

Dr. Zdenko Medveš

Globalizacija in slovensko šolstvo

Povzetek: V prispevku analiziram globalizacijo na področju šolstva predvsem kot makrosociološki in političen proces in me manj zanimajo pedagoške dimenzije globalizacijskih idej ter projektov. Globalizacijo razumem kot svetovno organizirane procese, s katerimi transnacionalne organizacije (OECD, Svetovna banka, Evropska komisija ...) širijo svoje vizije in »mite« o izobraževanju. Te vizije nagovarjajo države in kulturna okolja z močnim svetovnim vplivom, v ozadju vizij pa vedno odkrivamo globalne interese kapitala. Globalizacija je torej način, kako posamezne države, svetovne nosilke politične moči, uveljavljajo svoje strategije gospodarskega razvoja ter krepijo svojo politično vlogo in moč prek transnacionalnih organizacij. Pokazano je tudi, kako s tem namenom razvijajo strategije delovanja. Izobraževanje pa je pravi hormon za krepitev moči centrov. Kaj ti procesi pomenijo za lokalni nacionalni prostor? Razvijam tezo, da se nacionalni državi v vsaki transnacionalni povezavi, tudi demokratični, slabo piše, če nima dovolj svoje strokovne in politične moči za kritično držo do eksogenih vplivov ter za sooblikovanje eksogenih vplivov. Posebno me zanima, ali Slovenija obvladuje te pogoje. Na primeru nekaterih globalizacijskih projektov Evropske skupnosti in projekta PISA ocenjujem stanje pesimistično. Analiza mi kaže na to, da se Slovenija v transnacionalni prostor, vsaj kar zadeva izobraževanje, vključuje pasivno. Kot bolj ali manj pasivna sopotnica sodeluje v nastajanju transnacionalnih vizij in še to bolj na tehnični ravni. Brez ustreznega premisleka pa »spušča« tuje vizije v svoj izobraževalni prostor, kar pa dolgoročno ni nevarnost za šolsko polje, temveč za slovensko samobitnost sploh, posebno kulturo. To procesi trenutno sicer ne ogrožajo slovenske kulture na »tehnični« ravni, tu mislim zlasti na obstoj in razvoj jezika, kulturnih institucij in podobno, nedvomno pa so že usodni na vsebinski, kjer spodmikajo tla kulturne identitete.

Ključne besede: globalizacija, glokalizacija, neoinstitucionalizem, difuzni vplivi, »globalni igralci«, svetovna kultura, svetovno znanje, izobrazbeni standardi, dekulturnacija.

UDK: 37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Medveš, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: zdenko.medves@guest.arnes.si

Globalizacija je sama po sebi protisloven pojav, kar kažejo mnogi sistematični odpori proti njej. Posebej pa je problem na področju šolstva, saj je tu globalizacija lahko v neposrednem nasprotju s kulturno avtonomijo, na kateri temelji tudi načelo, da je šolstvo, posebno obvezno, eden od ključnih elementov državne in nacionalne samobitnosti in samostojnosti. Naša šolska zgodovina je v tem zelo občutljiva, saj dolga stoletja nismo imeli pravice in možnosti za razvoj svoje šolske podobe. To pravico je Slovenija dobila formalno v Jugoslaviji, ko je bila leta z ustavo leta 1974 uveljavljena ustavna avtonomija republik in avtonomnih pokrajin na področju šolstva in je tudi bila v celoti odpravljena zvezna šolska administracija. Toda prav iz obdobja 1974–1988 so nam zelo živo v zavesti zgodbe o »skupnih programskih jedrih«, ki so postala del strategije tedanje partijske politike za poenotenje izobraževalnega sistema in tudi vsebine izobraževanja. To obdobje je pokazalo, da so v transnacionalni skupnosti (in svetovna skupnost je transnacionalna) kljub deklaraciji o kulturni in šolski avtonomiji posameznega naroda prisotne različne strategije za doseganje večje enotnosti šolske ureditve, ki lahko v njej večstransko ogrožajo nacionalno dimenzijo, pa naj je to odkrito in nasilno, s pozicije avtoritete moči, ali prikrito. Na nevarnost teh tendenc v izobraževanju opozarjajo raziskave Johna W. Meyerja (2005) in Lechnerja (2005), ki prepričljivo z empiričnimi podatki razvijeta tezo o pojavu neoinstitucionalizma v procesih globalizacije v izobraževanju. Ugotavljata namreč, da so v ozadju globalizacijskih teženj v izobraževanju pomembne institucije na svetovni ravni, ki formirajo »svetovno kulturo«, »svetovno izobraževalno politiko« in, kar je najpomembnejše, »svetovno uporabno znanje«. Te težnje, zlasti govorica o »svetovno uporabnem znanju«, so še posebno kritične za nacionalne izobraževalne sisteme, saj obetajo vdor v samo substanco oblikovanja mladih generacij. Ne glede na vse te nevarnosti pa se noben sodoben nacionalni izobraževalni sistem ne more več zapirati v svoj kulturni krog, ne da bi tvegale kulturno izolacijo in omejevanje duhovne podobe prebivalstva na lokalne razmere. Temeljne vrednote in izzivi globalizacije v izobraževanju niso nič novega (multilaterizem, interkulturalnost, uveljavljanje človekovih in otrokovih pravic, enakost možnosti, pravičnost,

odgovorno državljanstvo, znanje za življenje, avtonomno odločanje, večjo mobilnost ipd.) in marsikdo bi rekel, da se gremo globalizacijo že vrsto let. Da ne bi bilo pomote, samega določanja vrednot v nekem področju še ni mogoče šteti za globalizacijo. Globalizacija danes ni samo sprejemanje deklaracij, temveč to vse bolj postajajo procesi, *ki imajo konkretne učinke na poenotenja izobraževanja v svetovnih razmerjih*. Da bi se dosegli takšni učinki, ne zadostujejo same deklarativne vrednote in cilji, temveč njihove konkretne izpeljave. To pa so konkretni izvedbeni modeli, ki se ponujajo v implementacijo (na primer model bolonjskega procesa – ki postaja neoevropski mit o enotnem visokošolskem prostoru), ali konkretne dejavnosti, ki sprožajo *difuzno* prodiranje »svetovne kulture« oz. »svetovnega znanja« v nacionalne šole (primer programa PISA), ali pa širjenje konkretnih orodij v izobraževanju (npr. metodologija merjenja in primerjanja učnih dosežkov, indikatorji kakovosti izobraževanja in izobrazbe, izobrazbeni standardi itn.), ali orodij za urejanje družbenega vrednotenja izobraževanja in usposabljanja (kot so lestvice za razvrščanje stopenj izobrazbe in kvalifikacij). V prispevku bom analiziral mehanizme delovanja globalizacijskih procesov in poskušal odgovoriti na to, kako naj se nacionalno šolstvo umešča v te procese, da ob tem ohranja svojo samobitnost. Mogoče bodo ti odgovori samo moja iluzija, da je mogoče še kaj rešiti pred »nasiljem« globalizacije, kajti vse jasneje postaja, da globalizacija zlasti v svoji difuzni obliki kaže na strahovito moč globalizacijskih procesov takrat, ko se ji nacionalni sistemi prostovoljno odpirajo in ne-zavestno, nekritično in pasivno sprejemajo njihovo logiko. Od tod sledi, da je globalizacija strategija politike in kot taka sama v sebi izrazito ideološki proces. Lahko bi rekli, da velja med globalizacijo in lokalizacijo podobno razmerje med teorijo in resnico: vsaka teorija sama v sebi določa merila resnice in zato je izpeljava teorije lahko imanentna samo znotraj nje. Šele ko si zares znotraj teorije, lahko sprejmeš, da to v nobenem pogledu ne pomeni relativnosti resnic.

