

Zdenko Medveš

Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo

Povzetek: Razprava raziskuje »socialistično pedagogiko« na podlagi razlikovanja pedagogike kot izobraževalne dejavnosti, torej kot šolske politike, ter pedagogike kot paradigmatično pluralne (akademsko) znanosti. V tem prispevku bomo prikazali razmerja med šolsko politiko in pedagoško znanostjo v nekdanji Jugoslaviji ob šolskoreformnih projektih, ki so bili idejno navdihnjeni s temeljnimi vrednotami t. i. socialistične pedagogike oziroma socialistične šole. Prikazujemo, da je bila v povojni Jugoslaviji šolska politika monolitna – stremela je namreč k eni sami šolski vrednoti: k odpravi šolskega dualizma z enotno šolo. Vzpostavljane enotne šole je potekalo v dveh fazah, v prvi z nastankom enotne osemletne osnovne šole, v drugi pa s podaljšanjem enotnega šolanja še za dve leti v srednje izobraževanje ter z odpravo t. i. dualizma med srednjimi šolami, ki pripravljajo le za študij (gimnazijo), in šolami za delo oziroma poklic (poklicnimi šolami). Šolska reforma v drugi fazi, znana pod geslom usmerjeno izobraževanje, se kaže kot strokovno sporen proces, poln konfliktov, ki se je začel leta 1965 in je doživel svoj popoln polom v začetku devetdesetih. Utemeljujemo hipotezo, da pravi vzroki za propad te reforme niso bili v strokovnih šolskosistemskih rešitvah, ki so bile večinoma ideološki konstrukt vere v pravičnost enotne šole, temveč v spopadu med centralistično in unitaristično naravnano šolsko politiko ter neukrotljivim odporom za ohranitev šolske avtonomije in kulturne identitete posameznih nacionalnih entitet. Predstavljali bomo tudi poglede pedagoške znanosti na reformne tokove, in to z namenom, da pokažemo različnost med šolsko politiko in pedagoško znanostjo ter utemeljimo neustreznost rabe pojma socialistična pedagogika za označevanje šolske politike in pedagoške znanosti v povojni Jugoslaviji. To pa bo mogoče docela utemeljili le s študijem pedagoških znanstvenih paradigem v tem obdobju, kar pripravljamo kot temo za nadaljevanje te razprave.

Ključne besede: pedagogika, znanost, politika, socialistična pedagogika, šolska reforma, enotna šola, usmerjeno izobraževanje, skupna vzgojno-izobrazbena osnova, skupna programska jedra, srednje izobraževanje, gimnazija

UDK: 37(091)

Znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Medveš, zaslužni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: zdenko.medves@guest.arnes.si

Uvod

V razvoju jugoslovanske pedagogike se je po letu 1945 uveljavil pojem socialistična pedagogika, ki pa ni notranje diferenciran in se je uporabljal tako za označevanje šolske politike kot pedagoške znanosti. Razvoj kaže, da takšno stapljanje šolske politike in pedagoške znanosti v enotnem imenu ni korektno, ker zamegljuje paradigmatške, vsebinske in metodološke razlike med šolsko politiko in pedagoško znanostjo, zato bom pojem socialistična pedagogika v tem prispevku uporabljal le v pomenu šolske politike, ne pa tudi pedagoške znanosti, kot se je razvijala na univerzah ali znanstvenoraziskovalnih inštitutih. To razlikovanje med politiko in znanostjo nam pomaga, da bolj konsistentno ovrednotimo določene pojave v razvoju jugoslovanske šolske politike. Obenem lahko pokažemo, da se je pedagoška znanost v tem obdobju razvijala relativno avtonomno in v reflektivnem odnosu do šolske politike. Predvsem pa izraz socialistična pedagogika ni primeren za označevanje znanstvene smeri in tudi ne predstavlja ustrezno pedagoškega mišljenja v povojnem jugoslovanskem obdobju, ker pedagogiko enostransko navezuje na tedanjo idejnopolično ureditev, a v resnici je bil njen mišljenjski prostor tudi v tem obdobju mnogostranski, to pomeni teoretsko pluralističen, in kar je najpomembneje, bolj navezan na dominantne znanstvene paradigme v mednarodnem prostoru kot na šolsko politiko v Jugoslaviji. Razmislek o tem bo sicer predmet druge razprave, ki naj bi pokazala, da sta v povojnem času v Sloveniji močno zastopani duhoslovna oziroma kulturna pedagogika ter socialno-kritična ali kritično-emancipacijska ali na kratko kritična pedagogika, v manjši meri pa tudi reformska pedagogika in herbartizem. Zamisel razprave torej gradim na nujni distanci med šolsko politiko in pedagoško znanostjo.

Na neustreznost rabe pojmov, kot so socialistična ali samoupravljalvska pedagogika, za označevanje teoretskih tokov v pedagoški znanosti in raziskovanju nas opozarja množica virov¹ (zlasti v drugi polovici prejšnjega stoletja), ki

¹ Z vidika sinteznega prikaza glej zlasti *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (2004). Tema o pedagoških tokovih je postala aktualna že v dvajsetih letih prejšnjega stoletja in kaže na zavedanje različnih diskurzov v pedagoškem mišljenju in z njimi povezanih novih pedagoških praks, pri čemer pa v nobenem viru o pedagoških tokovih ni zaznati, da bi se lahko ti tokovi opredeljevali s političnimi orientacijami, kot se je dogajalo v času po drugi svetovni vojni pri nas, in sicer z izrazi, kot so fevdalna, buržoazna, socialistična, sovjetska, nemška pedagogika.

opredeljujejo znanstvene tokove pedagogike na podlagi teoretskih paradigem ali filozofskih sistemov. V nobenem od teh virov ne najdemo klasifikacij pedagoških smeri, ki bi se označevale z družbenoekonomskimi ureditvami (fevdalna, meščanska, socialistična), kar se je v pedagoških besedilih pri nas utrdilo takoj po letu 1945 (glej Schmidt 1982). Uporaba pridevnika »socialistična« za označevanje znanstvene paradigme ali toka znanstvenega mišljenja in raziskovanja je lahko pomenila le prisilno podrejanje pedagoške znanosti šolski politiki. Ustvarila je tudi napačno predstavo, da je bila pedagoška veda v obdobju t. i. socializma oziroma samoupravljanja teoretično monolitna in idejno (mišljenjsko) popolnoma podrejena politiki. A resnica je daleč od tega. V tem prispevku bomo skušali dokazati prav obratno – da se je slovensko teoretsko pedagoško mišljenje tudi po vojni razvijalo avtonomno in kritično do konkretnih šolskopoličnih projektov. Pri tem pa se ni lotevalo samo operativnih vprašanj izvajanja pouka ali notranje organizacije šole, temveč tudi ključnih konceptualnih šolskopoličnih vprašanj, povezanih s cilji vzgoje in izobraževanja in z vizijami razvoja, kar pomeni vprašanj, čemu in komu naj služita pedagogika in šola.

Šolska politika je bila ideološko monolitna, a razcepljena med centralizmom in nacionalnimi interesi

V nasprotju s pluralnim razvojem pedagoške znanosti² je bila socialistična šolska politika v letih 1945–90 izrazito monolitna, zato se vsebinsko ne bom veliko ukvarjal z njenim programom in idejami, saj namen prispevka ni podroben zgodovinski pregled, temveč iskanje ozadij njenih ideoloških linij. Poleg tega pa ni mogoče veliko povedati o programskih vizijah šolske politike tega obdobja, saj je bila tedaj jugoslovanska prosvetna politika povsem monolitna. *Vseh 50 let je sledila samo dvema idejama: uvedbi enotne šole ter razvoju samoupravljanja.* Posvetili se bomo predvsem prvi ideji, to je poenotenju šolskega sistema, kar krhcati pomeni odpravljanje t. i. šolskega dualizma oziroma šolske diferenciacije,³ saj vse kaže,

² Ta teza je iz tega članka razvidna le deloma, v celoti pa jo bom razvil v samostojnem članku.

³ Ideja samoupravljanja v jugoslovanski šolski politiki simbolizira vsaj štiri dimenzije: *decentralizacijo* šolstva, tj. iskanje ravnotežja med centralizmom federacije ter šolsko avtonomijo republik in pokrajin; *deetatizacijo* šolstva, kar je pomenilo prenos pristojnosti z države na izobraževalne skupnosti kot skupnosti socialnih partnerjev; *sistem organizacije in upravljanje šol* z razvojem šolske avtonomije ter ne nazadnje *koncept vzgoje* participativnega državljana. Ideja je dobila pozitiven pomen tudi v polju pedagoške znanosti, zlasti po letu 1970, ko je pedagoška znanost prepoznavala samoupravljanje v vseh štirih dimenzijah kot plodno šolsko-pedagoško idejo (Schmidt 1970/1982, str. 132–147) – prva letnica pomeni leto, ko je razprava prvič izšla, druga pa njen ponatis, po katerem so povzete reference), vendar je prosvetni politiki očitala, da je samoupravljanje v šoli razumela predvsem v njegovih organizacijskih vlogah (organiziranje sistema izobraževalnih skupnosti, organiziranje šol po enaki logiki, kot je veljala za organizacijo proizvodnih organizacij), kar je sicer vpeljalo tudi določene elemente šolske avtonomije: upravljanje s šolskimi sveti, sodelovanje staršev in učencev/dijakov, predvsem pa krepitev nekaterih pristojnosti (kadrovskih in finančnih) ravnatelja. Pedagoška funkcija samoupravljanja, ki naj bi se razvila v samoupravi učencev, je bila v marsičem vrednotena kot oblika ideološke ali politične vzgoje, in to tudi po krivici, saj so se nekatere osnovne šole res izkazale s pomembnimi vzgojnimi programi in dosežki; v sedemdesetih in osemdesetih letih je bil splošno znan in zgleden dosežek organizacije prostočasnih interesnih programov osnovne šole v Podčetrtku.

da je bila enotna šola ključno geslo, s katerim se je socialistična pedagogika identificirala v povojnem obdobju. Proces poenotenja šole je potekal v dveh etapah: do leta 1958 kot razvoj enotne osemletke, potem pa do devetdesetih let kot neuspešen poskus podaljšanja enotnega šolanja še za dve leti v srednje izobraževanje, simbolno rečeno, kot nastajanje desetletke, in kot odprava t. i. dualizma med gimnazijo ter poklicnim in strokovnim šolstvom.

Nastanek osemletke

Prva etapa se je eksperimentalno začela že kakih deset let po koncu vojne z odpravo nižjih (in višjih) osnovnih šol in nižjih gimnazij ter sklenila z uvajanjem enotne osemletke. Ta reforma je temeljila na *Splošnem zakonu o šolstvu* (1958). Zakon je sprejela Skupščina Jugoslavije, ki je takrat še imela vsa pooblastila za sprejemanje okvirnih zakonov s področja šolstva. Osemletko sta relativno složno uvajali šolska politika in pedagoška znanost, in sicer vse tja do leta 1964, če štejemo, da je uvajalno obdobje obsegalo tudi preizkušanje, spremljanje in dopolnjevanje osnovnošolskega programa.⁴ Poseg v reformo osnovne šole je potekal nekako v spravnem razmerju in aktivnem soglasju (sodelovanje) prosvetne politike in pedagoške znanosti tudi zato, ker je politika zagotovila pogoje za predhodno eksperimentalno spremljanje učinkov pouka v osemletki in nižji gimnaziji ter spremljanje osemletke po frontalni uvedbi leta 1958, kar je omogočalo raziskovalno preverjanje novih učnih načrtov in njihovo sprotno dopolnjevanje.

