

Dr. Slavko Gaber, Veronika Tašner

Vidna, nevidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu

Povzetek: Avtorja v besedilu predstavljata in razporejata tiste elemente koncepta vidne in nevidne pedagogike, ki se zdijo pomembni za dodatno osvetlitev šolskih reform. Reformo prikažeta kot proces spoprijema za hegemonijo – kot vprašanje prevlade konceptov, vrednot, interesov. Za slovensko reformo šolstva ugotavljata, da je bil v njej, na ozadju na videz enotne široke »proedukacijske koalicije«, na delu spoprijem med deli srednjega razreda za ustrezno lastno pozicioniranje. Interesi nižjih razredov so pri tem ostali v ozadju.

Ključne besede: reforme, pedagogika (vidna, nevidna), edukacija, Bernstein, iluzije, spregledi, teorija.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Slavko Gaber, docent, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Veronika Tašner, asistentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija
e-naslov: veronika.tasner@pef.uni-lj.si*

Uvod ali o vračanju k teorijam

Premislek o preteklih, o reformah, ki potekajo, in o onih, ki se napovedujejo, govori v prid tezi, da je pred njihovim nadaljevanjem raziskovalno (in tudi politično) smiselno znova preizkusiti vsaj nekatere strukturirane in odmevne konceptualizacije edukacije. Tokrat morda znova nekatere nekaj manj običajne. Med številnimi, ki obetajo dodatne vpoglede, je¹ tudi delo avtorja, ki ga Sadovnik uvršča med »teoretike socialne kulturne reprodukcije« (2007, str. 7) – delo Basila Bernsteina.

Iz sicer kompleksnega opusa in tez bomo preverjali le doseg njegove zastavitve koncepta vidne in nevidne pedagogike pri razumevanju logike šolskih reform. Z izbiro tovrstnega preverjanja smo se odločili, da bomo pri iskanju produktivnih konceptualizacij segli tudi onstran sicer potrebnih, a nezadostnih razmislekov, ki ostajajo pri razmisleku o reformah znotraj poudarjanja vloge informiranosti, vključevanja partnerjev, financ ipd. (prim. Fullan 2005, 2007).

Naš namen je torej razpreti vprašanja, ki jih pri razmislekih o poteku spreminjanja pogosto puščamo ob strani.

»Razred/rasa/spol« – sploh razred: kaj naj s tem v »tekoči moderni«?

Podobno kot na začetkih svoje raziskovalne poti Bernstein tudi v enem zadnjih uvodov v svoje večkrat dopolnjene konceptualizacije polja vzgoje zapiše, da je kljub »jasnim znakom izboljšanja možnosti delavskega razreda/rase/žensk za izobraževanje, družbeni razred pomemben regulator razporejanja učečih se

¹ Ob Collinsovi obdelavi razmerja med funkcionalistično teorijo in teorijo konflikta o družbeni stratifikaciji, Meyerjevi zastavitvi razumevanja vloge edukacije kot institucije z inercijo, logiko in vplivom, Bourdieujevem opozarjanju na trdovratno logiko šole kot člena v družbeni reprodukciji neenakosti ipd.

na področje privilegirajočih diskurzov in institucij« (Bernstein 2000, xxv.).

Pri tem ko »Parižane« (Foucaulta in manj izrecno tudi Bourdieuja) ošvrkne zaradi domnevne nesociološke obravnave vprašanja vzgoje, sam:

- a) opozori, da moramo, »če želimo resno obravnavati demokracijo, kulturo in edukacijo /.../, misliti omejitve in 'objem' razredno reguliranih realnosti« in
- b) še zadnjič dogradi svoj pogled na aktualno razredno razmerje, ki določa strukturo sodobnih pedagoških spoprijemov.

Pred tem je ob spremljanju dogajanja v polju edukacije znova preverjal lastnosti vidne in nevidne pedagogike kot razredno naddoločenih oz. vpetih pedagogik². Ob tem ko je svoje proučevanje jezika začel z razlikovanjem med »javnim jezikom« nižjega delavskega razreda in »formalnim jezikom« srednjega razreda, je svoje zanimanje za razredno pogojenost pedagogike sklenil s proučevanjem spopada za pedagoško hegemonijo znotraj enega razreda. Tako vidno kot nevidno pedagogiko namreč razume kot pedagogiki, ki sta proizvod srednjega razreda. Ta pa velja za razred, ki si je v šolskem polju izbojeval dominantno mesto.