Globalizacija, antiglobalizacija in glokalizacija

Raziskave Meyerja in Lechnerja prepričljivo empirično dokazujejo, kako iz svetovno vplivnih institucij izhajajo tendence, katerih cilje instrumentalizirani globalne »šolske vrednote« prav v konkretni obliki in tako uveljaviti prav določeno izpeljavo te vrednote v praksi. Značilen primer za to je OECD-jeva vodilna ideja »šolske pravičnosti in enakih možnosti«, ki jo z različnimi sredstvi skušajo uresničiti z idejo enotne šole in odpravo različnih oblik šolske diferenciacije tako rekoč do polnoletnosti. Razumljivo je, da tako konkretne izpeljave nekih globalnih vrednot nujno povzročajo približevanje ali celo izenačevanje različnih elementov ureditve v izobraževanju. Pri globalizaciji torej ne gre le za procese, ki se kažejo kot izenačevanje na ravni izobraževalnih politik, temveč gre tudi za izenačevanje izobraževalnih sistemov, profilov in ciljev izobraževalnih institucij ter celo vsebine izobraževanja. Učinki teh različnih globalizacijskih procesov so zato zelo mnogoteri in se v praksi kažejo na različnih ravneh: ideološki (razvoj transnacionalne kulturne identitete: npr. evropska dimenzija

v izobraževanju, oblikovanje svetovnega (evropskega) državljana, »globalnega človeka«, kurikularni (interkulturnost/multikulturnost, uveljavljanje koncepta svetovnega znanja, izenačevanje standardov ali celo vsebine izobraževanja) ter organizacijski (nastajanje transnacionalnih šolskih prostorov – npr. evropski visokošolski prostor, izenačevanje strukture izobraževalnih sistemov in profilov izobraževalnih institucij).

Tudi spekter institucij, ki vse bolj krepijo svoj vpliv na izobraževanje v svetovnem merilu, reprezentira vse ravni družbene organiziranosti: državno, zasebno in civilno. Tu so najprej formalne institucije, za katere bi lahko rekli, da v globalizaciji predstavljajo državno raven in tudi neposredno vplivajo na nacionalne države in njihovo zakonodajo (npr. UNESCO, OECD, Evropska komisija, Evropski svet). Zasebni sektor predstavljajo institucije kapitala in različne multilateralne korporacije, ki financirajo implementacije svojih razvojnih programov v izobraževanju (Znani so projekti za spodbujanje privatizacije šolstva ali za uvajanje praktičnih poklicnih predmetov v splošnoizobraževalne šole v Šrilanki in Bangladešu, ki jih je razvila Svetovna banka ter jih razglasila za uresničevanje povsem socialnih in humanističnih ciljev, kot so kakovost izobraževanja, socialna pravičnost, zmanjšanje splošne ter distributivne revščine.). Sklop civilne družbe predstavljajo nevladne institucije oziroma gibanja (npr. Greenpeace ali WWF – *World Wide Fund for Nature*), ki v ospredje svojih izobraževalnih politik postavljajo zlasti ekološko in državljansko izobraževanje, poantirano s človekovimi pravicami. Zavzemajo se tudi za določene standarde v šolah, ki izhajajo iz otrokovih pravic. Nekaterih teh institucij se je zaradi njihovega močnejšega in vedno bolj neposrednega vplivanja na razvoj izobraževanja oprijelo tudi ime »globalni igralci« (*Global players*).

Tako kot na vseh drugih družbenih sektorjih tudi v kulturi in izobraževanju »globalnim igralcem« nasprotujejo številni kritiki in nasprotniki z gesli »antiglobalizma«. Kritika »antiglobalistov« je motivirana na področju kulture z različnimi političnimi koncepti in interesi. Najprepoznavnejše so med antiglobalisti zastopani različni nacionalizmi, ki vidijo v procesih globalizacije načrtno marginalizacijo pomena nacionalnih držav. Globalizacija na področju kulture pa je po teh mnenjih zgolj nekakšen »svetovni talilni lonec«, ki pomeni usodno nevarnost za kulturno raznolikost in posebno za izginjanje »majhnih« kultur ter prevladovanje agresivnih »velikih svetovnih kultur«. Ta gibanja se pogosto mešajo tudi s protiamerikanizmom, ki opozarja na vsiljevanje ameriške kulture, sloga življenja in vrednot prek različnih kulturnih produkcij zlasti v množičnih medijih. Antiglobalizmu se pridružujejo tudi desnoekstremistična gibanja, ki so sovražna do tujcev, nastopajo zlasti proti procesom imigracij ter se zavzemajo za »nacionalno čiste države«, češ da mešanje kultur v vsakem mikrosocialnem prostoru zmanjšuje možnosti kulturne identitete in potencialno vodi v nevarnost kulturnega boja v lokalnih in svetovnih razmerjih. Znak te nevarnosti naj bi bil tudi svetovni kulturni konflikt, ki ga označuje protiislamizem.

Povsem drugačno dimenzijo kritike globalizacije razvijajo socialnopolitični analitiki, ki v nasprotju s politično desnico ne vidijo nevarnosti v liberalistični naravi globalizacijskih procesov. Nasprotno, politični liberalizem naj bi bil

celo edino sprejemljiva politična platforma globalizacije. Zato je ta kritika prej usmerjena v to, da se »globalni igralci« odrekajo liberalni orientaciji, ko delujejo tako, da predvsem krepijo svojo politično moč. V procesih globalizacije naj bi, kot pravi Ralf Dahrendorf (2000), celo nastajal nov »globalni razred« kot nosilec politične moči. Njegov interes je odrekanje globalizaciji njej imanentnih liberalnih načel, krepitev avtoritete in moči odločanja »globalnih igralcev«. Zato se pričakovanja, da bo globalizacija krepila svobodo in pravičnost v svetovnem merilu, ne morejo uresničiti. V teh razmerjih globalizaciji tudi ne more biti več imanenten cilj spodbujanje svobodnega odločanja nacionalnih držav, zaradi česar v jedru ogroža sodobne demokracije, s tem pa svobodo vsakega posameznika. Ta proces po Dahrendorfu še pospešuje dejstvo, da se globalizacija osredotoča na trg in gospodarski sektor ter se ne ozira na demokratičnost odločanja, človekove pravice, socialno razslojevanje, ekološke standarde in podobno. Ogrožanje demokratičnega odločanja na ravni nacionalnih držav pa je sporno zlasti na področju kulture ter izobraževanja. In zanimiva je Dahrendorfova teza, da je v takšnih pogojih prav urejanje izobraževanja za »globalne igralce« posebno privlačno, saj je izobraževanje »hormon za krepitev moči globalnega razreda«. Rešitev vidi Dahrendorf v tem, da se o uveljavljanju globalizacijskih procesov odloča na lokalnih ravneh, vendar tako, da bi bilo vzpostavljeno nekakšno vzajemno razmerje med nacionalnimi državami in »globalnimi igralci«. To pa zahteva, da se na lokalnih ravneh vzpostavi dovolj močna politična sila in strokovni potencial, kar bi bil pogoj za vzajemno razmerje med »globalizacijo« in »lokalizacijo«. Globalizacija v kulturi in izobraževanju naj ne bi pomenila stapljanja kultur ali šolskih ureditev, niti ne poenotenja izobraževalnih institucij in zlasti ne vsebine znanja, temveč naj bi omogočala ohranjanje lokalnih specifičnosti v profilu izobraževalnih institucij, izobraževalnem sistemu in zlasti v vsebini izobraževanja. Znotraj tega naj bi celo krepila vlogo lokalnih kultur.

Od tod se je razvil pojem *glokalizacije*², ki je nekakšen jezikovni konstrukt med »globalizacijo« in »lokalizacijo«. Jedro razumevanja glokalizacije je v dveh pričakovanjih:

- da se programi in modeli »globalnih igralcev« na lokalnih ravneh ne bodo implementirali mehanično ter da bodo lokalni dejavniki politične moči sposobni kritične presoje in uporabe programov z vgrajevanjem lokalnih posebnosti ter
- da se bo krepil vzvratni vpliv lokalnih posebnosti na globalne projekte; recimo zelo splošno, da se bodo eksogeni vplivi »globalnih igralcev« bistveno spreminjali na podlagi endogenih dejavnikov.

Je to pričakovanje iluzija ali realna možnost, nam bodo pokazali nekateri dosedanja primeri programov. Še pred tem pa je treba omeniti, da »glokalistom« ta vzajemni odnos eksogenih in endogenih vplivov ni nekaj, kar bi se dogajalo

² Pojem izvira že iz osemdesetih let prejšnjega stoletja in je bil sprva omejen samo na poslovni svet, pozneje na okoljsko svetovno politiko; v devetdesetih letih pa se začel uporabljati tudi kot splošno načelo prepletanja lokalnega – regionalnega – globalnega (Robertson 1998) v odločanju o globalizacijskih procesih.

samo na politični ravni. Torej pri tem ne gre za sodelovanje lokalnih dejavnikov v obliki »amandmajskih« dopolnil h globalnim projektom, temveč si endogene vplive zamišljajo kot proizvod obširnih, celostnih in znanstvenoraziskovalno podprtih primerjalnih analiz, ki bi omogočale ovrednotenje določenega transnacionalnega projekta z lokalnimi dejavniki, posebno z vidika konkretnega kulturnozgodovinskega ozadja.