Nastanek zamisli »desetletke« v Predlogu za razvoj sistema izobraževanja na II. stopnji⁵ – in njena zavrnitev

Leto dni po tem, ko je bilo objavljeno poročilo⁶ o uvajanju osemletke, že lahko štejemo za *začetek druge faze* poenotenja šolskega sistema. To je bilo leto 1965, ki je v razvoju pedagoške znanosti pomenljivo zaradi študije Strmčnika (1965), predstavljene v razpravi *Enotna osnovna šola je bistveni element socialističnih družbenih odnosov*, v kateri avtor dokazuje, da je pravična enotna osnovna šola bolj papirnata fikcija kot realnost, saj zaradi neustrezne izpeljave, togega razumevanja enotnosti in uniformiranosti programa ter neupoštevanja razlik med učenci pri njegovi izvedbi enotna osemletna šola ni izpolnila pričakovanj, predvsem pa se uspeh in položaj otrok nižjih socialnih slojev v njej nista izboljšala. Gre za prvo empirično utemeljeno kritiko socialistične šolske politike, natančneje, gre za razbijanje mita o enotni šoli kot socialno pravični šoli. Še več, gre za razbijanje mita, da je enotna šola temelj socialistične pedagogike, kar je leto pozneje pokazal

⁴ S to reformo se ne bom posebej ukvarjal. Podrobno jo je obdelal Kožuh (1987), ki pokaže nastajanje ideje osemletke v političnih dokumentih, razišče nasprotna mnenja ob uvajanju osemletke v prakso, analizira ključne dosežke znanstvenega spremljanja ter način odpravljanja slabosti v skladu z znanstvenimi spoznanji.

⁵ Predlog je izdelal Jugoslovenski zavod za proučevanje školskih i prosvetnih pitanja v Beogradu.

⁶ Za zaključek raziskovalnega uvajanja osemletke bi lahko šteli leto 1964, ko je izšlo poročilo *Učni načrt osnovne šole v teoriji in praksi*, ki je nastajalo v Republiškem zavodu za preučevanje šolstva pod vodstvom dr. Ive Šegula, poznejše direktorice Pedagoškega inštituta.

Schmidt (1966/1982), ko je dokazoval, da s formalno enotno šolo ni mogoče odpraviti krivic, ki jih v socialnem pogledu povzročajo diferencirani šolski sistemi. Enotna osemletka se torej ni še niti utrdila in končala je ni niti prva redna (neeksperimentalna) generacija (izdelana pa je bila njena utemeljena kritika), a leta 1965 je nastal že nov reformno-politični projekt, in sicer *Predlog za unapredjenje sistema obrazovanja na II. stopnjo* (Predlog ... 1965), katerega ključno reformno izhodišče je spet boj proti šolskemu dualizmu, tokrat v srednjem šolstvu. In tudi tokrat je rešitev enaka kot ob uvedbi osemletke – podaljšanje enotnosti še v prvi dve leti srednje šole. *Predlog 1965* je namreč predvideval, da bi se v začetku srednjega šolanja za vse vrste srednjih šol poenotila splošna izobrazba, ki bi obsegala prvi leti in za ta čas tudi odložila poklicno odločitev. Ti dve leti šolanja naj bi se izvajali pri osnovnih šolah (torej gre za nekakšno podaljšanje osemletke v desetletko) ali pa z novo nastalo skupno (splošno) srednjo šolo, ki bi bila kot posebna stopnja v sistemu postavljena med osnovno šolo in dveletno strokovno šolo. *Predlog 1965*, v katerem je zlahka prepoznati zasnovo poznejšega usmerjenega izobraževanja (glej Resolucija ... 1970 in 1974), je bil v Sloveniji zavržen celo kot neprimeren za javno obravnavo in vsaj za pet let popolnoma umaknjen z dnevnega reda šolskih reform v Sloveniji.⁷

Schmidt (1966/1982) je *Predlog 1965* zavračal najprej z metodološkimi argumenti, češ da se politična oblast odloča o projektu nove reforme brez empiričnega preverjanja in eksperimentalne utemeljitve prednosti predlaganega novega sistema pred obstoječim. V oceni najdemo tudi naravnost grobe politične kvalifikacije *Projekta 1965*, češ da »vrača našo pedagogiko v metodološkem smislu nazaj v čase pred informbirojem« (prav tam, str. 117). Gre celo za precej jasne, čeprav ne eksplicitne, namige, da je projekt zamisel političnih sil v nekaterih delih Jugoslavije, ki jim je še vedno zgled Sovjetska zveza in se zavzemajo za kopiranje sovjetske desetletke.

V ospredju Schmidtovega obračuna s projektom je očitek neustrezne metodološke priprave *Projekta 1965*. Temeljna poanta Schmidtovega razmisleka je, da reforme šolstva niso dopustne brez zanesljivih odgovorov o njihovih učinkih, ki jih lahko ponudi le metodološko natančno načrtovano znanstvenoraziskovalno preverjanje reformnih predlogov. Besedilo pa je hkrati tudi monumentalna vsebinska kritika ideoloških vzorcev, ki naj bi jih projekt črpal iz socialistične pedagogike, in na tem temelji vsebinska kritika praktično vseh novosti, ki jih ponuja *Predlog 1965*. Za nas je besedilo zanimivo zato, ker nam barvito dokazuje, kako daleč sta si v tistem zgodovinskem trenutku šolska politika in pedagoška znanost. Pravzaprav med načeli, ki jih izpostavijo avtorji *Predloga 1965*, ni nobenega, ob katerem Schmidt ne bi plastično opisal razlike, kako načelo razume tedanja šolska politika in kako pedagoška znanost. Že samo zaradi tega članka je pedagoško znanost in šolsko politiko nesmiselno »dajati v isti koš«. Pri tem je Schmidt vseskozi zvest socialnokritičnemu znanstvenemu diskurzu, ki je zelo blizu pedagogiki zatiranih,

⁷ Najostrejši je bil odziv Filozofske fakultete v Ljubljani, polemične pa so bile tudi razprave v pedagoških strokovnih društvih. Med pedagogi je v razpravi na posvetu, ki ga je o projektu leta 1965 organiziral Republiški sekretariat za prosveto in kulturo in so se ga udeležili tudi sestavljalci projekta, predlog strokovno utemeljeno zavrnil Vlado Schmidt (1966/1982), na strokovnem posvetu številnih strokovnih društev pa je to storila še Milica Bergant (1966).

pedagogiki delavskih gibanj, pedagogiki socialne demokracije in tudi socialistični pedagogiki, vendar samo na ravni semantike, ne pa po teoretski interpretaciji in metodološkem diskurzu.

Najprej se loti vloge politične zavesti in znanstvenega raziskovanja v snovanju šolskih reform: »[N]i dvoma, da so sestavljavci 'Predloga' napačno odgovarjali [...] [na vprašanje, ali je za reformo potrebna znanost, op. Z. M.], ko so dovolj na glas izpovedali naziranje, da za obvladovanje šolske reforme zadoščata ideološka izgrajenost in socialistična politična usmerjenost, znanstveno raziskovanje pa pri tem ni potrebno.« (Schmidt 1966/1982, str. 99–100) V tem ostrem in nepopustljivem slogu se loteva vsebinskih vprašanj. Zgleden je obračun z razumevanjem enotne šole, ki je primer nekakšnega ideološkega knock outa, zato navedimo nekoliko daljšo pasajo, ki demonstrira slog, v katerem je napisana celotna razprava. »Najbrž je [za vsebino Predloga 1965, op. Z. M.] kriva v socialistični pedagogiki dokaj razširjena zmeta, da je enotna šola socialistična specialiteta, tako rekoč nedotakljiva socialistična svetinja, in da v njene vsestranske odlike že zgolj iz ideoloških razlogov ni dovoljeno dvomiti, kaj šele jo v raziskovalnem procesu – zaradi njegove objektivnosti – postaviti v enakopraven položaj dualističnim šolskim sistemom [...] Avtorji 'Predloga' bi eksperimentiranje omejili samo v okvir enotne šole. Tu je povezanost med izkrivljenim racionalnim mišljenjem in njemu ustrezno empirijo zelo očitna.« (Prav tam, str. 114–115) Sledijo dokazi, da enotna šola ni posebnost socialistične, temveč meščanske pedagogike. Na pomoč priključuje najvišjo avtoriteto teorij socializma. »Razvoj buržoazne šole potrjuje Leninovo stališče, da ta šola ne potrebuje nobene organizacijske diferenciacije, ker izloča buržoazija revne učence od nadaljnjega šolanja s svojo ekonomiko in ne s šolskim sistemom,« kar potrjuje Schmidt še z zgodovino, da so »zamiseli enotne šole jasno izrazili pedagoški načrti francoske revolucije« (prav tam, str. 115). Schmidt pozna in kot argument proti enotni šoli uporabi tudi že omenjeno Strmčnikovo študijo o tem, da je pravičnost ob uvedbi enotne osnovne šole samo formalna, papirnata fikcija, ker niso bile zagotovljene ustrezne materialne razmere za delo šol in otrok. Enoten program pa ne more izboljšati položaja revnih otrok in njihove uspešnosti v osnovni šoli – brez ustreznih materialnih razmer ga lahko celo poslabša.

In v tem slogu Schmidt nadaljuje. Podobno kot enotno šolo razglasi za ideološke zmote socialistične pedagogike tudi vsa temeljna načela *Predloga 1965*: zaupanje v moč šole, da lahko spreminja realne socialne odnose v družbi, sumničavost do intelektualne elite, povečevanje fizičnega dela nad umskim, razglašanje šolske diferenciacije in posebej ukrepov za spodbujanje nadarjenih za ostalino meščanske pedagogike, neupoštevanje psiholoških osnov pri načrtovanju in izvedbi pouka, zaupanje v avtomatično vzgojno vrednost proizvodnega dela učencev, politehnično zasnovanost, razporeditev splošne in strokovne izobrazbe v dve fazi, očitjanje elizitizma gimnaziji.

Resolucija o razvoju vzgoje in izobraževanja na samoupravni podlagi ter začetki iskanja slovenske izobraževalne agende

Poglavitne ideje usmerjenega izobraževanja se v nadaljevanju obnovijo z bistveno večjo avtoriteto, kot jo je imel *Predlog 1965*. Skupščina Socialistične federativne republike Jugoslavije je leta 1970 sprejela dokument *Resolucija o razvoju vaspitanja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi* (Resolucija ... 1970). Njen osrednji namen je bil razvoj izobraževalnih skupnosti, ki naj bi od države prevzele najpomembnejše programske in finančne naloge na področju izobraževanja (ideološka formula za deetatizacijo šolstva). A resolucija se ni mogla izogniti predlogom za razvoj izobraževalnega sistema, pri čemer pa je na določen način le povzela ključne ideje *Projekta 1965*. Tako v *Resoluciji 1970* najdemo znane politične kritike nepravilnosti dualistične ureditve srednjega izobraževanja, prisotna je ideja o skupni splošni izobrazbeni osnovi (v nadaljevanju SVIO) v poosnovnem izobraževanju, zahteva, da vsaka stopnja po osnovni šoli pripravlja za vstop v delo in nadaljnje izobraževanje. Prisotna je tudi nekoliko razširjena zamisel permanentnosti izobraževanja, ki je v sedemdesetih letih postala stalnica šolske politike, češ da naj v izobraževanje po srednji šoli prihajajo študentje z dela ali ob delu, neposredno po srednji šoli pa naj bo to omogočeno samo najprizadevnejšim in najuspešnejšim.⁸ Odzivi na *Resolucijo 1970* so bili v različnih območjih Jugoslavije različni. V Vojvodini in na Hrvaškem so ključno idejo resolucije (SVIO v vse srednje šole) hitro izpeljali v praksi in v *Izveštaju o stanju, problemima i politici obrazovanja u SFRJ 1980* (Izveštaj ... 1980) lahko preberemo, da sta obe območji sistem srednjega izobraževanja prenovili že do leta 1974. To je razvidno iz popisa stanja v *Izveštaju 1980*, kjer je navedeno, da so že leta 1974 obstajale šole kot dveletna »občetehtniška šola« ali »splošna (skupna) srednja šola«, po katerih je bil mogoč vpis v tretji letnik srednje šole katere koli stroke oziroma smeri (prav tam, str. 119). Vrste šol kot »splošnotehniške šole« ali »skupna osnova« so navedene tudi v shemi jugoslovanskega izobraževalnega sistema v obdobju 1974–1977 (prav tam, str. 121).

