27 na 32% (Snyder in Dillow 2015, 9). Po podatkih Nacionalnega statističnega urada za izobraževanje je leta 2013 približno 8 % prebivalcev starih 25 let ali več imelo zaključen magistrski študij (kot zadnjo doseženo stopnjo izobrazbe) in le 3 % doktorat ali enega izmed specialističnih študijev (npr. zaključen študij medicine, prava, ipd.).

Grafikon 3.1: Izobrazbena struktura v ZDA



Vir: Snyder in Dillow (2015).

V ZDA pa se zaradi zgodovine in aktualnih okoliščin na področju priseljevanja ukvarjajo tudi s preučevanjem prebivalstva po različnih etničnih skupinah, pri čemer ugotavljajo, da se izobrazbena struktura razlikuje glede na rasno in etnično poreklo prebivalcev. Od 2003 do 2013 se je delež odraslih mladih Latinoameričanov (med 25. in 29. letom), ki so zaključili vsaj srednjo šolo, povečalo iz 62 na 76 % (Snyder in Dillow 2015, 12). V tem obdobju v zvezi z zaključeno srednjo šolo ni bilo zaznati sprememb v deležih mladih odraslih belskega, črnškega ali azijskega porekla (Snyder in Dillow 2015, 12). V letu 2013 je bil delež mladih odraslih, ki so zaključili srednjo šolo, najbolj v prid azijskim (95 %) in belskim (94 %) dijakom, delež dijakov črnškega porekla je bil 90 % in Latinoameričanov pa 76 % (Snyder in

⁷⁴ V angl. The U.S. Census Bureau.

Dillow 2015, 13). Leta 2013 je delež tistih, ki so imeli vsaj diplomu dodiplomskega študija, med različnimi etničnimi skupinami zelo variiral, pri tem je bilo kar 60% mladih odraslih azijskega porekla, 40 % belcev, 20 % črncev in le 16 % Latinoameričanov. V desetih letih (od 2003 do 2013) se je delež visoko izobraženih mladih odraslih povečal zlasti med belci in Latinoameričani, medtem ko pri črnih in državljanih azijskega porekla ni bilo zaznati bistvenih sprememb (Snyder in Dillow 2015, 13).

3.2.2. Ameriški politični sistem

Pred analizo šolskih politik ZDA, je najprej potrebno izpostaviti, kako deluje politični sistem, kdo so ključni akterji v njem in kakšne vrednote, ideologijo, stališča ter politične usmeritve zastopajo, najprej na splošno in nato v odnosu do področja šolstva, s poudarkom na relaciji javno – zasebno.

Ustava Združenih držav Amerike (1788) določa način delovanja ameriške vlade in definira tri ločene veje oblasti, in sicer zakonodajno, izvršno in sodno. Zakonodajno oblast v ZDA predstavlja kongres, ki je sestavljen iz dveh domov – senata⁷⁵ in predstavniškega doma⁷⁶. Vsa zakonodaja mora biti sprejeta v obeh domovih, preden jo predsednik uradno podpiše. Vsako leto pride v kongres na tisoče zakonskih osnutkov, od katerih pa jih na koncu (po dolgotrajnem in večstopenjskem zakonodajnem postopku) le kopica dejansko postane zakonov (Arnold in drugi 2004, 9). Izvršna veja oblasti je največja veja zvezne vlade, ki jo vodi predsednik ZDA s pomočjo podpredsednika. Četudi si izvršna oblast deli pristojnosti z ostalima dvema vejama oblasti, pa je ameriška vlada v osnovi predsedniška vlada, pri čemer je predsednik najpomembnejši člen, ob tem pa zelo avtonomna institucija, saj ni član parlamenta in je voljen posebej (Ferfila in drugi 2003; Arnold in drugi 2004). V primerjavi s slovenskim političnim sistemom predsednik ZDA združuje obe funkciji - predsednika države in predsednika vlade. Sodno vejo oblasti sestavljajo Vrhovno sodišče ZDA in nižja zvezna sodišča, vključno s prizivnimi sodišči⁷⁷. Sodišča so v ameriški zgodovini že velikokrat odigrala pomembno vlogo na področju državljanskih pravic, saj so zavrnila številne državne zakone, ki niso bili skladni z ustavnimi načeli.

⁷⁵ V angl. »the U.S. Senate«.

⁷⁶ V angl. »the U.S. House of Representatives«.

⁷⁷ V angl. »the Courts of Appeal«.

Posebnost ameriškega političnega sistema je delitev moči in pristojnosti (na tri veje oblasti) s sistemom nadzora in uravnavanja moči, s t. i. »checks and balances«, kar pomeni, da vsaka veja oblasti lahko vpliva na delovanje druge, s čimer nobena veja oblasti ne more uveljavljati prevelike moči (Arnold in drugi 2004, 4). Ustava ZDA določa delovanje zvezne vlade v smislu strukture in pristojnosti, medtem ko na nivoju zveznih držav podaja le splošne smernice delovanja.

➤ *Delovanje zvezne vlade*

Zvezna vlada je pri delovanju omejena s pristojnostmi in odgovornostmi, ki ji jih nalaga Ustava ZDA, le-te pa so se glede na spremembe v družbi sproti dopolnjevale (Arnold in drugi 2004, 5). V odnosu do državnih oblasti zvezna vlada oblikuje zakonodajo in nacionalne programe, ki jih tudi sama financira, izvajati pa jih morajo države. Ta področja vključujejo šolstvo, socialne zadeve, varnost, promet, itd. (Arnold in drugi 2004, 5). Poleg tega pa je v njeni pristojnosti tudi to, da tiska denar, ureja odnose s tujimi državami in med državami, financira in organizira delovanje vojske, ustanavlja sodišča, ki so podrejena Vrhovnemu sodišču, ustanavlja poštno urade, ipd. (Ferfila in drugi 2003, 5).

➤ *Delovanje državnih vlad*

Ameriški politični sistem je federativni sistem, ki obsega več kot 82 tisoč vlad - 2 zvezni, 50 državnih in 82.290 lokalnih, od slednjih kar 14.851 šolskih okrožij (Ferfila in drugi 2003, 5). Vsaka država ima svojo ustavo, ki nadalje določa delovanje lokalnih oblasti na nivoju mest, okrajev, šolskih in drugih posebnih okrožij. Državne vlade niso »podružnice« zvezne vlade, ampak so pri svojem delovanju suverene in v principu ne odgovarjajo zvezni vladi (Arnold in drugi 2004, 21). Ustava ZDA in zvezni zakoni postanejo nadrejeni državnim ustavi in zakonom na področjih, kjer prihaja do neskladnosti. Vsaka zvezna vlada ima svojo strukturo vlade, ki se prav tako deli na izvršno oblast (ki jo izvršuje guverner z drugimi visokimi uradniki), zakonodajno (z državnim »parlamentom«) in sodno (pri čemer ima vsaka država svoje državno vrhovno sodišče in druga nižja sodišča).

Odgovornost državnih vlad je, da poskrbijo za številne pomembne storitve, ki zadevajo vsakdanje življenje državljanov, pri čemer povzemam nekaj ključnih:

- ustanavljanje lokalnih vlad;
- postavljanje izobraževalnih standardov in vzpostavljanje načinov javnega financiranja šolstva;
- vzpostavljanje državnih višješolskih in visokošolskih zavodov (»collegov in univerz«)

- gradnja in vzdrževanje prometnih povezav;
- urejanje trgovine, drugih poslovnih dejavnosti in licenciranje poklicev;
- izdajanje osebnih dokumentov, poročnih listov, vozniških dovoljenj in drugih dokumentov;
- upravljanje javno financiranega zdravstva, stanovanjskih in prehrabnih programov za revne in invalidne državljane (Arnold in drugi; Ferfila in drugi 2003).

➤ *Delovanje lokalnih oblasti*

Vsaka država deluje tudi na nivoju lokalnih oblasti v okviru okrajev in mestnih okolišev, pri čemer pa večina držav med druge vrste lokalnih oblasti šteje tudi mestne četrti, šolska okrožja ali okoliše, posebna okrožja, itd. Omenjene vrste lokalnih oblasti opravljajo regulativne in administrativne naloge, imajo pa tudi davčna pooblastila (Arnold in drugi 2004, 25). Na področju šolstva imajo v šolskih okrožjih ključno upravljalno nalogo šolski sveti, t. i. »School Boards«, ki upravljajo več šol v nekem šolskem okrožju. Sestavljajo jih lokalno izvoljeni predstavniki, ki odločajo o razporeditvi finančnih sredstev šolam, kurikulumu, razvijanju politike šol, zaposlovanju ravnateljev itd. (Arnold in drugi 2004, 27).

3.3.3. Dvostrankarski sistem republikancev in demokratov

Ameriški politični sistem je bil vedno dvostrankarski, tako se je le redko pojavila tretja stranka (Ferfila 2003, 15). Republikanska in demokratska stranka tako že od nekdaj oblikujeta politike Združenih držav Amerike na vseh področjih, pri čemer sta glede vrednostnih in ideoloških usmeritev v preteklosti doživeli preobrazbo in v tem smislu »zamenjali vloge«.

➤ *Republikanska stranka*

Republikanci so danes ideološko konservativna stranka in politična desnica. Pri svojem delovanju podpirajo manjšo vlado, manj regulacije in omejen vpliv zvezne vlade (Diffen). Pri večini storitev se naslanjajo na zasebni sektor in svobodni trg, saj verjamejo, da zasebni sektor (brez nepotrebne regulacije) lahko izboljša kakovost storitev in ekonomsko produktivnost. Republikanci verjamejo, da se davkov ne bi smelo zviševati (tudi za premožnejše ne), pri čemer podpirajo enotno davčno stopnjo. Vlade naj bi manj trošile in manj obdavčevale, plače pa bi moral določati svobodni trg. Povečano trošenje javnega denarja pa podpirajo pri oboroževanju in vojski (Diffen).

Republikanska stališča do nekaterih aktualnih družbenih vprašanj:

- večinoma nasprotujejo istospolnim zakonskim skupnostim;
- nasprotujejo prekinitvi nosečnosti in kontracepciji pri mladih;
- večina republikancev podpira smrtno kazen in pravico do nošenja orožja;
- na področju zdravstvenih politik so prepričani, da lahko zasebniki priskrbijo bolj učinkovito zdravstveno oskrbo kot nacionalni zdravstveni programi (Diffen; Ferfila in drugi 2003).

o *Republikanske usmeritve in stališča do šolstva*

Na področju šolstva republikanci zagovarjajo svobodno izbiro in spodbujanje zasebne iniciative na področju šolstva v smislu zasebnega šolstva in sistema vavčerjev. Prav tako proti preveliki regulaciji in vmešavanju zvezne vlade v področje šolstva, ki ga je potrebno prepustiti državnim in lokalnim oblastem.

Republikanci v svojem političnem programu za predsedniške volitve 2012 podpirajo višja pričakovanja in standarde znanja učencev ter kličejo k odgovornosti (predvsem učiteljev za rezultate otrok) na vseh ravneh izobraževanja. Republikanci že od nekdaj razumejo šolstvo kot domeno državnih in lokalnih oblasti, pri čemer podpirajo »potrošniške pravice« na področju izobraževanja v smislu odprtega trga in svobodne izbire, kar vidijo kot gonilno silo pri prenovi šolskega sistema (Republican National Committee 2012, 35). V tem kontekstu podpirajo različne možnosti izobraževanja kot so šolanje na domu, druge inovativne oblike izobraževanja kot so delitev šolskih razredov po spolu, čarterske šole, virtualne šole, vavčerji, itd. (Republican National Committee 2012, 36). Močno tudi zagovarjajo vlogo staršev pri izobraževanju otrok v smislu svobodne izbire šole, kot tudi kasnejšega sodelovanja s šolo. Republikanci podpirajo zvezne dotacije za izobraževanje in ukinitev številnih zveznih predpisov, ki jemljejo državnim in lokalnim oblastem pristojnosti glede šolstva. Nasprotujejo pa programom, ki mlade učijo o kontracepciji, temveč zagovarjajo izobraževanje za spodbujanje spolne abstinence (do poroke). Poleg tega nasprotujejo tudi šolskim ambulantam, ki svetujejo dijakom in jih usmerjajo h kontracepciji in splavu (Republican National Committee 2012, 35). V republikanskem volilnem programu omenjajo t. i. »ideološko pristranskost«, ki je po njihovem mnenju globoko zakoreninjena v aktualnem univerzitetnem izobraževalnem sistemu, pri čemer se bojijo »politične indoktrinacije« študentov znotraj (še posebej javnih) univerz (Republican National Committee 2012, 37). Želijo si, da bi bili

visokošolski zavodi prostor učenja in izmenjave idej, ne pa prostor »intelektualne nestrpnosti v prid levičarjem« (Republican National Committee 2012, 35).

➤ *Demokratska stranka*

Demokrati so stranka utemeljena na liberalizmu, predstavlja politično levico ZDA. Podpirajo večjo vlogo zvezne vlade, saj verjamejo, da intervencija vlade na posameznih področjih (npr. proti onesnaževanju in diskriminaciji) lahko izboljša kakovost življenja državljanov in pripomore k večji enakosti. Demokrati so mnenja, da vlada mora vsem državljanom priskrbeti ključne storitve (npr. univerzalno javno zdravstvo) in povečati davke (če je to potrebno), pri čemer podpirajo progresivno obdavčenje (Diffen). Poleg tega podpirajo tudi določitev minimalne plače. Njihovo delovanje temelji na skupnosti in družbeni odgovornosti, pri čemer naj bi vlada podala (zakonske) okvire delovanja, ki bi omogočali zaščito vsakega posameznika za življenje v enakopravni družbi, včasih tudi na račun ekonomske svobode (Diffen).

Demokratska stališča do nekaterih aktualnih družbenih vprašanj:

- demokrati načelno podpirajo enake pravice istospolnih skupnosti;
- podpirajo legalizacijo splava in kontracepcijo pri mladih;
- podpirajo omejitve in večjo regulacijo v zvezi s pravico nošenja orožja;
- nasprotujejo povečanju javnega trošenja za oboroževanje in vojsko;
- medtem ko je podpora smrtni kazni precej močna tudi med demokrati, pa znotraj stranke obstajajo močne frakcije, ki smrtni kazni ostro nasprotujejo (Diffen; Ferfila in drugi 2003).

○ *Demokratske usmeritve in stališča do šolstva*

Demokrati načelno podpirajo kakovostno in vsem dostopno javno šolstvo, pri tem pa ne nasprotujejo svobodni izbiri šol. Prav tako zavzemajo stališče do večje vloge zvezne vlade pri šolstvu v smislu zakonodaje in financiranja.

Demokrati pri programskih usmeritvah na področju šolstva (v volilnem programu za predsedniške volitve 2012) podpirajo dostop do kakovostne izobrazbe za vse ter poudarjajo pomen izboljšanja javnega šolstva. Pri tem poseben poudarek dajejo enakim izobraževalnim možnostim in s tem tudi zmanjševanju razlik v učnih dosežkih⁷⁸ ranljivih skupin ter problemu velikega usipa dijakov (Democratic National Convention Committee 2012, 36). Po

⁷⁸ V angl. se v tem smislu uporablja izraz »achievement gap«.

drugi strani pa razmišljajo o razširjanju možnosti izobraževanja v okviru javnega šolstva v obliki t.i. »magnet schools«⁷⁹ in čarterskih šol (Democratic National Convention Committee 2012, 36). Demokrati si prizadevajo za odličnost na vseh nivojih izobraževanja s ciljem, da ZDA postanejo tudi intelektualna velesila z največjim deležom visoko izobraženih ljudi do leta 2020 (Democratic National Convention Committee 2012, 37). Ob tem izpostavljajo kakovost učiteljev in ukrepe za izboljšanje osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja in hkrati spodbujajo inovacije zasebnega sektorja na področju šolstva ter vlaganja v višje šolstvo v smislu javno-zasebnega partnerstva z gospodarstvom (Democratic National Convention Committee 2012, 37).

3.3.4. Ameriške vrednote in ideologija

Ameriški sen oz. »*American dream*« je nacionalna ideologija Združenih držav Amerike, kjer svoboda posameznika omogoča priložnost za uspeh in bogastvo. Bistvo te miselnosti je, da vsak posameznik ne glede na poreklo, družbeni razred, rasno ali etnično pripadnost, religijo ali druge značilnosti okolja, iz katerega izhaja, lahko postane uspešen. Uspešnost se tu meri predvsem z materialnim bogastvom in ugledom v družbi. Prav tako pa vsebuje koncept individualne odgovornosti za doseg zastavljenih ciljev in okvir vrednot ter ravnanj, ki omogočajo, da je ameriški sen (teoretično) dosegljiv za vse Američane (Hochschild in Scovronick 2003). Kljub temu, da ljudje »živijo« ameriški sen že dve stoletji, pa je zanimivo, da sam termin ni postal razširjen vse do leta 1931, ko je zgodovinar James Truslow Adams izdal knjigo z naslovom *Ep o Ameriki* oz. »*The Epic of America*«, kjer je prvič bil uporabljen termin *ameriški sen* (Rifkin 2005, 12).

Preden so prvi priseljenci stopili na ameriška tla, jim je njihov duhovni voditelj John Winthrop⁸⁰ tik pred izkrcanjem dejal, da so »izbrano ljudstvo poklicano od boga z namenom, da bodo zgled in luč svetlu« (Rifkin 2005, 17-18). Številni Američani se tako še vedno vidijo kot »izbrano ljudstvo«, Ameriko pa kot »obljubljeno deželo«, od koder naj bi izhajala tudi velika samozavest Američanov, da lahko premikajo gore, vse dokler je bog na njihovi strani (Rifkin 2005, 18). Pri tem je potrebno omeniti, da idejo o izbranem ljudstvu kot vodilni motiv ameriškega sna pri uveljavljanju svoje politične ideologije še danes spretno uporabljajo različni politični akterji.

⁷⁹ To so inovativne javne šole, ki ponujajo kurikulum specializiran za določeno področje, npr. naravoslovje ali družboslovje.

⁸⁰ John Winthrop je bil premožni angleški puritanski pravnik, ki je vodil prvi val migrantov iz Anglije v Ameriko leta 1630. Bil je tudi eden izmed ustanoviteljev ter precej časa tudi guverner ameriške kolonije Massachusetts Bay Colony v Novi Angliji.

Če je John Winthrop predstavljal duhovno plat ameriškega sna, pa je Benjamin Franklin⁸¹ poskrbel za bolj uporabno plat te ideje. Franklin je svojo vizijo črpal iz evropskega razsvetljenstva, ki je dajal poudarek materializmu, utilitarizmu in osebnim interesom. Tako je Franklin Ameriko videl kot velikansko gmoto nedotaknjenih in še neizkoriščenih potencialov, ameriški sen pa je videl v tem, da je Amerika nacija izumiteljev, genijev, ki vseskozi ustvarjajo bogastvo in širijo svoje tržišče. Če je Winthrop ponujal odrešitev, je Franklin ponudil »izboljšanje samih sebe«⁸² in ameriški sen utemeljil na prepričanju, da uspeh pride, če se trudiš (izboljšati), si iznajdljiv in se zanašaš samo nase (Rifkin 2005, 24). Franklinova miselnost je v tesni povezavi z Webrovo idejo o »protestantski delovni etiki«⁸³ (Rifkin 2005, 26).

Hochschild in Scovronick (2003) ugotavljata, da je z idejo ameriškega sna po eni strani veliko narobe, saj opravičuje ozko zasledovanje materialnih koristi in spodbuja nacionalno obsedenost s tekmovalnostjo namesto s sodelovanjem. Poleg tega pa je povzročila, da ljudje verjamejo, da je bogastvo vrlina, revščina⁸⁴ pa greh in da ne razumejo, da sta uspeh ali neuspeh odvisna od socialnih struktur in procesov ter ne zgolj od osebne izbire in dejanj. Po drugi strani pa avtorja izpostavljata vse tisto, kar je dobrega prinesel ameriški sen, torej idejo enakopravnosti, odprto definicijo uspeha in optimizma, kot tudi mandat vladi, da zagotovi poštenost (oz. »fair play«) in vitalnost demokratičnih institucij.

Zametke ideje o ameriškem snu lahko za sledimo že v Deklaraciji o neodvisnosti, kjer se ljudem daje pravico do svobode in iskanja sreče. Zanimivo pa je to, da kljub temu, da ameriški sen izhaja iz svobode človeka, v resnici »predpisuje« neke vrednote in smernice ravnanja, oziroma kako je potrebno živeti ameriški sen, pri čemer vprašanje svobode pravzaprav postane precej vprašljivo.

V nadaljevanju povzemam izbrane vrednote, ki se najbolj pogosto pojavljajo na seznamih ključnih ameriških vrednot, t. i. »Core American Values«:

- *Svoboda*: Cavanagh (2006) navaja rezultate raziskave, ki je bila narejena v ZDA, ki potrjuje, da je glavna vrednota za večino Američanov svoboda. Ob tem dodaja, da je

⁸¹ Benjamin Franklin je bil eden od ustanovnih očetov ZDA, sicer publicist, pisatelj, tiskar, založnik, izumitelj, diplomat in pomembna osebnost ameriškega razsvetljenstva.

⁸² V angl. »self-improvement«.

⁸³ Ideja t. i. »protestantske etike« izvira iz kalvinistične vizije, kako naj bi ljudje delali, da bi bili uspešni v tem življenju, kot tudi v naslednjem. Protestantska etika poudarja delavnost, treznost in obvladanje samega sebe, zanašanje na sebe, vztrajnost, varčevanje in načrtovanje vnaprej, poštenost in »spoštovanje pravil igre« (Cavanagh 2006, 130).

⁸⁴ Številni Američani še vedno revščino povezujejo s »črno« Ameriko, saj večji delež temnopolte skupnosti živi pod pragom revščine (Rifkin 2005, 42). Žalostna resničnost pa priča o tem, da večina temnopoltnih Američanov kot tudi drugih manjšinskih etničnih skupin (Latinoameričani, Azijci) prihaja iz revnih urbanih okolij, kjer so možnosti, da bi se rešili revščine in slabih pogojev za življenje, zelo majhne.

svoboda kot pomembna vrednota dala Američanom tudi spoštovanje do drugih posameznikov in spodbudila njihovo ustvarjalnost ter inovacije (Cavanagh 2006, 52).