S tem vstopamo v jedro naše razprave, ki ga predstavljajo vprašanja: ali se Slovenija bolj prepušča globalizacijskim procesom, ali jih kritično prenaša v svoj prostor ter ali vstopa dejavno v te procese z enakopravnim sodelovanjem pri nastajanju transnacionalnih programov?

Modeli delovanja globalnih igralcev

Lahko bi govorili o treh ravneh ali modelih delovanja globalnih igralcev:

- sprejemanje političnih dokumentov in vodenje kampanj,
- izvajanje programov in projektov ter
- difuzni vpliv.

Sprejemanje političnih dokumentov in vodenje kampanj

S političnimi dokumenti delujejo zlasti globalni igralci, ki imajo državno naravo. Z deklaracijami in resolucijami, ki se pozneje ratificirajo na nacionalnih ravneh, širijo nekatere vodilne ideje, vrednote in »mite« (npr. vseživljenjsko učenje, zagotavljanje kakovosti, pravičnosti in enakost možnosti za vse), o katerih je dosežena visoka stopnja načelnega konsenza v svetovnem merilu, zato se te ideje tudi hitro širijo v svetovni prostor. Toda načelni konsenz o teh idejah še ne pomeni, da obstaja konsenz tudi o njihovi izvedbi. Če kot primer vzamemo *pravičnost*, lahko hitro ugotovimo konsenz različnih politik na načelni ravni. Toda različne politike razvijejo zelo različne in celo nasprotujoče si rešitve, da bi v praksi dosegli pravično šolsko ureditev. Tako na primer konservativna politična opcija razlaga pravičnost meritokratsko: različno sposobnim je treba ponuditi različno zahtevne (kakovostne) šole. Pogoje za doseganje pravične šolske ureditve vidi v diferenciranem šolskem sistemu in celo v zelo zgodnjem ločevanju otrok po različnih vrstah šol že po štirih letih elementarnega šolanja. Socialno naravnana politika pa, povsem nasprotno, interpretira pravičnost egalitaristično. Zato se zavzema za enotno šolo, ki naj traja čim dlje. Diferenciacija je tej opciji sumljiva celo na terciarni stopnji (Bolonjski proces na primer skuša z uvajanjem stopenjskega študija de facto odpraviti diferenciacijo med praktično in akademsko naravnanim študijem.). Takšne primere različnih implementacij bi lahko navedli ob vsaki vrednoti in bi jih lahko osvetlili z različnih zornih kotov. Podrobno se je vprašanju, kako se v globalnem svetovnem šolskem prostoru lahko razume pravičnost na teoretski ravni, posvetil Zdenko Kodolja v prispevku, ki ga je pripravil za to tematsko številko.

Glede na razlike v praktičnem uresničevanju globalističnih političnih usmeritev iz deklaracij, resolucij in podobnih političnih dokumentov lahko mirno

rečemo, da takšno vplivanje »globalnih igralcev« ni moglo zadovoljiti. Takšna implementacija je marsikje pomenila sprevračanje njihovih vodilnih političnih idej v njihovo nasprotje. Zato takšne strategije niso imele perspektive, saj so bolj zniževale kot krepile politično moč, ugled in vpliv »globalnih igralcev«.

Nekoliko konkretnější in učinkovitejši angažma pomenijo kampanje »globalnih igralcev«. Primer takšne najbolj organizirane in najodmevnejše kampanje je kampanja Unesca *Education for All*, ki je bila zlasti intenzivna v devetdesetih letih, ko je povezala tako rekoč vso globalno politično mrežo, saj so v kampanji zelo intenzivno sodelovali tudi Unicef, OECD, Svetovna banka, da ne govorimo o kontinentalnih transnacionalnih organizacijah, kot na primer Evropska unija, Svet Evrope. Kampanja pa je obsegala vse stopnje izobraževalnega sistema, tudi predšolsko in primarno. Kampanje so bile najvišji doseg prve generacije v delovanju »globalnih igralcev«.

Izvajanje reform s programi in projekti

Za drugo generacijo štejemo oblike globalizacije, s katerimi skušajo »globalni igralci« okrepiti svojo moč vpliva s ponujanjem konkretnih programov in projektov reformiranja šol v določeni državi ali pa s kombiniranjem državnega in neposrednega (se pravi tudi mimo države) vplivanja na določene *izobraževalne institucije* (neoinstitucionalizem). Pogoj za prehod v to fazo je bila bolj kakovostna strokovna in tudi znanstveno podpora. Po načelu, da papir vse prenese, je mogoče resolucijo napisati zelo hitro. Izvedba projekta ali programa pa je zahtevno strokovno delo. Tako morajo v zadnjih dveh desetletjih »globalni igralci« politično delovanje dopolniti s strokovnim in z znanstvenoraziskovalnim. Ustanavljajo raziskovalne institute kot *značilno nedržavne* institucije in tako državni akterji globalizacije vzpostavljajo nove oblike globalnih političnih mrež, ki jih Sprinz (2003) označi kot »*global public policy networks*«.

To dejstvo bistveno spreminja strategije globalizacije. Delo ni več usmerjeno v pripravo političnih dokumentov, resolucij in deklaracij, temveč v pripravo in izvajanje konkretnih programov ali projektov, njihovo raziskovalno uvajanje in spremljanje. Med prve takšne projekte sodita že omenjena projekta Svetovne banke v Šrilanki in Bangladešu. Značilen pa je vsekakor program PISA, ki ga podpirata osrednja raziskovalna skupina OECD-ja in mreža nacionalnih konzorcijev. Program PISA je daleč od resolucije ali deklaracije, čeprav je popolnoma nabit z izobraževalno ideologijo OECD. Ga pa razvrščam med strateške oblike globalizacije v zadnji – tretji – generaciji – torej kot primer difuzne oblike in bom o njem pisal pozneje.

Sprinz tudi ugotavlja, da je programsko oz. projektno delo v tej »*global public policy networks*« visokoprofesionalno, tako vsebinsko kot metodološko, ker je tudi finančno dobro podprto. Vse to obeta temeljitost dela raziskovalnih skupin tako v načrtovanju kot izvedbi programov ali projektov, kar zagotavlja kakovost projektov in potencialno močno krepi učinke globalizacije. Nedvomno so projekti ali programi »globalnih igralcev« zato vredni proučevanja ob odločanju nacionalnih teles o šolskih spremembah.

Kot primer druge strateške oblike globalizacije omenjamo projekta Svetovne banke za uvajanje predmetov poklicnega izobraževanja v splošnoizobraževalne srednje šole ter za razvijanje poklicnih srednjih šol v Šrilanki in Bangladešu zato, ker predstavljata značilnosti te oblike. Stvar je namreč preprosta. Svetovna banka je izdelala za vsako od obeh držav konkreten projekt novega sistema srednjega izobraževanja, umestila vanj praktično izobraževanje v splošnih srednjih šolah, opredelila vrste in profile poklicnih šol ter ustrezne sistemske povezave med njimi. Praktično je izdelala nov sistem sekundarnega izobraževanja. Podlaga za to je bilo poprejšnje raziskovanje gospodarskih potreb. Projekt je obsegal tudi uvajanje, kar je pomenilo izobraževanje učiteljev ter materialno opremo učilnic za praktično izobraževanje. Svetovna banka je projekt uvajala s pomočjo lokalne politike in zagotovila tudi raziskovalno evalvacijo kot podlago za sprotno odpravljanje slabosti in dopolnjevanje projekta. O vsem tem obstajajo obsežni protokoli, ki dokazujejo tudi občutljivost na kulturno ozadje. Mimogrede pa naj povemo, da sta bila, ne glede na vse to, oba projekta deležna ostrih kritik, predvsem očitkov o dekulturnaciji in podrejanju izobraževanja funkcionalnim interesom kapitala.

Pa še eno značilnost je treba poudariti ob tem. Globalni igralci tega načina urejanja šolstva v določeni državi ne tvegajo za reformiranje osnovnega izobraževanja in praviloma tudi ne gimnazije. Konkretno projekte oziroma programe pripravljajo za reformiranje poklicnega in strokovnega izobraževanja, posebno pogosto pa za terciarno izobraževanje. To velja tako za OECD kot za Svetovno banko. V tem se posredno pokaže zadržanost »globalnih igralcev« pred poseganjem v tiste dele sistema, kjer bi bilo ogrožanje nacionalne kulturne avtonomije najbolj očitno. S tem nočem trditi, da med njimi ni želje po spreminjanju obveznega in splošnoizobraževalnega šolstva, toda bolj ali manj se za to uporabljajo splošni dokumenti, kot so deklaracije, resolucije, priporočila, v sodobnem času pa vse pogostejše tudi organizirane kampanje.