Slovenija je na podlagi *Resolucije 1970* šele začela pripravljati lasten šolskorazvojni dokument. Prosvetnokulturni zbor (PKZ) Skupščine Socialistične Republike Slovenije je leta 1971 (PKZ 1971) je sprejel sklep o pripravi *Dokumenta o razvoju vzgoje in izobraževanja v SR Sloveniji* (Resolucija ... 1972) in v zadnjih mesecih 1972 že opravil kratko razpravo o tezah za to resolucijo, in sicer v vseh družbeno-političnih organizacijah na ravni republike Slovenije, od stroke pa so bili vanjo vključeni Oddelek za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani, Pedagoški inštitut in Zavod RS za šolstvo (PKZ 1972). Za naš članek so zanimive predvsem rešitve, ki se v tezah za slovensko šolsko-razvojni resolucijo nanašajo na ključno vprašanje: odpravo dualizma v srednjem izobraževanju in zagotavljanje enakih pogojev ob vstopu v srednje izobraževanje. Gradivo za resolucijo kot ključno rešitev za odpravo dualizma predvideva *olajšanje prehajanja med različnimi vrstami sre-*

⁸ V razpravah na plenumu Centralnega komiteja Zveze komunistov (CK ZK) Slovenije so v letih 1967/77 prisotne celo pobude, da naj bi se celotna generacija po končani obvezni šoli za nekaj let zaposlila ter šele po takšni prekinitvi nadaljevala srednje šolanje.

dnjih šol, zlasti iz poklicnih in strokovnih šol v gimnazijo, ki naj bi »vključevala več mladih iz gospodarsko manj razvitih območij« (Resolucija ... 1972). Gimnaziji je tako dokument namenil celo pomembnejšo vlogo v sistemu, kot jo je imela dotlej, saj predpostavlja njeno okrepitev, ne pa zmanjšanje vpisa ali celo odpravo, kar bi pričakovali po *Resoluciji 1970*. Prehodnost med programi naj bi v sistemu zagotovili s tremi vrstami ukrepov, in sicer: a) *programskimi*: s »povečanjem splošnega znanja v poklicnih ter strokovnih šolah [...], z obveznim enotnim, obveznim izbirnim in fakultativnim programom v prvem ali v prvih dveh letih« (to je hkrati slovenski odgovor na zamisel *Resolucije 1970* o uvajanju SVIO, vendar brez delitve na dve fazi izobraževanja); b) *organizacijskimi*: združevanje različnih vrst šol (ali bolje: izobraževalnih programov) v šolske centre (v končnem besedilu je namesto »šolski centri« v resoluciji zapis »institucionalno enotna, a programsko diferencirana ... prožna organizacijska šolska oblika, ki bi omogočala prehajanje med šolami (programi) brez fizične menjave šol; c) s *sistemom usmerjanja*, kar je pomenilo uvajanje različnih ukrepov za spremljanje in spodbujanje uspešnosti ter prehodnosti dijakov med programi. Osrednja je bila ideja, da organizacijsko strukturo srednjega šolstva – členitev na različne tipe šol – zamenja programska struktura, torej členitev v različne vrste programov. Pripombe Oddelka za pedagogiko (PKZ 1972) kažejo naklonjenost takšnim rešitvam, zlasti odpravi zaprtosti in nefleksibilnosti v srednjem šolstvu ter zgodnji dokončnosti odločanja dijakov s prvo izbiro izobraževanja, hkrati pa so v mnenju tudi zadržki, ki apelirajo na realnost pričakovanj ob prehajanju, in opozorila proti morebitnemu poenotenju programov med poklicnim in gimnazijskim izobraževanjem. Poudarjena je tudi nujnost diferenciacije že v osnovni šoli, čeprav tudi v končnem besedilu resolucija poleg notranje diferenciacije in individualizacije dopušča le vsebinsko raznolike prostovoljne dejavnosti ter dodatni in dopolnilni pouk. Osnutek *Resolucije 1972* je obravnaval PKZ na 50. seji 7. januarja 1974, ko je bil sprejet tudi *sklep, da se pripravi predlog dokumenta* (Sejni zapiski ... 1974a, str. 172), isti dan pa je potekal tudi enoten zbor na 34. seji. Vsi zbori so sprejeli enoten sklep, da sprejemajo osnutek resolucije, določili so, naj traja javna razprava o njej do 15. marca 1974 ter naj se pripravi predlog resolucije do 20. aprila 1974 (Izrezki iz zapisnika ... 1974). V programu dela za leto 1974 je PKZ sprejem *resolucije* opredelil »kot pomembno nalogo, ki terjaja intenzivno pripravo« (Sejni zapiski ... 1974b, str. 276). Ta zadnji sklep je bil sprejet na zasedanju 31. maja 1974, tj. en dan po tem, ko je 10. kongres ZK Jugoslavije sprejel resolucijo *Naloge Zveze komunistov Jugoslavije v socialistični samoupravni preobrazbi vzgoje in izobraževanja* (Resolucija ... 1974). Bržkone je bila ta resolucija vzrok, da s slovensko šolskorazvojno resolucijo ni bilo nič; priprava njenega predloga je bila ustavljena. V zapisnikih naslednjih sej PKZ ni zaslediti nikakršnega pojasnila, zakaj predlog ni pripravljen in zadnji sklep PKZ ni uresničen. V arhivu (SI AS 2015, *reforma usmerjenega izobraževanja*, šk. 50) sem našel le dopis Republiškega sekretariata za prosveto in kulturo, naslovljen na Skupščino Socialistične republike Slovenije, da je Zveza komunistov Jugoslavije (ZKJ) sprejela posebno resolucijo, ki bo pomenila podlago za reforme vzgoje in izobraževanja tudi v Sloveniji. Iz izreza iz zapisnika 7. seje predsedstva Skupščine SRS je razvidno pojasnilo predsednika družbenopolitičnega zbora, da

»je bilo po preliminarnih razgovorih s predstavniki družbenopolitičnih organizacij domnjeno, da resolucije o vzgoji in izobraževanju, kakršna je bila zamišljena, po sprejemu ustreznih dokumentov s kongresa ZKS, ne bi bilo treba sprejemati« (Izrezki iz zapisnika ... 1974).

Resolucija 1974 – ostane pri desetletki, ost ideološkega kopja pa zapiči v srce izobraževalnega sistema – gimnazijo

Zamisel usmerjenega izobraževanja je oktroirala Zveza komunistov Jugoslavije na svojem 10. kongresu. Glede na naravo svojega delovanja in končno tudi zato, ker je bila zveza politična organizacija, zamisli ni utemeljevala z nobenimi raziskavami, čeprav obstaja podatek, da je Jugoslovanski zavod za preučevanje šolskih in prosvetnih vprašanj v letih po letu 1966 »organiziral eksperimentalno realizacijo in preverjanje te koncepcije [iz Predloga 1965, op. Z. M.]« (Izveštaj ... 1980, str. 145).⁹ *Resolucija 1974* spet ponavlja iste mantre o socialnem zlu šolskega dualizma, a tokrat kritika ni naperjena le proti dualizmu v programih splošne izobrazbe med srednjimi šolami, temveč proti dualizmu v zgradbi sistema, in sicer med gimnazijo (kot šola za elito) in poklicnim ter strokovnim šolstvom (kot šolami za delo). Plod obračuna s tem dualizmom je radikalna zahteva resolucije, da »nobena šola ne oblika izobraževanja ne more pripravljati mladih izključno za študij« (*Resolucija ... 1974*, str. 151). *Ob tej zahtevi slovenska zamisel o reševanju šolskega dualizma s prehodnostjo med srednjimi šolami (programi) ni bila več mogoča.*

Kongres ZKJ je na Slovenskem presekal gordijski voz, ki ga je ustvarila slovenska pedagogika, ko je s kritiko *Predloga 1965* pomembno vplivala na njegovo odločitev, dokler ne bodo opravljene potrebne raziskave. Kot smo videli, so bile te celo na voljo. Poleg omenjenih (v opombi 13) tudi Strmčnikova v Sloveniji, ki je kazala vso zmoto šolske politike, ki v razumevanju šolske pravičnosti stavi na enotno šolo, a vendar je *Resolucija 1974* zahtevala, da »je treba v učnih načrtih in programih na začetku usmerjenega izobraževanja zagotoviti skupno vzgojno-izobrazbeno osnovo [ter] osnovno šolo povezati s *prvo fazo* usmerjenega izobraževanja« (prav tam, str. 151–152, poudaril Z. M.). *Resolucija 1974* pa ni natančno opredelila SVIO – nikjer ni omenjala institucionalne oblike: ali naj se izvaja kot desetletka, skupna ali pa enotna srednja šola. Iz navedenega citata prej kot namig na samostojno šolo ali stopnjo lahko razberemo celo zavzemanje za razporeditev SVIO v celoten program usmerjenega izobraževanja. Prostor za umeščanje SVIO v programe se je zdel ob tej opredelitvi nekoliko širši kot v *Predlogu 1965*, kar je pozneje tudi omogočalo različne izpeljave v posameznih republikah in pokrajinah. Ni pa bilo manevrskega prostora pri tem, da je SVIO enoten program za vse oblike srednjega izobraževanja. Toda za slovensko vizijo razvoja šolstva, ki je nastajala v letih 1972–74, je večjo težavo kot SVIO pomenila zahteva *Resolucije 1974*, da vse oblike izobraževanja po osnovni šoli pripravljajo za vključitev v delovni proces in da nobena šola ne oblika izobraževanja ne more pripravljati samo za nadaljnje izobraževanje. Ta zahteva je nedvoumno napovedovala odpravo gimnazije.

⁹ *Revija šolstva i prosvetna dokumentacija* je v letu 1967 objavila prvo poročilo o eksperimentu (št. 3–4, str. 187), sledijo pa podobna poročila v različnih krajih Srbije in Črne gore (do leta 1977).