- *Religija* je vseskozi bila pomembna ameriška vrednota, že od prvih evropskih priseljencev dalje. Američani pričakujejo od svojih političnih voditeljev, da spoštujejo⁸⁵ religijo, kljub temu da ZDA že z ustavo prepovedujejo državno religijo ali podporo vlade katerikoli veroizpovedi ali verski skupini. Religija je tudi pomembna kulturna vrednota; tako v šoli otroci vsak dan prisežejo eni naciji pod Bogom oz. »One Nation under God«, na ameriškem bankovcu pa je zapisano: »In God we trust« oziroma »Verjamemo v Boga«. Četudi sta država in cerkev ločeni, pa je religija neizogiben del večine Američanov in hkrati tudi osebna in zasebna vrednota (Rifkin 2005).
- *Enakost*: Skladno z idejo enakosti naj bi imeli vsi ljudje imajo enake možnosti⁸⁶, njihova vrednost pa naj bi izhajala iz tega, kar (kot osebnosti) so in ne iz tega, od kod izhajajo. V zvezi s konceptom enakosti Weaver (1999) navaja še eno izhodišče in sicer to, da Američani ne marajo nazivov (še posebej akademskih) in da je težko najti politika v ZDA, ki bi v času volilne kampanje za promocijo uporabljal svoj akademski naziv (npr. doktor znanosti ali PhD). Tudi sam ameriški predsednik uporablja samo osebno ime in naziv »gospod predsednik«, torej »Mr. President«. Zadržanost do nazivov izhaja iz tega, ker Američani nazive povezujejo z evropskim (ponavadi aristokratskim) statusom, ki nekomu pripada že z rojstvom (Weaver 1999). Ideja enakosti se torej kaže tudi v miselnosti Američanov, da so vsi enaki in bi tako morali imeti enake možnosti za uspeh, ki je rezultat lastnih naporov in trdega dela.
- *Individualizem*: Ljudje so individualne osebnosti s svojimi potrebami, pri delovanju se zanašajo nase, govorijo o individualni odgovornosti in individualnem uspehu. Američani se zato na zunaj pogosto zdijo vase zaverovani, izolirani in včasih tudi osamljeni. Četudi pa so Američani eni najbolj individualističnih ljudi na svetu, pa posvečajo ogromno časa služenju skupnosti, v katerih živijo. Zato so bratovščine, mladinski klubi, medsošeska in državljska združenja, umetniške in izobraževalne skupine že od nekdaj pomemben produkt ameriškega življenja (Rifkin 2005, 32).

⁸⁵ Številni ameriški predsedniki so svoje govore zaključevali z besedami: »God bless America!«.

⁸⁶ Enake možnosti - za življenje, izobraževanje, delo, zdravstveno oskrbo, itd. Glede na vse naštetu pa ugotavljam, da vrednota enakosti (kljub prizadevanjem ameriškega gibanja za državljske pravice) v praksi še vedno ni povsem uresničljiva.

- *Materializem* označuje vrednoto, ki materialne dobrine smatra kot nagrado za trdo delo. Američani razumejo, da materialne dobrine in bogastvo lahko zagotovijo neko osnovno platformo za osebno neodvisnost in svobodo posameznika.
- *Tekmovalnost*: Američani so prepričani, da tekmovalnost iz ljudi izvabi najboljše, saj prisili človeka, da se potruzi najbolj, kar se lahko. Tako je ta vrednota močno zasidrana v življenje Američanov, pa naj bo to med najmlajšimi v šoli, na področju gospodarstva, ali v družbi nasploh.
- *Čas*: Čas je v očeh Američanov zelo dragocen in tako rek: »Time is money« (oz. »Čas je denar«), pomeni, da je čas pomembna vrednota v ameriški družbi, še posebej v poslovnem svetu, saj je uresničevanje ciljev odvisno od produktivne izrabe časa.

3.4. Ključne šolske politike po posameznih administracijah (od 1980 dalje)

Pri obravnavi šolskih politik sem zajela obdobje zadnjih petindvajsetih let, pri čemer predstavljam ključne šolske politike zadnjih petih predsednikov ZDA, torej od leta 1980 dalje, kar sicer označuje začetek »nove dobe« na področju razvoja ameriškega šolstva. Le-ta se je začela z nastopom predsednika Ronalda Reagana, ki je zagovarjal »School Choice« oz. svobodno izbiro šole in ugotovil, da je ameriški narod zaradi katastrofalnega šolskega sistema »v nevarnosti« ter začel z idejo - s katero so se ukvarjale vse nadaljnje administracije (do danes) - standardiziranih testov znanja, ki naj bi izboljšali učne dosežke in s tem tudi šolski sistem.

3.4.1. Obdobje Ronalda Reagana (1980–1988)

Ob nastopu Reaganove administracije leta 1981 se je po desetletjih postopnega⁸⁷ zveznega financiranja šol ponovno začelo prenašanje pristojnosti (in odgovornosti) nazaj na zvezne države. Zaradi deregulacije in umika zvezne vlade se je povečala vloga državnih in lokalnih oblasti, zmanjšalo pa se je financiranje, še posebej tisto namenjeno programom za socialno ogrožene in manjšine (Laval 2005, 107). Z obljubo, da bodo državne in lokalne oblasti lahko določena področja urejale same, še posebej v finančnem in zakonodajnem smislu, je Reagan prepričal kongres, da je zmanjšal zvezno finančno pomoč za izobraževanje kot tudi obseg zveznih predpisov v šolah (New York State Education Department 2006, 45). Ključni rezi v

⁸⁷ Zvezni posegi v šolstvo segajo precej nazaj, od 2. svetovne dalje pa neke od Kennedyja in Johnsona dalje, pri čemer je potrebno omeniti tudi Nixonovo administracijo, ki je bila še posebej aktivna pri uveljavljanju vloge zvezne vlade na področju javnega šolstva.

šolstvo so se dogajali vzporedno s sprejetjem Zakona o konsolidaciji in izboljšanju izobraževanja, t. i. »Educational Consolidation and Improvement Act« (v nadaljevanju: ECIA), v delu, ki se je dotikal rebalansa proračuna za leto 1981. ECIA je zmanjšal zvezni proračun za šolstvo za več kot milijardo dolarjev oz. 15 % v prvem letu (1982 – 1983) ter za prihodnost napovedal še večje reze. V resnici so cilji takšnih politik bili v prvi vrsti varčevanje in s tem zmanjšanje primanjkljaja v zveznem proračunu, nadalje pa še spopadanje z inflacijo, zmanjšanje davkov in decentralizacija ter deregulacija številnih zveznih socialnih programov (New York State Education Department 2006, 45). Reagonova ključna prioriteta na področju izobraževanja je tako bila zmanjšati zvezno pomoč in programe, pri čemer namen ni bil samo privarčevati, ampak tudi dati pooblastila in nadzor nazaj državnim in lokalnim oblastem. Ob vsem tem pa je predsednik Reagan še vedno želel pokazati svojo zaskrbljenost za šolstvo in je svoj mandat želel posvetiti podpiranju javnih šol (New York State Education Department 2006, 45–46). Eden izmed poznavalcev njegovih politik se je pošalil z besedami: »Pomembno je razumeti razliko med šolstvom kot nacionalno *zadevo* in šolstvom kot državno in lokalno *odgovornostjo*, če ob tem želimo razumeti predsednikovo miselnost, da je šolstvo (po pomembnosti) sicer precej visoko na dnevnem redu ZDA, vendar nizko pri proračunskih prioritetah« (New York State Education Department 2006, 46).

➤ *Sistem t. i. »Block grants«⁸⁸ oz. blok paketov⁸⁹*

Umik zvezne vlade iz področja (financiranja) šolstva je bilo za države precej težavno. V ospredje zakona ECIA je tako prišlo 2. poglavje, ki je še bolj direktno opredeljevalo prenos oblasti iz zvezne vlade na posamezne države z omenjenimi blok paketi. Skladno z 2. poglavjem ECIA je zvezno ministrstvo za izobraževanje vsaki državi dodelilo določeno vsoto denarja, ki je bila sorazmerna s številom učencev, kot tudi s posebnimi programi za učence (npr. programi za socialno ogrožene, za neangleško govoreče in za tiste s posebnimi potrebami), kar pomeni, da so vse omenjene specifike lahko dodatno povišale količino prejetih sredstev. Ko so sredstva prispela v posamezno državo, pa jih je le-ta lahko razdelila tako, kot je sama želela, velikokrat tudi mimo tistih, ki bi ta sredstva dejansko potrebovali (New York State Education Department 2006, 46). Tako se je pogosto zgodilo, da je denar obšel prej omenjene ranljive skupine učencev, medtem ko velike urbane šole, ki so s svojo

⁸⁸ »Block grants« so večje vsote finančnih sredstev, ki jih zvezna vlada nameni državnim in lokalnim oblastem za precej splošne zadeve, npr. za razvoj določenih področij oz. izboljšanje javnih programov na področju šolstva, zdravja, ipd. Države lahko sredstva razporejajo in uporabljajo precej svobodno oziroma kot same želijo.

⁸⁹ Angl. frazo »Block grants« lahko prevajamo kot »dotacije za izobraževanje«, v tem kontekstu pa prevzemam prevod po Ferfila in drugi 2003, 7; in sicer »blok paketi«.

specifiko in potrebami pripomogle k temu, da je država dobila več denarja, od tega niso imele kaj dosti. Kmalu je postalo jasno, da so državne oblasti, ki so bile zadolžene za razdelitev sredstev, pogosto podlegle političnim pritiskom in so tako več denarja namenile šolam v predmestjih (kjer je bilo več volivcev in davkoplačevalcev) kot pa urbanim šolam (New York State Education Department 2006, 46-47). Reaganova administracija je uporabila idejo blok paketov, da bi preoblikovala vlogo zvezne vlade na področju šolstva, medtem pa se niso kaj dosti spraševali, kakšne cilje na področju šolstva s takšnim načinom financiranja sploh želijo doseči (New York State Education Department 2006, 48). Reaganu se postavljanje ciljev na področju izobraževanja ni zdelo posebej pomembno, saj je verjel, da bo zvezno financiranje »na splošno« že nekako pomagalo državnim in lokalnim oblastem, da izboljšajo osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje (New York State Education Department 2006, 48). Poleg tega predsednik ni skrival želje, da bi se zaradi prenosa oblasti na države in lokalne skupnosti ukinilo zvezno ministrstvo za izobraževanje, t. i. U. S. Department of Education, kar pa mu ni uspelo.

➤ *Poročilo »A Nation at Risk«*

Kljub temu da se je Reaganova administracija umaknila iz področja šolstva, pa ji to ni preprečevalo, da ne bi kritizirala dela šolnikov. Tako je leta 1983 izdala pomembno in izjemno kritično poročilo o stanju ameriškega šolstva imenovano »A Nation at Risk«⁹⁰. Samo poročilo je predstavilo precej dramatično sliko ameriškega šolstva z besedami, da »izobraževalne temelje ameriške družbe razjeda naraščajoča plima drugorazredništva, ki predstavlja grožnjo prihodnosti ameriškega naroda...« (National Commission on Excellence in Education 1983). Poleg tega je poročilo postreglo s precej črnogledno predstavo Amerike na poti k drugorazredništvu in to zaradi neuspeha šolstva, da ustvari ljudi, ki se bodo sposobni odzivati na potrebe kompetitivne globalne ekonomije. Kot pesimistični zapis propadajočega ameriškega šolskega sistema je navajalo »katastrofalne« dosežke ameriških učencev na mednarodnih testih (v primerjavi s tujimi vrstniki) in s tem potrebo zvezne vlade, da nekaj ukrene na tem področju. Poročilo je tudi trdilo, da so šole dale prednost dostopnosti namesto dosežkom oz. »pravičnosti nasproti odličnosti« in so posledično najbolj prikrajšale tiste učence, ki so potrebovali visoke akademske standarde (New York State Education Department 2006, 48). Poročilo »A Nation at Risk« je pozvalo k nacionalnemu sistemu standardiziranih testov, kar je zaznamovalo novo obdobje pri oblikovanju zveznih šolskih

⁹⁰ Celoten naslov: A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, v prevodu: Narod v nevarnosti: Zahteva po izobraževalni reformi.

politik v naslednjih treh desetletjih, ko so se enake izobraževalne možnosti začele uresničevati ne skozi finančno podporo, posebnimi programi ali rasno desegregacijo, ampak skozi standardizirane teste (New York State Education Department 2006, 48).

S poudarjanjem dosežkov⁹¹ in odgovornosti⁹² kot predpogojev za zvezno finančno pomoč je Reaganova administracija šolam dodeljevala sredstva sorazmerno z izboljšanjem rezultatov testiranja. Če šole niso izboljšale rezultatov, jim je grozilo, da bodo izgubile zvezno financiranje. Po Reaganovem mnenju je bilo pričakovanje zvezne vlade, da šole morajo izboljšati rezultate testov, edini način, da so preprečili, da bi šole še naprej »ohranjale« slabe rezultate z namenom kvalificiranja za zvezno finančno pomoč (New York State Education Department 2006, 49). Kljub temu je pričakovanje glede vedno boljših rezultatov na testih prineslo nekatere nepredvidene posledice; tako so šole, ki so umetno napihovale rezultate preizkusov znanja, nevede ogrozile drugo vrsto zvezne pomoči, ki je bila namenjena izključno programom za učence in dijake, ki so zaradi učnih težav in drugih okoliščin imeli slabe rezultate na testih (New York State Education Department 2006, 49). Najprej se je zdelo, da večja pogostost testiranja vodi k izboljšanju rezultatov, pri čemer je potrebno vzeti v zakup, da so se dijaki sčasoma navadili na standardizirano testiranje. Čez čas, oziroma že leta 1984, pa so nekatere šole začele priznavati, da se je sorazmerno z višanjem rezultatov na testih, večal tudi usip dijakov, kar je lahko pomenilo le dvoje, ali so šole res uspešnejše in dosegajo višje standarde, ali pa grožnje s testi spodbujajo učitelje, da se »znebijo« učencev, ki itak ne bi dobro rešili testov. Slednje bi seveda bilo v veliko škodo učencev manjšin (New York State Education Department 2006, 50-51).

➤ *Svobodna izbira šole in predlog vavčerjev*

Eden izmed dejavnikov, ki so prispevali k ideji, da je izobrazbo mogoče izbrati na prostem trgu, je bil politični uspeh neoliberalizma v osemdesetih letih dvajsetega stoletja (Laval 2005, 106). Po navdihu liberalnega ekonomista Milтона Friedmana⁹³ je Reagan zagovarjal svobodno izbiro šole in še posebej sistem vavčerjev⁹⁴ (Ravitch 2011, 117). Tako je leta 1983 Reagan prvič predlagal zakonodajo, ki bi vpeljala sistem bonov oziroma vavčerjev, s katerimi bi se revnejši učenci lahko vpisali v izbrane šole (Laval 2005, 107). Friedman je namreč zagovarjal idejo minimalne vloge države in svobodnega trga tudi na področju izobraževanja, saj je bil

⁹¹ V angl. »achievement«.

⁹² V angl. »accountability«.

⁹³ Milton Friedman je bil ameriški liberalni ekonomist in dobitnik Nobelove nagrade za ekonomijo leta 1976, v času predsednika Reagana pa tudi njegov svetovalec.

⁹⁴ V angl. »vouchers«.

prepričan, da bi trg zagotovil boljšo in bolj raznoliko ponudbo izobraževanja, večjo možnost svobodne izbire in zaradi konkurence tudi cenejše storitve in boljšo kakovost (Šimenc in Tašner 2016, 34). Z vavčerji naj bi družine dobile več možnosti izbire, kar bi spodbujalo konkurenco med šolami in s tem povečalo njihovo kakovost, po drugi strani pa so s tem ukrepom favorizirali financiranje zasebnih šol, ki naj bi bile enako upravičene do državne pomoči kot javne šole (Laval 2005, 107).

Reaganova administracija je novembra 1985 že drugič skušala skozi zakonodajni postopek v kongresu spraviti predlog o vavčerjih (pri čemer so tokrat poudarek dali na izobraževanju revnih učencev). Minister za izobraževanje William J. Bennett je kongresu predstavil sistem vavčerjev (s povprečno vrednostjo 600 dolarjev na otroka letno), kar naj bi družinam z nizkimi prihodki omogočilo, da bi za šolanje svojih otrok lahko izbirali med različnimi javnimi in zasebnimi šolami (Pear 1985). Bennet je Reaganovo administracijo predstavil kot »zaveznico« revnih in socialno ogroženih otrok, katerih starši si ne morejo privoščiti zasebnih šol. Eden izmed argumentov zvezne vlade in njihovega ministra je bil tudi, da vavčerji ne bi povišali zveznih stroškov za izobraževanje, bi pa se posledično precej spremenil način financiranja, saj denar ne bi šel direktno lokalnim šolskim oblastem, ampak bi ga prejeli starši (Pear 1985). Čeprav je minister Bennet govoril o vsoti 600 dolarjev na otroka za šolsko leto, bi se dejanska vrednost vavčerjev razlikovala od države do države glede na število socialno ogroženih otrok, stopnjo državne porabe za šolstvo in še nekaterih drugih dejavnikov. Predstavniki nacionalnega učiteljskega sindikata je ob tem povedal, da je povprečen letni strošek za šolanje otroka v javnih šolah približno 3.400 dolarjev na otroka, tako da vavčerji v vrednosti 600 dolarjev ne bi (v izobraževalnem smislu) kaj dosti pomagali revnim učencem (Pear 1985). Učiteljski sindikati so bili tako odločno proti novemu predlogu z vavčerji, saj so ga videli kot grožnjo javnemu šolstvu in kot še en korak na poti k privatizaciji šolstva (Ravitch 2011, 117). Kongres je na koncu omenjeni predlog zavrnil.

3.4.2. Obdobje Georga Busha (1988 – 1992)

George H. W. Bush je ob začetku mandata napovedal, da želi biti znan kot »šolski predsednik« in zelo kmalu začel izražati visoka pričakovanja glede dosežkov osnovnih in srednjih šol (Ravitch 2011, 95). Zaradi tesnih povezav s poslovnim svetom in gospodarstvom ter vedno večjim fokusom na učnih dosežkih, je spodbudil gibanje za »novo odgovornost«, t.i. »new accountability«, ki je temeljilo na rezultatih učencev na standardiziranih testih (New

York State Education Department 2006, 54). S tem je v bistvu nadaljeval delo svojega predhodnika Reagana, vendar na drugačen način in v (na videz) bolj »prijazni« obliki, saj je šole želel razbremeniti pritiskov regulacije zvezne vlade, kar naj bi prineslo vidno izboljšanje rezultatov. Šole so bile tako odgovorne za svoje delo in rezultate in bi v primeru neuspeha utrpele posledice v smislu zmanjšanja te nove avtonomije. Deregulacija je ustrezala tudi poslovnemu svetu, ki je iskal načine, da bi v šolsko polje prenesel inovacije in napredek (New York State Education Department 2006, 55).

➤ *Strategija izobraževanja »America 2000«*

Ker je financiranje za izobraževanje naraščalo, rezultati na preverjanjih znanj pa so bili vedno slabši (še posebej na področju bralnega razumevanja), je Bush okrog sebe zbral guvernerje zveznih držav in druge strokovnjake, da bi skupaj osvetlili nastale probleme in določili nove cilje izobraževanja v ZDA. Na izobraževalnem vrhu voditeljev leta 1989⁹⁵ so se tako zbrali guvernerji⁹⁶ in predsednik, da bi postavili nacionalne izobraževalne cilje do leta 2000 (New York State Education Department 2006, 55). Zedinili so se okrog šestih ciljev, ki jih je predsednik predstavil v svojem letnem nagovoru⁹⁷ kongresu.

Do leta 2000 :

- *bodo vsi ameriški otroci začeli šolanje pripravljeni na učenje;*
- *se bo delež dijakov, ki bodo uspešno zaključili srednje šole, povzpela na vsaj 90 %;*
- *bodo ameriški učenci po 4., 8. in 12. razredu morali izkazati znanje na področju angleščine, matematike, naravoslovja, zgodovine in geografije, pri čemer bo vsaka šola v ZDA morala omogočiti dijakom, da kritično razmišljajo, kar jih bo pripravilo na odgovorno državljanstvo, nadaljnje učenje in produktivno zaposlovanje v moderni ekonomiji;*
- *bodo učenci in dijaki ZDA prvi na svetu v znanju naravoslovja in matematike;*
- *vsak odrasel Američan bo pismen in bo obvladal znanja in veščine potrebne za delovanje v kompetitivni globalni ekonomiji ter bo izvrševal pravice in odgovornosti državljana;*

⁹⁵ Šlo je za dogodek imenovan »Educational Summit« v Charlottesville, v Virginiji.

⁹⁶ Na vrhu guvernerjev je zelo aktivno sodeloval in prišel v ospredje tedanji guverner Arkansasa Bill Clinton, ki je na tem zasedanju odigral vodilno vlogo pri nastajanju ciljev in pridobivanju široke podpore zanje.

⁹⁷ V angl. »The State of the Union address« je nagovor, kjer predsednik ZDA vsako leto predstavnikom obeh domov kongresa hkrati (na skupnem zasedanju) poroča o stanju v državi, poleg tega oriše nacionalne prioritete in smernice na področju zakonodaje.

- *vsaka šola v ZDA bo šola brez drog in nasilja in bo nudila varno, urejeno in spodbudno učno okolje* (New York State Education Department 2006, 56).

Četudi je omenjeni vrh voditeljev prinesel neka osnovna načela za zgornje cilje, pa ni oblikoval strategij, za njihovo uresničevanje. Predsednik Bush je sicer s poudarjanjem nacionalnih ciljev ohranjal pozornost javnosti na področju šolstva, vendar pa njegova administracija žal v prvih dveh letih ni izkoristila te priložnosti za oblikovanje ustrezne zakonodaje. Tako je šele aprila 1991, z novim ministrom za šolstvo Lamarjem Alexandrom⁹⁸ na čelu, predsednik končno predstavil predlog zakonodaje z naslovom »America 2000«.

America 2000 je bila dolgoročna strategija izobraževanja oblikovana za obdobje devetih let, torej do leta 2000, ko naj bi se v ZDA uresničilo napovedanih šest ciljev iz omenjenega vrha guvernerjev iz leta 1989. Strategija je poleg oblikovanja nacionalnih standardov in prostovoljnih nacionalnih testov predlagala še:

- *direktne zvezne dotacije za razvoj novih 535 šol (t.i. »New American Schools«), po eno v vsakem kongresnem okrožju⁹⁹ in še dodatnih 100 po ZDA. Te šole naj bi demonstrirale reformne strategije in služile kot zgledi za druge šole v svojem okolju;*
- *podporo za lokalno organiziranje pri spodbujanju doseganja nacionalnih ciljev;*
- *zahtevo za sprotne poročila o napredku v šolah in okrožjih;*
- *zvezno financiranje vavčerjev za zasebne šole* (New York State Education Department 2006, 57).