Reforme, stroka in srednji razred

Z namenom preizkusiti produktivnost v besedilu predstavljenih Bernsteinovih trditev bomo na začetku tvegali s tezo, da pretekle in vprične reforme »šolstva« v Sloveniji izražajo spoprijeme in pozicioniranja frakcij hitro rastočega srednjega razreda v slovenski družbi³. Pri tem naj za zdaj ostane odprto vprašanje, ali imamo pri tem opraviti zgolj, kot bi lahko sklepali iz Bernsteinovega preiskovanja, s spopadom med »klasičnim /starim« srednjim razredom (s. r.), ki išče svoje zaledje predvsem v trgovini, obrti, srednjih in majhnih podjetjih ipd., in *novim* s. r., ki ima svoje zaledje med »razširjevalci novih oblik družbenega nadzora« (Bernstein 1973, str. 128) – torej med učiteljstvom, uradništvom, zaposlenimi v javnem zdravstvu, socialni, kulturi ipd., ali pa se ob naštetih delitvah pojavlja še tretja frakcija, ki skuša ob zoperstavljanju vidne in nevidne pedagogike oblikovati nove kombinacije in prehode med obema?

S tem razmislak o šolskih reformah iz polja razmislekov o večji ali manjši strokovnosti, o sposobnosti dojeti splošni interes ipd. premikamo v polje nasprotujočih si konceptov, vrednot, interesov in bojev za prevlado. Za pedagoško uho, ki je vajeno zgodb o kompetentnosti, ustvarjalnosti, pozitivni samopodobi in skrbi za javno dobro, pri tem morda ni odveč na primeru Slovenije pojasniti nekaj izhodišč takšnega premika.

² Morda ni odveč opozoriti, da avtor pojem pedagogika uporablja ožje, kot ga praviloma uporabljajo pedagogi v Sloveniji. Način uporabe je razviden iz predstavitev v nadaljevanju.

³ Povečanje števila oseb s terciarno izobrazbo s 65.240 v letu 1991 na 131.018 v letu 2002 (prim. rezultate popisa) je le eden od znakov hitre krepitve tega razreda. Za razpravo o vprašanih razreda gl. Wright 1989 in Bourdieu 1984.

Nastajanje nove države, relativno polna afirmacija tržnih mehanizmov: »pomembne spremembe na področju političnih ideologij in vodenja, /.../ vse manjša mera strinjanja glede družbenih vrednot« (Leithwood 2002, str. 8) – so, tako kot drugje v podobnih situacijah, tudi v Sloveniji v osemdesetih povečale pričakovanja v odnosu do *uzgoje*. V Sloveniji je bila in je tudi danes – v uvodnem delu obdobja nove krize – dojeta ne le »kot vsaj del rešitve za razrešitev mnogih družbenih ekonomskih problemov« (prav tam), ampak kot *ena najpomembnejših* rešitev.

Edukacija in njena meritokratska konceptualizacija se je v zadnjem desetletju – v Sloveniji, ob tem, ko drugod že opozarjajo na »inflacijo izobrazbe⁴«, le še dodatno poudarjeno – vrnila v novi podobi.⁵

V zavetju prevlade neoliberalizma v svetovni ekonomiji in ob kombinaciji tega s socialno liberalno politiko (tudi ekonomsko) po-osamosvojitvenih vladnih ekip, se je zdelo, da »je v znanju moč«, ki lahko: pomembno zmanjša grozeče družbene razlike in poveča prosperiteto vseh kot nacije in vsakogar posebej.

Dolga leta vladajoča stranka je tako v svoj program še leta 2000 zapisala:

»Znanje v modernih družbah /.../ postaja osrednji dejavnik razvoja. Uspevale bodo le tiste družbe, ki bodo sposobne vzdrževati korak s trenutno na svetu najbolj neenakomerno porazdeljeno dobrino – znanjem. /.../ Potrebujemo /.../ državo, ki ponuja priložnosti. Potrebujemo jih vsak zase, tako zaradi tega, da si utrdimo široko poklicno pot, kot tudi zaradi razgledanosti in ravni splošne kulture. Ne potrebujemo pa jih le kot posameznice in posamezniki, potrebujemo jih v svoji skupini, pa tudi vsi skupaj, kot nacija. V priložnostih vsakega od nas, v izzivih, ki se nam ponujajo, je naša skupna priložnost.«

Očitno se je celo takrat na prvi pogled zdelo, da je v Sloveniji obstajal, in tudi danes se zdi, da obstaja, enoten *pro-educacijski blok*. Potrjevala/krepila naj bi ga rast ugleda vzgoje v družbi, izjemno povečanje vključenih v izobraževanje, sprejemljiv strokovni potencial učiteljstva in raziskovalcev in raziskovalk šolskega polja in celo spodbudna finančna podpora področju.