Izveštaj 1980 navaja podatke, kako se je usmerjeno izobraževanje začelo uvajati v različnih delih Jugoslavije. Na Hrvaškem in v Vojvodini, eksperimentalno pa v Srbiji in na Kosovu, se je prva stopnja (SVIO) usmerjenega izobraževanja uvajala v prakso že v letu 1975/76, Slovenija ter Bosna in Hercegovina pa sta prvo generacijo vpisali v usmerjeno izobraževanje zadnji, šele v letu 1981/82¹⁰ (*Izveštaj... 1980*, str. 155). Vse republike in pokrajine, ki so prve uvedle usmerjeno izobraževanje takoj leta 1975, so uporabile sistemsko-tehnično precej preprosto varianto in so usklajeno sledile zahtevam *Resolucije 1974*. V bistvu se je, kot smo že pokazali, reformiranje srednjega šolstva začelo že kmalu po sprejemu *Resolucije 1970*. SVIO je predstavljal najprej splošnoizobraževalni program prvih dveh let (tj. prva faza), kamor je bila razporejena celotna splošna izobrazba srednje šole, v drugi fazi, tj. v tretjem in četrtem letu srednjega šolanja, pa je bilo izobraževanje strokovno usmerjeno; od splošnih predmetov so se nadaljevali le materinščina, matematika, teorija in praksa samoupravljanja ter telesna vzgoja. Druga faza je nujno vodila do takšne ali drugačne poklicne usposobitve (prav tam, str. 156). Sistemsko-tehnične rešitve so bile preproste, saj so se dotedanji izobraževalni programi samo vsebinsko prestrukturirali, tako da je bil kompendij srednješolske splošne izobrazbe v večini razporejen v prvi dve leti šolanja. Zato je bil marsikje v Jugoslaviji po sprejemu *Resolucije 1974* postopek uvedbe usmerjenega izobraževanja preprost. Treba je bilo le na novo zakonsko urediti vpisovanje v srednje šole, kar je na primer Hrvaška storila s preprosto zakonsko novelo, da se dijaki vpisujejo v srednjo šolo, najbližje svojemu bivališču. Po končani pripravljalni stopnji pa *se na podlagi razpisa* vpisujejo v različne programe zaključne faze srednjega izobraževanja, ne glede na to, na kateri šoli so končali pripravljalno fazo.¹¹ Glede na to, da so leta 1977 usmerjeno izobraževanje v prakso uvedli tudi Srbija, Kosovo in potem Makedonija, je bilo to izobraževanje ob koncu sedemdesetih let za Slovenijo *fait accompli*.

Slovenija še naprej išče svojo lastno izobraževalno agendo

Zvezna partija je bila leta 1974 očitno dovolj močna. Brez hrupa in težav je »umirila« nacionalni skupščinski sistem in pometla z načrtom slovenske skupščine, da sama poišče lastno šolsko identiteto. Ker pa partija po ustavni spremembi leta 1974 ni imela možnosti, da bi prek zveznih organov neposredno vodila izvedbo *Resolucije 1974*, saj na ravni federacije ni bilo šolskega ministrstva, niti nobenega drugega organa, ki bi bil pristojen za šolstvo, je bila leta 1975¹² ustanovljena

¹⁰ Pri uvedbi so bile uporabljene različne variante: v Vojvodini predšolska vzgoja, osnovna šola in SVIO sestavljajo splošno izobraževalno stopnjo, vse preostalo izobraževanje pa je poklicno usmerjeno izobraževanje in tako je prva, ki je odpravila področne šolske zakone in v enem Zakonu o vzgoji in izobraževanju (SAP Vojvodina 1977) urejala celotno izobraževanje od vrtca do univerze; Hrvaška je uvedla dveletno skupno srednjo šolo, Srbija in Kosovo kombinirano, v Sloveniji je SVIO obsegal približno tri četrtine programov prvih dveh let srednjega šolanja, Makedonija pa je razporedila program SVIO v vsa štiri leta (*Izveštaj ... 1980*, str. 155).

¹¹ *Opći kriteriji za donošenje odluka o upisu učenika u završni stupanj srednjeg usmjerenog obrazovanja* (1977; *Prosvjetni vjesnik*, 30, št. 3, str. 38).

¹² 11. decembra 1974 je Izvršni svet Socialistične republike Slovenije dobil dopis, da imenuje slovenske predstavnike v MKRI, in sicer republiškega sekretarja, pristojnega za izobraževanje, predsednika Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje in direktorja Zavoda za šolstvo (SI AS 2025, šk. 50).

Medrepubliška in medpokrajinska komisija za reformo izobraževanja (v nadaljevanju MKRI), ki naj bi prevzela to usklajevalno nalogo. Seveda samo s pripravo in usklajevanjem predlogov izvedbenih strokovnih rešitev, saj odločitve MKRI niso bile neposredno izvedljive; bila je le prostor dogovarjanja, usklajevanja, odločitve pa so lahko prejemale pristojni organi v posamezni republiki ali avtonomni pokrajini. Naloga ni bila lahka, saj v Jugoslaviji na področju izobraževanja ni bila več v praksi *uniformiranost*. Od *Resolucije 1970* je za urejanje šolstva že veljalo načelo *idejna enotnost, a raznovrstnost poti v izvedbi*, kar je kot izhodišče prisotno že v jugoslovanski ustavi iz leta 1963.¹³

Če imamo v zavesti prizadevanje Slovenije v letih 1972–74, da razvije lastno izobraževalno agendo, je razumljivo, da leta 1975 na Slovenskem ni bilo nikakršnih pogojev za hitro uvedbo usmerjenega izobraževanja. Nasprotno, pokazalo se je, da zgodba Slovenije o iskanju lastne šolske identitete še ni bila končana. Naslednja leta do leta 1981 je Slovenija uporabila za to, da je razvila in v MKRI uveljavila tri specifične sistemske rešitve glede na druga območja Jugoslavije:

1. SVIO v Sloveniji ni obsegal celotnih prvih dveh let šolanja, temveč le leto in pol, pomenljivo pa je, da ni bil izpeljan kot samostojni program ali faza izobraževanja, temveč je bil razporejen v vsak izobraževalni program skupaj z ustreznimi strokovno-teoretičnimi in praktičnimi vsebinami v prvih dveh letih šolanja.¹⁴ To je omogočalo, da se je izobraževanje za določene poklice lahko končalo že po dveh letih; za določene, manj zahtevne poklice pa še prej. Zanje je bil zato iz SVIO izbran le manjši del (skrajšani program). V slovenski izpeljavi je izobraževalni program razumljen kot celota, ki obsega neprekinjeno dve-, tri- ali štiriletno izobraževanje. Sistem torej ni poznal delitve na prvo in drugo fazo, skupen pa je bil prvi letnik, kar je predpostavljalo, da se dijaki odločajo za konkreten poklic (bodisi za tehnika bodisi za ustrezen poklic širokega profila) *znotraj istega strokovnega področja* šele po prvem letniku (Zakon o usmerjenem izobraževanju 1981, 49. člen).
2. Ker SVIO ni bil samostojni program, se vanj tudi ni bilo mogoče vpisati. Vpis v srednjo šolo se ni izvajal po teritorialnem načelu, temveč so si morali učenci po osnovni šoli izbrati ustrezen program (stroko/poklic) srednjega šolanja (prav tam). To je odprlo možnost diferenciacije že pri vpisu v srednjo šolo.
3. Tretja posebnost slovenske rešitve je izhajala iz interpretacije zahteve *Resolucije 1974*, da usmerjeno izobraževanje v drugi fazi (tretji in četrti letnik) pripravlja za delo in poklic in da ni šole ali oblike samo za nadaljevanje šolanja. Ker v slovenski izpeljavi izobraževalni program ni poznal delitve na prvo in drugo

¹³ *Ustava 1963* je še predvidevala, da zvezna skupščina sprejema zakone na področju šolstva, vendar le okvirne, ki pa se ne morejo uporabljati neposredno, temveč samo prek republiških šolskih zakonov. Dokončno decentralizacijo v šolstvu je izpeljala *Ustava 1974*, ki je odpravila pristojnost federacije za sprejemanje šolskih predpisov, obenem pa je tudi odpravila zvezni upravni organ v tem sektorju ter podelila šolsko avtonomijo tudi avtonomnim pokrajinama.

¹⁴ Slovenija je v MKRI na seji 11. junija 1976 (SI AS 2025, šk. 282) dosegla sprejetje sklepa, da se SVIO izvaja v dveh variantah. Varianta a obsega dva letnika in varianta b (imenovana tudi slovenska) obsega letnik in pol.

stopnjo, je zakon za program v celoti zahteval, da »obsega [...] SVIO in druge vsebine splošne izobrazbe ter vsebine [...] strokovno-teoretičnih in praktičnih znanj v posamezni dejavnosti ali stroki«, dopustil pa je tudi možnost usmeritve izobraževanja za »skupine strok [...] s poudarkom na družbeno-jezikovnem in naravoslovno-matematičnem področju« (prav tam, podaril Z. M.). S tem je zakon postavil v sistem možnost nastajanja izobraževalnih programov, ki ne pripravljajo za konkreten poklic in delo, temveč za določeno strokovno področje. V tej normi je zakon sicer implicitno odpravil gimnazijo kot tip srednje šole, a je hkrati definiral možnost za nastajanje strokovno usmerjenih programov s širšim profilom, čeprav ne s splošnim, kot ga je imela dotedanja gimnazija. Izvedbo te norme v praksi lahko pozneje prepoznamo v štirih različnih programih: naravoslovno-matematičnem, družboslovno-jezikovnem, splošnokulturnem in pedagoškem, pri čemer pedagoški program sploh ni predvideval praktične usposobitve, medtem ko so preostali trije omogočali usposabljanje za določena strokovna dela.¹⁵

Na ohranitev nadomestkov gimnazije v štirih različnih programih, ki smo jih navedli zgoraj, so se člani MKRI iz drugih delov Jugoslavije odzvali cinično, a z grenkobo.¹⁶

Nočem trditi, da so bile slovenske rešitve boljše. Razporeditev SVIO v različne vrste programov bi teoretično že morala povzročati manj pedagoških in didaktičnih težav kot dveletna srednja šola, ki je programsko enotna za celotno generacijo. Toda tudi vpis v prvi letnik, ki je ločen po izobraževalnih programih in kot ga je izpeljala Slovenija, težav izvedbe ni lajšal v tistih programih, kjer je bil enoten prvi letnik. V teh programih se je formalna diferenciacija izobraževanja tehnikov in poklicev širokega profila začela šele v drugem letniku. Ob vpisu v drugi letnik so se dijaki morali odločiti za dve- ali triletno nadaljevanje izobraževanja, kar je pomenilo tudi odločitev za različno zahtevne poklice. Enoten prvi letnik zato ni pomenil samo težav, znanih iz poučevanja heterogenih skupin. Težave so preprosto bile (glej Ermenc 2009), povečevale pa so se, ker učiteljev v srednjih šolah nihče ni načrtno pripravljajal na delo v heterogenih oddelkih. Večina med njimi takšne prakse ni imela, saj so dotlej poučevali v oddelkih, ki so bili bistveno bolj homogeni. Težave z diferenciacijo v drugem letniku pa so bile tudi sistemske, saj izbira poklicne oziroma tehniške smeri pri napredovanju v drugi letnik ni mogla potekati na podlagi razpisa. To pa pomeni, da pogoji oziroma merila za vklju-

¹⁵ V prvi generaciji (vpis 1981) je imel program Naravoslovno-matematična dejavnost tri smeri tehnikov: matematični tehnik, fizikalni tehnik in biološko-kemijski tehnik; program Družboslovno-jezikovna dejavnost dve smeri: družboslovno in jezikovno; Splošnokulturni program pa je omogočal pridobiti poklice, kot so knjižničar in knjigar ter organizator kulturnega življenja, posredovalec kulturnih prireditev, arhivski referent, muzejski referent (Programske zasnove ... 1981).

¹⁶ Ko je bilo leta 1981 končno znano, kakšen je sistem usmerjenega izobraževanja v Sloveniji skupaj s štirimi programi, ki niso bili standardno poklicno profilirani, je tedanji hrvaški minister za šolstvo, Stipe Šušar, ki je takrat tudi predsedoval seji MKRI, pred začetkom seje, zunaj dnevnega reda torej, z neformalno opazko članom komisije sporočil, da so »Slovenci pretihotapili [prikrijumčarili] gimnazijo v usmerjeno izobraževanje«, čeprav je Slovenija člane MKRI že obvestila, kako bo izvedla reformo gimnazije (Zapisnik 28. seje, 1. julij 1979, SI AS 2025, šk. 281).