Na začetku je sama strategija imela precej veliko podporo, so pa vroče razprave potekale glede predloga sistema nacionalnih preizkusov znanja, vavčerjev za zasebne šole in obsega dodatnega zveznega financiranja, ki bi moralo biti potrjeno skozi zakonodajo (New York State Education Department 2006, 58). Liberalci so bili zadržani do ukrepov glede nacionalnih preizkusov znanja, saj bi še več testov le demonstriralo že znano dejstvo, da revni učenci in predstavniki manjšin slabše rešujejo teste, medtem ko so sicer (običajno do svojega predsednika ne preveč kritični) konzervativci izrazili bojazen, da bodo nacionalni standardi znanja in način vrednotenja le-tega dali preveliko vlogo zvezni vladi (New York State Education Department 2006, 58). Obravnava predloga se je precej zavlekla, saj sta se

⁹⁸ Lamar Alexander je bil drugi minister za šolstvo v Bushevi administraciji, sicer nekdanji guverner Tennesseeja in dekan Univerze v Tennesseeju. Na mesto ministra je bil postavljen z namenom povečati prepoznavnost zveznega šolskega ministrstva in vlade pri uveljavljanju šolskih politik (New York State Education Department 2006, 57).

⁹⁹ v angl. »congressional district« - vsaka zvezna država ima določeno število kongresnih okrožij, vsako okrožje izvoli enega predstavnika v predstavniški dom kongresa.

predstavniški dom in senat ukvarjala z zakonodajnim predlogom skozi vse leto 1992. V eni izmed zadnjih verzij so tako iz predloga izpadli vavčerji za zasebne šole, omejilo pa se je tudi financiranje nacionalnih standardov znanja in testov. Zaradi zapletov pri sprejemanju zakonodaje in bližajočih se predsedniških volitev v novembru 1992 se je predsednik na koncu odločil, da bo zakonodajni predlog umaknil, saj je računal na to, da bo zadevo lahko nadaljeval v naslednjem mandatu, kar pa se seveda ni uresničilo.

➤ *»Charter schools« oz. čarterske šole*

V devetdesetih letih dvajsetega stoletja je spet oživela ideja svobodne izbire šole in ker vavčerji tudi v strategiji America 2000 niso bili sprejeti, je v šolsko polje zašel koncept čarterskih šol. Delovanje čarterskih šol temelji na »charterju« oz. pogodbi iz strani države, pri svojem delovanju pa so zelo neodvisne (glede kurikula, metod dela, kadrov, ipd.). Sicer so v večini financirane iz strani države, lahko pa pridobivajo tudi donacije iz zasebnih virov. Prva čarterska šola je bila ustanovljena v Minnesoti, kmalu pa so sledile tudi druge zvezne države, kot so Arizona, Kalifornija, Georgia, Massachusetts, Colorado, Havaji, Maryland, New Jersey, New York, itd. (New York State Education Department 2006, 63). Ideja čarterskih šol je bila večja svoboda in inovativnost šol pri izvajanju pouka, kar naj bi pripeljalo do boljših učnih rezultatov. Pri tem so imele čarterske šole precej široko podporo javnosti in učiteljev.

Četudi Busheva administracija ni dosegla bistvenih premikov na področju šolske zakonodaje, pa se je financiranje obstoječih programov povečalo, v tem obdobju pa so bili tudi postavljeni temelji za nove strategije zvezne vlade pri izboljšanju učnih dosežkov Američanov (New York State Education Department 2006, 64).

3.4.3. Obdobje Billa Clintona (1992 – 2000)

Izboljšanje šolstva je postal temelj administracije predsednika Williama J. Clintona s ciljem, da bi vsi Američani imeli enake izobraževalne možnosti, kar bi jim lahko pomagalo, da uspejo v globalni »informacijski« ekonomiji (The White House a).

➤ *»Goals 2000: The Educate America Act« (oz. »Cilji 2000: Izobrazimo Ameriko«)*

Clintonu je že po prvem letu mandata (februarja 1994) uspel veliki met, saj je skozi kongres uspel spraviti zakonodajo imenovano Goals 2000: The Educate America Act. Gre za nadaljevanje in nadgradnjo šestih izobraževalnih ciljev iz Bushevega mandata, pri čemer so

dodali še dva cilja, ki sta zadevala kakovost učiteljev in odgovornost staršev. Pri omenjeni zakonodaji gre za program dotacij, ki je spodbudil države, da so razvile in vzpostavile svoje standarde znanja in načine vrednotenja le-tega, kot tudi implementacijo reform po šolskih okrožjih. Vsaka država, ki je sledila idejam sistemske reforme in vzpostavitvi standardov in je s tem v zvezi imela pripravljen načrt razvoja, je lahko dobila finančno pomoč v okviru programa Goals 2000. Pravzaprav je šlo za nenavaden program, ki ni ciljalo na posamezne skupine učencev ali predmetna področja, ampak je podpiral splošno reformno strategijo, ki je poudarjala razvoj državnih standardov znanja in vrednotenja napredka (New York State Education Department 2006, 65). Kljub nekaterim pomanjkljivostim programa na lokalnem nivoju je le-ta priskrbel velik vir financiranja pri nadaljevanju sistemskih reform v zveznih državah. Financiranje se je tako začelo leta 1994 s 94 milijoni dolarjev in se je z veliko podporo poslovnega sveta in izobraževalne skupnosti do leta 1999 povzpelo na 490 milijonov dolarjev, v celoti pa je ta zakon priskrbel kar 2 milijardi dolarjev za podporo reforme standardov znanja. Četudi so na začetku nekatere države odklonile program Goals 2000, ker so želele ohraniti državne pristojnosti na področju šolstva, jih je 48 sprejelo dotacije in s tem povezane naloge (New York State Education Department 2006, 66–67).

Predsednik Clinton je skupaj s svojim podpredsednikom Albertom Gorom¹⁰⁰ začel obdobje izobraževalnih reform, ki so temeljile na postavljanju visokih standardov znanja za vse šole in učence, skupaj z ustrezno podporo za doseganje teh ciljev (The White House a). Sčasoma so višji standardi obrodili sadove pri ameriških šolarjih, saj se je od leta 1992 znanje bralne pismenosti in matematike začelo izboljševati.

➤ *»Improving America's Schools Act«*

Drug pomemben zakonodajni akt Clintonove administracije na področju šolstva je bil »Zakon o izboljšanju ameriških šol« oziroma »Improving American Schools Act« (v nadaljevanju: IASA). Zakon je dopolnil in prilagodil Zakon o osnovnem in srednješolskem izobraževanju, t.i. »Elementary and Secondary Education Act« (v nadaljevanju: ESEA) in ga poimenoval Improving America's Schools Act. Clinton je omenjeni predlog poslal v zakonodajni postopek kmalu za programom Goals 2000, saj je želel, da bi prvi akt najprej postavil

¹⁰⁰ Al Gore je bil podpredsednik ZDA v času obeh mandatov Clintonove administracije, sicer je pred tem bil tudi kongresnik in nato še senator ZDA iz Tennesseeja. Leta 2001 je bil demokratski kandidat za predsednika v tekmi z Bushem, mlajšim, vendar je tesno izgubil volitve. Leta 2007 je zaradi svojega okoljevarstvenega aktivizma na področju globalnega segrevanja dobil Nobelovo nagrado za mir.

standarde znanj in testov v državah (New York State Education Department 2006, 67). IASA je bil potrjen oktobra 1994.

Pred uvedbo zakona IASA, je »Title I«¹⁰¹ oz. 1. poglavje zakona ESEA dovoljevalo državam, da so za revnejše oz. socialno ogrožene učence uporabljala drugačne, manj zahtevne in torej nižje standarde znanja. Novost Clintonovega zakonodajnega predloga IASA pa je v nasprotju s tem bila zahteva, da so standardi znanja za vse učence, ne glede na socialno ekonomski položaj, enaki. Skupaj sta IASA and Goals 2000 pomagala državam, da so nadaljevale z reformami prenove celotnih standardov znanja s tem, da sta namenila kar 11 milijard dolarjev za izobraževanje in pomoč revnim učencem, da so lahko dosegali nove državne standarde znanja (New York State Education Department 2006, 67). Zakonodajni akt IASA je imel precej široko podporo republikancev in demokratov, podpirale pa so ga tudi izobraževalne in gospodarske skupnosti. Financiranje v okviru t. i. »Title I« je postalo v Clintonovem obdobju največji zvezni program dotacij za učence s slabšimi učnimi dosežki (v revnejših okrožjih) in označuje eno najpomembnejših zveznih šolskih politik ZDA (New York State Education Department 2006, 67).

Izobraževanje je bilo tudi glavna tema Clintonove predsedniške kampanje pred ponovno izvolitvijo leta 1996. V kampanji je nasprotoval republikanskim prizadevanjem za ukinitve zveznega ministrstva za izobraževanje, kot tudi prenosu denarja iz javnega šolstva v sistem vavčerjev (New York State Education Department 2006, 70). To so bile tudi zadnje volitve, ko so republikanci zagovarjali stališče glede zmanjšanja financiranja javnega šolstva, saj so na ta način izgubili podporo in glasove poslovnega sveta, ki so podpirali Clintonove reforme, kot tudi glasove številnih drugih volilcev (New York State Education Department 2006, 70).

V prizadevanjih, da bi stalno dobivale zvezno finančno pomoč, so države še naprej podpirale visoke standarde, v več pogledih so države same postale katalizatorji gibanja za standarde znanja in odgovornost (New York State Education Department 2006, 70). Državne in lokalne oblasti, skupaj z zasebnim sektorjem zdaj predstavljajo vir novih idej in praks (tutorskih programov, novih praks za akreditacijo učiteljev, vlaganj v nove oblik šol, ipd).

¹⁰¹ »Title I« je del Zakona o osnovnošolskem in srednjem izobraževanju oz. »Elementary and Secondary Education Act«. (ESEA) iz leta 1965, in je temelj za prizadevanje zvezne vlade, da bi s šolskimi politikami in financiranjem presegli razlike v učnih dosežkih med učenci ranljivih skupin in drugimi.

Clintonova administracija pa je podpirala tudi širjenje možnosti izbire v javnem šolstvu s podporo javnim čarterskim šolam. Tako je leta 1993 v ZDA obstajala samo ena čarterska šola v ZDA, medtem ko jih je danes že nekaj tisoč (The White House a).

➤ *Izboljšanje izobraževanja s kakovostnimi učitelji in manjšimi razredi*

Ker so ameriško javno šolstvo dolgo časa obremenjevali prenatrpani razredi učencev in zelo nizka vlaganja v kakovost učiteljev, je Clinton predlagal in tudi uzakonil iniciativo za zmanjšanje velikosti razredov, t. i. »Class Size Reduction Initiative«, ki je financirala zaposlitev 100 000 kvalificiranih novih učiteljev, kar naj bi pomagalo zmanjšati velikost razredov vsaj na začetni stopnji izobraževanja (The White House a). Clintonova administracija je ob tem poskrbela za zaposlovanje, priprave in usposabljanje kakovostnih učiteljev. S programom »Troops to Teachers« (oz. »Vojaške čete za učitelje«) pa so leta 1994 želeli izboljšati javno šolstvo (še posebej šol v revnih okoljih) z usposabljanjem učiteljev za uporabo veščin in izkušenj iz področja vojske (The White House a).

➤ *Širjenje informacijske tehnologije v šole*

Leta 1993 je samo 3 % šol pri pouku uporabljalo računalnike z dostopom do interneta in leta 1994 je samo 35 % javnih šol v ZDA imelo dostop do interneta. Učenci in dijaki so imeli zelo malo možnosti, da bi se naučili uporabljati računalnike in raziskovati po internetu. Clintonova administracija si je vključevanje nove tehnologije v pouk zadala kot najvišjo prioriteto (The White House a). Zgodovinska vlaganja v izobraževalno informacijsko tehnologijo so pripeljala do tega, da je ob koncu Clintonovega mandata kar 95 % javnih šol imelo internetno povezavo. Clinton je z velikimi finančnimi vložki v šolstvo pripomogel ne samo k večjemu dostopu šol do interneta, povečala se je tudi uporaba multimedijske tehnologije pri pouku, poskrbel pa je tudi za usposabljanje učiteljev (v smislu večje računalniške pismenosti) pri uvajanju nove tehnologije k pouku. V času Clintonove administracije se je vlaganje v nove tehnologije na področju izobraževanja povečalo iz 23 milijonov dolarjev leta 1993 na kar 872 milijonov dolarjev do leta 2001 (The White House a).

➤ *Spodbujanje nadaljevanja šolanja na višjih šolah in fakultetah*

Leta 1992 se je samo 62 % dijakov, ki so zaključili srednje šolanje (in samo 44 % socialno ogroženih dijakov), odločilo za nadaljevanje študija. Clintonova administracija si je z dodatnimi vlaganji močno prizadevala, da bi dijake spodbudila k nadaljnjemu študiju, tako so

celo oblikovali iniciativo imenovano »GEAR UP«¹⁰², katere ideja je bila bodoče študente pripraviti na študij v akademskem in finančnem smislu, jim svetovati in jih spremljati, kot tudi omogočiti dodatne možnosti financiranja za revnejše študente (The White House a). Od leta 1993 dalje se je finančna pomoč študentom podvojila na kar 60 milijard dolarjev, vključno z davčnimi olajšavami za plačevanje šolnin in seveda zveznim financiranjem štipendij in posojil za študij. Rezultat teh šolskih politik je bilo dejstvo, da je do leta 1998 število dijakov, ki so se odločili za nadaljnji študij, poraslo že na 66 %. Posebej pa so bili ukrepi uspešni pri šolanju socialno ogroženih dijakov, kjer se je delež tistih, ki so se odločili za nadaljnji študij, poraslo iz 44 % v letu 1992 na kar 51 % v letu 1997 (The White House a).

Čeprav so republikanci, ki so takrat imeli večino v kongresu, (v drugem mandatu) zablokirali številne Clintonove predloge, pa je financiranje izobraževanja med leti 1996 in 1999 zraslo za 38 % tudi po njihovi zaslugi, saj so se pogosto pridružili demokratom in včasih odobrili celo več denarja, kot ga je predsednik želel. V zadnjem letu Clintonove administracije se je financiranje programov dvignilo še za 15 % (New York State Education Department 2006, 72). Dediščina njegove administracije prav gotovo kaže na to, da je s svojimi politikami spremenil podobo zveznih šolskih politik in s tem močno pripomogel k zvišanju kakovosti šolstva, saj je državam pomagal vzpostaviti standarde odličnosti za vse učence in zagotoviti ustrezno podporo pri doseganju standardov znanja in dvigu učnih dosežkov.

3.4.4. Obdobje Georga Busha ml. (2000 – 2008)

Še preden je postal predsednik, je George W. Bush ml. kot guverner Teksasa prispeval k uspehu šolstva v svoji državi. V okviru Clintonovega programa Goals 2000 je med leti 1994 in 1997 Teksas bil eden največjih prejemnikov finančne pomoči, saj je država prejela preko 100 milijonov dolarjev sredstev, ki so jih uporabili za razvoj državnih standardov znanja in testov¹⁰³, kot tudi za program ocenjevanja znanja, programe profesionalnega razvoja in druge izobraževalne programe (New York State Education Department 2006, 66). V Teksasu se je zaradi omenjenega financiranja razvoj in implementacija systemske reforme začela prej kot v drugih državah ZDA in ko je guverner Bush kandidiral za predsednika, je v volilni kampanji prav izobraževanje bilo njegov glavni adut.

¹⁰² V prevodu: »Pospeši!«

¹⁰³ Originalni naziv »Texas Essential Knowledge and Skills« (s kratico TEKS) oz. »Osnovno znanje in veščine Teksasa«.

➤ *No Child Left Behind Act (2002)*

Čeprav je bilo šolstvo že napovedano ena izmed prioritet predsednika Busha, pa je bil kongres zelo presenečen, ko je samo tri dni po inavguraciji predsednik predstavil svoj prvi zakonodajni prelog »No Child Left Behind Act«¹⁰⁴ (v nadaljevanju: NCLB) z obljubo, da bo zaradi tega vsak otrok v ZDA na koncu izobražen (Ravitch 2011, 94). Predsednik Bush je opisal ključna načela NCLB v štirih točkah:

- *vsak otrok od tretjega do osmega razreda bo moral vsako leto opravljati preizkuse znanja, pri čemer bodo to državni testi in ne nacionalni testi;*
- *države bodo same odločale, kako se bodo lotile reforme šolskega sistema, brez sugeriranja zvezne vlade v Washingtonu;*
- *šole, ki se bodo na preizkusih znanja slabo odrezale, bodo dobile pomoč pri izboljšavah;*
- *učenci, ki bodo obtičali v »neuspešnih« šolah, bodo dobili možnost vpisati se na druge šole (Ravitch 2011, 94).*

Sam predlog je bil kongresu posredovan kot idejni dokument (na 25 straneh), ki je vseboval ključne koncepte šolskih politik, s povabilom kongresu, da se pridruži Bushevi administraciji pri oblikovanju te zakonodaje. NCLB je na koncu postal precej obsežen zakonodajni akt na kar 1100 straneh, ki je vseboval ukrepe vezane na številne druge šolske zakone, še posebej na Zakonu o osnovnem in srednjem šolstvu oz. »the Elementary and Secondary Education Act« (ESEA) (New York State Education Department 2006, 73).

NCLB je v osnovi gradil na konceptih zakona »Improving American Schools Act« (IASA), ki so zahtevali, da so standardi znanja in način vrednotenja le-tega znotraj vsake države enaki za vse učence, z zahtevami po odgovornosti za rezultate, kar pomeni da morajo državne in lokalne oblasti ustrezno ukrepati proti šolam, ki ne dosegajo standardov in tako potrebujejo izboljšave (New York State Education Department 2006, 73). Predsednik je skupaj s kongresnimi vodji tudi pripravil merila za ocenjevanje letnega napredka šol, ki bi določila, katere šole niso dosegle zastavljenih ciljev in bodo zato deležne posebnih sankcij.

Merila so vsebovala tri elemente:

- *do leta 2014 naj bi vsi učenci morali imeti znanje branja, matematike in naravoslovja na nivoju »proficient«¹⁰⁵ oz. »zelo uspešno«;*

¹⁰⁴ Kar bi lahko prevedli kot: »Noben otrok ne bo pozabljen«.

¹⁰⁵ Zvezni program testiranja znanja imenovan National Assessment of Educational Progress (NAEP) je določal naslednje stopnje uspešnosti na testih: »below basic« oz. manj uspešno, »basic« oz. uspešno, »proficient« oz. zelo uspešno, »advanced« oz. odlično (Ravitch 2011, 102).

- vsaka šola mora vsako leto prikazati zadosten letni napredek oz. »adequate yearly progress« (AYP) do te stopnje, da bo do leta 2014 raven znanja »zelo uspešno« stoo odstotna;
- letna stopnja napredka se ne sme nanašati samo na celotno populacijo učencev šole, okrožja ali države, ampak tudi na učence glede na socialni status, raso, spol, znanje angleškega jezika in otroke s posebnimi potrebami. V vsaki izmed omenjenih skupin bo moral biti viden napredek, sicer bo celotna šola ocenjena kot neuspešna in posledično sankcionirana (New York State Education Department 2006, 73).

V tistem času so politiki, tako republikanci kot demokrati, verjeli, da preizkusi znanja in pomen odgovornosti lahko izboljšata šolstvo. Seveda so testi potrebni, da se preveri, kakšen je bil napredek učencev, vendar pa se nihče ni spraševal, za kakšne teste pri sploh tem gre in kako objektivno merijo znanje (Ravitch 2011, 95). Koncept odgovornosti pa se je v tem kontekstu nanašal najprej na preverjanje napredka šol in nato na ugotavljanje odgovornosti za uspeh ali neuspeh, ter s tem posledično na sankcije - korenček ali palico. Diane Ravitch (2011) ob tem kritično ugotavlja, da je t. i. »teksaški uspeh« po mnenju številnih poznavalcev bila predvsem iluzija o uspehu, saj se je v resnici izkazalo, da je sistem testiranja povzročil velik usip slabših učencev (predvsem predstavnikov manjšin – temnopoltih in Latinoameričanov), ki so zaradi neuspehov na testih obupali nad šolo. Tako ne gre preslišati trditve, da so visoki rezultati na testih lahko tudi posledica tega, da so se slabši učenci izpisali iz šol, statistike pa so se zaradi tega izboljšale (Ravitch 2011, 96). Teksaski primer je imel tudi vrsto drugih negativnih posledic. V resnici se na testih, ki veljajo za selekcijski kriterij za sprejem na univerzo (npr. SAT testi), dijaki niso odrezali tako »izjemno« kot na prej omenjenih državnih testih, poleg tega se je zaradi prioritarnih priprav na standardizirane teste kurikul v šolah skrčil na račun umetnosti, družboslovja, ipd. Posledično so učenci v Teksasu bili pravzaprav deležni slabšega izobraževanja, saj je le-to bilo osredotočeno izključno na teste (Ravitch 2011, 96).