Programske oziroma projektne oblike globalizacije v Sloveniji tako rekoč sploh ne poznamo. Res je, da so nas v letih 1991–1996, ko se je oblikoval sedanji sistem izobraževanja, obiskovali mnogi tuji izvedenci in ponujali takšne ali drugačne izkušnje. Nihče med njimi pa ni prihajal v imenu kake transnacionalne organizacije z izdelanim celostnim projektom ali programom reform. Tuje izkušnje smo spoznavali v predavanjih tujih ekspertov zlasti iz skandinavskih, srednjeevropskih in anglosaških držav. In priznati je treba, da je vse to naša politika in stroka sprejemala v duhu *déjà vu*. To je čas, ko lahko rečemo, da je podoba našega »šolskega sistema 1996« sicer nastajala ob tujih zgledih, toda na podlagi domačih premislekov in odločitev.

Mogoče to manj velja za reformo *strukture visokega šolstva* v letu 1993, ko je bilo namesto višješolskega študija uvedeno visokostrokovno izobraževanje. To reformo štejem za ne dovolj premišljen prevzem centralnoevropskega modela, pa še to partikularno. Od srednjeevropskih držav smo namreč prevzeli le model visoke strokovne stopnje, ne pa tudi univerzitetne, saj je ta ostala nespremenjena. Najbrž bi bilo drugače, če nove strukture visokošolskega sistema ne bi uvajali tako partikularno. Da ne govorim o tem, kako koristna bi bila tedaj analiza strategij in modelov, ki so jih na široko po svetu tedaj izvajali »globalni igralci«, posebno

OECD in Svetovna banka. Iz teh analiz bi odkrili, da gre proces globalizacije enoznačno v smer tristopenjskega študija, za kar se je komaj šest let po naši visokošolski reformi opredelila tudi Evropa s sprejemom Bolonjske deklaracije 1999. Bolonjsko deklaracijo pa bolj nagovarja logika reformnih projektov visokega šolstva, ki sta jo spodbujala OECD in Svetovna banka kot humboltovski model srednjeevropske univerze. Analiza globalizacijskih projektov bi torej že leta 1993 lahko pripeljala Slovenijo po logični poti do visokošolskega sistema, ki bi se bolonjski reformi približeval naravneje, namesto da se je od nje oddaljeval. Posledice ne dovolj utemeljenega in širokega kritičnega premisleka leta 1993 se še kako kažejo v ključnih težavah in zastojih ob vpeljevanju bolonjskih procesov danes in vse po letu 2004 (razumevanje stopenj, funkcionalna poklicna naravnost prve stopnje).

Kateri modeli so trenutno aktualni za Slovenijo?

Če bi že razmišljali o tem, kateri projekti transnacionalnih organizacij so danes aktualni za Slovenijo, bi omenil vsaj dva, ki se jim Slovenija ne more izogniti. Prvi je že omenjen bolonjski proces, drugi pa pomeni uvajanje treh temeljnih orodij, ki so za izobraževanje pripravljena v Evropski komisiji. Ta orodja so: *Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje* (priporočata ga tudi Evropski parlament in Svet evropske unije), *Evropski kreditni sistem*, ki je pripravljen za srednje poklicno (ECVET) in visoko izobraževanje (ECTS), ter *indikatorji kakovosti*. V Evropski uniji so bila sprejeta priporočila še na mnogih drugih področjih (npr. evropska iniciativa v izobraževanju, državljanska vzgoja, mobilnost vajencev, dijakov in študentov), vendar nobeno področje ni izdelano v taki obliki, da bi mu lahko pripisovali naravo orodja (modela, projekta, programa).

Poglejmo podrobneje projekt *Evropskega ogrodja kvalifikacij*. Projekt ostaja, politično gledano, še vedno projekt znotraj načela subsidiarnosti. To pomeni, da je Evropsko ogrodje kvalifikacij zgolj priporočilo nacionalnim državam, pa ne samo zaradi načela subsidiarnosti. Poudarjeno je, da ogrodje ne nadomešča ali opredeljuje nacionalnih sistemov kvalifikacij, niti ne nadomešča samih nacionalnih kvalifikacij. Je torej priporočilo, ki za nacionalne države ni obvezujoče, saj le »/.../« podpira in dopolnjuje dejavnosti držav članic, s tem da olajšuje nadaljnje sodelovanje med njimi s ciljem povečanja preglednosti in promoviranja mobilnosti in vseživljenjskega učenja. Izvajati pa bi ga bilo treba v skladu z nacionalno zakonodajo in prakso.« (Evropsko ogrodje kvalifikacij 2008, str. 7) Iz tega izhaja, da evropskega kvalifikacijskega ogrodja ni mogoče neposredno uporabljati v nacionalnih kvalifikacijskih sistemih. S tem je preprečeno, da bi v nacionalnem prostoru hkrati uporabljali dva sistema razvrščanja kvalifikacij, nacionalnega in evropskega. Namen dokumenta je tudi jasno razviden iz priporočila, da članice do »leta 2010 povežejo nacionalne sisteme kvalifikacij z evropskim ogrodjem kvalifikacij« (ibid., str. 8). Priporočilo prepušča torej popolnoma odprt prostor, kakšno ogrodje kvalifikacij bo v skladu s svojo zakonodajo in prakso uveljavila posamezna država, le transparentno mora biti povezano z evropskim ogrodjem. V Sloveniji

naj bi to povezavo izpeljal projekt KLASIUS, ki uvaja novo osemstopenjsko kvalifikacijsko lestvico. Na tem mestu ne bomo analizirali pomembnega vprašanja, ali je Slovenija pri tem ravnala v skladu s priporočili Sveta Evrope in Evropskega parlamenta, namreč, ali je dosedanje ureditev, nacionalno tradicijo in prakso ustrezno povezala z evropskim ogrodjem. V javnosti pa so že bila izražena mnenja, da predlog nove klasifikacije prav tega ne upošteva v razvrščanju visokošolskih stopenj izobrazbe. Dilema je bila zlasti zaostrena ob sprejemanju novele zakona o visokem šolstvu 2006 in je bila celo motiv za ustavno presojo novele ter grožnja za izvedbo zakonodajnega referenduma. Kje je v vsem tem napaka? Ali se pri argumentih za morebiti neustrežno rešitev lahko sklicujemo na to, da je bila Slovenija »posiljena« z evropskim ogrodjem? Nikakor! Prej neustreznost rešitev lahko razložimo s paradigmo globalizacije. S tem hočem reči, da je v Sloveniji povezovanje z evropskim kvalifikacijskim ogrodjem potekalo preveč uradniško, da ni bilo potrebne strokovne presoje, predvsem pa ne soočenja z javnim interesom, kar vse bi lahko privedlo do transparentnejše in tradiciji ugodnejše navezave z evropskim ogrodjem.

Bolonjski proces je zgleden primer projektne oz. programske globalizacije, ki temelji na konceptu neoinstitucionalizma. Neoinstitucionalizem smo že označili kot tisto obliko globalizacijskega vpliva, ki se izvaja le deloma prek države, svoje prave cilje pa dosega neposredno prek izobraževalnih institucij. Neoinstitucionalizem se kot strategija lahko uporablja le za reformiranje nedržavnih izobraževalnih institucij oziroma institucij z ustavno avtonomijo, in to je prav visoko šolstvo. Bolonjski proces vsebuje dve bistveni komponenti. V ospredju nekako izstopa zahteva po sistemu treh stopenj. Čeprav to ni njegov osrednji namen, izstopa predvsem zato, ker je to tista njegova dimenzija, ki se vpeljuje prek države. Osrednji namen pa je ustvarjanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, ki je po svoji definiciji transnacionalen. Do njega zato ni mogoče priti prek države, temveč z ustvarjanjem evropske univerzitetne mreže, kar po naravi stvari lahko dosežejo le univerze z neposrednim sodelovanjem. Zato so v projektu bolonjskega procesa tako poudarjeni cilji izmenjave profesorjev in študentov, vrhunec bolonjskih vrednot pa je usklajevanje programov (tuning proces) in povsem na vrhu vrednotne lestvice t. i. skupni programi (joint programme) in skupne diplome univerz. Pogoj za vse to pa je notranja reforma univerz, ki naj bi sledila nekaterim temeljnim skupnim ciljem (izbirnosti, interdisciplinarnosti, naravnosti v razvoj kompetenc). S tega vidika so stopnje študija res obrobni problem, čeprav ga je treba uskladiti, da je mogoče sodelovanje na ravni univerz.