čitev v eno ali drugo smer izobraževanja niso bila jasno in javno določena. Zato je takšna ureditev povzročala problem, kako zagotoviti, da bo delitev dijakov v smeri pravična, predvsem pa skladna z ustavno zahtevo o izbiri izobraževanja pod enakimi pogoji. Problem ni bil obroben, saj je takšne programe obiskovalo okoli 70 % celotne generacije srednješolcev (Medveš 2008).

Je bila neenotnost izvedbe tako velika, da je Jugoslaviji grozila nostrifikacija spričeval?

SVIO je povzročal tudi globlje sistemske probleme. Priprava izobraževalnih programov je tudi v Sloveniji pokazala, da je SVIO kljub redukciji na leto in pol preobsežen in je ostalo premalo časa za strokovne predmete ter praktični pouk, da bi dijaki lahko dosegli ustrezno kvalifikacijo že po dveh letih šolanja. Zato so po nekaj letih v Sloveniji popolnoma izginili dveletni programi izobraževanja *širokih* poklicev (Programske zasnove ... 1989). Ostali so le skrajšani programi za *ozke* poklice, ki so jih po letu 1996 nasledili programi nižjega poklicnega izobraževanja, a ti so postajali iz leta v leto bolj marginalni zaradi majhnega vpisa (oba letnika skupaj v letu 1983 okoli 1000, leta 2006 pa le 400 oseb) in majhnega števila programov (sprejetih 14, leta 2007 pa se jih izvaja le osem) (Medveš idr. 2008). Posledica povečanega obsega splošne izobrazbe je bilo podaljšanje izobraževanja vseh poklicev širokega profila na najmanj tri leta. To pa je imelo usodne sistemske posledice v razlikovanju stopenj izobrazbe med Slovenijo in drugimi območji Jugoslavije, ker ni bilo več vzporednosti med izobrazbeno stopnjo (trajanjem izobraževanja) in stopnjo kvalifikacije, v katero so bili razvrščeni istovrstni poklici.¹⁷ Stopnja kvalifikacije za enako število let srednjega šolanja v Sloveniji je bila za eno stopnjo višja kot v drugih delih Jugoslavije. Glede na enoten trg dela bi to moralo imeti katastrofalne posledice v pravicah prebivalstva pri zaposlovanju. Ne vem, ali je kdo raziskoval, kako je ta neuskkljenost v osemdesetih letih delovala na trgu dela ter ali je imela praktične učinke na zasedanje delovnih mest in razvrščanje v tarifnih pogodbah ter sistemu plač.¹⁸

Kot smo videli, dve varianti izvedbe SVIO, ki ju je MKRI dopustila, že sami po sebi pomenita hud pedagoški in sistemski problem, enotna ideja usmerjenega izobraževanja pa se je na tej točki začela krhati. Poskus, da bi se proces disperzije zaustavil, pomeni *Družbeni dogovor republik in pokrajin o temeljih sistema vzgoje in izobraževanja* (Družbeni dogovor ... 1981). *Dogovor 1981* sicer še vedno vztraja, da je usmerjeno izobraževanje »celota srednjega, višjega in visokega izobraževanja« (prav tam, 7. člen), a je olajšal nekatere druge najradikalnejše zahteve *Resolucije*

¹⁷ Družbeni dogovor o enotnih temeljih za razvrščanje poklicev in strokovne izobrazbe je za triletno srednje izobraževanje (SVIO + 1 leto stroke) določal tretjo stopnjo kvalifikacije, za štiriletno (SVIO + 2 leti) pa četrto stopnjo kvalifikacije (tehnik); v Sloveniji pa so programske zasnove za dveletno izobraževanje določale tretjo stopnjo kvalifikacije, za triletno četrto stopnjo kvalifikacije, za štiriletno pa peto stopnjo kvalifikacije (tehnik). Ko so bili odpravljeni dveletni programi, je v Sloveniji tretja kvalifikacijska stopnja ostala prazna.

¹⁸ V gradivu *Temeljna vprašanja* (1986) je predlog, da se to neskladje odpravi, a izkaže se, da ni prave rešitve, saj bi se porušilo notranje razmerje v Sloveniji, ker bi morali biti na primer absolventi poklicno-tehniških šol in mojstri razvrščeni za eno kvalifikacijsko stopnjo višje kot tehniki.

1974. Ne določa systemske umestitve SVIO, temveč v 10. členu samo zavezuje, da bodo republike in pokrajine zagotavljale pogoje, da vsi končajo programe srednjega usmerjenega izobraževanja, ki vsebujejo SVIO. Nikjer ni več omenjen SVIO kot prva faza, niti ni delitve srednjega izobraževanja na prvo in drugo fazo. Torej ni več niti sledu o desetletki. Slovenske posebnosti v strukturi usmerjenega izobraževanja so bile povsem v skladu z *Dogovorom 1981*; mogoče bi lahko bile izvedbene rešitve v pripravi programov v Sloveniji že leta 1982 fleksibilnejše, kot so bile na podlagi »trdih« formulacij *Resolucije 1974*.

Dogovor 1981 je bil očitno podlaga za to, da se je prva faza usmerjenega izobraževanja začela postopoma opuščati, na Hrvaškem že leta 1981,¹⁹ v Srbiji pa se je SVIO razporejal na vsa leta izobraževanja šele leta 1986 (Informacija ... 1986). Vsaka sprememba je očitno povezana s povečevanjem, ne pa zmanjševanjem razlik. Vzroke za ta neskladja bi lahko videli tudi v veliki nedodelanosti ali pa celo v samovoljnem oblikovanju reformnih idej v samem vrhu upravno-strokovnih služb, ki so pripravljale strokovna gradiva. Tako je na primer *Izveštaj 1980* komaj leto dni pred *Dogovorom 1981*, ki se je pripravljaj več let,²⁰ še trdno zastopal pogled na SVIO kot prvo in samostojno fazo usmerjenega izobraževanja, ki »bi jo bilo treba programsko povezati z osnovno šolo«. *Izveštaj 1980* celo napoveduje, da »bodo morale republike in pokrajine, ki ob uvedbi prve faze niso opravile ustrezne programske revizije SVIO, to opraviti«, in to tako, »da bodo iz dveh ciklusov splošne izobrazbe [osnovnošolskega in SVIO, op. Z. M.] [...] pripravili linearno-progresivni program splošne izobrazbe od prvega razreda osnovne šole [Hrvaška od predšolske stopnje] do drugega razreda srednjega izobraževanja« (*Izveštaj ... 1980*, str. 156²¹). Ta program splošne izobrazbe bo »izhodiščna točka za vse nadaljnje izobraževanje, tako tisto, ki vodi do prvega poklica, kot tudi za vse višje ravni usmerjenega in splošno permanentnega izobraževanja« (prav tam, str. 149). Da, to je zdaj ključna ideja in gotovo najdrznejša misel v *Izveštaju 1980*,

¹⁹ Indici za to so v gradivu *Zajednička programska osnova usmerjenog obrazovanja i izbor prvog zanimanja* (za sejo MKRI 3. aprila 1981, SI AS 2015, šk. 437) in gradivu *Osnove usavršavanja i uskladi-vanja usmerenog obrazovanja od I. do V. stupnja stručne spreme* (SI AS 2025, šk. 438); prvo gradivo se zavzema za prvo izbiro poklica po koncu osnovne šole, a na 50. seji MKRI 19. marca 1982 je bil ob obravnavi te teme sprejet sklep, ki dopušča vse možnosti: »opredelitev in usposabljanje za poklic in stroko naj se omogoči po končani osnovni šoli, med in najpozneje po končanem SVIO« (prav tam), s čimer je komisija potrdila vso dotedanjo raznolikost v razmerju med SVIO in strokovno usmerjenim izobraževanjem. MKRI preprosto ni bil sposoben doseči soglasja o rešitvah, če je temu nasprotovala samo ena enota (tudi če samo začasno).

²⁰ MKRI je priprave *Dogovora 1981* začel že na 17. seji decembra 1977 v Ljubljani (SI AS 2025, šk. 281 in 282), v naslednjih štirih letih pa je do predložitve dogovora podpisnikom razpravljaj o njem še najmanj na 13 sejah; vsebina dogovora bi morala biti Beograjskemu zavodu dobro poznana, posebno če vemo, da je pristojni organ SZDL Jugoslavije maja 1979 pripravljaj že rezime razprav, ki so o dogovoru potekale po republikah in pokrajinah (Zapisnik 19. seje MKRI; SI AS 2025, šk. 282).

²¹ *Izveštaj* ni kakršen koli dokument. Iz opombe na hrbtu notranje naslovnice ugotovimo, da ga je »pripravil Republiški zavod za napredek vzgoje in izobraževanja v Beogradu za Zvezni zavod za mednarodno znanstveno, prosvetno-kulturno sodelovanje kot podlago za preučevanje izobraževalne politike SFR Jugoslavije v OECD«. Iz izveštaja je sklepati, da je bil ta republiški zavod pomembno središče, v katerem so rasle najradikalnejše zamisli usmerjenega izobraževanja; pripravljaj je že *Predlog 1965* in očitno je bil eden od glavnih zagovornikov fazne delitve usmerjenega izobraževanja, skupne (enotne) srednje šole ali desetletke.

in sicer da je končan drugi razred srednje šole pogoj za vpis v terciarno izobraževanje, saj »uspešno končan program SVIO usmerjenega izobraževanja v sedanji fazi omogoča na primer *enake pravice in enake izobraževalne možnosti* vsem, ki se pojavijo kot kandidati za vpis v [sedanje poimenovanje] višje in visoke šole, ne glede na stroko. To je tako rekoč 'nova gimnazija', ki jo bodo v prihodnje imeli vsi« (prav tam). *Izveštaj 1980* končno jasno sporoči, da bo SVIO skupaj z osnovno šolo pomenil desetletko. To je Schmidt med vrsticami prebral že v *Predlogu 1965*, ko je ocenil, da gre za prenos sovjetskega šolskega modela (Schmidt 1966/1982, str. 111). O zadnjih dveh idejah (o linearno načrtovanem desetletnem programu, ki združuje osnovno šolo in prvi dve leti srednje šole; obenem naj bi bil tudi pogoj za vpis v terciarno izobraževanje) v Sloveniji nikoli ni nihče resno razpravljal. Mislim, da sploh nista bili poznani. Iz *Izveštaja 1980* pa lahko razberemo še eno konstrukcijo šolskega sistema. Kot dokončno dejstvo je razvidno, da prva faza pomeni končano splošnoizobraževalno šolanje ter da je vpis v začetno stopnjo poklicno usmerjenega izobraževanja (v starem sistemu to pomeni v tretji razred srednje šole, op. Z. M.) mogoč le na podlagi javnega razpisa (*Izveštaj 1980*, str. 158), končana prvi in drugi razred poklicno usmerjenega izobraževanja (mišljena sta tretji in četrti razred srednje šole v starem sistemu) pa omogočata zaposlitev in le najbolj nadarjenim ter prizadevnim nadaljevanje šolanja na višjih in visokih šolah, sicer pa naj bi bilo tako, da višja ko je stopnja izobraževanja, več ljudi naj bi prihajalo na šolanje z dela in ob njem (prav tam, str. 95–96). Težko je razbrati, kaj je veljalo kot dogovor med pisci izveštaja – ali prejšnja ideja o »novi gimnaziji« ali ta zadnja »nova« ideja o vstopu v visoko izobraževanje po končanem tretjem ali četrtem razredu. Ne vem, ali je izpričan kak primer, vsaj ne v Sloveniji, da bi se kdo od absolventov t. i. prve faze usmerjenega izobraževanja prijavil za vpis v višje ali visoke šole. Strokovna navezava srednjega in visokega izobraževanja pa je ena od spornih zamisli usmerjenega izobraževanja in je tudi v Sloveniji prispevala k temu, da se je v *Zakonu o usmerjenem izobraževanju* (1981) skupaj urejalo *srednje in visoko* šolstvo, tudi *univerzo* – vključno z doktorskim študijem.