Ravitcheva (2011) ugotavlja, da se je NCLB po začetnem navdušenju, po nekaj letih izkazal za veliko razočaranje, saj v praksi ni uspel uresničiti »visokoletečih« ciljev, ki jih je obljubljal. Ob predpostavki, da bodo učenci »bežali« iz šol, ki dosegajo slabše rezultate na testih in se bodo želeli prešolati na boljše šole, se je v praksi te možnosti (torej izbire druge šole in ob tem celo brezplačnega šolskega prevoza na izbrano šolo) posluževalo zanemarljivo majhno število učencev in dijakov »neuspešnih« šol (v Kaliforniji manj kot odstotek, v Koloradu pa manj kot dva odstotka, medtem ko v New Jerseyu »selitev« na boljše šole sploh

ni zaživela). Mnogi so se začeli spraševati o smiselnosti svobodne izbire šole, če so se starši in otroci zavestno odločali, da raje ostanejo na »neuspešni« šoli, kot da se vozijo na drugo šolo, pri čemer se zastavlja vprašanje, kakšen učinek ima sploh svobodna izbire šole na učne dosežke učencev (Ravitch 2011, 99–101). Nekatere sicer odlične šole tako niso dosegle zadostnega letnega napredka, pogosto zaradi ene skupine otrok (ponavadi tistih s posebnimi potrebami), ki (glede na merila) niso zadosti napredovali. Sam zakon je sicer omogočal tudi vavčerje za inštrukcije oz. dodatno učno pomoč, kar je odprlo nov trg za podjetja, ki so ponujala inštrukcije učencem. Pri tem pa se je izkazalo, da okrog 80 % učencev sploh ni bilo zainteresiranih za učno pomoč. Ena večjih polomij zakona NCLB pa je bila zahteva, da morajo čisto vsi učenci biti do leta 2014 »zelo uspešni« oziroma »proficient« pri bralni pismenosti in matematiki, torej tudi učenci s posebnimi potrebami, socialno ogroženi, kot tudi tisti, katerih materni jezik ni angleščina. Ravitcheva kot primer neuresničljivosti tega cilja NCLB pokaže primer nacionalnega testa, t.i. National Assessment of Educational Progress (NAEP), pri katerem so četrtošolci v letu 2007 na področju bralnega razumevanja dosegli naslednje rezultate; kar 33 % se jih je uvrstilo v kategorijo »manj uspešno«, 34 % »uspešno«, 5 % »zelo uspešno« in 8 % »odlično«. V osmem razredu pa jih je bilo na bralnem področju 28 % zelo uspešnih in le 3 % odličnih. Ob takih rezultatih in zahtevi zvezne vlade, da bodo do leta 2014 vsi, torej 100 % populacije zelo uspešnih, je seveda jasno, da zadeva ni uresničljiva. Ravitcheva kritično pripomni, da takega izobraževalnega cilja ni dosegla še nobena država ali narod in da samo politiki lahko obljublajo take stvari. Kljub temu je zakon predvideval, da če ta cilj ne bo dosežen, bodo šole deležne sankcij; nekatere bodo zaprli, učitelje in ravnatelje odpustili, številne javne šole pa bodo privatizirali (ali spremenili v čarterske šole), in to samo zato, ker niso dosegle neuresničljivega cilja (Ravitch 2011, 103). Ob tem se je seveda potrebno vprašati, ali cilj, ki mora v NCLB biti uresničen do leta 2014, ne predstavlja »časovnega načrta« za postopni razkroj javnega šolskega sistema, saj se je kot posledica NCLB zaprlo že precej šol v New Yorku, Chicagu, Washingtonu, itd. (Ravitch 2011, 104). Vedno bolj je kazalo, da spodbude in sankcije, ki jih je NCLB prinašal, niso izboljšale šolstva, saj bi v osnovi bile bolj primerne za gospodarske subjekte, kjer je cilj profit, kot pa šole (Ravitch 2011, 102). Četudi je bil NCLB ob sprejemu v kongresu obkrožen z blestečo retoriko in velikimi obljubami, se je kasneje v praksi izkazalo, da zakon v določenih točkah ne deluje, da sankcije niso bile učinkovite in kot najpomembnejše, da zakon ni prinesel visokih standardov znanja oziroma višjih učnih dosežkov.

3.4.5. *Obdobje Barracka Obame (2008 –)*

Čeprav se je Obamova administracija v prvih letih ukvarjala predvsem z ukrepanjem gospodarstva in zdravstveno reformo, pa so šolske politike postale pomembno področje delovanja administracije. Poraba denarja za izobraževanje je tako postal glavni fokus zakonodaje za oživitvev gospodarstva, imenovane »American Recovery and Reinvestment Act«. Zakon je namenil 40 milijard dolarjev finančne pomoči za izobraževanje državnim vladam z namenom zmanjšanja proračunskih primanjkljajev, kot tudi dodatna sredstva za izobraževanje ranljivih skupin (New York State Education Department 2006, 81). V gospodarski recesiji in v času velikih rezov v državne šolske proračune je kazalo, da bo potrebno odpustiti veliko učiteljev, kar bi posledično pomenilo razrede s prevelikim številom učencev, zmanjšanje obsega delovanja predšolskih programov in celo krajšanje šolskega tedna ali leta (The White House b). Predsednik Obama je leta 2009 v okviru zakonskega akta »American Recovery and Reinvestment Act« namenil finančno pomoč državnim in lokalnim šolskim oblastem, ki so na ta način lahko obdržale v službah 300 000 učiteljev (The White House b).

➤ *Popravki zakona No Child Left Behind Act*

Ko so države nadaljevale z izobraževalnimi reformami, pa je postajalo vedno bolj jasno, da nekateri ukrepi famoznega zakona NCLB ovirajo napredek reform in bodo pri tem potrebni določeni popravki. Marca 2010 je Obama v kongres poslal osnutek načrta reforme v okviru Zakona o osnovnem in srednjem izobraževanju (ESEA), s katero se je med drugim lotil tudi korekcije nekaterih neustreznih ukrepov NCLB s poudarkom na zmanjševanju razlik med dosežki učencev, še posebej pri ranljivih skupinah in manjšinah (The White House b). Sam predlog se je osredotočal k merilom napredka in rasti, podpori in izboljšanju šol ter postavljanju smiselnih meril za presojanje učinkovitosti učiteljev in ravnateljev. Ker kongres predloga ni želel potrditi, se je Obamova administracija znašla drugače; državam so ponudili možnost fleksibilnosti (t. i. ESEA flexibility) glede opustitve določenih ukrepov NCLB v okviru obstoječe zakonodaje. Za cilj so si pri tem zadali zmanjšanje razlik v dosežkih učencev (t.i. »achievement gap«), izboljšanje poučevanja učiteljev in s tem učnih dosežkov vseh učencev (The White House b).

➤ *Program »Race to the Top«*

Program Race to the Top (v nadaljevanju: RTT) je bila 4,35 milijard dolarjev težka iniciativa Obamove administracije, pri čemer so države med seboj tekmovala za pridobivanje teh sredstev za izobraževanje. Zahteve programa so bile, da države najprej pripravijo načrt šolskih reform z uporabo mednarodno priznanih standardov znanja in ocenjevanja, pri zaposlovanju učinkovitih učiteljev in ravnateljev in pri vzpostavitvi sistema podatkov z možnostjo sledljivosti napredka učencev. Na koncu pa so morale biti odstranjene tudi zakonske ovire glede uporabe podatkov o učnih dosežkih učencev pri ocenjevanju učinkovitosti učiteljev in ravnateljev. Poleg tega pa niso smele več obstajati omejitve glede števila čarterskih šol v posamezni zvezni državi (New York State Education Department 2006, 81–82). RTT se je deklariral kot program, ki naj bi pomagal državam vzpostaviti višje standarde znanja, izboljšati učinkovitost in kakovost učiteljev z učinkovito rabo podatkov v razredu in uvajanjem novih strategij za pomoč slabšim šolam (The White House b). Na program se je tako prijavilo 46 zveznih držav, denar pa so na koncu razdelili med 19 držav, ki so najbolje pripravile načrte šolskih reform celotnega sistema K-12 skladno s ključnimi zahtevami razpisa.

Ob tem so se pojavili že prvi kritiki programa RTT, ki trdijo, da gre za podoben program kot Bushev NCLB, saj program ohranja in zopet postavlja v središče idejo testov, odgovornosti in izbire šole. RTT je po mnenju Diane Ravitch (2014) celo bolj kaznovaleen kot NCLB, saj ocenjuje učinkovitost učiteljev na podlagi rezultatov učencev na testih, s čimer daje še večjo težo standardiziranim testom. Poleg tega pa spodbuja države, da odobrijo še več čarterskih šol, pri čemer gre za politiko, ki je Bushu ml. nikoli ne bi uspelo spraviti skozi kongres z demokrasko večino v njem (Ravitch 2014, 28). Tudi učiteljski sindikati so opozarjali, da standardizirani državni testi niso ustrezen način za merjenje učinkovitosti učiteljev, spet drugi pa so trdili, da si je zvezna vlada s tem vzela preveč pristojnosti na področju šolstva, ki je sicer v domeni vsake zvezne države posebej. Javna razprava na to temo pa je izpostavila tudi bojazen, da bo rast čarterskih šol oslabila javno šolstvo. Obamova administracija je kljub temu program Race to the Top označila za velik uspeh in leta 2012 celo objavila drugo fazo oziroma nadaljevanje programa v obliki tekmovanja med šolskimi okrožji z inicitaivo »Race to the Top - District Competition«. Iniciativa vredna 400 milijonov dolarjev naj bi v šolah oblikovala nove, izboljšane modele personaliziranih oblik učenja, tako da bi lahko učenci v učenje vključili svoje interese in s tem prevzeli odgovornost za znanje (The White House b). Gre za nadaljevanje večine principov za izboljšanje učnih dosežkov iz originalnega programa, s čimer bi učiteljem pomagali razvijati nove strategije za uspešno delo z različnimi učenci

(The White House b). Zvezno šolsko ministrstvo je tako razdelilo denar med 16 dobitnikov dotacij iz različnih šolskih okrožjih ZDA.

➤ *Preoblikovanje ameriških srednjih šol*

Obamova administracija se je z iniciativo po preoblikovanju srednjih šol pridružila reformnemu gibanju, ki ga sicer že vrsto let podpirata Bill in Melinda Gates s svojo fundacijo, t. i. »the Gates Foundation«. Obamova iniciativa naj bi spodbudila šolska okrožja in njihove partnerje, da s pomočjo zveznih, državnih in lokalnih virov izboljšajo srednješolsko izkušnjo ameriške mladine, v smislu uvajanja višje ravni zahtevnosti znanja, poučevanja in učenja, kot tudi v smislu priprave na nadaljnji študij (U. S. Department of Education 2013).

3.5 Razmerje med javnim in zasebnim šolstvom

V šolskem letu 2011–2012 je bilo v ZDA registriranih 116.240 K-12 šol, od tega 85.530 tradicionalnih javnih šol, 4.480 čarterskih šol in 26.230 zasebnih šol (Bitterman in drugi 2013). Podatki kažejo tudi, da so javne šole v ZDA rasno in etnično precej pestre bolj (tako pri učencih kot tudi učiteljih) kot zasebne šole, poleg tega pa vključujejo tudi več otrok iz ranljivih skupin, torej otroke manjšin in tistih s posebnimi potrebami (U.S. Department of Education 1997).

3.5.1. Javno šolstvo ZDA

➤ *Organizacija in financiranje*

Ena izmed najbolj pomembnih značilnosti ameriškega šolstva je velika decentralizacija. Za javne osnovne in srednje šole v ZDA so tako v glavnem odgovorne državne in lokalne šolske oblasti, kar pomeni da zvezna vlada ne določa nacionalnega kurikula v šolah in ne regulira nacionalnega šolskega sistema z izjemo državnih vojaških akademij in šol za Indijance (U.S. Department of State 2008, 8).

Ker zvezna vlada ZDA prispeva približno 10% k proračunu za izobraževanje posamezne države, je financiranje v glavnem domena posameznih državnih in lokalnih šolskih oblasti (Corsi-Bunker, 2. pogl.). Antonella Corsi-Bunker tako navaja primer države Minnesota, kjer skoraj 80% javnih sredstev za izobraževanje prihaja iz državnih virov, 17 % iz lokalnih virov, medtem ko manj kot 5 % prispeva zvezna vlada ZDA. Države financirajo javno šolstvo iz državnih davkov in lokalnih davkov na imetje (Šimenc in Krek 1997, 75). Ameriške šole tako v veliki meri odsevajo izobraževalne vrednote in finančne zmožnosti lokalnih okolij, kjer se

nahajajo (Corsi-Bunker, 2. pogl.). Tak decentraliziran način financiranja je pripeljal do velikih razlik na področju izobraževanja med bogatejšimi in revnejšimi šolskimi okrožji, kar je zvezna vlada že večkrat skušala odpraviti z dodatnim zveznim financiranjem za izenačevanje izobraževalnih možnosti za vse (National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment 1999, 5).

Zvezno ministrstvo za izobraževanje zbira podatke o vseh vidikih izobraževalnega sistema in večinoma daje samo priporočila na zveznem in državnem nivoju, medtem ko ne daje usmeritev za delovanje šol niti ne postavlja standardov (National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment 1999, 5). Državne vlade so odgovorne za postavljanje izobraževalnih standardov in splošnih šolskih politik znotraj države, medtem ko je implementacija ukrepov v pristojnosti (lokalnih) šolskih svetov (Bureau of International Information Programs. U.S. State Department 2004, 27). Vsaka država ima svoj urad ali ministrstvo za izobraževanje, ki ureja financiranje, določa način zaposlovanja učiteljev in drugega šolskega osebja, šolsko obveznost in kurikulum (Corsi-Bunker, 2. pogl.). Države tudi določajo število let obveznega šolanja; v večini držav je obiskovanje šole obvezno od 5. ali 6. leta pa tja do 16. leta starosti, v nekaterih državah celo do 18. leta, kot tudi število šolskih dni v letu, medtem ko lokalne oblasti in šolska okrožja določajo dolžino šolskega dneva in šolski koledar (National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment 1999, 5). V večini držav je šolski sistem razdeljen še na lokalna šolska okrožja oz. šolske okoliše, ki jih upravljajo šolski sveti, ki predstavljajo lokalno skupnost (Corsi-Bunker, 2. pogl.). Šolska okrožja so običajno zadolžena za usklajevanje šolskih politik, za načrtovanje in spremljanje izobraževalnih potreb v lokalnem okolju in pogosto tudi za uvajanje novih programov in kurikula. Prav tako imajo možnost dopuščati določeno mero svobode in neodvisnosti posameznih šol na določenih področjih delovanja (z izjemo področja varovanja zdravja in varnosti). Države tudi določajo način zaključka srednješolskega izobraževanja, medtem ko je kurikulum stvar lokalnih šolskih oblasti, bolj podrobne odločitve, ki zadevajo izbiro učbenikov in učnih metod pa se sprejemajo na šolski ravni, kjer odločajo učitelji in ravnatelji (National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment 1999, 5).

➤ *Pomen javnega šolstva*

Javno šolstvo je eden izmed temeljev ameriške družbe, saj so bile prav javne šole tiste, ki so v 19. in 20. stoletju odigrale ključno vlogo pri asimilaciji več milijonov priseljenskih otrok iz Evrope, saj so jih naučile govoriti angleško in usposobile za uspešno življenje v ameriški

družbi (Ravitch 2014, 322). Javno šolstvo je že od nekdaj za priseljence pomenilo možnost socialne in ekonomske mobilnosti (v ameriški srednji razred), poleg tega pa je v teku velikih družbenih sprememb pomenilo tudi odpravo segregacije v javnih šolah, prispevalo je tudi k spolni enakopravnosti v šolah in družbi, kot tudi k integraciji učencev s posebnimi potrebami v šolski sistem in s tem posledično invalidnih ljudi v različne sfere ameriške družbe (Ravitch 2014, 322). Po besedah Ravitcheve (2014) je ravno javno šolstvo naučilo Američane, kako biti ena družba, ki ne ločuje ljudi glede na raso, jezik ali kulturo.

Skoraj 90 % ameriških učencev tako danes obiskuje javne šole, katerih vrata so odprta vsem, ne glede na raso ali etnično poreklo, materni jezik, spol, invalidni status, narodni izvor ali ekonomsko ozadje (Ravitch 2014, 320). Odločanje o javnem šolstvu poteka na demokratičen način v okviru šolskih svetov, ki so sestavljeni iz izvoljenih predstavnikov zainteresirane javnosti. Eden izmed ključnih ciljev javnega izobraževalnega sistema, ki se je oblikoval skozi desetletja in pomembne mejnike ameriške zgodovine, pa je uveljavljanje enakih možnosti na vseh področjih življenja, začenši z izobraževanjem.

Čeprav Američani načelno podpirajo idejo javnega šolstva, pa se je v osemdesetih letih prejšnjega stoletja (od Reaganovega poročila »A Nation at Risk« dalje) v ZDA začelo uveljavljati prepričanje, da je z javnimi šolami nekaj hudo narobe. V prvih letih 21. stoletja se je to še stopnjevalo in tako je v ZDA v zvezi s šolskimi politikami začela prevladovati miselnost, ki je poenotila tako republikance in demokrate, kot tudi predstavnike političnih krogov in medijske elite, in sicer da je javno šolstvo v veliki v krizi (Ravitch 2014, 3). Kljub temu, da večina Američanov na načelni ravni sicer podpira javno šolstvo, pa hkrati omalovažuje institucije, ki naj bi to izvajale (Lubienski in Lubienski 2014, 23). Pri tem v javnosti vedno znova odmevajo precej ostre kritike glede stanja ameriškega javnega šolstva in precej razširjeno prepričanje, da so javne šole slabe in postajajo še slabše. Ob tem se učenci ne naučijo dovolj, saj na mednarodni testih drugi narodi prekašajo Američane v znanju, »brezupne« javne šole pa ne ogrožajo samo ekonomskih rezultatov ampak celo nacionalno varnost (Ravitch 2014, 3). Lubienski in Lubienski (2014) navajata, da je za javne institucije (v tem primeru šole), ki so v domeni državnih akterjev (torej državnih in lokalnih šolskih oblasti ter v izjemnih primerih zvezne oblasti) in jih upravlja javni sektor, že od nekdaj značilno, da so na slabem glasu in manj učinkovite. Problem torej naj ne bi bil v samih javnih šolah, ampak v lastništvu in upravljanju le-teh. Pri iskanju krivcev za slabo javno šolstvo pa je politika šla še korak naprej, saj se je v ameriški družbi začelo uveljavljati prepričanje, ki ima

še danes precej široko podporo politike in javnosti, in sicer da krivdo za neuspeh javnega šolstva nosijo slabi učitelji in ravnatelji (Ravitch 2014, 3). Ravitcheva (2014) tako precej dramatično opisuje obdobje, ko so se razprave o možnih ukrepih za reševanje krize v javnem šolstvu začele ukvarjati predvsem s tem, da je šole potrebno začeti zapirati in posledično odpustiti večje število učiteljev, kot tudi ravnateljev.

In če je torej javno šolstvo slabo, pri čemer problem naj ne bi bil v denarju, saj ZDA veliko denarja nameni javnim šolam, je učencem (in njihovim staršem) potrebno dati možnost izbire, ki gre preko meja javnega šolstva, torej možnost obiskovanja zasebnih šol, čarterskih šol ali podpore z vavčerji.

➤ *»School choice« oz. svobodna izbira šole*

Koncept svobodne izbire šole je prvič zašel v ameriški šolski sistem kmalu po zgodovinski odločitvi Vrhovnega sodišča v primeru *Brown v Board of Education*, ki je prepovedala segregacijo v javnih šolah. Številni politični voditelji na ameriškem jugu so tedaj javno naznanili, da nasprotujejo odločitvi sodišča in da nikoli ne bodo pristali na desegregacijo šol (Ravitch 2011, 114). Kar nekaj šolskih okrožij je tako (zaradi pritiskov Vrhovnega sodišča po implementaciji desegregacije) uporabilo koncept *»freedom of choice«* oziroma *»svobodno izbiro«*, kar je posledično pomenilo, da so se tudi temnopolti učenci teoretično lahko vpisovali na boljše večinsko belske šole, v praksi pa se jih je od tega skušalo odvrniti, saj se jih je izključilo, če so se (kljub temu) vpisali na dotično šolo (Hochschild in Scovronick 2003, 111). Pod pretvezo izbire so se učenci lahko vpisali na katero koli šolo so želeli, pri čemer so se seveda belci obiskovali belske šole, temnopolti pa so še naprej ostajali v črnih šolah. Ko so nato zvezna vlada in sodišča pritisnili na šolska okrožja, naj prenehajo s segregacijo v šolah, so se politiki južnih držav zatekli k še eni možnosti izbire – začeli so podpirati zasebne šole za belske učence, ki niso želeli obiskovati enotnih šol za obe rasi (Ravitch 2011, 114). Tovrstnih šol se je oprijelo ime *»segregacijske akademije«*¹⁰⁶. Tudi sicer so na ameriškem jugu uporabljali možnost izbire šole v kontekstu segregacije in zasebnega šolstva (Ravitch 2011, 114).

Drugič je izraz svobodna izbira šole prišel do izraza pri znanem ameriškem ekonomistu Miltonu Friedmanu, ki je bil mnenja, da bi za vse šole, ne glede na to, ali so javne ali zasebne, morale veljati zakonitosti trga in konkurenčnosti. Zato je po njegovem na področje šolstva

¹⁰⁶ V angl. *»segregation academies«*.

potrebno vpeljati tekmovalnost med šolami, in sicer tako, da se državi vzame monopol nad šolskim sistemom, da se vzpostavi svobodna izbira s sistemom vavčerjev, ki jih bodo starši lahko uporabili v izbranih (priznanih) šolah, pod pogojem, da bodo tudi sami nekaj dodali zraven (Laval 2005, 110–111). Sistem vavčerjev bi zasebne šole postavil v enakopraven položaj z javnimi, razbil bi državni monopol in ustvaril svobodni trg na področju izobraževanja, kar bi prineslo bolj raznoliko ponudbo, cenejše storitve in večjo kvaliteto (Šimenc in Krek 1997, 25). Na ta način bi se omejilo poseganje oblasti v šolstvo, saj bi se država tako umaknila iz proizvodnega procesa in nudila le finančna sredstva zanj.

Vse do izvolitve Ronalda Reagana leta 1980 je koncept svobodne izbire šole tako ostajal na obrobju politične agende, saj se je v javnosti še vedno otepal pretekle negativne podobe (političnega) izigravanja odločitve sodišč pri desegregaciji šol. Po izvolitvi je Reagan (tudi pod Miltonovim vplivom) začel ponovno zagovarjati svobodno izbiro šole, še posebej v obliki vavčerjev.

V devetdesetih letih prejšnjega stoletja pa sta gibanje za svobodno izbiro šole ponovno obudila avtorja¹⁰⁷ Chubb in Moe, ki sta verjela, da bodo vavčerji in svobodna izbira privedli do »odličnosti« za vse. Njuna ideja je bila, da bi vzpostavitev akademske odličnosti bila »mogoča le prek institucionalne transformacije, ki bi iz izbire naredila globalno rešitev za težave ameriške šole« (Laval 2005, 112). Področje vzgoje in izobraževanja bi tako bilo potrebno vzeti iz javne sfere, s katero upravlja politična oblast, ter ju v celoti prenesti na trg, kjer bi lahko učenci in njihove družine tako po lastnih željah izbirali šole (Laval 2005, 112–113).