Še več: omenjena teza je, tudi zato, ker je vse navedeno točno, za prvi krog razprave o položaju »šolstva« v Sloveniji povsem sprejemljiva. Sprejemljiva je tudi za manj strukturirano proučevanje edukacijskih politik. Že prva temeljitejša izostritev orodij opazovanja pa pokaže, da so v Sloveniji ves čas po neodvisnosti potekali zagnani spopadi za prevlado v polju vzgoje. Nič drugače ni danes.

Kaj imamo v mislih? V Sloveniji obstoji soglasje o pomenu izobrazbe za osebni standard in za javno blaginjo. V tej točki soglasja res ne manjka. Zaplete pa se – in to radikalno – pri vprašanju kakšno edukacijo potrebujemo?

Prvi zapleti nastopijo že pri vprašanju, do katere mere naj bo cilj izobraževanja kompetitivnost nacionalne ekonomije. Odgovori na vprašanja – ali potrebujemo več splošne ali več poklicne izobrazbe, ali naj zvišamo raven vključenosti

⁴ Prim. Duru-Bellat (2006).

⁵ Več o konceptu meritokracije prim.: Young (2001) (2006), Goldthorpe (2003) in Tašner (2007).

v visoko šolstvo, ali naj srednješolska in višješolska šola primarno služita ekonomskim interesom ali pa naj sledita tudi liniji kritičnega mišljenja, integracije in oblikovanju osebnosti (vprašanje kompetenc) – predstavljajo izbor nadaljnjih vprašanj. Vsa po vrsti so predmet ostrih sporov in spopadov za »svoj prav«. Ob njih pa se odpirajo še druge dileme. Če se strinjamo, da so zasledovanje socialne inkluzije, integracije in pravičnost sistema naši skupni cilji, pa se zastavljajo vprašanja – kakšno vrsto vključevanja, inkluzije v kaj, imamo v mislih. Pa to seveda še zdaleč ni vse. Ne pozabimo na ponovno obujene razprave o javnem in zasebnem šolstvu, o avtonomiji, vrednotah v šoli in zagotavljanju kakovosti, če naštejemo le nekatere. Vse skupaj nakazuje, da v Sloveniji manjka nova »legitimno dominantna« struktura⁶. Razlogi za nasprotovanja in kopičenje vprašanj in odgovorov pa niso samo pedagoški. In tudi, ko na njih dajejo odgovore edukacijske vede, spori niso le »strokovne« narave. Ukvarjanje z edukacijo, njenimi značilnostmi, po mnenju M. Archer zahteva odgovore na naslednja tri vprašanja: »Kdo je vzgoje deležen? Kaj se z udeleženci zgodi med procesom edukacije? Kaj je z njimi po koncu izobraževanja?« (1979, str. 1) Ta vprašanja skupaj zajamejo »težave z izobraževalnimi priložnostmi, selekcijo in diskriminacijo /.../«, odsevajo strukturo sistema, katerega značilnosti oblikujejo »cilji, ki jih zasledujejo tisti, ki ga nadzirajo« (prav tam, 2). V iskanju *produktivnega pristopa k edukaciji* je tako ključnega pomena *tudi* zavedanje pomena struktur, v katere je vpeta. To je še toliko bolj pomembno, če jo želimo spremeniti. Tako se zdi povsem razumno trditi, da »sprememba nastopi s pojavom novih ciljev vzgoje pri tistih, ki imajo moč spremeniti prejšnje prakse« (prav tam).

Seveda pa cilji posamičnih skupin niso edina stvar, ki določa naravo in strukturo edukacije. Cilji skupin se vedno kombinirajo (omejujejo in podpirajo) v razmerju do partikularnih socialnih in edukacijskih struktur. Cilji, vrednote, prepričanja na eni strani in proces, logika poučevanja in učenja na drugi v interakciji določijo smer, strukturo in globino sprememb v »šolstvu«. »Naloga sociologije je konceptualizacija in teoretizacija razmerja med tema dvema elementoma. Njen cilj je priskrbeti razlago, kako socialne interakcije proizvajajo določene vrste edukacije v različnih državah in kako ta kontekst vpliva na nadaljnji uspeh pri vpeljavi sprememb.« (Prav tam 4) In prav v navezavi na to ozadje se zarisuje Bernsteinovo pojmovanje edukacije.