Skupna programska jedra kot začetek nekega konca

V MKRI je bilo po letu 1980 že slišati dramatična opozorila, da gre razvoj reforme v smer, ko bo v Jugoslaviji treba nostrificirati spričevala. V letih 1979–84 se je šele pokazala prava zanka različnih variant razumevanja SVIO. MKRI je leta 1979 sklenil zmanjšati systemske razlike med republikami in pokrajinama z usklajevanjem vsebine izobraževalnih programov od predšolske vzgoje do univerze (Informacija... 1986). Analize in primerjave predmetnikov, učnih načrtov za splošnoizobraževalne predmete ter programov poklicno usmerjenega izobraževanja so kazale, da se razlike povečujejo na vseh ravneh sistema.

Z ustavno decentralizacijo šolstva leta 1974, ko sta šolsko avtonomijo znotraj Republike Srbije dobili tudi avtonomni pokrajini Kosovo in Vojvodina, prihaja do nekaterih politično zelo izzivalnih dogajanj. Najobčutljivejše in tudi politično najizzivalnejše pa so razlike, ki so se začele pojavljati na kulturni ravni in so se

pokazale ob obravnavanju vsebin učnih načrtov ter ob razlagah posameznih zgodovinskih, družbenih in kulturnih pojavov v učbenikih.²² To pa je že rob, kjer se razlike ne merijo več v številu ur pouka določenega predmeta in tudi ne ob vprašanih priznavanje izobrazbe ter kvalifikacij, temveč se začne izpostavljati pomen nacionalno-identitetnega korpusa vrednot v vzgoji mladega rodu. V tej dimenziji pa so razlike že dobivale pomembne politične prizvoke (ne)sprejemljivosti.

MKRI se je v letih 1979–84 znašel pred najtežavnejšo nalogo – kako uskladiti učne načrte za osnovno šolo in SVIO. Prvotna zamisel nekaterih republik, da bi MKRI pripravil kar celotne predloge predmetnikov in učnih načrtov za osnovno šolo in SVIO, ki bi jih potem posredoval v potrditev strokovnim svetom republik in pokrajin, je propadla takoj, ko je MKRI sprejel možnost izvajanja SVIO v različnih variantah. Dve varianti sta ustvarili dva različna okvirna predmetnika SVIO. Ob različnem številu ur predmeta pa ni mogoče pripravljati enotnih učnih načrtov, zato se je MKRI na 29. seji odločil pripraviti skupna programska jedra za programe predšolske vzgoje ter predmete v osnovni šoli in SVIO.

Skupno programsko jedro je, preprosto povedano, (*skupni*) *del učnega načrta* za posamezen predmet v osnovni šoli in SVIO, ki bi bil *enak za vse republike in pokrajine*. Stvar se je zapletla že ob pripravi in sprejemanju meril za izdelavo skupnih programskih jeder, ko so se pokazale vse mogoče razpoke zelo različnih interesov. Že razlike ob tehničnih in metodičnih vprašanih, tj. v razumevanju pedagoškega načrtovanja vsebin (podrobno ali okvirno), v konceptualizaciji pouka (transmisijsko ali konstruktivistično) in didaktični izvedbi (frontalno, predavateljsko, laboratorijsko, eksperimentalno), so bile težko obvladljive. Razlike, ki izhajajo iz kulturno-zgodovinskih identitet posameznih jugoslovanskih entitet, pa so se dramatično izražale ob pripravi meril za izdelavo jeder, še posebno za t. i. nacionalne skupine predmetov (materni jezik, književnost, glasba, geografija, zgodovina). Za jedra so bila usodna merila, ki jih je opredeljevala redakcijska skupina za pripravo »jeder«. Prvi postavljeni ključni so zahtevali, da jedra obsegajo 80 % »skupnih vsebin glede na število letnih ur« v nekaterih predmetih (marksizem celo 90 % proti čemur so nekatere republike tudi protestirale) (Zapisnik redakcije ... 1983). Delež skupnega se je zaradi pritiskov posameznih republik kmalu zmanjšal pri nacionalni skupini predmetov in MKRI je očitno moral arbitrirati, ko je sprejel sklep, da tudi pri teh predmetih obseg skupnega ne sme biti manjši od 50 % (Skupna ... 1983). Največ težav je povzročalo »jedro« književnosti zaradi izbora literarnih ustvarjalcev in del. Dokončno se je zapletlo ob vprašanju, katera dela – predvsem pa koliko del in ustvarjalcev – iz posameznega naroda in narodnosti Jugoslavije naj se uvrsti v skupno »jedro«. Odločitev je bila, da se kot merilo uporabi paritetni ključ, to je ključ sorazmerne zastopanosti pisateljev glede na deleže narodov oziroma narodnosti med prebivalstvom Jugoslavije. Ko je bil

²² Spomnim se, da je na zasedanju MKRI v Sarajevu (1. marca 1977) minister za izobraževanje Republike Srbije med odmori članom komisije iz drugih delov Jugoslavije neformalno razlagal dogajanja v AP Kosovo po letu 1974, ko naj bi šolska oblast na Kosovu po tem, ko je dobila to pristojnost, prevzemala in potrjevala učbenike, ki so se uporabljali v Albaniji, in da naj bi te učbenike celo prevajala za uporabo v šolah s srbskim učnim jezikom. Politično najzizvalnejša je bila v pripovedi informacija, da naj bi se otroci v šolah s srbskim jezikom učili srbske zgodovine iz albanskih učbenikov.

namesto kanoniziranega literarnega vrha kot merilo za izbor uporabljen paritetni ključ (prav tam in Zapisnik redakcije 1983), so »jedra« pokazala najšibkejšo točko medrepubliškega usklajevanja.

MKRI priprave skupnih jeder ni dokončal, čeprav je bila leta 1983 objavljena njihova integralna verzija, v kateri so bila tudi jedra za nacionalno skupino predmetov – tudi za literaturo –, k temu pa slovenski zastopniki v MKRI niso dali soglasja. V Sloveniji so razprave o jedrih potekale jeseni 1983.²³ Uvajanje usmerjenega izobraževanja je tedaj nasploh močno vznemirilo javnost. Glavna vzroka sta bila padec gimnazije in vertikalna strokovna navezava visokega šolstva na srednje. Na pobude javnosti so bile v letih 1981/82 organizirane polemične javne razprave v Cankarjevem domu, ki so kazale neukrotljivo nasprotovanje reformi in niso kazale nobenega razumevanja za kategorične zahteve obeh kongresov ZKJ (1974 in 1978), in sicer o prvi fazi, skupni vzgojno-izobrazbeni osnovi, o načelu, da vsaka šola pripravlja za poklic, ter o navezavi visokega šolstva na srednje. Javno mnenje je bilo neobvladljivo proti in tudi zaveze politike, da bo zagotovljeno znanstveno spremljanje ter hitro odzivanje na ugotovljene slabosti, večine niso prepričale. To vzdusje do skrajnosti razgrejejo jedra, posebno za literaturo in umetnost. In ni bilo pričakovati drugega kot njihovo kategorično zavrnitev.

Novica o zavrnitvi je preplavila tudi Jugoslavijo. V *NIN-u* (Slovenačko ... 1984, str. 20–21) je bil 17. junija 1984 objavljen članek *Slovenačko jezgro*, kjer lahko beremo obširno informacijo o zavrnitvi jedra za književnost v Sloveniji. Novinarka je citirala izjave iz slovenskih razprav, da so programska jedra »poseg v ustavno avtonomijo republik in pokrajin, [...] da so atentat na nacionalno kulturo«, posebej je predstavila izjavo zбора Društva slovenskih pisateljev septembra 1983, češ da so jedra »jedra razdora« in pomenijo »srbsko, beograjsko, unitaristično zvijačo [ujdurmo]«²⁴. Novinarka je najprej ugotovila, da jedrom nasprotujeta Slovenija in Kosovo. Kosovo zahteva, da se v literarno programsko jedro vključijo tudi pisci, ki so bili rojeni, so živeli in ustvarjali v Albaniji; Slovenija pa nasprotuje jedrom zaradi paritetnega ključa, češ da je porušil vse literarne kriterije in so se v jedrih znašli pisci, ki so neznani tudi najboljšim poznavalcem. Pokazala je, da se je Slovenija odgovorno lotila obravnave literarnega jedra v skupini, v kateri so zastopane vse najkompetentnejše institucije od Akademije znanosti in umetnosti, univerz, vseh družboslovnih in humanističnih fakultet, do Društva slovenskih pisateljev, Marksističnega centra in Zavoda za šolstvo. Novinarki je bila pomenljiva utemeljitev zavrnitve Društva slovenskih pisateljev, češ da smo »vedno podpirali spoznavanje kulture in literature narodov in narodnosti Jugoslavije [in] tudi naprej bomo sodelovali z drugimi republikami in pokrajinami. Mislimo pa, da so pouk, njegove vsebine in cilji ustavna pravica vsake republike oziroma pokrajine in da so zato posebna skupna jedra nepotrebna. Vsaka republika in pokrajina naj v svoje učne

²³ V Sloveniji je Republiški družbeni svet za vzgojo in izobraževanje najprej zavrnil jedra, 14. marca 1983 pa je sprejel *Stališča in predloge o predlogu skupnih programskih jeder* (Stališča ... 1983). Od oktobra 1983 do januarja 1984 se je zvrstila množica razprav političnih in strokovnih teles, strokovnih društev, fakultet in srednjih šol (SI AS 2025, šk. 510).

²⁴ Tega zadnjega dela citata pa ni mogoče najti v Protestni izjavi (1983) Društva slovenskih pisateljev, čeprav so pisatelji »jedra« zavrnil s težkimi besedami, češ da »so porojena iz zmotnega prepričanja o potrebi po večji politični enotnosti države [...] in] so prvi korak za nadaljnje centraliziranje« (prav tam).

načrte po svoji presoji vključuje kar največ avtorjev iz drugih republik, kar smo v slovenskih učnih načrtih storili že doslej« (prav tam, str. 20), saj so jeziki in književnost drugih narodov Jugoslavije obvezen predmet v slovenski osnovni šoli. Slovenija je po razpravah doma sporočila, da so »predstavniki Slovenije odstopili od nadaljnjega dogovarjanja in dograjevanja predlaganega koncepta skupnega jedra; opredelili so se za pripravo svojega jedra« (prav tam). To je bila informacija *NIN-a* o kategorični zavrnitvi literarnega jedra in prekinitvi sodelovanja.²⁵ Leta 1986 je MKRI ugotavljal, da »[č]etudi je MKRI po letu 1983 [MKRI šteje, da so bila jedra sprejeta leta 1983, op. Z. M.] nekatere dele predloga skupnih programskih jeder še naprej usklajeval in dograjeval (književnost, glasba, zemljepis), delovni skupini do danes ni uspelo razrešiti nesporazumov« (Informacija ... 1986). Vse republike razen Slovenije in SAP Vojvodine so programska jedra vnašale v učne načrte od leta 1983 naprej, za Slovenijo pa se v *Informaciji* (prav tam) ugotavlja, da »v tej republiki skupno programsko jedro ni bilo nikoli sprejeto, ker ni bila sprejeta nomenklatura poklicev« (prav tam, str. 7).