Tudi v praksi je gibanje za svobodno izbiro šole dobilo nov zagon, ko je v Milwaukeeju leta 1990 začel delovati prvi vavčerski program, rodila pa se je tudi ideja čarterskih šol, pri čemer je prva začela delovati že leta 1992 v Minnesoti (Ravitch 2011). Zagovorniki izbire, pa naj gre za vavčerje ali čarterske šole, so napovedovali, da bo možnost izbire (šole) korenito spremenila ameriški šolski sistem, saj se bodo izboljšali učni dosežki učencev, povečal delež tistih, ki bodo uspešno zaključili šolanje in zmanjšale razlike v znanju med učenci različnih etničnih skupin (Ravitch 2011, 126). Verjeli so, da samo izbira lahko izboljša izobraževanje, saj ko šole med seboj tekmujejo, vsi profitirajo; tako učenci lahko sami izberejo šolo, na ta način pridobijo »superiorno« izobrazbo, ob tem pa se zaradi tekmovalnosti izboljšujejo tudi

¹⁰⁷ John E. Chubb in Terry M. Moe v delu »Politics, Markets, and America's Schools« (1990).

javne šole (Ravitch 2011, 127). Čarterske šole so se zdele idealna možnost izbire, kot tudi »odrešitev« za propadajoč javni šolski sistem.

➤ *Čarterske šole*

Čartersko gibanje se je začelo leta 1991, ko je Minnesota kot prva država sprejela zakonodajo, ki je omogočala, da so čarterske šole začele delovati (kar se je zgodilo že naslednje leto). Čarterske šole so tako postale vroča tema nacionalnega izobraževalnega gibanja in tudi v širšem političnem prostoru so našle veliko podporo, saj so visoko kotirale pri vseh administracijah od Geoga Busha starejšega, dalje (Ravitch 2011, 133). Liberalci so jih videli kot sredstvo za zaustavitev sistema vavčerjev, medtem ko so jih konzervativci razumeli kot način deregulacije javnega izobraževanja in uvajanje tekmovalnosti v javni šolski sistem (Ravitch 2011, 124).

Čarterske šole so javne šole, ki so ustanovljene in delujejo v skladu s pogodbo iz strani države, imenovano »charter«, ki določa vizijo, kurikulum, vodstveno strukturo in porazdelitev odgovornosti (Berliner in Glass 2014, 27). Kljub temu, da so financirane iz javnih sredstev, so pri svojem delovanju zelo avtonomne, saj ne odgovarjajo lokalnim šolskim svetom ali državnim šolskim oblastem in se same odločajo, kaj in kako bodo poučevale, koga bodo zaposlile ali odpustile ter kako bodo razpolagale z denarjem (Berliner in Glass 2014, 27). Čartersko šolo ponavadi ustanavljajo posamezne skupine ali organizacije, ki zaprosijo za pogodbo oz. charter, ki jo podelijo bodisi univerze, državne šolske oblasti ali šolska okrožja, prav tako pa se lahko ustanavljajo neodvisno od šolskih okolišev oziroma javne mreže šol (Hochschild in Scovronick 2003, 109). Kar zadeva zakonodaje oz. šolskih predpisov, ki jih čarterske šole morajo upoštevati, so pri tem precej bolj svobodne kot javne šole, saj večina predpisov za njih ne velja. Predvsem so lahko inovativne pri svojem pedagoškem in organizacijskem delu, saj je ključna ideja bila to, da bi z drugačnim načinom dela dosegale boljše rezultate kot navadne javne šole. Tako čarterske šole lahko delujejo praktično povsod: v cerkvenih prostorih, v nakupovalnem centru, v zasebni hiši, preko interneta, ipd. (Berliner in Glass 2014, 27).

V zameno za fleksibilnost in avtonomijo, ki jo šola pridobi s čartersko pogodbo in tudi z deregulacijo, pa mora šola dosegati zastavljene cilje in standarde, začrtane v omenjeni pogodbi. Čarterska pogodba se revidira periodično (na 3 ali 5 let) iz strani tistih, ki so jo podelili. To pomeni, da čartersko pogodbo lahko obnovijo, lahko pa jo tudi prekličijo, če se ugotovi, da šola ni upoštevala smernic glede kurikula in vodenja, ali pa standardi niso bili doseženi (Kena in drugi 2015, 70). Četudi so nekatere čarterske šole že našle svoj sistem

izigravanja predpisov, ki za njih veljajo, pa načelno morajo delovati kot javne šole skladno s pričakovani javnosti.

V času Busha mlajšega je zakonski akt No Child Left Behind čarterske šole predlagal kot možnost za zamenjavo šol, ki se slabo odrežejo na testih, čeprav v tistem času ni bilo nobenih konkretnih dokazov za njihovo učinkovitost (Ravitch 2014, 158). Čarterske šole so financirane (iz javnih sredstev) glede na število učencev, ki jih obiskujejo, kar pa pogosto ne zadostuje za celotno delovanje šole, saj šola seveda mora kupiti ali najemati prostor za izvajanje dejavnosti, zaradi pogosto mora iskati dodatne vire financiranja. Tako se obrača bodisi na družine, lokalno skupnost, podjetja ali različne fundacije, brez katerih čarterske šole dejansko ne bi mogle delovati (Berliner in Glass 2014, 28).

Kmalu so tako na področje čarterskih šol začeli prodirati tudi širši ekonomski interesi; velike fundacije kot so Walton Family Foundation, Bill & Melinda Gates Foundation in druge so se začele zgrinjati v šolski prostor in množično financirati širjenje novih čarterskih šol ali celo verig čarterskih šol (Ravitch 2014, 158). Tem interesom je ustregla celo administracija predsednika Obame, ko je v svojem programu Race to the Top (kot eno izmed zahtev razpisa) navedla, da države ne smejo omejevati števila čarterskih šol.

Čarterske šole pogosto navzven dajejo vtis, da so zasebne šole, saj pri svojem delovanju v marsičem posnemajo zasebne šole in so na nek način hibrid med javnimi in zasebnimi šolami. Seveda so to javne šole, ki za delovanje prejemajo davkoplačevalski denar, kar tudi pomeni, da so za učence brezplačne in da zaradi tega, ker so javne, ne morejo izključevati učencev oziroma jih sprejemati glede na določene kriterije ali jim zaračunavati šolnine (Berliner in Glass 2014, 27). Kljub temu pa se v praksi že pojavljajo prikriti, komaj opazni načini izključevanja določenih skupin otrok iz čarterskih šol. Berliner in Glass (2014) tako poročata o izključevanju otrok s posebnimi potrebami, ko staršem obrazložijo, da za otroka ne bi bilo dobro, če bi ga vpisali v čartersko šolo, saj program za otroke s posebnimi potrebami ni dobro razvit ter da bo za njihovega otroka bolje poskrbljeno na javni šoli. Pogosto je razlog za izključevanje otrok iz ranljivih skupin tudi dejstvo, da gre za otroke, ki se na testih običajno slabše odrežali, kar pa ni v interesu šole (Berliner in Glass 2014, 24). Šole, ki bi se odločile sprejeti veliko število tovrstnih otrok, pa se najbrž ne bi prav dolgo časa obdržale v šolskem prostoru (Ravitch 2014, 160).

Od leta 1991, ko je Minnesota kot prva država sprejela zakonodajo, ki omogoča ustanavljanje čarterskih šol, je do šolskega leta 2012-2013 tovrstno zakonodajo sprejelo že 42 držav ZDA in tudi District of Columbia, medtem ko »čarterska zakonodaja« še ni bila sprejeta v naslednjih državah: Alabama, Kentucky, Montana, Nebraska, Severna Dakota, Južna Dakota, Vermont in Zahodna Virginia (Kena in drugi 2015, 70). Kljub sprejeti zakonodaji pa čarterske šole v šolskem letu 2013-2013 še niso delovale v Missisipiju in Washingtonu (Kena in drugi 2015, 70).

Med šolskima letom 1999–2000 in 2012–2013 se je število učencev vpisanih v javne čarterske šole povečalo iz 0,3 na 2,3 milijone. V tem obdobju se je delež učencev, ki bi sicer obiskovali javne šole, v čarterskih šolah povečal iz 0,7 % na 4,6 % (Kena in drugi 2015, 70).

3.5.2. Zasebno šolstvo ZDA

Prve šole v ZDA so bile zasebne (oziroma konfesionalne) šole, katerih vloga se je z leti spreminjala, danes pa predstavljajo predvsem možnost izbire za starše, ki želijo otroke šolati skladno s svojimi prepričanji. Najbolj pogosta oblika zasebnih šol danes so religiozne ali konfesionalne šole, ki so povezane z različnimi verskimi skupnostmi in pa posvetne zasebne šole, ki delujejo po posebnih pedagoških načelih (npr. Montessori, Waldorf). Tretja oblika zasebnega šolanja v ZDA pa je precej razširjeno šolanje na domu oz. »home-schooling«, ki so ga države začele tudi zakonsko urejati v osemdesetih letih dvajsetega stoletja.

➤ Organizacija in financiranje

Zasebne šole so avtonomne pri svojem delovanju, predvsem pa se od javnih šol razlikujejo po virih financiranja. Zasebne šole denar za financiranje pridobivajo iz različnih virov, večinoma iz zasebnih, kot so šolnine, darila, zasebne dotacije ali dobrodelne donacije. Vlada zasebnim šolam pomaga predvsem s tem, da jih oprosti plačevanja davkov in jim nudi storitveno ali finančno pomoč, ki je dejansko namenjena učencem zasebnih šol ali njihovim staršem (Šimenc in Krek 1997, 74). Veliko držav namenja zasebnim šolam pomoč v obliki avtobusnih prevozov, programov posojanja učbenikov, zdravstvenih storitev, pomoči invalidov, svetovanja, itd. (Šimenc in Krek 1997, 75).

Zasebne šole, ki so neprofitne, so oproščene plačevanja davkov na državno posest, kot tudi državnih in zveznih davkov na dohodek, medtem ko se donacije zasebnim neprofitnim šolam

lahko odštejejo od obdavčenega dohodka darovalca (Šimenc in Krek 1997, 74). Tak način vladne pomoči je značilen za širše področje dobredelnih organizacij, vključno z izobraževalnimi in cerkvenimi institucijami (Šimenc in Krek 1997, 74).

Zasebne šole načelno niso odgovorne državnim ali lokalnim šolskim oblastem, poleg tega pa si lahko postavljajo lastne standarde znanja in oblikujejo svoj kurikulum. Kar zadeva kurikula, so predpisi v različnih državah zelo različni, ponekod tako niso predpisane nikakršne zahteve glede kurikula, spet drugod pa lokalne šolske oblasti določajo predpise za kurikule zasebnih šol, pri čemer naj bi bilo šolanje na zasebnih šolah »enakovredno« tistemu na javnih šolah (Šimenc in Krek 1997, 80). Pri zaposlovanju (in odpuščanju) učiteljev imajo zasebne šole tudi več svobode, saj v večini primerov kadrovanje lahko izvajajo tako, kot same želijo. Zanimivo pa je dejstvo, da so učitelji na zasebnih šolah praviloma slabše kvalificirani in tudi slabše plačani kot njihovi kolegi na javnih šolah (U.S. Department of Education 1997, 10–12).

Vpis v zasebne šole od vrtca do srednje šole se je povečal iz 5,9 milijonov udeležencev leta 1995–1996 na 6,3 milijone v šolskem letu 2001–2002. Nato je vpis v zasebne šole začel upadati in se je tako do šolskega leta 2011–2012 zmanjšal na 5,3 milijone učencev in dijakov. Delež vseh učencev in dijakov v zasebnih šolah se je zmanjšal iz 12 % (leta 1995–1996) na 10 % v letu 2011–2012 (Kena in drugi 2015, 74).

➤ *Religiozne oz. konfesionalne šole*

V devetnajstem stoletju so kot odgovor na prevlado protestantskih religioznih in političnih idej, ki so bile prisotne v javnem šolskem sistemu, številne katoliške župnije začele ustanavljati svoje šole. Mnogo let kasneje je večina zasebnih šol v ZDA bila prav katoliških.

V času ko je Milton Friedman pisal o vavčerjih, je v ZDA potekala vroča javna razprava, ali lahko katoliške šole prejemajo zvezno denarno pomoč. Kongres tako ni mogel uzakoniti nobene zvezne pomoči šolam, saj se je ukvarjal z vprašanjem, ali se sme zraven vključiti tudi katoliške šole (Ravitch 2011, 115). Javne šole in sindikati so temu nasprotovali, saj so zagovarjali ustavno ločitev cerkve in države. Katoličani so se pritoževali, da gre pri izključevanju njihovih otrok za versko diskriminacijo, saj se jim odreka ugodnosti, za katere že tako plačujejo davke (Ravitch 2011, 115). Državna in zvezna sodišča so v poznih štiridesetih letih devetnajstega stoletja tako objavila veliko različnih odločitev glede tega, ali naj bi države povrnile stroške katoliškim šolam za učbenike, šolske prevoze, šolnine in drugo.

Ko je kongres leta 1965 sprejel temeljni šolski zakon t.i. Elementary and Secondary School Act, je zakon določal, da se revnim učencem v zasebnih katoliških šolah financira šolanje. Bolj kot dejanje dobrote, je bil to predvsem moder politični kompromis demokratov, saj so potrebovali glasove mestnih demokratov, ki so hkrati predstavljali tudi veliko število katolikov (Ravitch 2011, 116). Poleg tega pa so način financiranja uporabili kot prisilo za šolska okrožja na ameriškem jugu, da so začela odpravljati segregacijo v javnih šolah, sicer bi ostala brez zveznega financiranja.

Vrhovno sodišče je leta 2002 v primeru *Zelman v. Simmons-Harris* odločilo, da je ustavno, da se šolnine za religiozne šole plačuje iz javnih sredstev (Hochschild in Scovronick 2003, 124). V tem kontekstu se je potrdilo tudi to, da šolski vavčerski programi, ki omogočajo staršem, da otroke pošljejo v zasebne šole, niso v nasprotju z določili ameriške ustave, tudi če gre za zasebne šole, ki so povezane z določeno versko skupnostjo. Vavčerji so tako v praksi močno povezani z idejo financiranja konfesionalnih, še posebej katoliških zasebnih šol, ki so tako dobile možnost državnega financiranja. Vendar pa so katoliške šole, kljub temu da so bile uspešne pri svojem delovanju, še najbolj pri delu z manjšinjskimi učenci, zaradi pomanjkanja sredstev in zmanjšanja vpisa (še posebej zaradi pojava čarterskih šol) počasi začele odmirati in zapirati svoja vrata (Ravitch 2011, 127–128). Podatki tako kažejo, da se je število učencev v zasebnih katoliških šolah zmanjšalo iz 2,7 milijona v šolskem letu 1995–1995 na 2,1 milijona v šolskem letu 2011–2012. V istem obdobju se je delež učencev, ki so se šolali v zasebnih šolah in so pri tem obiskovali katoliške šole, znižal iz 45 % na 40 % (Kena in drugi 2015, 75).

➤ *Vavčerji*

Sistem vavčerjev je v svojem eseju leta 1955 »Vloga vlade pri izobraževanju«¹⁰⁸ prvič predlagal že omenjeni Milton Friedman, s čimer je močno vplival na nadaljnji razvoj politik na področju svobodne izbire šol.

Šolski vavčerji kot finančni bon oz. prispevek države omogočajo učencem in dijakom, da lahko izbirajo šole na prostem trgu, torej šole po lastni izbiri, še posebej zasebne šole. Da lahko sprejemajo učence z vavčerji, morajo zasebne šole ustrezati minimalnim standardom, ki jih določa zakonodaja. Zakonodaja prav tako postavlja okvire glede ciljnih skupin učencev, ki naj bi jih tovrstne šole tudi sprejemale. Pri tem gre predvsem za učence iz revnih družin, učence iz šol, ki že od nekdaj izkazujejo slabše učne dosežke, učence s posebnimi potrebami,

¹⁰⁸ Originalni naslov v angl. »The Role of Government in Education«.

učence iz vojaških družin ali tiste, ki živijo v rejništvu (NCSL. National Conference of State Legislatures).

Mnogo let ideja z vavčerji ni prišla daleč, saj večini Američanov ni bila všeč ideja, da bi njihov denar financiral zasebne ali celo konfesionalne šole, zato so številni vavčerski programi padli v vodo. Leta 1990 pa je bila na ravni države Wisconsin potrjena zakonodaja, ki je začela prvi vavčerski program v Milwaukeeju namenjen revnim učencem, pet let kasneje pa je tudi Cleveland revnim učencem ponudil možnost vavčerjev (Ravitch 2014, 207). Leta 2001 pa je Florida kot prva država ZDA uzakonila predpise, ki so omogočili vavčerje za šolanje na zasebnih šolah učencem s posebnimi potrebami (NCSL. National Conference of State Legislatures). Ko so sodišča leta 1998 dovoila, da se vavčerji uporabljajo tudi za šolanje na religioznih oz. konfesionalnih šolah, so se vavčerski programi še razširili (Ravitch 2014, 208). Pričakovanja v zvezi z vavčerji so bila velika, vendar pa se je kmalu izkazalo, da se zaradi večje izbire šol učni dosežki učencev (na testih) niso znatno izboljšali. Učenci iz »vavčerskih šol« Milwaukeeja se tako na testih niso odrezali nič kaj bolje kot njihovi vrstniki na javnih šolah, podobni rezultati pa so prihajali tudi od drugod. Ravitcheva (2014) tako zaključuje, da po več kot dvajsetih letih vavčerjev, ni dokazov, da bi le-ti bili »zdravilo« oziroma rešitev za revne otroke iz javnih šol. Kljub temu se vavčerski programi v ZDA izvajajo še danes, saj že 13 držav in okrožje District of Columbia nudijo tovrstne programe (NCSL. National Conference of State Legislatures).

4 PRIMERJAVA MED SLOVENIJO IN ZDRUŽENIMI DRŽAVAMI AMERIKE

Po pregledu razvoja in značilnosti obeh šolskih sistemov sledi primerjava obeh enot raziskave, ki se, izhajajoč iz ciljev magistrskega dela, osredotoča na položaj (javnega in zasebnega) šolstva v naslednjih točkah primerjave: vloga države na področju šolstva, prisotnost ideologije v šolah, privatizacija šolstva: izobraževanje kot zasebna dobrina in tržno blago ter enake možnosti in pravičnost v vzgoji in izobraževanju.

4.1. Vloga države¹⁰⁹ na področju šolstva

➤ *Slovenija*

Za Slovenijo je značilna velika centralizacija šolskega sistema na številnih področjih; pri certificiranju učiteljev (v smislu podeljevanja strokovnih izpitov) in postavljanju pogojev za njihovo zaposlovanje, predpisovanju kurikulumov za šole, določanju standardov znanja, na področju zunanjega preverjanja znanja (NPZ, matura), šolskih standardov in normativov ter tudi delno na področju financiranja vzgojno-izobraževalnih zavodov. Pri vsem tem je potrebno upoštevati, da je velika centralizacija šolskega sistema najbrž tudi posledica zgodovinskih okoliščin in nedavne osamosvojitve naše države, kot tudi dejstva, da je Slovenija majhna država, kjer za celotno območje velja enotna šolska zakonodaja in tako enaka pravila delovanja. Decentralizacija v slovenskem šolskem prostoru pa se kaže pri delovanju svetov šol, ki imajo ključno vlogo pri upravljanju šol in vrtcev po vsej Sloveniji. Njihove naloge jim dovoljujejo precejšnjo stopnjo svobode, odgovornosti in nadzora pri upravljanju šol, še posebej na področju vsebinsko-programskega in finančnega delovanja šol, kot tudi pri zaposlovanju ravnateljcev. Edin način, s katerim lahko država oziroma lokalne ali državne oblasti posegajo v upravljanje vzgojno-izobraževalnih zavodov, pa bi bilo z

¹⁰⁹ Izraz »država« ima različen pomen, ko primerjamo Slovenijo in ZDA; pri Sloveniji gre za nacionalno državo, torej enotno geografsko in politično entiteto, medtem ko se v ZDA izraz država nanaša na petdeset zveznih držav, ki so sestavni (upravni) deli Združenih držav Amerike. V konkretnem kontekstu primerjave obeh enot raziskovanja besedo »država« uporabljam enoznačno, torej ko govorimo o vlogi države na področju šolstva, beseda država označuje ZDA kot celoto, razen če v besedilu ni eksplicitno poudarjeno, da gre za pristojnosti posamezne zvezne države. Drug vidik, ki ga je potrebno izpostaviti, pa je ta, da besedo država uporabljam tudi s pomenom »državne oblasti«, torej političnih odločevalcev oziroma konkretne vlade, bodisi na zvezni ali državni ravni.

vplivanjem na imenovanje predstavnikov v svete zavodov, pri čemer pa tudi tu obstajajo določene omejitve¹¹⁰.

➤ *Združene države Amerike*

Za ZDA je značilna velika decentralizacija šolstva, pri čemer ključne šolske politike oblikujejo in izvajajo države in lokalne šolske oblasti. Šole so financirane iz strani državnih in lokalnih šolskih oblasti, medtem ko zvezna vlada ZDA k šolskemu proračunu prispeva približno 10 %. Državne šolske oblasti so tako zadolžene vzpostavljanje izobraževalnih standardov in financiranje, kot tudi za izvajanje politik, ki jim jih občasno naloži zvezna vlada v obliki zvezne zakonodaje ali kakšnih zveznih izobraževalnih programov. Na področju lokalnih šolskih oblasti so glavni akterji izvoljeni šolski sveti oz. »School Boards«, ki upravljajo šole v določenem šolskem okrožju tako v finančnem smislu, kot tudi na področju kurikula.

Medtem ko je predsednik Reagan bil zagovornik umika države oziroma zvezne vlade iz področja šolstva, tudi Bush starejši ni imel kakšnega velikega interesa, da bi vlogo zvezne vlade v tem kontekstu kaj dosti povečal. Šele Clintonova administracija je najprej s programom »Goals 2000«, ki je zagotavljal financiranje državam (za postavitev standardov in testov) ter za nekatere druge programe, začela tradicijo večjega »vmešavanja« zvezne vlade v področje šolstva. Naslednji mejnik, ki je dramatično spremenil vlogo zvezne vlade na področju izobraževanja v ZDA, pa je nastopil v času administracije Busha mlajšega, ko je bil sprejet zvezni zakon »No Child Left Behind« (NCLB), ki je vsem zveznim državam predpisal načine testiranja učencev in ukrepe v zvezi s tem.

4.2. Prisotnost ideologije v šolah

Tako kot v ZDA imamo tudi v Sloveniji ustavno določilo, da je cerkev ločena od države, kar pomeni, da se v javnih šolah ne bi smelo dogajati nič konfesionalnega. Nadalje naša ustava prepoveduje tudi kakršnokoli politično delovanje v šolah, kar pomeni, da se ne sme dogajati tudi nič (politično) ideološkega. Kljub temu pa koncept ideologije (pa naj gre za religiozno ali politično) v šolah še vedno vznemirja, saj ima vsaka enota raziskave, tako Slovenija kot

¹¹⁰ Kot je na primer število predstavnikov zaposlenih v svetih šol, ki imajo večino, s čimer so politični odločevalci zaščitili njihovo strokovno avtonomijo.