Bernsteinov koncept dveh pedagogik

Eden najvplivnejših sociologov vzgoje druge polovice 20. stoletja je v okviru svojih proučevanj edukacije razvil koncept vidne in nevidne pedagogike. V nadaljevanju ga bomo skušali, kot smo že omenili, za zdaj le začetno, uporabiti za razumevanje nekaterih elementov spreminjanja, reformiranja področja »šolstva« v Sloveniji. Za lažje spremljanje razprave pa bomo najprej predstavili tiste

⁶ »Nesmiselno je zanikati dejstvo, da /.../ se edukacija, v času med umirajočo preteklostjo in prihodnostjo, ki še ni odločena, konceptualno težko znajde.« (Durkheim 1977, str. 8)

dele njegovega koncepta, ki po našem mnenju omogočajo dodatne vpoglede v procese in logiko reformiranja »šole«.

1. Bernstein opozarja, da pedagoško prakso, ki je po definiciji posrednica kulture, strukturirata dve vrsti pravil: *regulativna* in *poučevalna* oz. diskurzivna pravila.

V polju regulativnih pravil je ključnega pomena, da:

- so to pravila družbenega reda,
- »so /.../ prvi pogoj trajne pedagoške relacije« (Bernstein 2007, str. 98) in da
- postavljajo prenosnika znanja in osebo, ki znanje pridobiva (sprejemnik), v odnos, ki je *hierarhičen*.

Poučevalna oz. diskurzivna pravila pa se delijo na:

1. pravila zaporedja, ki so povezana s pravili časa, in na
2. pravila kriterijev.

Zapisani vrsti pravil predstavljata ogrodje vsake pedagoške prakse. Vrsta in kombinacija pravil določata modaliteto posamične pedagoške prakse in tudi pedagogike. Zato ne preseneča, da se v odnosu do njih oblikujeta tudi pri Bernsteinu posebej izpostavljeni vrsti pedagogike: vidna in nevidna.

Odločilna razlika med obema pa ne izhaja iz tega, da pravila upoštevata ali pa ne. Razlika je bistveno manjša in morda zato tudi odločilnejša in nepomirljiva. Pri *vidni pedagogiki* so tako hierarhična razmerja v pedagoški praksi jasna: mesto učitelja in učenca ni zamenljivo; njuno razmerje ni prijateljsko, učitelj kot oseba, ki po definiciji poklica ve več od učenca, v proces vstopa zato, da bi učencu vednost posredoval in mu pomagal pri njenem pridobivanju. Pri *nevidni pedagogiki* pa so hierarhična razmerja skrita, maskira jih domnevno prijateljski, partnerski odnos učitelja in učenca. Bernstein kot primer tovrstnega maskiranja navaja publikacijo, ki naj bi prikazovala »otroke v njihovi osnovni šoli«. V publikaciji je 36 fotografij učenk in učencev. Na fotografijah pa ni učiteljev. »*Izbris učiteljstva*« ne pomeni, da je izginila dejanskost, ki jo izbris prikriva: hierarhija je v tej pedagogiki implicitna in jo »prikrivajo sredstva komunikacije.« (Bernstein 2000, str. 99) Učiteljica/učitelj v tej komunikaciji svoj hierarhično nadrejeni položaj doseže z določanjem konteksta učenja.

Enako velja tudi za *pravila zaporedja*. Pri vidni pedagogiki so določena z učnimi načrti in njim podobnimi akti, iz katerih je razvidno, katere vsebine, katera področja vednosti, spretnosti se pridobivajo prej in katera pozneje. Govorimo o letnikih, stopnjah ipd. Za omenjene vsebine so predvidena »tudi pravila tempa« (prav tam). V prvi triadi devetletke je tako npr. jasno, da je treba otroke naučiti šteti, brati in pisati. Pravila zaporedja in pravila tempa veljajo tudi za nevidno pedagogiko. Le da so, tako kot prej pravila hierarhije, prikrita. »Otrok inicialno ne more vedeti, kakšen je časovni načrt. Pozna ga le prenašalec.« (Prav tam, str. 100) Otrok v tem primeru vedno živi le v sedanjosti.

S *pravili kriterijev* se zgodba ponovi še tretjič. Kriteriji (standardi) učencu, staršem in učiteljstvu omogočajo, da razumejo, »kaj šteje kot legitimna in kaj je nelegitimna komunikacija, socialni položaj ali pa relacija« (prav tam, str. 99).

Povzetek 1: Sodobne pedagoške prakse so strukturirane skladno z *regulativnimi in poučevalnimi pravili*. To velja tudi za dominantni pedagoški praksi zadnjega stoletja. Vidno pedagogiko pri tem označujejo znana in izrecna pravila obeh vrst, nevidno pa implicitna, prikrita pravila sicer iste vrste. Če gre pri vidni pedagogiki za »osredotočanje na zunanji tekst, ki ga lahko oceni, se nevidna pedagogika usmerja na postopke/kompetence, ki jih prejemniki prinašajo v pedagoški kontekst« (prav tam, str. 102).