Kljub ostrini in občasnemu iskrenju²⁶ so bile razprave o jedrih v MKRI strpne. Tudi v Sloveniji so razprave spremljali umirjeni in spravljivi toni, brez zavračanja kulturne pluralnosti v pouku literature in umetnosti. Na vseh ravneh je bilo čutiti obremenjenost s politično razsežnostjo. Le trdni argumenti za zavračanje jeder so se naslanjali na ustavne pravice, da »noben medrepubliški organ ne more prevzeti ustavno opredeljene odgovornosti republik in pokrajin pri programiranju, usmerjanju in razvoju vzgoje in izobraževanja« (Stališča ... 1983, str. 1). Strokovna kritika pa je tudi utemeljeno zavrnila »jedra« zaradi paritetnega ključa. Najostrejši so bili v Društvu slovenskih pisateljev, kjer so težavo videli v tem, da podcenjevanje pomena kulturno-nacionalnih identitet prispeva k prodoru jugoslovanske identitete v pripravo programov. To se je izkazalo kot usodno za jedra. In ne le za jedra, saj je MKRI v osemdesetih pripravljala enotna izhodišča in osnove na mnogo področjih,²⁷ a jih ni dokončal – razen dogovorov o enotnih osnovah sistema ter klasifikaciji poklicev in strokovne izobrazbe. Ta nemoč je najbolj označila delo MKRI. Kje bi bili vzroki zanjo? Lahko pri vztrajanju MKRI, da deluje po »načelu omogočiti čim več skupnega v predmetnikih, učnih načrtih in v njihovi realizaciji, [...] da bi bila

²⁵ V »vojni jeder« se je oblikovala tudi dilema z dolgoročnimi posledicami za slovenski pouk književnosti. Strokovni posvet slovenskih slavistov v Ljubljani in Krškem 4.–6. oktobra 1984 je ugotovil, da je v učnih načrtih materinščine »delež svetovne književnosti glede na delež drugih jugoslovanskih književnosti premajhen« (Slovenščina, šolstvo, slovenstvo, SI AS 2025, šk. 510). Pojavljali so se celo predlogi, da predmet slovenski jezik in literatura temelji samo na izboru literarnih ustvarjalcev in literarnih del iz slovenske književnosti, za pouk svetovne in jugoslovanske literature v SVIO pa naj se pripravi nova predmeta. Težko je reči, kako so te razprave vplivale na izbor literarnih ustvarjalcev in literarnih del v predmetu slovenski jezik in literatura ob prenovi programov v devetdesetih letih. To bi lahko pokazala študija, ki bi primerjala učne načrte literarnega pouka za osnovno in srednjo šolo po letu 1990 z učnimi načrti pred letom 1980.

²⁶ Nekatere razprave na 53. seji MKRI 3. julija 1982 so kazale na rahlo nestrpnost do Slovenije: naj ona pripravi lastno verzijo programskega jedra oziroma naj se poišče pravna rešitev, ki bo vse republike in pokrajine obvezovala, da spoštujejo skupna jedra (SI AS 2025, šk. 436).

²⁷ V letih 1979/86 je MKRI pripravljala *enotne osnove sistema vzgoje in izobraževanja*, klasifikacije poklicev in strokovne izobrazbe, izdelave nomenklature poklicev, dokumentacijskega sistema, razporeditve začetne in poklicno usmerjene faze, o skupnih programskih vsebinah na višjih stopnjah izobraževanja, o strokovnih naslovih in akademskih stopnjah.

zagotovljena enotnost sistema, [...] in vse posebnosti, ekonomske, kulturne in druge umeščati tako, da bodo čim manj ovirale prehodnost učencev.« (Zapisnik 50. seje MKRI ... 1982) MKRI je torej interes skupnega postavil nad nacionalni interes, in to tudi na operativni ravni, kar je bilo v nasprotju z *Resolucijo 1970, ki je za urejanje šolstva v Jugoslaviji postavila načelo idejna enotnost, a raznovrstnost poti v izvedbi*. MKRI očitno ni bil zmožen usklajevati reformnih rešitev na priznavanju večnacionalne in večkulturne strukture jugoslovanske družbe, kaj šele da bi v nacionalni raznolikosti in medkulturnosti videl produktivne okoliščine za oblikovanje mladih generacij v večnacionalni in kulturno raznovrstni skupnosti.

Konec usmerjenega izobraževanja – žalosten za poklicno in strokovno šolstvo

Po letu 1981 ob poimenovanju »usmerjeno izobraževanje« ni vrelo le v javnosti, temveč tudi v znanosti. Dozorevali so pogoji za empirično evalvacijo, kar dokazujejo že naslovi diplomskih, magistrskih in doktorskih del na Oddelku za pedagogiko med letoma 1981 in 1993, ki so del sistematične evalvacije posameznih pojavov v usmerjenem izobraževanju.²⁸ Najpogostejši mentor teh diplomskih nalog je bil dr. Janez Sagadin, ki je že v letih 1981–86 vodil program raziskav na Pedagoškem inštitutu in Zavodu za šolstvo, leta 1989 pa skupaj z večjo skupino raziskovalcev z Oddelka za pedagogiko raziskovalni projekt *Nadaljnji razvoj srednjega šolstva v Sloveniji*. Rezultati evalvacije (Sagadin 1986) so kot najizrazitejše slabosti potrdili: enotnost in razporeditev SVIO na začetek srednje šole, osip, proizvodno delo ter osnove tehnike in proizvodnje v SVIO, nepovezanost splošne in strokovne izobrazbe, neracionalnost priprave na delo v programih, ki so nadomeščali gimnazijo. Sagadin je ugotavljal tudi nekatere pozitivne učinke (širina poklicne profiliranosti programov, razvejanost mreže srednjih šol, dvig splošne izobrazbe v poklicnem izobraževanju). Pomenljivo pa je njegovo sporočilo, da rezultati ne »kličejo po povratku na staro« (prav tam, str. 493). V evalvaciji ugotovljene pomanjkljivosti so se začele postopoma odpravljati v dveh fazah od leta 1986²⁹ do 1990.

Razvoj srednjega izobraževanja po letu 1996, ko sta bila sprejeta nov *Zakon o gimnazijah* (1996) in *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (1996), na

²⁸ Navedimo nekatere raziskovalne probleme diplomskih nalog: odločanje dijakov za izobraževalni program, primerjava letnih uspehov dijakov prvega letnika, uresničljivost učnega načrta za slovenski jezik v prvem letniku usmerjenega izobraževanja, uresničljivost učnega načrta za matematiko v prvem letniku usmerjenega izobraževanja, uspešnost skrajšanih programov za zaposlovanje, usposabljanje delavcev brez strokovne izobrazbe. Diplomске naloge hrani knjižnica Oddelka za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

²⁹ Prenova je potekala v dveh fazah. Prva faza (1986–1988): diferenciacija vsebin po zahtevnosti; več izbirnosti; uvajanje strokovnih predmetov v prvi letnik, integracija OTP v strokovne predmete; izbirni predmeti po odločitvi šole; zaključni izpiti (Poročilo ... 1987). V drugi fazi pa je Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje leta 1990 uvedel smer »gimnazija« namesto njenih štirih nadomestkov in programa računalništva (Ur. l. SRS, št. 5, 16. februar 1990), leta 1991 pa je smeri tri- in štiriletnega strokovnega izobraževanja spremenil v samostojne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja (Ur. l. SRS, št. 12, 22. marec 1991). V programih po letu 1990 tudi ni bilo več predmetov, kot so samoupravljanje s temelji marksizma, osnove tehnike in proizvodnje, obramba in zaščita (glej Štiriletni programi ... 1992).

videz ni bil več težava. Vsaj ne za širšo javnost, brž ko je bila obnovljena gimnazija. Pri prenovi poklicnega in strokovnega izobraževanja pa se zdi, da Sagadinovo svarilo pred obnavljanjem starega ni bilo dovolj slišano. Sicer pa se ni vse vrnilo v prejšnje, staro stanje; v poklicnem izobraževanju se je ohranil povečan obseg splošne izobrazbe, kar je pozitivno, a zgradba poklicnega in strokovnega šolstva je ostala nespremenjena od leta 1980/81 do danes, saj so nižje poklicne, srednje poklicne in strokovne ter poklicno-tehniške šole le kopije nekdanjih programov, ki so ohranile nekdanje vloge, in to kljub velikim spremembam (zlasti pomanjkanju dela za mlade), ki jih je na trgu dela povzročila tranzicija. Tudi poskusi prenove poklicnega izobraževanja leta 1996, da bi se tesneje navezalo na izobraževanje in usposabljanje v delovnem procesu in na trg dela, so se iztekli v napačno smer in poklicno izobraževanje po letu 2000 neustavljivo propada. Stroka ponuja mednarodno primerljive rešitve, a ni slišana (Medveš 2013).

Posebna težava so tehniške in druge srednje strokovne šole. Z nastankom novih višjih šol (1996) in z dvigovanjem izobrazbenih zahtev za tovrstno strokovno delo namreč v sistemu počasi izgublajo svoj zaposlovalni *raison d'être* (Medveš idr. 2008). Že dve desetletji ne vemo, kaj bi s tehniki (podrobneje v prav tam ter v Medveš 2013). Naj gredo študirat? To že počno! Vsaj poldrugo desetletje že skoraj celotna generacija tehnikov nadaljuje študij. Strokovne in tudi poklicno-tehniške šole so postale torej pripravljavnica za visoko šolstvo. Žal pa niso doživele notranje prenove, zato kot pripravljavnica – ob gimnaziji kot elitni svetinji srednjega šolstva – ostajajo drugorazredne. In tako bo očitno še naprej, kajti popolni spremembi položaja navkljub ni posluha za strokovne predloge njihove prenove. Ostajajo takšne kot pred pol stoletja, ko se je več kot polovica absolventov zaposlila. To ni dobro ne za šole ne za mlado generacijo, ki se vanje vključuje, ne za visoko šolstvo.

Naj sklenemo z mislijo, da je v sodobnem razvoju nekaterih evropskih šolskih sistemov (Švedska, Finska, Španija, Francija) mogoče prepoznati številne zamisli, ki kažejo na trend podaljševanja splošne izobrazbe iz osnovne v srednjo stopnjo, kar smo spoznavali v usmerjenem izobraževanju. A z veliko razliko – brez težnje po poenotenju. Pri nas je pedagoška znanost opozarjala, da je ideološka radikalizacija enotne šole vir zla v usmerjenem izobraževanju. Tudi sam sem bil daljše obdobje (1975–1982) vključen v operativno izvedbo usmerjenega izobraževanja, in sicer ob nastajanju zakona, izvršilnih predpisov, izobraževalnih programov in mreže šol. Kar nekaj let sem verjel, da je smiselno sodelovati, ker je politiko z zdravo pametjo in formalno logiko mogoče prepričati, da spregleda in ublaži, če že ne opusti, politično radikalno reformiranje šole. Verjel sem, da ni politike, ki bi se lahko odrekla dobri šolski tradiciji. Ob misli na sistemsko-tehnične rešitve, ki so se razvile v usmerjenem izobraževanju, pa se vendar tedanjih časov spominjam tudi z zadovoljstvom, in to kar v več točkah. Nekatere rešitve, ki smo jih pripravljali v številnih timih, so vsaj začasno zmanjšale stopnjo radikalnih zahtev v izvedbi usmerjenega izobraževanja: uspelo nam je »pretihotapili«
naslednice gimnazije, veljali sta dve varianti programa SVIO, v Sloveniji SVIO ni bil samostojna stopnja izobraževanja. Druge rešitve pa zame pomenijo višjo kakovost v razvoju sistema in so ostale tudi po odpravi usmerjenega izobraževanja: povečal se je delež splošne izobrazbe v poklicnem izobraževanju; z nadaljevalnimi programi – danes

poklicno-tehniškimi šolami – so se odprle možnosti za nadaljevanje izobraževanja po poklicni šoli brez vračanja v prvi ali drugi letnik srednje strokovne šole, nadaljevalni programi bi lahko že ob nastanku nadomestili nekdanje mojstrske šole, a so, žal, odpirali samo vstop v študij, zmanjšana je bila drobitev poklicev in razvito izobraževanje za širše poklicne in strokovne profile, odpravljeno je bilo brezplačno vajeništvo, ki je ostalo še iz časov sistema učencev v gospodarstvu in nam ga je oporekala tudi tujina, češ da gre za obliko zlorabe brezplačne mlade delovne sile.