Kaj je od vseh teh ciljev ostalo v Sloveniji po štirih letih priprav in dve leti pred uveljavitvijo evropskega visokošolskega prostora? Temu vprašanju je Sodobna pedagogika že namenila posebno tematsko številko v letu 2006/4, zato tu ni treba analizirati bolonjskega procesa podrobneje. Sam sem prispeval ta tematsko številko uvodni prispevek z značilnim naslovom *Bolonjski proces med univerzo in uradništvom*, ki je povsem razumljiv v konceptu neoinstitucionalizma. Moja temeljna ugotovitev je, da implementacijo bolonjskega procesa označuje in ovira izraziti konflikt med državo in univerzo. Bistvo tega konflikta je spor o akademski oziroma pragmatični naravi študija. Vsi akterji se zavedajo, da so-

dobna univerza ne more biti zaprta v slonokoščeni stolp modrosti. Vsi akterji in še posebno univerza ter študenti so enotni glede nujnosti povezovanja študija s prakso. Spor nastaja ob vprašanju kako: ali s sistematičnim ustvarjalnim raziskovanjem ali z izkustvenim razvijanjem funkcionalnih delovnih sposobnosti in spretnosti, pomembnih za trg dela. Kaj pomeni, da mora biti na trg dela usmerjen doktorski študij, zakaj morajo vsi študiji na prvi stopnji usposablјati tudi za prepoznavne potrebe trga dela? Da je to ključna dilema bolonjskega procesa vsaj srednjeevropskih držav, kažejo prispevki tujih avtorjev, Sandra in Kellermannna, v isti tematski številki Sodobne pedagogike (2006, št. 4). Seveda se nam sproža ob tem vprašanje, ali ni nemara v ozadju bolonjskega procesa povsem drugačna ideologija, kot nas izrecno nagovarja v ciljih ustvarjanja evropske univerzitetne povezave, mobilnosti, svobode, višje kakovosti študija? Ali ni v ozadju skrita ideologija interesa kapitala, ki so jo svetovni »globalni igralci«, zlasti Svetovna banka in tudi OECD, forsirali zadnja desetletja v projektih razvoja šolstva v deželah t. i. tretjega sveta? Za to ideologijo se je navsezadnje tudi Evropa opredelila v lizbonski strategiji, z zdaj že slovitim geslom, da bo s pomočjo šolstva postala »the most competitive and dynamic knowledge-based economy«.

Ali bo ostala bolonjska reforma slovenskega visokega šolstva le pri svoji formalni dimenziji novih študijskih stopenj, ki jo vsiljuje država, ali bo reforma res segla v bistvo študijskega procesa? Za odgovor na to vprašanje, kaj se je v resnici zgodilo v sodelovanju naših univerz s tujimi in v pripravi bolonjskih študijskih programov, nimam reprezentativnih podatkov. To bi bili podatki o izmenjavi učiteljev, evropsko primerjalna statistika o mobilnosti študentov, tistih, ki prihajajo na slovenske univerze in slovenskih na tujih univerzah, dosežki sodelovanja posameznih strok v večji svobodi izbire študijskih poti in predmetov, zagotavljanje pogojev za interdisciplinarno organizacijo študija, dosežki partnerstev v *tuningu*, število *joint* programov. Samo ti podatki bi bili merilo, ali je v slovenski univerzitetni prostor vstopila ideja bolonjskega procesa v svojem vsebinskem pomenu.

Neoinstitutonalni model je zaradi svoje hibridne narave, ker računa na neposredne reformne učinke prek države in neposredno reformno dejavnost institucije, vedno vprašljiv. Negotovo je, kateri vpliv bo prevladal: državni ali institucionalni.

Model difuznega vplivanja

Model difuzne globalizacije se je razvil ob nadaljnji krepitvi vloge znanstveno-raziskovalnega dela v širjenju idej in konceptov »globalnih igralcev«. Kot značilen primer modela difuzne globalizacije štejem projekt PISA. V njem bi lahko prepoznali vse ključne deklarativne cilje in intence izobraževalne politike OECD, kot so zlasti: egalitarizem v gradnji izobraževalnega sistema, kritiko dejavnikov socialno-ekonomsko-kulturne diskriminacije, pragmatizem v vrednotenju učnih dosežkov – naravnost na kompetence, koncept svetovne kulture in svetovno uporabnega znanja, konstruktivizem v razumevanju učnih dosežkov. Vsa ta gesla so sicer bolj ali manj izrecno izpostavljena v zasnovi projekta PISA. Bolj pa so razvidna iz interpretacij rezultatov. V samem projektu se o teh geslih zelo malo izrecno govori, prepoznati pa

jih je mogoče v posameznih elementih projekta PISA. Kako? Če pogledamo merila za oblikovanje vzorca, na katerem poteka PISA, nedvomno lahko prepoznamo, da je vzorec namenski in v sebi skriva vsaj dve intenci, ki implicirata egalitaristično filozofijo OECD na področju ureditve šolskega sistema. Prva takšna intenca je, da poteka PISA na merjenju dosežkov petnajstletnikov – torej po končanem obveznem izobraževanju. Druga dimenzija pa, da morajo biti v vzorcu sorazmerno zastopani petnajstletniki iz vseh vrst šol, ki jih obiskujejo. Zdaj samo združimo oba parametra in odgovor je jasen. Bralec si lahko sam odgovori na vprašanje, kolikšna je verjetnost, da se bodo v vzorcu PISA pojavili petnajstletniki, ki potencialno dosegajo najslabše ali najboljše rezultate v državi, ki ima petnajst let staro mladino še vedno v enotni šoli, ima torej vse petnajstletnike še združene v eni populaciji (denimo kot Finska), ali v državi, ki ima v tem starostnem obdobju že diferencirano šolsko ureditev, to pomeni, da so petnajstletniki že razporejeni v različne tipe šol (denimo Slovenija). Slovenski vzorec petnajstletnikov za program PISA 2006 je nastal iz sorazmernih deležev dijakov nižjega poklicnega izobraževanja, srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja in gimnazije. So mnenja, ki prav zaradi tega štejejo dosežke primerjave PISA za sporne. Za Finsko, ki vsa leta blesti z najboljšimi dosežki, se domneva, da bi bilo povsem drugače, če bi projekt PISA vključeval leto ali dve starejše otroke, ko so tudi na Finskem že diferencirani. Takrat tudi finski rezultati ne bi bili takšni, kot so. Strokovnjaki OECD bi na to kritiko odgovorili nekako tako, kot so Nemcem: Prav, pa še vi podaljšajte obdobje enotnega šolanja v petnajsto leto in prek. In prav to, da bi se čas enotnega šolanja podaljševal, je ena od temeljnih vizij izobraževalne politike OECD.

Ta ponazoritev nam pokaže, kako je lahko na videz povsem nevtrarno metodološko orodje, kot je izbor vzorca, nabito z ideologijo. Podobno bi lahko odkrivali tudi iz drugi metodoloških prijemov v projektu PISA. Tip nalog na primer ni naravnani na šolsko preverjanje znanja in ne na šolske učne načrte. Izrecno je rečeno, da gre za »merjenje dosežkov v življenjsko uporabnih situacijah, ki so značilne za celoten svet«. Ali se v tem ne kaže prav koncept »svetovne kulture« in »svetovnega znanja«, kar je tudi eno od prizadevanj OECD in spet ena od njegovih ključnih ideologij?