Združene države Amerike, na tem področju svojo zgodovino, značilnosti in posamezne specifike.

➤ *Slovenija*

Ideologija v šoli ima v Sloveniji »zgodovinski spomin«, saj je področje šolstva bilo klasično bojno polje, kjer sta se vedno znova spopadali katoliška cerkev in državna oblast. Cerkev je iz zgodovine, torej od srednjega veka dalje, kot religiozni ideološki aparat države opravljala številne funkcije, med drugim tudi funkcijo izobraževanja (Althusser 2000). Od osemnajstega stoletja dalje, ko je šola postala po zaslugi cesarice Marije Terezije »politicum« oziroma stvar državne politike, je to vlogo delno izgubila, čeprav je njen vpliv še naprej ostajal velik. Vendar pa sta po 2. svetovni vojni katoliška cerkev in vladajoča komunistična partija prišli v konflikt, tudi glede tega, katera si bo podredila šolstvo (kot ključni ideološki aparat države). Vse zasebne šole pod taktirko cerkve, razen tistih, ki so pripravljale na duhovniški poklic, so bile ukinjene ali podržavljene, verouk v šolah (kot cerkvena ideologija) pa je bil iz statusa obveznega predmeta najprej opredeljen kot neobvezen predmet, nadalje pa postopoma umaknjen iz kurikula. V šolskem prostoru se je skušala uveljavljati ideologija tedanje politične oblasti v smislu vnašanja koncepta samoupravljanja v šolstvo in marksistične ideologije ter materialističnega pogleda na svet. Politična ideologija je bila prisotna tudi v spremembi učnih načrtov, poudarjanju nacionalne simbolike in uvajanju posebnih dejavnosti in ritualov v šolski prostor, kot na primer jutranji skupinski pozdrav pred poukom: »Za domovino, s Titom naprej!«. Oblast je od javnih šol zahtevala, da morajo biti idejno angažirane in vzgajati mlade skladno z marksističnim svetovnim nazorom. Predstavniki cerkve so ji pri tem očitali indoktrinacijo in ateizacijo otrok in se hkrati zavzemali za nevtralno šolo, kar je sprožilo burne odzive in nasprotovanje tako na politični kot strokovni ravni (Kodelja 1995, 5–6). Še posebej zanimivo pa je to, da mnogo let kasneje, torej ob nedavnih zopet aktualnih razpravah cerkev sedaj nasprotuje nevtralni šoli, četudi so jo včasih »ponujali« kot ustrezno rešitev za svetovnonazorsko pluralno družbo (Kodelja 1995, 6). Javna svetovnonazorska nevtralna šola izključuje indoktrinacijo, ne izključuje pa vzgoje, kar se ji večkrat očita. Ključna naloga nevtralne šole je v tem, da varuje učence, učitelje in pedagoški proces pred neposrednimi posegi (političnih) strank, doktrin in ideologij, ki se med sabo spopadajo (Kodelja 1995, 7). Kritiki nevtralne šole pa ji po eni strani očitajo vrednostno nevtralnost ali celo »odsotnost vrednot«, s čimer šola naj ne bi več vzgajala, temveč samo izobraževala, po drugi strani pa trdijo, da laična šola sploh ni nevtralna, ampak ideološka, saj

v njej prevladujejo vrednote, ki jih poskuša udejaniti pod »krinko nevtralnosti« (Kodelja 1995, 6).

Razprave o tem, ali javna šola sploh lahko vzgaja in na kakšen način, saj gre za vrednostno nevtralno šolo ter po mnenju nekaterih celo šolo brez vrednot, so aktualna tema že od osamosvojitve dalje oziroma od zasnove in sprejema nove šolske zakonodaje leta 1996. Ključno izhodišče Bele knjige iz leta 1996 je, da je osnovno vrednotno izhodišče človekove pravice in pravna država, pri čemer v družbah obstaja več različnih svetovnih nazorov, vrednotnih sistemov in različnih pedagoških ter drugih teorij, kar pomeni, da enotnosti sistema vzgoje in izobraževanja ni mogoče utemeljiti zgolj na enem sprejetem nazorskem, vrednotnem ali strokovnem temelju (Kovač Šebart in Krek 2009, 44). Po drugi strani pa pravice, ki jih zajemajo na primer Splošna deklaracija o človekovih pravicah ali Konvencija o otrokovih pravicah in številni drugi mednarodni dokumenti, izražajo že doseženo soglasje o temeljnih vrednotah ne glede na različne politične ali vrednotne sisteme v današnjih družbah (Kovač Šebart in Krek 2009, 44–45). Vrednostno nevtralna šola seveda ne pomeni, da je to šola brez vrednot, temveč da se predpostavlja minimalni skupni vrednostni sistem, ki ga implicira vsaka družba (in mora zagotoviti kulturno identiteto in socialno integriteto bodočih generacij, prostor učenja demokratičnega ravnanja, tolerantnosti in spoštovanja različno mislečih), pri čemer so vrednostne predpostavke šole nevtralne glede na versko pripadnost učenca (Šimenc in Krek 1997; Kodelja 1995). Ker so javne šole namenjene vsem, morajo biti svetovnonazorsko nevtralne, kar pomeni, da nikogar ne silijo, da sprejem določen svetovni nazor, hkrati pa ponujajo možnost, da si vsakdo lahko izgrajuje svoje svetovni nazor po lastni presoji (Kodelja 1995, 7). Tako je kakršna koli konfesionalna dejavnost v šolskem prostoru omejena zgolj na zasebne šole.

➤ *Združene države Amerike*

Ideologijo v ameriških šolah lahko obravnavamo skozi tri vidike preučevanja, kot prvo govorimo o nevtralnosti šol v odnosu do religije, kot drugo nas zanima nacionalna ideologija ameriškega sna in na koncu še širjenje »državlanske religije« v smislu poučevanja demokracije v šolah.

Javne šole v ZDA so nevtralne v odnosu do religije, kar od države zahteva prvi amandma ameriške ustave, po katerem kongres ne sme sprejeti nobenega zakona, ki bi bodisi spodbujal ali omejeval religiozno delovanje (Kodelja 1995, 89). Na ta način je bila dosežena popolna

ločitev religiozne dejavnosti in posvetne oblasti. Kljub temu meja med obema sferama ni vedno jasna, tako nevtralnost javne šole ni vedno upoštevana, še posebej ko se v njej javno moli, bere sveto pismo (v religiozne in ne izobraževalne namene) in praznuje religiozne praznike, kot je božič, ipd. (Kodelja 1995, 89). Ob tem je potrebno dodati še to, da bi bila nevtralnost javne šole kršena tudi, če bi se ji vsiljevala posvetna religija v smislu državne ideologije, recimo če bi v šoli bilo obvezno pozdravljanje ameriške zastave ali še kakšna državno predpisana molitev zraven, kot je to bilo v primeru *Engel v Vitale* iz leta 1962. Ob tem pa je zanimivo to, da je bil predsednik Reagan znan po tem, da je podpiral molitev v ameriških šolah, čeprav se v času svojega predsednikovanja ni spustil v spremembo ali dopolnitev ameriške ustave na tem področju. Kljub temu se še danes v številnih javnih šolah pričakuje od učencev, čeprav ni obvezno, da bodo sodelovali v jutranjem skupnem pozdravu ameriški zastavi, t.i. »pledge of allegiance«, čeprav besede, ki omenjajo »boga« niso obvezne in se jih lahko izpusti (Corsi-Bunker, 2. pogl.).

Hochschild in Scovronick (2003) ugotavljata, da je ameriški sen kot ideologija zaradi svojih kolektivnih ciljev močno povezan s temelji javnega šolstva v ZDA. Vendar pa sama ideologija ameriškega sna v sebi nosi paradoks, saj po eni strani govori o individualnem uspehu in odgovornosti posameznika, po drugi strani pa vsak državljan Združenih držav Amerike lahko doseže ameriški sen, kar lahko v kolektivnem smislu izboljša ameriško družbo. Hochschild in Scovronick (2003, 10) idejo ameriškega sna v povezavi s šolstvom utemeljita s tem, da je naloga države, da poskrbi za osnovne pogoje, torej da vsem omogoči enakovredno izobrazbo in s tem enako izhodiščno pozicijo za uspeh ne glede na rasno ali etnično pripadnost, družbeno (socialno ekonomsko) ozadje ali spol, s čimer javne šole spodbujajo ameriški sen in kolektivne cilje. Ko pa država poskrbi za okvir enakih izobraževalnih možnosti za vse (v smislu vsem dostopnega javnega šolstva), pa je od tu naprej uspeh stvar posameznika kot tudi njegova osebna odgovornost (Hochschild in Scovronick 2003, 10). Vendar pa avtorja pri tem ugotavljata, da starši, če imajo le možnost, pogosto želijo dati svojim otrokom boljšo izhodiščno pozicijo za uspeh v družbi in jih zato že takoj pošljejo v elitne zasebne šole, s čimer že takoj pride v ospredje posameznik in njegovi individualni cilji.

Upoštevajoč, da država mora zagotavljati in ohranjati obstoj demokratičnih institucij, se v šoli otroci učijo »demokracije« in tako pridobivajo znanje o demokratičnih vrednotah in praksah. S prihodom številnih priseljencev, ki jim je javno šolstvo omogočilo asimilacijo v ameriško

večinsko družbo¹¹¹, so Američani spoznali, da temeljev demokracije ne bodo mogli graditi na skupni etnični identiteti ali starodavni kulturi, pač pa na nacionalni identiteti temelječi na svobodi in enakih možnostih za vse (U.S. Department of State 2008, 51). Tako se v javnih šolah učijo, kako postati dober državljan oziroma Američan, pri čemer je patriotizem v ZDA pogosto označen za ameriško »državljsko religijo«. Amerikanizacijo priseljencev v smislu sprejemanja ameriškega načina življenja, t.i. »American way of life«, pa bi lahko označili tudi za ideološko indoktrinacijo. Ker številni ne verjamejo več v ameriški »talilni lonec«¹¹², se je le-ta počasi začel spreminjati v »skledo solate«¹¹³, kar pomeni, da tudi ameriška družba vedno bolj razume potrebo po sobivanju različnih kultur in se zato razglaša za »multikulturni mozaik«.

4.3. Privatizacija šolstva: izobraževanje kot zasebna dobrina in tržno blago

Privatizacija na področju šolstva lahko pomeni dvoje, ali privatizacijo šolstva v pomenu podpore zasebnim šolam (kar je značilno za Evropo) ali pa privatizacija posameznih javnih šol in posledično morebitno postopno odpravo javnega šolstva, kar bi bilo precej ekstremno tudi za ZDA (Šimenc in Krek 1997, 24). Tudi Milton Friedman, idejna avtoriteta na področju privatizacije šolstva, dejansko ne govori o privatizaciji javnih šol, saj naj bi javne šole še naprej obstajale, vendar bi izgubile svoj privilegiran položaj v odnosu do zasebnih šol (Šimenc in Krek 1997, 25).

➤ Slovenija

Ko se v slovenskem šolskem prostoru govori o privatizaciji šolstva, se na področju financiranja ali sofinanciranja zasebnih šol iz strani države ponavadi razvije »spopad dveh načel oziroma dveh argumentacijskih strategij«:

- *Vsi državljani plačujejo javno šolstvo, zakaj bi torej tisti, ki samo izkoristijo svojo ustavno pravico do izbire šolanja za svojega otroka, morali plačevati še dodatno šolnino.*
- *Država je poskrbela za nevtralno javno šolo, ki vsem otrokom (brez da bi kogar koli izključevala) daje enake izobraževalne možnosti. Če bi financirala tudi zasebno šolstvo, bi s tem sama financirala zasebni interes (Šimenc in Krek 1997, 19).*

¹¹¹ V angl. »mainstream society«.

¹¹² V angl. »melting pot«.

¹¹³ V angl. »salad bowl«.

Pri tem je potrebno poudariti, da je financiranje zasebnega šolstva po svetu zelo različno organizirano. Delovanje zasebnih šol (po celotni vertikali) v Sloveniji tako sofinancira država ali lokalna skupnost višini 85 % sredstev za plače in materialne stroške (kot sicer v javni šoli), pa še to pod določenimi pogoji v zvezi z javnoveljavnim programom, plačami, usposobljenostjo kadrov in omejitvijo glede šolnin. Zagovorniki javnega šolstva se predvsem bojijo tega, da bi s 100 % financiranjem zasebnega šolstva pri nas zasebni sektor (in s tem svobodni trg) dobil »krila«, kar bi lahko povzročilo precej močno iniciativo na področju ustanavljanja zasebnih šol ter bi posledično ogrozilo obstoječo javno mrežo šol. Zaradi financiranja zasebnih šol, bi se tako lahko zmanjšal tudi delež financiranja v javnih šolah, kar bi ogrozilo kakovost le-teh, itd. Šimenc in Krek (1997, 18) ob tem razmišljata, da bi zaradi visokih šolnin zasebne šole, ki ne bi bile sofinancirane iz strani države, lahko postale elitne, saj bi se vanje lahko vpisali le otroci najbogatejših. Nadalje pa obrazložita, da če država »prepove« šolam, da izbirajo učence na podlagi premoženjskega statusa staršev, potem bi morala tudi sama nositi del finančnega bremena. Po drugi strani pa financiranje ali sofinanciranje zasebnega šolstva državi zagotovi vpliv na zasebno šolstvo, na primer pri zahtevi izvajanja javnoveljavnega programa, kar omogoča državi, da oblikuje bolj pregleden in enoten šolski sistem (Šimenc in Krek 1997, 18).

Na področju šolskih politik so slovenske leve oz. levosredinske vlade načelno podpornice kakovostnega javnega šolstva, medtem ko zasebno šolstvo vidijo zgolj kot obogatitev ponudbe na področju šolstva. Pri tem pa odločno nasprotujejo 100% financiranju zasebnih šol. Malce drugačno stališče do tega pa sta imeli dve desni oz. desnosredinski vladi v zadnjem desetletju, ki sta že v koalicijskih pogodbah precej jasno zapisali, da želita pospešiti razvoj zasebnega šolstva. Koalicijski partnerji so tako navajali, da podpirajo pravico staršev, da otrokom zagotovijo takšno vzgojo in izobraževanje, da je v skladu z njihovimi lastnimi prepričanji in vrednotami, medtem ko naj bi razvoj zasebnega šolstva zagotavljal možnost izbire (z večjo vlogo zasebnega sektorja), izboljšanje kakovosti izobraževanja in večjo konkurenčnost. So pa v času svojega vladanja močno podpirali enako financiranje zasebnih in javnih šol.

Sedanje zasebne šole v Sloveniji niso nastale s privatizacijo, pač pa so nastale pred javnim šolskim sistemom ali ob njem. V Sloveniji se tako uveljavlja »evropski pogled« na financiranje zasebnega šolstva, kar pomeni, da sodobna država, ki vseh potreb na področju šolstva ne pokriva sama, plačuje druge, da to delajo namesto nje. To pa počne le, če ima

nadzor na kvaliteto dela v šolah (da se ne bi javna sredstva porabljala brez nadzora) in pod pogojem, da prenos javnih sredstev v zasebni sektor ne škoduje javnemu sektorju (Šimenc in Krek 1997, 32).

➤ **Združene države Amerike**

Laval (2005) govori o tem, da je izobrazbo mogoče izbrati na prostem trgu, kar je bila ključna ideja neoliberalizma v osemdesetih letih 20. stoletja. Šolstvo je tako zasebna dobrina s predvsem ekonomsko vrednostjo. V luči neoliberalizma je šola sredstvo za ekonomsko blaginjo, znanje je orodje, šolska institucija pa obstaja zgolj zato, da podjetjem priskrbi človeški kapital, ki ga potrebujejo (Laval 2005). Najbolj neposredna oblika vzpostavljanja trga šolstva je spodbujanje razvoja sistema zasebnih šol.

Javni sektor je v ZDA zelo na slabem glasu, pa naj gre pri tem za šolstvo, zdravstvo, ali kaj drugega, kar je še posebej vidno pri številnih neuspešnih poskusih reform na teh področjih. Apple (1992) meni, da je bila politična desnica v Združenih državah Amerike s tem, da je krizo v ekonomiji prenesla na šolo, zelo uspešna pri pridobivanju podpore proti izobraževalnemu sistemu in zaposlenih v njem. Krivdo za nezaposlenost, za izgubo ekonomske konkurenčnosti ter za zlom tradicionalnih vrednot in standardov v družini, izobraževanju, na delovnih mestih, je prenesla iz ekonomske, kulturne in socialne politike na šolo in druge javne ustanove, pri čemer je *javno* »zdaj središče vsega zla, *zasebno* pa je središče vsega, kar je dobro« (Apple 1992, 127).

Po mnenju monetaristov je javni sektor neučinkovit in drag, zato naj njegovo delo prevzema zasebni sektor, medtem ko naj najboljših ponudnikov ne izbira država, temveč naj to namesto nje naredijo starši v smislu svobodne izbire šole (Šimenc in Krek 1997, 27). V ZDA je leta 1983 Reaganova administracija predlagala zakonodajo, ki bi uvedla sistem vavčerjev, s pomočjo katerih bi se tudi učenci iz socialno šibkejših okolij lahko vpisali v izbrane zasebne šole. Medtem ko je v javnem sektorju izobraževanje praviloma brezplačno, pa je v zasebnih šolah, ki niso nič ali pa so minimalno financirane s strani javnih oblasti, plačilo šolnin nekaj običajnega, znesek pa je lahko zelo visok. Starši bi tako vavčer uporabili pri zasebni šoli oziroma ponudniku, ki bi za ta denar ponudil največ. Čeprav je zaradi podeljevanja vavčerjev družinam mogoče financirati izbiro, tem družinam formalno nič ne onemogoča, da – če to zmorejo in želijo – dodajo, kar je potrebno in si v boljših šolah kupijo dražje »izobraževalne proizvode« (Laval 2005, 107).

Predsednik George Bush ml. je s famoznim zakonom NCLB odprl vrata šolstva številnim zasebnim podjetniškim iniciativam, saj je zvezno financiranje omogočalo izven šolske brezplačne inštrukcije za učence, ki so imeli težave na določenih učnih področjih, kar je povzročilo, da se je na trgu na hitro pojavilo na tisoče inštruktorskih zasebnikov, ki so želeli vsak svoje del pogache (Ravitch 2014, 12). Poleg tega je NCLB spodbujal nastajanje novih čarterskih šol, ki naj bi bile »zdravilo« proti neučinkovitim javnim šolam, oziroma je priporočal, da se neuspešne šole prelevijo v čarterske šole (Ravitch 2014, 12–13).

S prihodom predsednika Obame so številni šolniki pričakovali spremembe tudi na področju šolstva oz. konceptov šolskih politik. Mnogi so pričakovali, da bo zaradi svoje zgodovine aktivnega v dela v skupnosti imel več občutka za ranljive skupine in da bo šolstvo preoblikoval v skladu s potrebami otrok in ne bo več toliko pozornosti namenjal testom, odgovornosti in izbiri šol (Ravitch 2014, 28). Tako so bili vsi presenečeni, ko se je dejansko izkazal za podpornika korporativnih reform. Tudi program Race to the Top, ki je nastal v sodelovanju s svetovalci Gates Foundation in drugimi korporativnimi reformatorji, je v ospredju ohranjal dve ključni ideji – spodbujanje izbire šole in čarterskih šol. Na račun programa Race to the Top je v ZDA zelo zrasel trg čarterskih šol, tako profitnih kot tudi virtualnih, kar pomeni, da Obamova administracija ni nasprotovala privatizaciji šolstva. Tako jih preusmerjanje javnega denarja v zasebne korporacije ni skrbelo, niti niso nasprotovali temu, da se je vzpostavil profitni trg čarterskih šol (Ravitch 2014, 30). S tem ko so demokrati namesto javnega šolstva zagovarjali izbiro šol, so v bistvu podpirali ne samo čarterske šole, ampak posredno tudi vavčerje, s čimer so končno popustili republikancem pri njihovem predlogu vavčerjev (Ravitch 2014, 30–31).

Korporativni reformatorji¹¹⁴ z Billom Gatesom na čelu, ki je celo financiral obsežno medijsko kampanjo na to temo, so razglašali, da je javno šolstvo »v razsulu« (v angl. »broken«), da v javnih šolah vladajo katastrofalne razmere in da ogrožajo ameriško družbo. Ravitcheva (2014) temu močno nasprotuje in trdi obratno, da javne šole dobro opravljajo svoje delo za večino učencev (in dijakov) in da so slabi rezultati na standardiziranih testih posledica tega, da imajo javne šole ponavadi dve skupni značilnosti – revščino in veliko število učencev manjšin. Ob tem reformatorji še vedno trdijo, da je edina rešitev za izobraževanje to, da se šolsko polje preda zasebnikom in naj trg odloči, kdo bo obstal in kdo ne (Ravitch 2014, 36).

¹¹⁴ Pri tem navajam najbolj vidne kot so Bill & Melinda Gates Foundation, ki podpira čarterske šole in ocenjevanje učiteljev na podlagi rezultatov testov; Eli in Edythe Borad Foundation, ki podpira čarterske šole in usposablja vodstvo mestnih šolskih svetov ter Walton Family Foundation, ki finančno podpira tako vavčerje kot čarterske šole (Ravitch 2014; Reckhow 2013).

4.4. Enake možnosti in pravičnost v vzgoji in izobraževanju

Socialna pravičnost na področju vzgoje in izobraževanja je eno najpomembnejših vprašanj, še posebej od kar je šola razumljena kot javno dobro in je obvezna (Barle in Bezenšek 2006). Dostop do kakovostnega izobraževanja kot javnega dobra je temeljna človekova pravica. Tako 26. člen Splošne deklaracije človekovih pravic določa, »da ima vsakdo pravico do izobraževanja«, t. j. do vseh ravni izobraževanja. To mu država, v kateri posameznik živi, mora zagotoviti.

Znanje, izobrazba in osebnostne lastnosti so najpomembnejši dejavniki pri preprečevanju revščine in socialne izključenosti. Šolski sistemi naj bi zagotovili, da vsi učenci, tudi tisti iz okolja z omejenimi možnostmi, tisti s posebnimi potrebami in migranti, dokončajo izobraževanje (Ložar in drugi 2012, 41). Ambicija javne, laične, brezplačne in obvezne šole je od nekdanj bilo ločiti šolski talent od ekonomske moči: denar naj ne bi bil več prvo merilo razlikovanja med učenci (Laval 2005, 124). Laval po drugi strani prizna, da je bilo brezplačno šolstvo sredstvo za demokratizacijo kulture, ohranjanje zasebnega sektorja na področju šolstva pa je bilo v veliko ozirih še vedno vir neenakosti in diskriminacije.