Za konec vprašanje: Ali je bila enotna šola le prvi korak k homogenizaciji kulturne in politične socializacije v Jugoslaviji?

Slovinci smo si po *Resoluciji 1974* vzeli sedem let za uvedbo usmerjenega izobraževanja, da bi našli rešitve tudi ob upoštevanju preteklih strokovnih kritik *Predloga 1965*. A pretekle kritike so bile očitno bolj breme kot navdih. Ozadja, iz katerih se je napajala radikalna šolska ideologija v usmerjenem izobraževanju, so bila globlja in trdovratnejša kot še tako racionalni pedagoški principi. Analiza teh ozadij še vedno ni opravljena, vzroki za radikalizacijo načela enotne šole pa so še zamegljeni. V tem prispevku so podani le namigi, da teh vzrokov ni mogoče preprosto pojasniti s socialistično pedagoško deklaracijo, da hočemo enotno šolo, ker je edina pravična za »delavce in delovne ljudi«. Takšen argument pa sploh odpove, ko se projekt enotne šole razširi na poenotenje poklicnih profilov, kvalifikacij, programov izobraževanja, predmetnikov, učnih načrtov, izvedbe pouka, izobraževanja učiteljev in učbenikov. Zamisel enotne šole je postala ob vseh poskusih za poenotenje izvedbe, ki sežejo do enotnih učbenikov, sredstvo za programsko in vsebinsko poenotenje sistema. Iz strokovnih gradiv sčasoma izginja tema o šolski pravičnosti, nadomesti pa jo stremljenje k enotni ureditvi šolstva v celotni državi. Zamisel reforme je v izvedbi očitno transformirala. Če v začetku izhaja iz ideje *enotne šole* in je naravnana na zagotavljanje pravičnosti v *izobraževanju*, se v osemdesetih letih težišče reforme prestavi na *poenotenje vsebin*, in to v *njihovih subtilnih kulturnih dimenzijah*, kar pa ima očitno pomembnejše socializacijske kot izobrazbene učinke. V državi, skupnosti, ki je večnacionalna in kulturno pluralna, pa ima socializacija v duhu večje politične enotnosti in državne pripadnosti vse znake kulturne in nacionalne homogenizacije. Ali bi lahko bila enotna šola le maska politike za sidranje enotne jugoslovanske kulture in etnije? Mnogo je vprašanj, ki bi jih bilo treba raziskati, da bi odgovorili na to, kako je mogoče, da so poenotenje zahtevali izvedbeni dokumenti, ki so jih pripravljale strokovno-administrativne službe, ne pa politični dokumenti, zlasti ne resolucije oziroma dogovori, ki so jih sprejemale zvezna ali republiške in pokrajinske skupščine. V tem vidim velik razkorak med politiko najvišjih samoupravnih teles, ki pri urejanju izobraževanja deklarirajo načelo: *idejna enotnost, a raznovrstnost poti v izvedbi*, ter usmeritvami administrativno-strokovnih služb, ki so pripravljale izvedbena gradiva, s katerimi se vsiljuje prav *enakost v izvedbi*. Bržkone strokovno-administrativne službe v tedanjem političnem sistemu ne bi mogle o tem samoiniciativno odločati in izvajati homogenizacije v šolstvu, zato ostaja odprto tudi vprašanje, ali sta bila

raznovrstnost in pluralizem izvedbe v političnem vrhu domišljena in iskrena ali pa je v projektu enotne šole mogoče že videti začetek političnega projekta, katerega cilj je preobrazba nacionalno-kulturno pluralne družbe v nacionalno-kulturno homogeno družbo. Ni pa naključje, da vsestransko poenotenje šolstva v MKRI ni bilo ideja vseh republik in pokrajin. Vse to pa zastavlja mnogo vprašanj o izvoriščnih jugoslovanskega kulturnega hegemonizma.

Literatura in viri

- Bergant, M. (1966). Pedagoška analiza stališč in utemeljitev v načrtu za unapredjenje sistema obrazovanja na II. stupnju. *Sodobna pedagogika*, 17, št. 3–4, str. 59–68.
- Družbeni dogovor SR in SAP o skupnih osnovah sistema vzgoje in izobraževanja. (1981). Ljubljana: *Uradni list SRS*, XXXVIII, št. 15, 21. 5. 1981.
- Družbeni dogovor o enotnih temeljih za razvrščanje poklicev in strokovne izobrazbe. (1980). Ljubljana: *Uradni list SFRJ*, št. 29/1980.
- Dopis Republiškega sekretariata za prosveto in kulturo BiH IS RS Slovenije o imenovanju članov MKRO*. Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 50.
- Dopis Republiškega sekretariata za prosveto in kulturo SRS Skupščini SRS o usmerjenem izobraževanju*. Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 50.
- Ermenc, K. S. (2009). From de-tracking to re-tracking in Slovenian upper secondary education. V: J. Hopfner in E. Protner (ur.). *Education from the past to the present: pedagogical and didactic lessons from the history of education*. Bielsko-Biala: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, str. 122–138.
- Informacija o uvedbi skupnih programskih jeder*. (1986). Arhivsko gradivo: SI AS 2025 (MŠŠ), šk. 510.
- Izveštaj o stanju, problemima i politici obrazovanja u SFRJ*. (1980). Beograd: Republički zavod za unapredjivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Izrez zapisnika*. (1974). Arhivsko gradivo: AS SI 1115, f. 1357, 61–50, III. mapa.
- Kožuh, B. (1987). *Pedagogika in šolske reforme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani. Oddelek za pedagogiko.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K. S., Peček, M., Lesar, I. in Pevec, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 74–94.
- Medveš, Z. (2013). Poklicno izobraževanje je pred desetletjem skrenilo na slepi tir. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 1, str. 10–31.
- Medveš, Z. (1988). Pojem enotnosti vzgojno-izobraževalnega sistema. *Sodobna pedagogika*, 39, št. 5/6, str. 271–281.
- Naloge Zveze komunistov Jugoslavije v socialistični samoupravni preobrazbi vzgoje in izobraževanja (Resolucija 1974). (1974). *Sodobna pedagogika*, št. 5–6, str. 147–159.
- Novak, B., Sagadin, J. in Kosovel, I. (1986). *Razvoj usmerjenega izobraževanja v Sloveniji (Usmerjeno izobraževanje)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Opći kriteriji za donošenje odluka o upisu učenika u završni stupanj srednjeg usmjerenog obrazovanja. (1977). *Prosvjetni vjesnik*, 30, št. 3, str. 38.

- Osnove usavršavanja i usklajivanja usmerenog obrazovanja od I. do V. stupnja stručne spreme.* Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 438.
- PKZ. (1971). 39. seja 10. 11. 1971. Arhivsko gradivo: AS SI 1115, f. 1355, 61–50, I. mapa.
- PKZ. (1972). Arhivsko gradivo: AS SI 1115 f. 1356, 61–50 II. mapa.
- Poročilo o preobrazbi vzgoje in izobraževanja.* (1987). Gradivo za zasedanje Skupščine SRS 18. 2. 1987. Arhivsko gradivo: SI AS 2025 MŠŠ, šk. 552.
- Predlog za unapredjenje sistema obrazovanja na II. stupnju. (1965). *Revija šolstva i prosvetna dokumentacija*, št. 5. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Programske zasnove. (1981). V: B. Dobnikar (b.l.). *Genealogija gimnazijskih in z njimi povezanih programov in smeri v obdobju 1975 do 2012 (neobjavljeno gradivo)*. Ljubljana: Urad za šolstvo.
- Programske zasnove. Programska zasnova za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju. (1989). *Poročevalec ISS*, 7, št. 3.
- Protestna izjava Društva slovenskih pisateljev z dne 20. 9. 1984.* (1984). Arhivsko gradivo: AS SI, 1115, f. 1357, 61–60, III. mapa.
- Reforma usmerjenega izobraževanja.* (1974). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 50.
- Resolucija o razvoju vaspitanja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi.* (1970). Beograd: Uradni list SFRJ, 16. 4. 1970.
- Resolucija o razvoju vzgoje in izobraževanja v SR Slovenije* (objavljeno v nedatirani prilogi dnevnih časopisov marca 1974). (1974). Arhivsko gradivo: AS SI 1115, f. 1357, 61–50, III. mapa.
- Sagadin, J. (1986). Reforma srednjega izobraževanja in njeno nadaljnje usmerjanje v luči rezultatov reformnih raziskav. *Sodobna pedagogika*, 37, št. 9–10, str. 467–483.
- Schmidt, V. (1982). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Sejni zapiski.* (1974a). Dostopno na: SISTORY.SI/publikacije/ID27237page171 (pridobljeno 15.5.2015).
- Sejni zapiski.* (1974b). Dostopno na: SISTORY.SI/publikacije/ID:27927 (pridobljeno 15. 5. 2015).
- Skupna programska jedra.* (1983). Stališča Republiškega družbenega sveta za vzgojo in izobraževanje. Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 510.
- Slovenščina, šolstvo, slovenstvo.* (b. l.). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 510.
- Slovenačko jezgro. (1984). *NIN*, 17. 6. 1984, str. 20–21.
- Stališča in predlogi Republiškega družbenega sveta za vzgojo in izobraževanje o predlogu Skupnih programskih jeder.* (1983). Ljubljana, 14. 3. 1983. Arhivsko gradivo: SI AS 2025 MŠŠ, šk. 560.
- Strmčnik, F. (1965). Enotna osnovna šola je bistveni element socialističnih družbenih odnosov. *Sodobna pedagogika*, št. 3–4.
- Šegula, I. (1964). *Učni načrt osnovne šole v teoriji in praksi – rezultati petletnega preizkusa*. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva.
- Štiriletni programi tehniških in drugih strokovnih šol.* (1992). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

- Temeljna vprašanja spreminjanja in dopolnjevanja zakona o usmerjenem izobraževanju.* (1986). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 552.
- Zajednička programska osnova usmjerenog obrazovanja i izbor prvog zanimanja.* (b. l.). Arhivsko gradivo: SI AS 2015, šk. 437.
- Zakon o usmerjenem izobraževanju.* (1981). Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list Slovenije.
- Zakon o vaspitanju i obrazovanju.* (1977). Novi Sad: Radnički univerzitet Radivoj Ćirpanov.
- Zapisnik seje MKRI.* (11. 6. 1976). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 282.
- Zapisniki 17. in naslednjih sej MKRI.* (b. l.). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 281 in 282.
- Zapisnik 28. seje MKRI.* (1. 7. 1979). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 281.
- Zapisnik 19. seje MKRI.* (b. l.). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 282.
- Zapisnik 29. seje MKRI.* (6. 7. 1979). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 282.
- Zapisnik 50. seje MKRI.* (19. 3. 1982). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, str. 6, šk. 436.
- Zapisnik redakcijske skupine za pripravo skupnih programskih jeder.* (1983). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, šk. 437.