Tudi pri obdelavi podatkov je tako. Analize dosežkov, na katere so očitno strokovnjaki OECD najponosnejši, če jih merimo po tem, kako obsežne so, so analize učinkov socialnih, ekonomskih in kulturnih dejavnikov na dosežke petnajstletnikov. Vzemimo del te analize za slovenski primer iz PISA 2006, ki ga naše nacionalno poročilo ni vsebovalo. Znano je (tudi iz nacionalnega poročila), da so v skupni oceni naravoslovne pismenosti dosegli naši petnajstletniki 12. mesto med 57. državami. Bili so praviloma izbrani iz prvega letnika srednjega izobraževanja, torej je bil vzorec stratificiran in je zajemal sorazmerno število dijakov nižjih poklicnih šol, srednjih poklicnih šol, srednjih strokovnih šol in gimnazij. Manj pa je znano, da so dosežki petnajstletnikov med 57 državami na visokem tretjem mestu po razpršenosti (varianci) dosežkov, ki je skoraj dvakrat višja od povprečja OECD (PISA 2006 a). To je seveda treba najbolj pripisati izboru dijakov na različnih tipih srednjih šol. Še več vprašanj nam odpre nadaljnja analiza, da je relativno zelo visok delež variance v dosežkih pojasnjen prav z ekonomskim, socialnim

in kulturnim ozadjem dijakov. Iz istega vira ugotavljamo, da naj bi v državah, udeleženih v projektu PISA 2006, v povprečju pojasnjevali ekonomsko-socialno-kulturni dejavniki manj kot 20 odstotkov razpršenosti dosežkov, v Sloveniji pa 46 odstotkov. In naprej: znotraj tega ima velik učinek tudi nizek dosežek imigrantov; ti imajo v povprečju še nižje dosežke: temeljne ravni naravoslovne pismenosti ne dosega niti 30 odstotkov učencev druge generacije imigrantov, takih pa je le malo več kot 10 odstotkov »domačih« učencev (PISA 2006 b).

Tako bi lahko analizirali še vrsto drugih metodoloških elementov projekta PISA in vsakokrat bi ugotovili, da v celotnem programu ni nič naključnega. V vsakem njegovem segmentu se tako ali drugače skriva močan ideološki naboj, ki sam po sebi pripelje do kritike določenih izobraževalnih sistemov in podpore drugim. Zdi se, da je takšno izzivanje spopada z izobraževalno ureditvijo še posebno značilno za evropske razmere. Tako je na primer že vsa leta od prve aplikacije PISA 2000 najbolj pod udarom nemški večtirni sistem; hkrati pa je najbolj povzdigovano njegovo nasprotje – finski. V vsaki črki globalnega poročila o projektu PISA je mogoče prepoznati značilne vrednote šolske ideologije OECD, ki jo v mogočem označujejo egalitarizem in pragmatizem, svetovno uporabno znanje, konstruktivizem.

Ta prikrita – difuzna – oblika širjenja idej »globalnih igralcev« ni domišljena samo vsebinsko ideološko, temveč tudi strateško. Ve se, kakšen pritisk pomeni za vsako državo objava učnih dosežkov njene mladine v primerjavi z dosežki mladine drugih držav v množičnih medijih. Ne glede na relativno ali, kot bi kdo dejal, celo povsem fiktivno naravo teh meritev je mogoče vsako točko pod poprečjem prek medijev uporabiti za kritiko nacionalnih izobraževalnih politik. Očitno so v OECD »načrtovali« tudi to strategijo, če pomislimo, kako močno in dolgo odmevajo ti rezultati v javnih medijih držav, ki se znajdejo na repu.

In v tem je bistvo difuznega globalizacijskega vpliva, ki se širi s samodejnim prodiranje oz. pronicanjem v konkreten nacionalni prostor. Ob projektu PISA bi lahko govorili o difuznem razprševanju na mnogih ravneh. Pokazali smo načine prodiranja šolskega egalitarizma ter socialne, ekonomske in kulturne kritike šolske ureditve. Lahko pa bi govorili tudi o tem, da PISA opravlja funkcijo difuznega razprševanja »svetovne kulture« in »svetovnega znanja«. PISA prav z vidika svetovne uporabe znanja ne more biti drugačna, kot je. Če merimo dosežkov učencev od Avstralije do Islandije, od Koreje do Združenih držav Amerike, te meritve res ne morejo temeljiti na znanju, ki ima kakršen koli kulturni naboj razen univerzalnega. Ne morejo se opirati na nobeno kulturno okolje, nič kulturno specifičnega ne sme biti v njih.

Izzivi: standardizacija; nevarnosti: dekulturacija

Kompetence in splošna izobrazba

Vprašanje pa je, kako se PISA obravnava na nacionalnih ravneh. Ali se na nacionalni ravni vzpostavljajo razmerja do projekta PISA in rezultatov, ki temeljijo na načelih glokalizacije? Gre torej za to, ali je na nacionalni ravni dovolj

strokovne in politične moči, da difuzni vplivi ne bi prodirali v nacionalni prostor nenadzorovano, nehoteno in zlasti brez premisleka.

Na tem mestu ne bom analiziral odzivov strokovnih in vladnih institucij v posameznih državah na rezultate projekta PISA. Mimogrede, pri nas na poročila o dosežkih PISA 2006 skoraj ni komentarjev, pa rezultati (razen doseženega 12. mesta v naravoslovni pismenosti) niso takšni, da bi lahko bili z njimi zadovoljni. V drugih državah pa PISA močno zaposluje stroko in politiko, zlasti v državah, ki so se znašle po katerem koli dosežku pod povprečji OECD. Zanima me, na katere »ideološke« točke v programu PISA so odzivi najburnejši. Kot primer sem že opisoval dogajanje v Nemčiji po letu 2002, ko so bili objavljeni zelo slabi dosežki nemških otrok v PISA 2000. Poročilo raziskovalne skupine PISA je slabe rezultate nemških otrok pripisovalo večirnemu sistemu obveznega šolanja otrok med 10. in 14. letom. To interpretacijo pa sta del nemške stroke in zlasti politika, ki brani večirni sistem obveznega šolanja, sprejela kot fikcijo, ki je plod namenskega vzorca otrok, vključenih v program PISA 2000, ne pa izraz realne kakovosti znanja. Toda tudi pozneje in vse do danes se nemška šolska politika sploh ni odzvala z ukrepi na kritiko izobraževalnega sistema, na očitke, povezane z večirnostjo, na zgodnjo diferenciacijo in selekcijo. Šolska politika je dala to socialno dimenzijo kritike tako rekoč v oklepaj in s tem prezrla sistemske vzroke, ki jih za podpovprečne dosežke navajajo interpretacije centralnega konzorcija PISA 2000. Podobno se je odzvala tudi Švica (Schweitzer 2005). Vzroke za nizke rezultate vidita bolj v notranjih pedagoških konceptih, v tem, da šola kratko malo ne poučuje takšnega znanja, ki ga pod geslom »svetovne kulture« in »svetovno uporabnega znanja« forsira PISA. Razlogi za različno uspešnost osnovnošolcev naj bi torej bili kurikularni in notranjepedagoški, in ne šolskosistemiški. O tem sem že pisal, zato tega tu ne bom ponavljal (Medveš 2002).

Ključno vprašanje zame je, kaj se je konkretnega dogodilo v nemškem šolstvu na podlagi ugotovitev in analiz projekta PISA. Odgovor je pravzaprav lahek. Konferenca šolskih ministrov, kot najvišji koordinacijski šolskopolični organ v Nemčiji, je v obdobju 2001–2005 sprejela na podlagi ugotovitev projekta PISA mnoge ukrepe, ki pa so vsi osredotočeni na razvoj novega koncepta znanja, katerega osrednji cilj je orientacija na *kompetence in standarde*. *Prav kompetence so eden od temeljnih pojmov, ki ga OECD v projektu PISA uveljavlja kot ključno filozofijo v razumevanju vsebine svetovno uporabnega znanja*. Zato ni naključje, da so prizadevanja za orientacijo pouka na kompetence osrednja tema in najbolj strukturiran odgovor nemške šolske politike in stroke na kritike v projektu PISA 2000.