➤ Slovenija

V Beli knjigi iz leta 2011 je zapisano, da je ureditvi zasebnega šolstva lastna dvojnost. Zasebne šole sicer pomenijo obogatitev šolskega sistema, vendar pa lahko razlike, ki predstavljajo to obogatitev, prinašajo tudi negativne posledice, saj lahko zasebne šole potencialno slabijo mrežo javnih šol, kot tudi vpeljujejo možnost nastajanja elitnih šol. Z njimi se lahko v šolski sistem uvaja kršitev načela enakih možnosti, kar je povezano s pravičnostjo šolskega sistema. Pa tudi če zasebne šole niso elitne, izbira, ki jo vnašajo v šolski sistem, namreč izbira med javnim in zasebnim, konfesionalnim in laičnim, običajnim in alternativnim, je vendarle izbira in s sabo prinese tudi možnost za nastajanje nezaželenih oblik neenakosti (Krek in Metljak 2011, 427). Na drugi strani pa velja omeniti, da 26. člen Splošne deklaracije človekovih pravic govori tudi, da imajo »starši prednostno pravico pri izbiri vrste izobraževanja svojih otrok«, kar v praksi seveda pomeni, da lahko vzgajajo in izobražujejo otroke v skladu s svojimi moralnimi, verskimi in drugimi prepričanji. Posledično seveda lahko otroke pošljejo v javno ali zasebno šolo.

Javna šola je vrednotno nevtralna in je tako pod enakimi pogoji dostopna vsem ne glede na gmotno stanje, družbeni položaj, narodnost, spol, jezik, religiozno, politično ali drugo

prepričanje (Kodelja 1995, 6). Poleg tega v Sloveniji šola predstavlja nekakšen »socialni korektiv« za učence, ki prihajajo iz socialno ogroženega okolja, saj jim šola priskrbi tako brezplačne učbenike, brezplačno malico in druge zadeve, poleg tega izvaja posebno pomoč za otroke s posebnimi potrebami, s čimer bi lahko rekli, da so v praksi zagotovljene enake možnosti in pravičnost v vzgoji in izobraževanju. Po drugi strani pa zasebne šole nimajo namena pokrivati vse populacije in navadno predstavljajo neko specifično opredelitev: pripadnik neke določene veroizpovedi, zagovornik določenih vzgojnih oziroma pedagoških načel, pripadnik elitne družbene skupine (Šimenc in Krek 1997, 14). Tako lahko zasebne šole izbirajo učence in učitelje po veroizpovedi, spolu, premoženjskem stanju, sposobnostih ali kakšnem drugem kriteriju (Kodelja 1995, 8), s čimer lahko delujejo ločevalno in v nasprotju z načelom enakih možnosti.

Če na področje šolstva torej vpeljemo načelo trga, bodo nekatere šole zaradi prevelikega povpraševanja ali širile svoje kapacitete ali pa vpeljale neko obliko selekcije učencev. Če možnost širitve šole ni izvedljiva, ostane samo še selekcija bodisi v smislu znanja in sposobnosti bodisi z dodatno šolnino ali pa kombinacija obeh, kar nas posledično pripelje k elitnim šolam, ki sprejemajo učence premožnih oziroma elitnih staršev ali pa najsposobnejše oz. elitne učence (Šimenc in Krek 1997, 28). Strah pred elitnimi šolami in neenakimi možnostmi, ki jih vnašajo v šolstvo, pa je eden bistvenih razlogov za nasprotovanje zasebnemu šolstvu (Šimenc in Krek 1997, 14). V Sloveniji v tem trenutku težko govorimo o elitnih šolah.

➤ *Združene države Amerike*

Spodbujanje enakih možnosti v izobraževanju je v ZDA najprej začelo gibanje za državljanske pravice z odpravo segregacije v šolah, zgodba se je nato nadaljevala z izborjenimi enakimi možnostmi za otroke iz drugih jezikovnih okolij v smislu dvojezičnega šolstva, nadalje pa z enakopravnostjo enakopravnost žensk v šolskem sistemu in nato z omogočanjem šolanja otrokom s posebnimi potrebami.

V tem okviru je k enakosti veliko pripomogla tudi ideja ameriškega sna v kontekstu spodbujanja enakih možnosti in pravičnosti ne samo v ameriški družbi, ampak tudi v šolah, saj vsak lahko uspe, ne glede na družbeni status, rasno, etnično ali religiozno pripadnost, ali druge značilnosti okolja, iz katerega izhaja. Pri tem pa vsem dostopno javno šolstvo še toliko bolj odraža idejo ameriškega sna in enakosti ter pravičnosti v izobraževanju.

Kljub temu, da koncept svobodne izbire šole v ZDA v osnovi podpira kapital, pa se je zdelo, da ima sama ideja (tako vavčerjev kot čarterskih šol) razsežnosti omogočanja enakih možnosti za vse, s tem da se čim večjemu številu omogoči šolanje v kakovostnih zasebnih šolah. Žal se v praksi te ideje niso čisto uresničile, saj čarterske šole na prikrit način že izbirajo svoje učence, zasebne seveda tudi, medtem ko so javne šole še vedno največje zatočišče učencev ranljivih skupin.

Pred nastopom predsednika Clintona je 1. poglavje oz. t.i. »Title I« zakona »Elementary and Secondary Education Act« (ESEA) dovolilo, da so zvezne države za revnejše oz. socialno ogrožene učence uporabljale drugačne, manj zahtevne teste in torej nižje standarde znanja. Clinton je z novim zakonodajnim predlogom za izboljšanje ameriških šol, t. i. »Improving American Schools Act« (IASA), zahteval, da so standardi znanja za vse učence, ne glede na njihov socialno ekonomski položaj enaki, s čimer je omogočil enake izobraževalne možnosti za vse. Po drugi strani pa so Bushev NCLB kritiki raztrgali ravno v luči državljanskih pravic in enakosti v izobraževanju, saj so številne sankcije, ki so grozile šolam zaradi slabih rezultatov na testih, ogrožale enake izobraževalne možnosti, še posebej za revnejše učence, katerim je skrajni ukrep zapiranja šol pomenil veliko oviro za njihovo nadaljnje šolanje.

S tem ko je Race to the Top izmed množice prijavljenih izbral nekaj zmagovalcev, ki naj bi prejeli zvezno finančno pomoč, je opustil tradicionalno idejo enakih izobraževalnih možnosti (Ravitch 2014, 15). Poleg tega pa je na podlagi testov ocenjeval učiteljevo »učinkovitost«, kar po mnenju Ravitcheve najbrž ni najboljši način, saj ne upošteva okoliščin, v katerih učitelji delajo, niti povezanosti dosežkov učencev s socialno ekonomskim statusom družine, pri čemer je v tem kontekstu potrebno razmišljati o socialnih dejavnikih, ki vplivajo na učno uspešnost učencev. Raziskave tako kažejo na veliko povezavo med socialnim kapitalom¹¹⁵ in učnimi dosežki, kar pomeni, da imajo otroci iz družin z visokim socialnim kapitalom v povprečju višje učne dosežke kot otroci iz okolij z nižjim socialnim kapitalom.

¹¹⁵Coleman (1988) socialni kapital opredeljuje predvsem z njegovimi funkcijami, saj socialni kapital ni značilnost posameznika, temveč se navezuje na odnose in omrežja med družbenimi akterji, pri čemer se socialni kapital odraža kot podoba socialnih (družbenih) struktur, ki jih posamezniki uporabljajo za doseg svojih ciljev. Putnam (2000) socialni kapital v organizaciji opredeljuje kot omrežja, stopnjo zaupanja in norme, ki omogoča deležnikom, da učinkovito sodelujejo skupaj v smeri skupnih ciljev.

Otroci, ki odraščajo v skupnostih z visokim socialnim kapitalom imajo več pomoči in podpore širokih družbenih omrežij in odraslih, ki priskrbijo sredstva, informacije in priložnosti, ki utegnejo koristiti izobraževanju. Po drugi strani pa otroci, ki živijo v skupnostih z nizkim socialnim kapitalom nimajo dostopa do širših socialnih omrežij, ki bi jim koristile, omejujejo jih nižje socialne pozicije staršev, prijateljev in bližnjih sorodnikov.

5 ZAKLJUČEK

V svojem magistrskem delu sem se ukvarjala s preučevanjem šolskih sistemov Slovenije in Združenih držav Amerike v luči Althusserjeve predpostavke, da je šola najpomembnejši ideološki aparat države. V tem kontekstu sem naredila pregled ključnih zgodovinskih mejnikov na področju šolstva in s tem v zvezi tudi šolskih politik v obeh enotah raziskave, kar mi je pomagalo prikazati, kako sta se oba šolska sistema razvijala in spreminjala sorazmerno z vladajočo ideologijo posamezne administracije. Ob tem je bil en izmed zastavljenih ciljev tudi dodaten razmislek o organizaciji in financiranju zasebnega šolstva v obeh državah ter primerjava Slovenije in Združenih držav Amerike glede določenih vsebinskih izhodišč. Ob tem menim, da so bili vsi zastavljeni cilji magistrskega dela doseženi.

V uvodnem poglavju sem si zastavila tri raziskovalne hipoteze. Prvo hipotezo, ki se glasi: *»Vsaka država prek šolskega sistema krepi legitimnost političnega sistema in prek tega ključnih akterjev države«*, lahko potrdim v obeh primerih, v Sloveniji in Združenih državah Amerike. V Sloveniji je bilo zgodovinsko gledano to prisotno na področju uveljavitve slovenščine v javnem življenju (in s tem tudi v šolah), kot tudi pri zahtevi za ustanovitev slovenske univerze, kar se dejansko ni uresničilo do razpada Habsburške monarhije. Razlog za to je bila bojazen vladajočih struktur, da bi univerza z zbiranjem (slovenskih) intelektualcev na enem mestu lahko pomenila grožnjo obstoječemu družbenemu redu, s čimer je ustanovitev prve slovenske univerze bila, bolj kot karkoli drugega, politično vprašanje. Kasneje v času med 2. svetovno vojno je bil slovenski šolski prostor zopet deležen političnih tendenc okupacijskih režimov Italije, Nemčije in Madžarske, ki so za uveljavljanje načel nacionalistične ideologije v slovenski družbi kot najbolj učinkovito »orodje« uporabljali šolstvo. Po 2. svetovni vojni je z osvoboditvijo in zmago revolucije država ponovno krepila legitimnost svojega političnega sistema v šolah, ki so postale orodje marksistične preobrazbe družbe. V tem kontekstu je prišla v ospredje ideja »reprodukcije produkcijskih sredstev in delovne sile«, pri čemer je razvoj šolstva temeljil na smernicah, ki jih je določala komunistična partija s poudarkom na izobraževanju delavskega razreda.

V Združenih državah Amerike pa pri tem velja najprej izpostaviti možnost svobodne izbire šole in koncept tržne logike v šolskem prostoru kot ključni izhodišči razprave o ameriškem šolskem sistemu. Laval (2005, 199) ob tem razmišlja, da se v ameriških šolah sistematično uporablja vrednote in način razmišljanja, ki je značilen za ekonomsko sfero, kar utemeljuje

prepričanje, da bi bilo s šolo potrebno upravljati kot s podjetjem. Drug pomemben argument za potrditev hipoteze v ZDA pa je ideja ameriškega sna, ki je gonilna sila številnih političnih kampanij in s katero oblast v javnosti še vedno opravičuje marsikatero (spodletelo) odločitev. Tudi na področju šolskih politik. Torej če verjamemo ideji ameriškega sna, potem vsak posameznik v Združenih državah Amerike lahko ne glede na to, kdo je, v kaj verjame ali od kod prihaja, postane uspešen, kar se v tem primeru meri predvsem z bogastvom in ugledom v družbi. Zanimivo je, da se ob tem nihče ne vpraša, zakaj je na primer temnopoltim Američanom težje doseči ameriški sen in ali država res poskrbi za to, da imajo vsi enake možnosti za uspeh v družbi. Še bolj pa je zanimivo to, da sen poudarja neomejene priložnosti vsakega Američana za uspeh, pri čemer pa se močno poudarja osebno odgovornost posameznika. Torej lahko razumemo, da država obljublja uspeh (zapakiran v ideologijo ameriškega sna) pod pogojem, da se bodo državljani držali »recepta« ameriškega sna in bodo za to trdo delali, če pa jim pri tem ne bo uspelo, bodo za to krivi sami, ker se niso dovolj potrudili. Vsemu povedanemu navkljub pa večina Američanov še vedno verjame tako v ameriški sen kot v to, da je javno šolstvo slabo in da ga lahko izboljšajo le ekonomski principi in moč prostega trga.

Drugo hipotezo, ki se glasi: *»Vsaka vlada oz. administracija usmerja šolstvo v skladu s svojo predstavo usmerjanja države. Med ZDA in Slovenijo v tej dimenziji ni razlike«*, prav tako lahko potrdim. V magistrskem delu je bilo to na primeru Slovenije predstavljeno s prikazom najprej vrednotnih in ideoloških usmeritev posameznih političnih strank in nato skozi primerjavo le-teh s šolskimi politikami posamezne vladne koalicije. Še posebej pa je bilo to zaznati v odnosu posameznih vlad do zasebnega šolstva in njihove predstave o tem, kakšna naj bi bila njegova vloga v okviru slovenskega šolskega sistema. Leve vladne koalicije so pri tem imele precej drugačne ideje od desnih, ki so že od nekdaj velike zagovornice zasebnega šolstva in razširjanja možnosti zasebne iniciative v šolskem polju.

V Združenih državah Amerike pa se je pri preučevanju šolskih politik tudi pokazal določen vzorec delovanja, glede na to, ali je šlo za administracijo republikanskega ali demokratskega predsednika. Republikanci in demokrati imajo že od nekdaj zelo jasna stališča do vseh področij družbenega delovanja, tudi do šolstva, tako smernice delovanja in politike posameznih predsednikov ponavadi niso kakšno veliko presenečenje. Demokrati so tako že od nekdaj podpirali kakovostno in vsem dostopno javno šolstvo ter bili zavezniki učiteljskih sindikatov, prav tako pa so si tudi prizadevali za povečan vpliv zvezne vlade pri vplivu na šolstvo. Republikanci pa so kot veliki zagovorniki umika države iz področja javnih storitev

tudi podporniki svobodne izbire šole ter prenosa šolstva v zasebni sektor. Veliko (politično) presenečenje pa je prinesla Obamova administracija, čigar šolske politike se skoraj niso razlikovale od republikanskih, saj javno niso podpirali samo vavčerjev. Obama tako velja za velikega zagovornika čarterskih šol, ki so tudi po njegovi zaslugi postale ključni mehanizem za uvajanje koncepta izbire šole v javni šolski sistem (Reckhow 2013, 23). Diane Ravitch (2014, 43) pravi, da je najbolj presenetljiv preobrat v razvoju šolskih politik v zadnjih treh desetletjih (od predsednika Reagana dalje) to, da je svobodna izbira šole, kar je sicer že nekdanja predvsem republikanska tema šolskih politik, danes postala glavna tema na področju šolstva tako republikancev kot demokratov. Po njenem mnenju tovrstno združevanje moči politične levice in desnice ne pomeni nič dobrega za prihodnost javnega šolstva v ZDA.

Tretjo hipotezo, ki se glasi: *»Slovenija ne glede na vlado v primerjavi z ZDA gradi na kakovostnem javnem šolstvu, medtem ko ZDA kakovostno šolstvo prepuščajo predvsem privatnim virom«*, lahko potrdim delno. Za Slovenijo ta hipoteza sigurno drži, saj se pri nas še vedno močno poudarja kakovost javnega šolstva in se zasebne šole razume kot bogatitev javne ponudbe in dodatne izbire, ki posledično lahko pripomore k večji kakovosti javnega šolstva. Kljub sofinanciranju zasebnih šol iz strani države so le-te precej podobne javnim šolam, saj morajo izvajati enakovreden javnoveljavni program, pa tudi sicer ni bistvenih razlik med javnimi in zasebnimi šolami, razen morda pri tistih, ki se poslužujejo posebnih pedagoških načel.

V Združenih državah Amerike pa je zadeva malce bolj kompleksna, zato hipotezo v tem delu lahko le delno potrdim. V ZDA po eni strani poudarjajo pomen javnega šolstva, ki je bilo temelj za razvoj ameriške družbe in demokracije, še posebej z asimilacijo priseljencev v ameriško večinsko kulturo, ki so sprejeli vrednote in ameriški način življenja. Po drugi strani pa se v javnosti že nekaj časa utrjuje prepričanje, da so javne šole, ki pokrivajo največji delež šolskega prostora oz. približno 77%¹¹⁶ vseh šol v ZDA, slabe in ne prinašajo zadovoljivih rezultatov. Ameriška politika je ta problem začela reševati z različnimi ukrepi za povečevanje svobodne izbire šol, za katero verjamejo, da je rešitev za probleme javnega šolstva. Zanimivo je tudi to, da je koncept svobodne izbire šole v Sloveniji ponavadi povezan z ideologijo, v ZDA pa s kapitalom. Tako že od devetdesetih let prejšnjega stoletja Američani spodbujajo širjenje zasebnega sektorja v šolski prostor z vavčerji in čarterskimi šolami. Da bi izboljšali javno šolstvo, so Američani številne javne šole spremenili v čarterske šole, katerih ideja je, da

¹¹⁶ Do tega podatka sem prišla z izračunom deleža zasebnih šol v primerjavi z vsemi izobraževalnimi zavodi glede na podatke iz šolskega leta 2011/2012 v Bitterman in drugi 2013.

se javne šole »zamaskira« v zasebne, ob tem pa se jih financira v veliki meri iz javnih sredstev (oz. zveznega proračuna), brez nepotrebne birokratizacije in regulacije. Šole so pri svojem delovanju neodvisne in lahko na inovativen način učence pripeljejo do boljših učnih rezultatov. Tako se pogosto dogaja, da ljudje ne razumejo, ali gre pri čarterskih šolah za javne ali zasebne šole, celo same šole se glede na različne situacije (npr. v sodnih procesih) opredeljujejo različno. Ko gre za pridobivanje sredstev iz strani države so imajo za javne, ko gre za sprejemanje odgovornosti pri nespoštovanju določenih pravil delovanja, pa se opredelijo za zasebne (Berliner in Glass 2014; Ravitch 2014). Čarterske šole so uradno torej javne šole, ki imajo vse značilnosti zasebnih šol. Ker pa so čarterske šole razbremenjene številnih predpisov in pravil, ki sicer veljajo za javne šole, pa so odprte tudi za druge zasebne vire financiranja in tako pogosto tudi pod velikim vplivom zasebnikov, ki vanje vlagajo veliko denarja (npr. Gates Foundation in druge). Avtorji, ki so raziskovali uspešnost čarterskih ali zasebnih šol nasproti javnim (Ravitch 2011; Lubienski in Lubienski 2014), ne morejo potrditi tega, da bi zasebne ali čarterske šole bile bistveno boljše od javnih. Tudi če se na prvi pogled zdi, da so se na standardiziranih testih učenci zasebnih šol odrezali bolje kot ostali, pa je potrebno upoštevati to, da zasebne in javne šole žal vpisujejo različne skupine učencev. Medtem ko zasebne lahko izbirajo, koga bodo vpisale, in so tudi čarterske šole že so na prikrit način začele izvajati selekcijo, pa javne šole sprejmejo vsakogar. Tudi otroke iz revnih družin, otroke etničnih manjšin in tiste s posebnimi potrebami. Pri vseh naštetih gre za nabor otrok, ki se praviloma slabše odrežejo na testih, kar navzven seveda daje vtis, da so rezultati javnih šol slabši, kar pa v resnici seveda ne drži. Zato nikakor ne morejo držati trditve Obamove administracije, ki jih navaja Ravitcheva (2014), da so standardizirani testi najboljši način za merjenje napredka učencev in kakovosti dela njihovih učiteljev in da bo tekmovalnost med šolami vse to še izboljšala. Prav tako ne more držati tudi to, da je slabše šole mogoče izboljšati z odpuščanjem učiteljev, zapiranjem šol in ponovnim odpiranjem istih šol z novim imenom in novimi učitelji (Ravitch 2014, 15).

Raziskovanje politološkega vidika šolstva v Sloveniji in Združenih državah Amerike mi je odkrilo nove dimenzije razvoja šolskih sistemov, predvsem pa mi je utrdilo prepričanje, da ima država velik vpliv na to, kaj se dogaja v šolah, s čimer lahko v veliki meri pritrdim Althusserjevi predpostavki, da gre pri šolstvu za najpomembnejši ideološki aparat države. Ključno spoznanje mojega raziskovanja pa je bilo to, da je šolski sistem potrebno obravnavati v vsej svoji kompleksnosti; tako v širšem zgodovinskem in družbenem kontekstu, kot tudi glede na celotno šolsko vertikalo in specifične v njej ter nenazadnje glede na aktualno stanje

šolskega sistema in njegovo pozicijo v sodobni družbi. Šele pod vsemi temi pogoji je mogoče razumeti in interpretirati šolske politike.

Težko je napovedati, kdo bo veliki zmagovalec ameriške »fame« o slabem javnem šolstvu, precej lažje je napovedati, kdo bo poraženec. Ob tem seveda govorim o vseh tistih, ki predstavljajo temelj ameriške demokracije, ameriško družbo v vsej svoji raznolikosti, tisti, ki so pogosto odvrgli svoje kulturne vzorce, da so postali »polnovredni« Američani. Po drugi strani pa bodo prikrajšani tudi tisti, ki potrebujejo posebno pozornost vsake družbe, saj so upravičeni do kakovostnega šolstva, da bodo vsaj v nekem segmentu lahko postali produktivni člani družbe. Verjamem, da bo za izboljšanje javnega šolstva v ZDA potrebno poiskati še kakšne druge rešitve in ne samo svobodno izbiro šole, standardizirane teste in zasebni sektor s tržno logiko delovanja. Po drugi strani pa javno šolstvo v Sloveniji kljub številnim finančnim rezom v času gospodarske krize še vedno ostaja nepremagljiva trdnjava, nad katero bdijo tako sindikati kot tudi večina političnih strank. Pri tem je interes države za ohranitev kakovostnega javnega šolstva velik, zaradi vprašanja financiranja zasebnega šolstva pa so nekateri pripravljene spremeniti tudi slovensko ustavo.

Za zaključek pa navajam misel ameriškega pisatelja Marka Twaina, ki je nekoč zapisal: »Ko sem bil še deček ob Missisippiju, so v mestnem svetu predlagali, da bi zaprli javne šole, ker so predrage. Takrat je star kmet rekel, da s prenehanjem gradnje novih šol ne bodo nič privarčevali – saj bo za vsako zaprto šolo treba zgraditi nov zapor«.

6 LITERATURA

Althusser, Louis. 2000. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba/*cf., Rdeča zbirka.

American Indian Relief Council. Dostopno prek: http://www.nrcprograms.org/site/PageServer?pagename=airc_hist_boardingschools (12. april 2016).

Apple, Michael W. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, Zbirka Družboslovje.

Arnold, Paul A., Braddock Communications in U.S. Department of State, Bureau of International Information Programs, 2004. *About America: How the United States is Governed*. Herndon, Virginia: Braddock Communications; Washington, D.C.: U.S. Department of State, Bureau of International Information Programs. Dostopno prek: <http://iipdigital.usembassy.gov/media/pdf/books/governed.pdf> (15. april 2016).

Barle Lakota, Andreja in Jana Bezenšek. 2006. *Poglavja iz sociologije vzgoje in izobraževanja: Pregled sodobnih socioloških študij, perspektiv in konceptov*. Koper: Fakulteta za management.

Berliner, David in Gene V. Glass, ur. 2014. *50 Myths and Lies that threaten America's public schools*. New York: Teachers College, Columbia University.

Bitterman, Amy, Lucinda Gray in Rebecca Goldring. 2013. *Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary Schools in the United States: Results From the 2011–12 Schools and Staffing Survey*. (NCES 2013–312). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Dostopno prek: <http://nces.ed.gov/pubs2013/2013312.pdf> (3. april 2016).

Borak, Neven, Zdenko Čepič, Vida Deželak Barič, Ervin Dolenc, Tone Ferenc, Jasna Fischer, Aleš Gabrič, Jure Gašparič, Bojan Godeša, Damijan Guštin, Milica Kacin Wohinz, France Kresal, Žarko Lazarević, Boris Mlakar, Andrej Pančur, Jurij Perovšek, Jože Prinčič, Mateja Režek, Andrej Studen, Mojca Šorn, Tadeja Tominšek Rihtar, Nevenka Troha, Anka Vidovič –

Miklavčič in Peter Vodopivec. 2005. *Slovenska novejša zgodovina: Od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije, 1848 -1992*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

Brus, Sanja, ur. 2008. *Priročnik za preživetje z bolonjsko reformo*. Ljubljana: ŠOU. Dostopno prek: http://www.bolonja.si/files/prirocnik_za_prezivetje_v_bolonjskem_procesu.pdf (4. marec 2016).

Bureau of Indian Education. Dostopno prek: <http://www.bie.edu/Schools/Colleges/index.htm> (11. april 2016).

Cavanagh, Gerald F. 2006. *American Business Values: A Global Perspective*. Upper Saddle River, (NJ) : Pearson/ Prentice Hall.

Civil Rights Act. 1964. Dostopno prek: <http://www.senate.gov/artandhistory/history/resources/pdf/CivilRightsActOf1964.pdf> (4. april 2016).

Clare Boothe Luce Policy Institute. 2012. *A Brief History of Education in America*. Dostopno prek: <http://cblpi.org/a-brief-history-of-education-in-america/> (29. marec 2016).

Coleman, James, S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld in Robert L. York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Dostopno prek: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf> (30. marec 2016).

Coleman, James, S. 1988. Social capital and the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, AJS Vol. 94 Supplement, 95-120. Dostopno prek: <http://courseweb.lis.illinois.edu/~katewill/forchina/readings/coleman%201988%20social%20capital.pdf> (15. marec 2016).

Corsi-Bunker, Antonneta. *Guide to the Education System in the United States*. ISSS: International Student&Scholar Services. University of Minnesota. Dostopno prek: <http://www.iss.umn.edu/publications/USEducation/> (18. april 2016)

DeSUS. 2009. *Program DeSUS – Demokratične stranke upokojencev Slovenije*. Dostopno prek: http://desus.si/?page_id=915 (21. marec 2016).

Democratic National Convention Committee. 2012. *Moving America forward: 2012 Democratic National Platform*. Dostopno prek: <http://www.nytimes.com/interactive/2012/09/04/us/politics/20120904-DNC-platform.html> (13. april 2016).

Diffen. Dostopno prek: http://www.diffen.com/difference/Democrat_vs_Republican (10. april 2016).

Dogovor o sodelovanju Pozitivne Slovenije, Socialnih demokratov, Državljske liste in Demokratične stranke upokojencev Slovenije v Vladi Republike Slovenije. 2013. Dostopno prek: <http://www.delo.si/assets/media/other/20130313/Dogovor%20o%20sodelovanju-PS-SD-DL-DeSUS-12.3.2013.pdf> (14. marec 2016).

Državljska lista. *Politični manifest Državljske liste: Vizija za uspešno in liberalno Slovenijo*. Dostopno prek: <http://www.d-l.si/index.php?page=static&item=63&id=356> (21. marec 2016).

--- *Ustvarjamo prihodnost – Program državljanske liste*. Dostopno prek: <http://www.d-l.si/index.php?page=static&item=132> (22. marec 2016).

Ferfila, Bogomil in Marta Kos. 2002. *Politično komuniciranje*. Knjižna zbirka politični procesi in inštitucije. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Ferfila, Bogomil, Anton Grizold, Lance Leloup in Paul Phillips. 2003. *Politične institucije, politike in proračuni: severnoameriški razgledi = Politics, policy and budgeting: North American perspectives*. Knjižna zbirka politični procesi in inštitucije. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

FindLaw. Dostopno prek: <http://education.findlaw.com/education-options/compulsory-education-laws-background.html> (29. marec 2016).

First Amendment Schools. Dostopno prek: <http://www.firstamendmentschools.org/freedoms/case.aspx?id=465> (28. marec 2016).

Gabrič, Aleš. 2006. *Šolska reforma 1953 – 1963*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino. Zbirka Razpoznavanja = Recognitiones; 3. Dostopno prek: <http://www.sistory.si/publikacije/prenos/?urn=SISTORY:ID:1558> (2. marec 2016).

--- 2009. *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*. (El. knjiga). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Zbirka Digitalna knjižnica. Dissertationes; 7. Dostopno prek: <http://www.sistory.si/publikacije/prenos/?urn=SISTORY:ID:913> (2. marec 2016).

Goldin, Claudia. 1999. *A Brief History of Education in the United States. NBER Historical Paper No. 119*. Dostopno prek: <http://www.nber.org/papers/h0119.pdf> (6. april 2016).

Hochschild, Jennifer L. in Nathan Scovronick. 2003. *The American Dream and the Public Schools*. New York: Oxford University Press.

Kena, Grace, Lauren Musu-Gillette, Jennifer Robinson, Xiaolei Wang, Amy Rathbun, Jijun Zhang, Sidney Wilkinson-Flicker, Amy Barmer in Erin Dunlop Velez. 2015. *The Condition of Education 2015*. (NCES 2015-144). Washington, DC:U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Dostopno prek: <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015144.pdf> (21. april 2016).

Koalicijska pogodba o sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandat 2004–2008. 2004. Dostopno prek: <http://www.sls.si/bin?bin.svc=obj&bin.id=F0F28BCC-56A6-DF2D-8835-02857F5C61A8> (12. marec 2014)

Koalicijski sporazum o sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandat 2008-2012. »Uveljavitev odgovornosti za spremembe«. 2008. Dostopno prek: http://www.zares.si/wp-content/uploads/koalicijska_pogodba-2008-11-06.pdf (19. marec 2016).

Koalicijski sporazum o sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandatno obdobje 2014–2018. 2014. Dostopno prek: <http://www.socialnidemokrati.si/wp-content/uploads/2015/03/Koalicijski-sporazum-2014-2018.pdf> (16. marec 2016).

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

Košak, Klemen. 2012. Ne tako super ministrstvo: Deluje nepremišljeno, vzvišeno, politično ali ideološko. *Mladina*, 14. september. Dostopno prek: <http://www.mladina.si/115832/ne-tako-super-ministrstvo/> (23. marec 2016).

--- 2015. Dr. Stanka Setnikar Cankar: ministrica za izobraževanje, znanost in šport. *Mladina*, 30. januar. Dostopno prek: <http://www.mladina.si/163933/dr-stanka-setnikar-cankar/> (23. marec 2016).

Kovač Šebart, Mojca in Janez Krek. 2009. *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.

Krek, Janez in Mira Metljak, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Landmark Cases. Dostopno prek: http://landmarkcases.org/en/landmark/cases/plessy_v_ferguson (29. marec 2016).

Laval, Christian. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, Knjižna zbirka Krt.

LDS – Liberalna demokracija Slovenije. Dostopno prek: <https://www.facebook.com/strankaLDS/> (21. marec 2016).

Ložar, Breda, Andreja Kozmelj, Jadranka Tuš in Tatjana Škrbec 2012. *Izobraževanje v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični Urad Republike Slovenije. Dostopno prek: <http://www.stat.si/doc/pub/Izobrazevanje.pdf> (13. marec 2014).

Lubienski, Christopher A. in Sarah Theule Lubienski. 2014. *The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools*. Chicago: The University of Chicago Press.

MMC RTV SLO. 2015. Ali lahko SD zaščiti javno šolstvo tudi z ustavno večino?, 16. januar. Dostopno prek: <http://www.rtv slo.si/slovenija/ali-lahko-sd-zasciti-javno-solstvo-tudi-z-ustavno-vecino/355985> (23. marec 2016).

--- 2015. Nestrinjanje o financiranju šolstva: začetek postopka za spremembo ustave, 17. februar. Dostopno prek: <http://www.rtv slo.si/slovenija/nestrinjanje-o-financiranju-solstva-zacetek-postopka-za-spremembo-ustave/358578> (23. marec 2016).

National Commission on Excellence in Education. 1983. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Dostopno prek: http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf (16. april 2016).

National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment. 1999. *The Educational System In the United States: Case Study Findings*. Washington DC: National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Assessment, U.S. Department of Education. Dostopno prek: <http://www2.ed.gov/PDFDocs/UScasestudy.pdf> (7. april 2016).

NCSL. *National Conference of State Legislatures*. Dostopno prek: <http://www.ncsl.org/research/education/school-choice-vouchers.aspx#Arguments%20For%20and%20Against> (23. april 2016).

NEA – *National Education Association*. Dostopno prek: <http://www.nea.org/home/1704.htm> (6. april 2016).

New York State Education Department. 2006. *Federal Education Policy and the States, 1945-2009: A Brief Synopsis*. Dostopno prek: http://www.archives.nysed.gov/common/archives/files/ed_background_overview_essay.pdf (23. april 2016).

Nova Slovenija – krščanski demokrati. 2009. *Temeljni program - Blizu ljudem*. Dostopno prek: <http://nsi.si/program/> (28. marec 2016).

Odločba Ustavnega sodišča Republike Slovenije (U-I-68/98), z dne 22. 11. 2001. Dostopno prek: <http://odlocitve.us-rs.si/sl/odlocitev/US21070> (11. 3. 2016).

Odločba Ustavnega sodišča Republike Slovenije (U-I-269/12-24), z dne 4. 12. 2014. Dostopno prek: <http://www.iusinfo.si/download/razno/u-i-269-12.pdf> (11. 3. 2016).

Okoliš, Stane. 2009. *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Pear, Robert. 1985. Reagan proposes vouchers to give poor a choice of schools. *The New York Times*, 14. november. Dostopno prek: <http://www.nytimes.com/1985/11/14/us/reaganproposes-vouchers-to-give-poor-a-choice-of-schools.html> (15. april 2016).

Plahuta Simčič, Valentina. 2011. Od ministrstva do založnikov: Vojna za profite ali skrb za boljše učbenike? *Pogledi* (18), 14. september. Dostopno prek: <http://www.pogledi.si/druzba/vojna-za-profite-ali-skrb-za-boljse-ucbenike> (21. marec 2016).

Planet Siol. 2012. Vlada objavila seznam plač slovenskih ravnateljev, 14. junij. Dostopno prek: http://www.siol.net/novice/slovenija/2012/06/vlada_objavila_seznam_zasluzkov_slovenskih_ravnateljev.aspx (25. marec 2016).

Pogodba za Slovenijo (2012-2015). Koalicijska pogodba o sodelovanju v Vladi Republike Slovenije za mandat 2012-2015. 2012. Dostopno prek: http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/program_vlade/Koalicijska_pogodba_2012_2015.pdf (19. marec 2016).

Pozitivna Slovenija. 2013. *Temeljna listina Pozitivne Slovenije: Slovenija 2020*. Dostopno prek: http://www.pozitivnaslovenija.si/uploads/attachment/Temeljna_listina_Slovenija_2020_1.pdf (10. marec 2016).

Protner, Edvard. 2010. Splošnoizobraževalne zasebne šole na Slovenskem med preteklostjo in sedanostjo. *Sodobna pedagogika* 61=127 (5): 56–73.

Putnam, Robert. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse And Revival of American Community*. New York: Simon in Schuster.

Ragin, Charles C. 2007. *Družboslovno raziskovanje: enotnost in raznolikost metode*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Ravitch, Diane. 2011. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.

--- 2014. *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Vintage Books, Random House LLC.

Reckhow, Sarah. 2013. *Follow the Money: How Foundation Dollars Change Public School Politics*. New York: Oxford University Press.

Republican National Committee. 2012. *Republican Platform 2012: We Believe in America*. Dostopno prek: <https://cdn.gop.com/docs/2012GOPPlatform.pdf> (13. april 2016).

Republika Slovenija, Urad Vlade za komuniciranje. 2008. *Najpomembnejši dosežki Vlade v obdobju 2004-2008*. Dostopno prek: http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/projekti/projekti_do_2009/dosezki_vlade_04-08.pdf (22. marec 2016).

--- 2011. Pregled dosežkov Vlade RS v obdobju 2008-2011. Dostopno prek: http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/dokumenti/Dosezki_Vlade_RS_2008-2011.pdf (26. marec 2016).

--- 2015. *Leto dni vlade pod vodstvom dr. Mira Cerarja*. Zbirno poročilo. Dostopno prek: http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/projekti/2015/1letoMC/dokumenti/1_obletnica_vlade_MC_-_zbirno_porocilo.pdf (22. marec 2016).

Republika Slovenija, Vlada Republike Slovenije. 2013. *Poročilo o delu Vlade RS pod vodstvom predsednika Janeza Janše (2012-2013)*. Dostopno prek: http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/projekti/2013/obletnica_vlade/Porocilo_o_delu_vlade_12-13.pdf (22. marec 2016).

--- 2014. *Poročilo o delu Vlade RS (2013-2014) pod vodstvom predsednice mag. Alenke Bratušek*. Dostopno prek: http://www.kpv.gov.si/fileadmin/kpv.gov.si/pageuploads/2014/09/Porocilo_o_delu_vlade_AB_sept_2014.pdf (22. marec 2016).

Rifkin, Jeremy. 2005. *The European Dream: How Europe's vision of the future is quietly eclipsing the American dream*. New York : J. P. Tarcher/ Penguin.

Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20). Ur. l. RS, št. 41/2011. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201141&stevilka=1974> (28. marec 2016).

RTV SLO. 2008. Volitve '92-'11. Dostopno prek: <http://www.rtv slo.si/strani/volitve-92-11/4749> (20. marec 2016).

Ryan, Patrick J. 2004. Pierce v. Society of Sisters. *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*. *Encyclopedia.com*. Dostopno prek: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3402800326.html> (30. marec 2016).

SDS. *Program SDS*. Dostopno prek: <http://www.sds.si/program> (25. marec 2016).

SLS – Slovenska ljudska stranka. 2015a. *Program slovenske ljudske stranke: Za kakovostno življenje vsakega posameznika*. Dostopno prek: https://issuu.com/slsslovenskaljudskastranka/docs/program_sls_-_ljubljana__21_11_2015 (15. marec 2016).

--- 2015b. *Temeljna načela SLS*. Dostopno prek: <http://www.sls.si/o-stranki/o-stranki/> (15. marec 2016).

SMC – *Stranka modernega centra*. Dostopno prek: <http://www.strankasmc.si/o-stranki/nacela-vrednote-in-politicna-izhodisca/> (23. marec 2016).

Snyder, Thomas D. ur. 1993. *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. Washington, DC. Dostopno prek: <http://nces.ed.gov/pubs93/93442.pdf> (23. marec 2016).

--- in Sally A. Dillow. 2013. *Digest of Education Statistics 2012 (NCES 2014-015)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of

Education. Washington, DC. Dostopno prek: <http://nces.ed.gov/pubs2014/2014015.pdf> (30. marec 2016)

--- in Sally A. Dillow. 2015. *Digest of Education Statistics 2013 (NCES 2015-011)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. Dostopno prek: http://nces.ed.gov/pubs2015/2015011_1.pdf (4. april 2016)

Socialni demokrati. Dostopno prek: <http://www.socialnidemokrati.si/> (16. marec 2016).

Socialni demokrati. 2013a. *Pravičnost! Za Slovenijo v vrhu sveta! Program socialne demokracije*. Dostopno prek: <http://www.socialnidemokrati.si/wp-content/uploads/2015/03/Manifest.pdf> (24. marec 2016).

--- 2013b. *Statut Socialnih demokratov*. Dostopno prek: <http://www.socialnidemokrati.si/wp-content/uploads/2015/04/Statut-SD.pdf> (20. marec 2016).

Statistični urad Republike Slovenije. 2013. *Slovenija v številkah 2013. Slovenia in Figures*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno prek: http://www.stat.si/dokument/3514/slo_stevilke_13.pdf (3. marec 2016).

--- 2014. *Izdatki za formalno izobraževanje, Slovenija, 2014*. Dostopno prek: <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5751&idp=9&headerbar=7> (3. marec 2016).

--- 2015. *Statopis – Statistični pregled Slovenije 2015*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno prek: <http://www.stat.si/StatWeb/Common/PrikaziDokument.ashx?IdDatoteke=8732> (2. marec 2016).

Šimenc, Marjan in Veronika Tašner, ur. 2016. *Komu je napoti kakovostno javno šolstvo?* Ljubljana: Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (SVIZ). Dostopno prek: <http://www.sviz.si/novice/media/3662/media/KomuJeNapoti.pdf> (23. marec 2016).

Šimenc, Marjan in Janez Krek, ur. 1997. *Zasebno šolstvo : struktura, primerjava različnih šolskih sistemov in zakonodajne rešitve v Republiki Sloveniji = Private education : structure,*

comparison of different educational systems and legislative solutions in the Republic of Slovenia. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Šverc, Alenka, Janez Mežan, Mojca Škrinjar, Andreja Barle Lakota, Erika Rustja, Stane Okoliš in Ksenija Švalj. 2007. *Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Taštanoska, Tanja, ur. 2014. *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji.* Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

The Constitution of the United States. 1789. Dostopno prek: <http://constitutioncenter.org/media/files/constitution.pdf> (14. april 2016).

The Social Welfare History Project. Dostopno prek: <http://www.socialwelfarehistory.com/programs/education/elementary-and-secondary-education-act-of-1965/> (25. marec 2016).

The White House. a. *The Clinton Presidency: Expanding Education Opportunity.* Dostopno prek: <http://clinton5.nara.gov/WH/Accomplishments/eightyears-05.html> (15. april 2016).

--- b. *K-12 Education.* Dostopno prek: <https://www.whitehouse.gov/issues/education/k-12> (17. april 2016)

Tyack, David, Thomas James, and Aaron Benavot. 1987. *Law and the Shaping of Public Education, 1785–1954.* Madison: University of Wisconsin Press.

U.S. Department of Education. 1997. *Public and Private Schools: How do they differ?* (No. 12). Washington, DC: National Center for Education Statistics. Dostopno prek: <http://nces.ed.gov/pubs97/97983.pdf> (21. april 2016).

--- 2013. *Fact Sheet: Redesigning America's High Schools.* Archived information. Dostopno prek: <http://www.ed.gov/news/press-releases/fact-sheet-redesigning-americas-high-schools> (17. april 2015).

U.S. Department of State. 2008. *USA Education in Brief*. Dostopno prek: <http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-english/education-brief.pdf> (30. marec 2016).

--- 2011. *Outline of U.S. History*. Dostopno prek: http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-english/history_outline.pdf (28. marec 2016).

United States Courts. Dostopno prek: <http://www.uscourts.gov/> (28. marec 2016).

United States History. Dostopno prek: <http://www.u-s-history.com/> (28. marec 2016).

US Legal. Dostopno prek: <http://education.uslegal.com/bilingualism/landmark-legislation/lau-v-nichols/> (24. marec 2016).

Ustava Republike Slovenije (URS-NPB-9). Ur. l. RS 47/2013. Dostopno prek: <https://zakonodaja.com/ustava/urs> (23. marec 2016).

Weaver, Gary R. 1999. *American Cultural Values*. Kokusai Bunka Kenshu (Intercultural Training), Special Edition, 1999, pp. 9-15. Dostopno prek: <http://trends.gmfus.org/doc/mmf/American%20Cultural%20Values.pdf> (26. april 2016).

Zajc, Drago, Samo Kropivnik in Simona Kustec Lipicer. 2012. *Od volilnih programov do koalicijskih pogodb*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Zakon o glasbenih šolah (ZGla-UPB-1) Ur. l. RS, št. 81/2006. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3536> (27. marec 2016).

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-UPB-1). Ur. l. RS, 110/2006. Dostopno prek: <https://zakonodaja.com/zakon/zio> (26. marec 2016).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn-I-UPB-3). Ur. l. RS, 63/2013. Dostopno prek: <https://zakonodaja.com/zakon/zosn> (26. marec 2016).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-NPB-19). Ur. l. RS, 47/2015. Dostopno prek: <https://zakonodaja.com/zakon/zofvi> (25. marec 2016).

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-H). Ur. l. RS, 58/2009. Dostopno prek: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=93404> (25. marec 2016).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Ur. l. RS, št. št. 58/2011. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714> (23. marec 2016).

Zakon o vrtcih (ZVrt-UPB-2). Ur. l. RS, 100/2005. Dostopno prek: <https://zakonodaja.com/zakon/zvrt> (24. marec 2016).

Zares. 2007. *Zares, za novo politiko! Ustanovna programska izjava.* Dostopno prek: <http://www.zares.si/o-stranki/> (19. marec 2016).

Zavod Ljudske republike Slovenije za statistiko. 1964. *Zvezni statistični letopis Socialistične republike Slovenije 1964.* Ljubljana: Zavod Ljudske republike Slovenije za statistiko.