Zanimivo je, da ta nemški obrat v razumevanju bistva šolskega znanja ni nekaj izoliranega v evropskem prostoru. Orientacija na kompetence, ki ji na operativni ravni pripravljanja kurikularnega gradiva sledi standardizacija ciljev, je zajela po letu 2002 celotno Evropo. Samo pogledati je treba programe generalnega direktorata za izobraževanje v Evropski komisiji po letu 2002, ali pa nastajanje evropskih izobraževalnih orodij (kvalifikacijsko ogrodje, kreditni sistem, kazalniki kakovosti) v istem obdobju, ali pa bolonjski proces. Vsi ti globalizacijski procesi na ravni Evrope so po letu 2002 naravnost obsedeni z »mitom«, da bo

naravnost pouka/študija na kompetence rešila probleme evropske šole od vrtca do doktorskega študija. *Kompetenčno znanje* je kot noben drug pojav v sodobni zgodovini posegel v svetovno kulturo. Ta nova svetovna kultura dobiva status, ki bi ga lahko – prosto po Bergerju in Luckmannu – označili kot *družbeni konstrukt svetovnega znanja*, ki postaja obče sprejemljiv, kar se še posebno utrjuje z empiričnimi primerjalnimi študijami, kot je PISA. Razvoj kompetenc vzpostavlja nekakšen socialno-kulturni prostor, o katerem ni več kritičnega razmisleka, ne glede na protislovne definicije samih kompetenc. Prav zaradi ohlapnosti v opredeljevanju so se kompetence lahko uspešno konstituirale kot jedro družbenega konstrukta svetovne kulture, kot obet nove dobe kakovostnega znanja. Mogoče je reči, da je OECD s svojo naravnostjo k svetovni kulturi in svetovnemu znanju sprožil valovanje, ki kot družbeni konstrukt v naši zavesti postopoma razvrednotuje klasično pojmovanje izobrazbe, zlasti vrednot sistematičnega teoretičnega znanja. In kot družbeni konstrukt je nevaren, ker lahko ob poudarjanju pomena rabe znanja, katerega vrednosti ni mogoče zanikati, povsem razvrednoti pomen teorije, sistematike in kulturne narave znanja. To svojevrstno izraža tudi sodoben šolskopolitični mit, da je pomembnejše »kako znati« kot »kaj znati«, kar je prav tako sestavni del tega družbenega konstrukta o svetovno uporabnem znanju². Kot tak lahko ta družbeni konstrukt povzroči deteoretizacijo in dekulturacijo znanja in s tem duhovno izpraznjenje pouka oziroma šole. To mogoče ni problem za poučevanje marsikaterih znanosti v šoli, pri kateri je težko smiselno govoriti o pomenu njene vezave na lokalno kulturo, kot na primer matematike, naravoslovja, tehnike, čeprav je tudi pri pouku teh ved poudarjanje zgolj funkcionalne rabe znanja in »sovražen« odnos do teorije poseben problem. Vsekakor pa je to problem za pouk humanističnih ved, posebno umetnosti, jezikov in zlasti literature ter ved, ki tradicionalno veljajo za nacionalne šolske predmete. To pa so osrednji sklopi splošne izobrazbe. V skladu s tem je mogoče razumeti poanto moje že večkrat izrečene trditve, da kompetenčna naravnost pouka lahko ogroža zlasti splošno izobrazbo. Da ne bi bilo nesporazuma, s tem ne mislim, da kompetenčne naravnosti ni mogoče uvajati tudi v splošno izobrazbo. Opozorilo meri samo na razmislek o tem, kako.

Učinki, ki jih je program PISA neposredno ali posredno povzročal v nacionalnih strategijah, se kažejo predvsem v vsebini splošnega izobraževanja. Zato PISA globoko poseže tudi na področje osnovnega izobraževanja in v gimnazijo. To pa so tisti segmenti izobraževalnega sistema, ki so po svoji naravi jedro nacionalne šolske avtonomije. Pri opisovanju modelov delovanja »globalnih igralcev« prek projektov in programov nismo srečali konkretnega programa ali projekta, ki bi bil naravn na osnovno šolo ali gimnazijo. Izjema so deloma nekateri projekti Svetovne banke, čeprav je tudi uvajanje praktičnega izobraževanja s splošnoizobraževalne šole v

² Družbeni konstrukt kompetenčnega znanja je dosegel svoj vrh prav zato, ker se plasira kot nova paradigma v človeškem znanju. V resnici je živela kompetenčna dimenzija znanja s tradicionalno pedagogiko najmanj vse razsvetljensko obdobje. Pomislimo, kako star je pregovor: Kar slišim, pozabim, kar vidim, se spomnim, kar naredim, znam. Znam, torej. Razlika je mogoče to, da je bil v tradicionalni pedagogiki cilj: znati, ne pa narediti.

Šrilanki bolj ponudba nekakšne izbirnosti za določene učence, kot pa spreminjanje duha te šole. PISA pa je s svetovno kulturo uporabnega znanja povzročila prav to: revizijo koncepta splošne izobrazbe. Nedvomno je mogoče ugotoviti, da je zato PISA pustila svoje najmočnejše sledove v standardizaciji splošne izobrazbe. Kot vidimo, je standardizacija kompetenc postala ključno šolskorazvojno prizadevanje in dejavnost tudi na ravni evropske šolske politike². Produkt standardizacije kompetenc je nastajanje nekakih *skupnih evropskih programskih jeder*. Bistveno za ta jedra je, da uporabljajo dokaj podobne učne strategije, podoben način določanja standardov in celo podobne tipe nalog kot PISA. S tem je njihova navezava na program PISA več kot le hipoteza. Tudi o tem, kaj vsebinsko pomeni revizija koncepta splošne izobrazbe skozi okvirne evropske kurikularne dokumente, sem že pisal (Medveš 2006) in tega tu ne bom ponavljal.

Se slovenski šolski prostor nekritično odpira globalizacijskim procesom?

Zanima me le še vprašanje, kako se Slovenija »prepušča« tem difuznim globalizacijskim vplivom. Seveda o tem nimam kakih podatkov za poglobljeno analizo, a vendar dovolj indikacij za trditev, da so vrata naše države »kompetenčni reviziji izobrazbe« odprta na stežaj od osnovne šole (mogoče celo vrtca) do univerze. Da je orientacija vzgoje, izobraževanja, usposabljanja pouka in študija na razvoj kompetenc nujnost, bi na načelni ravni najbrž brez zadržkov priznala vsa strokovna in politična telesa pri nas, ki imajo kaj opraviti s šolo. To samo po sebi ni sporno, saj si danes pač ni mogoče zamišljati šolskega razvoja, ki bi bil izoliran od globalizacije. Tisto, ob čemer pa je človek lahko res zaskrbljen, je, kako so ta vrata odprta eksogenim vplivom, posebno na splošnoizobraževalne šole. Naj najprej kot primer navedem konflikt ob novih učnih načrtih za gimnazijo, ki po mnogih svojih ciljih izražajo orientacijo h kompetenčnemu pouku. Ni mogoče nazorneje opisati strokovne in politične brezglavosti v prevzemanju tujih rešitev, kot so opisi konfliktnih situacij ob sprejemanju novih učnih načrtov za gimnazije v Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje. Polemike o tem so bile objavljene v nekaj nadaljevanjih v sobotnih prilogah Dela v februarju, širše pa jih pojasnjuje Jana Kalin v prispevku za Mladino (Kalin 2008). Ključno opozorilo predsednika in članov Sveta in Kalinove lahko strnemo takole: uvajanje učnih načrtov ob nejasnosti izhodišč za kurikularno prenovo in popolna odsotnost konceptualnih razprav. Svet za splošno izobraževanje je bil postavljen pred dejstvo, da sprejema nove učne načrte, ne da bi prej razpravljal o izhodiščih prenove, ki se ne bi mogla izogniti tudi razmisleku o tem, kako uvajati kompetenčni pristop v koncept gimnazijske izobrazbe, da bi se lahko izognili nevarnosti dekulturnacije in deteoretizacije gimnazije. Zelo verjetno smemo sklepati, da Zavod RS za šolstvo, ki je organiziral pripravo novih učnih načrtov, ni mogel mimo evropskih referenčnih okvirov. Lepo in prav. Toda glede na probleme, ki smo jih nakazali ob difuznem značaju »svetovno uporabnega znanja«, lahko postavimo trditev, da postaja

² Ne da bi opravili posebno analizo, tokrat samo omenjamo na evropski ravni projekte, kot je SINUS ali SINUS-Transfer pa Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Wien, Zürich: Langenscheidt; Europarat (Hg.) 2001.

prenašanje kompetenčne naravnosti v kurikularne dokumente nevarno, če je izpeljano zgolj »tehnično«, torej s kopiranjem izvedbenih kurikularnih dokumentov, brez razmisleka o učinkih na celoten koncept vsebine gimnazijske izobrazbe in njeno kulturnozgodovinsko ozadje. Ta nevarnost je zanesljivo prisotna.

Nadaljnji zgled neustreznega prenašanja tujih rešitev so po mojem mnenju tudi učni načrti za nekatere splošnoizobraževalne predmete v strokovnem izobraževanju. Mislim predvsem na en sam učni načrt za tuji jezik v strokovnem šolstvu, ki je bili sprejet v letu 2006. Sprejet je namreč en sam učni načrt za poučevanje vseh tujih jezikov, in ne več, kot je bila stalna praksa doslej, ko so se sprejemali učni načrti za pouk posameznega tujega jezika. Logika v ozadju te odločitve je lahko samo ta, da so jezikovne kompetence pač v vseh jezikih enake. Opora za takšno rešitev naj bi bil prav evropski referenčni okvir za poučevanje tujih jezikov. Seveda je mogoče soglašati, da prenova pouka tujih jezikov pri nas ni mogla mimo tega okvira. Toda rešitev, ki smo jo sprejeli s tem, ko smo pripravili le en učni načrt, je v nasprotju z duhom evropskega referenčnega okvira, ki opozarja na to, da je treba pri uporabi referenčnega okvira, ki določa le okvirne cilje in kompetence, upoštevati konkretno kulturno in jezikovno okolje, v katerem se jezik poučuje. To se torej pričakuje od slovenskih pripravljavcev učnih načrtov, in prav to ni bilo izpeljano. Zato lahko spet sklepam, da smo z našimi rešitvami tudi v tem primeru sledili evropskemu referenčnemu okviru samo na tehnični ravni, brez upoštevanja kulturnozgodovinskega ozadja. In takšni primeri kažejo, da strokovne priprave, ki jih vodi Zavod RS za šolstvo, konceptualno niso dorečene in domišljene. Prav to pa povečuje nevarnost dekulturnacije in deteoretizacije slovenske šole. Predvsem pa nas postavlja v pasiven položaj do eksogenih globalizacijskih vplivov.

Še dlje bi lahko segli primeri, ko se tuji zgledi posnemajo pri pripravi dokumentov za eksterno preverjanje znanja. V veliki meri lahko to trdim za poklicno maturo, kjer je mogoče na primerih izpitnih pol pokazati, da se posnemajo tipi vprašanj in nalog, ki so značilni za program PISA. Spet lahko rečem, da je tip teh nalog lahko pomemben vir za spreminjanje ciljev preverjanja znanja v naših šolah, še posebno, če konceptu preverjanja v programu PISA mnogi priznavajo, da uspešno presega raven preverjanja reproduktivnega znanja, ki je značilen za staro šolo. Toda, kakšni so vzratni učinki tega prilagajanja nalog zgledom projekta PISA, če hkrati vemo, da je prav v metodo merjenja dosežkov PISA vgradila svoj konstrukt »svetovnega znanja«? Ali tudi pri tem samo tehnično posnemamo nekatere globalizacijske procese?

Vprašanj je več kot odgovorov. Mogoče se vse moje razmišljanje že zdi celo blizu ksenofobiji. Pa ne gre za to. V nobeni točki ne zanikam pozitivnega pomena globalizacijskih procesov za razvoj našega šolstva. Zamera gre samo slovenski stroki in politiki zaradi nekritičnega, prevzemanja in posnemanja tehnologij ter orodij, ki jih pripravljajo »globalni igralci«. Predvsem pa gre zamera pomanjkanju in celo odsotnosti konceptualnih razprav, ki bi lahko bile podlaga za premišljene odločitve slovenske stroke in šolske politike ob vstopanju v globalizacijske procese. Da o aktivni participaciji slovenske stroke in politike pri oblikovanju globalističnih vizij in orodij sploh ne govorim.

O pomenu teoretskih razmislekov o svetovnih vizijah razvoja izobraževanja pričata tudi prispevka, ki sta ju za to tematsko številko pripravila Zdenko Kodelja

in Sonja Kump. *Kodelja* zelo nazorno prikazuje teoretične horizonte pravičnosti v izobraževanju na svetovni ravni. Temeljna dilema je, ali pravičnost razumeti kot razširitev načel socialne pravičnosti na celotno človeštvo ali kot udejanjenje povsem različnih načel pravičnosti od tistih, ki veljajo za uresničevanje načel pravičnosti na nacionalni ravni. Iz njegove razprave lahko ugotovimo, koliko dimenzij se odpira, ko skušamo opredeliti globalno pravičnost. Pokaže se, da imamo tudi tu opraviti z mitom, ali bolje z družbenim konstruktom, če beremo politične dokumente »globalnih igralcev« in njihove zamisli o pravični šoli. V resnici pa na vprašanje, kaj sploh zahteva globalna enakost možnosti v izobraževanju, še nimamo odgovora, kljub širokemu konsenzu, da je pravica do izobraževanja ena od človekovih pravic, to pomeni, da naj bi bila zagotovljena po vsem svetu. Tudi v tej razpravi je pomemben sklep, da problem globalne pravičnosti ni tehnični problem merjenja pravic. Ne gre za to, da ne bi imeli podatkov, ki bi nam omogočili primerjati države glede možnosti, ki jih zagotavljajo za izobraževanje, delo itn. Problem je po Kodeljevem prepričanju v tem, kako določiti, kaj enakost možnosti pomeni v kulturno pluralnem svetu, v katerem različne družbe oblikujejo dobrine na različne načine in jih tudi različno vrednotijo ter rangirajo.

Sonja Kump posveča svoj prispevek razmišljanju o tem, kako se krepí pomen izobraževanja in usposabljanja v socialnih politikah. Analizira štiri prevladujoče režime države blaginje: liberalnega, konservativno-korporacijskega, socialdemokratskega in mediteranskega, ter izvirno razvije dva nova tipa, ki ju poimenuje neoliberalni tip, značilen je za baltsko skupino držav, in hibridni tip, kamor sodijo srednjeevropske države. V njem pa je tudi Slovenija. Vsak tip državne blaginje označujejo sorodni kazalniki v nekaterih ključnih parametrih, ki kažejo razmerja med vlaganji države in posameznika (družine) v izobraževanje ter učinke izobraževanja zlasti v izobrazbeni strukturi in zaposlovanju kot dveh temeljnih dimenzijah, ki označujeta vključenost posameznika v družbene procese. Pri oblikovanju modelov državne blaginje v novih članicah Evropske unije pa ugotavlja tudi opazne vplive globalnih organizacij, med katerimi so spet Svetovna banka, Svetovna trgovinska organizacija in OECD.

Literatura

- Dahrendorf, R. (2000). Die globale Klasse und die neue Ungleichheit, Merkur 2000/11.
- Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje; ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_si.
- Huntington, P., S. (2006). Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Hamburg: Spiegel-Verlag.
- Kalin, J. (2008). Neodgovorno in neresno spreminjanje učnih načrtov. V: Mladina, št. 8, str. 28–29.
- Lechner, F. J., Boli, J. (2005). World Culture. Origins and Consequences, Blackwell, Oxford.
- Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli, V: Sodobna pedagogika, letnik 53, št. 5, str. 24–41.

- Medveš, Z. (2006). Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti, V: Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. Zbornik, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- PISA 2006 a. Results: http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html.
- PISA 2006 b. Nacionalno poročilo PISA 2006: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev; Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut, 2007.
- Robertson, R. (1998). *Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit*. V: Beck, U., *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Schweitzer, J. (2005). PISA-Vergleiche ohne Tabus! V: *Die deutsche Schule Letnik 2005*, zvezek 4, str. 390–397.

MEDVEŠ, Zdenko, Ph.D.

GLOBALISATION AND SLOVENE SCHOOL SYSTEM

Abstract: In the article, we are analysing globalisation in the area of school system, mainly as a macro sociological and political process. Therefore, we are less interested in pedagogical dimensions of globalisational ideas and projects. Globalisation is understood as world-wide organized processes which transnational organisations (OECD, World Bank, European Committee ...) use to spread their visions and »myths« about education. These visions are directed towards countries and cultural environment with big world influence. Nevertheless, in the background of these visions, there are always global interests of capital. Globalisation is therefore a way in which individual countries, world political power holders, put into effect their strategies of economical development, strengthening their political role and power through transnational organisations. It is also presented how, with this intention, they develop the strategies of function. Education is the real hormone for strengthening the power of centres. What do these processes mean for local national space? We are developing the thesis that a nation state in any transnational connection, even a democratic one, will get into troubles if it does not have enough of its own professional and political power for critical attitude towards exogenic influence as well as for co-modeling exogenic influence. We are particularly interested in the question if Slovenia masters these conditions. According to the examples of some globalisation projects of the European Union and the project PISA, I estimate the state pessimistically. The analysis shows that regarding education, Slovenia is included into transnational space passively. As a more or less passive fellow-passenger, Slovenia co-operates in the development of transnational visions, mostly on the technical level. Without suitable consideration, it »accepts« foreign visions into its educational area, which in long term does not represent a danger for school field but for Slovene originality in general, particularly culture. These processes are not currently endangering Slovene culture on the »technical » level, i.e. the existence and development of language, cultural institutions etc, but they are undoubtedly fatal on the level of contents, where they endanger our cultural identity.

Keywords: globalisation, glocalisation, neoinstitutionalism, diffuse influence, »global actors«, world culture, world knowledge, standards of education, deculturation.