2. Bernstein pa gre pri svojem popisovanju lastnosti in percepcij obeh pedagogik še dlje.

Nevidna pedagogika je ob ekspanziji javne edukacije in lastnem pohodu na mesto hegemon v stari maniri *vidno pedagogiko razglasila za konservativno*. »Za časom« naj bi bila, ker meri na prenos, in ne na konstrukcijo znanja, in ker stavi na pridobljeno znanje, in ne na kompetence. In še huje: ker znanje »celo« meri. *Sebe je nevidna pedagogika razglasila za napredno in liberalno*. Odlikovale naj bi jo lastnosti, kot so: osredotočenost na otroka, skrb za kreacijo znanja, spodbujanje ustvarjalnosti in premik cilja učenja z znanja na kompetence.

Prav v času vzpona, razmaha nevidne pedagogike, ko so iz razredov izgnali »temni sarkazem«, je Bernstein »strokovni čistosti« nove pedagogike prizadejal hud udarec. Namesto da bi potrdil njeno dokončno *zavezanost Otroku in Stroki*, je tako za vidno kot nevidno pedagogiko zapisal, da sta zavezani zagotavljanju hegemonije srednjega razreda. Še več. Vzporedno s tem, ko sta leta 1970 Bourdieu in Passeron v *Reprodukciji* šoli sporočala, da ob tem, ko skrbi za družbeno promocijo, sočasno poskrbi tudi za reprodukcijo družbene neenakosti, je Bernstein razkrival razredne podmene pedagogike – strokovne utemeljitve poučevanja. Trdil je, da »razredne podmene prinašajo koristi otrokom, ki so sposobni izkoristiti možnosti pedagoških praks« (prav tam, str. 103). Pri tem je razkril dvoje. Najprej, da je vidna pedagogika pisana na kožo frakciji »srednjega razreda, ki je neposredno povezana z ekonomijo (proizvodnja, distribucija in tok kapitala)«; nevidna pedagogika pa naj bi bila povezana s frakcijo srednjega razreda, »ki je v neposrednem odnosu /.../ s simbolnim nadzorom in je zaposlena v specializiranih agencijah, ki so običajno locirane v javnem sektorju« (prav tam). Po drugi strani pa je opozoril še na dejstvo, da obe puščata ob strani nižje razrede⁷.

⁷ Ob procesu vzpostavljanja novega srednjega razreda je ta za razliko od starega srednjega razreda potreboval prepričljivo utemeljitev, ki je omogočila proces menjave starega družbenega sistema z novim. V njem naj bi veljala drugačna pravila, za to pa je bila potrebna tudi nova socializacija. Pri tem Bernstein opozarja na zanašanje obeh srednjih razredov na različne tipe »bioloških« teorij. Novi srednji razred se je oklepal teorije, ki sicer govori o biološko določenem tipu, ki je hkrati sposoben močnega prilagajanja, to pa postavlja okvir za koncept meritokracije in socialne mobilnosti. Drugačen

Bernstein torej opozarja, da imamo pri obeh pedagogikah opravka ne le z zamejenostmi njunih pristopov, ampak tudi z izrecno razredno naddoločenostjo in pristranostjo.

Ob privzetju razširjene hipoteze, da sta vrtec in šola v veliki meri zapisana logiki formiranja srednjega razreda se zastavlja vprašanje, kakšno delitev pri naša delitev na vidno in nevidno pedagogiko.

»Nevidna pedagogika je bila najprej institucionalizirana v zasebnem sektorju (Bernstein 2003, 61). Institucionalizirana je bila za del s. r. – za nov s. r. če so bile ideologije starega s. r. na delu v javni šoli in preko nje v splošni srednji šoli, je ideologija novega s.r. najprej našla prostor v zasebnih vrtcih, potem v zasebnih osnovnih in srednjih šolah, in nato še v javnem sistemu v vrtcih in osnovni šoli.« (Prav tam, str. 61) Danes smo tej ideologiji priča – vsaj v Sloveniji – tudi na predmetni ravni osnovne javne šole.

3. Če je stari srednji razred stavil na vzpostavitev organske solidarnosti, utemeljene v individualizmu, ki je predpostavljal močno klasifikacijo (razporejanje) in močno uokvirjanje (razmejevanje)⁸, se je v drugi polovici dvajsetega stoletja pojavil novi srednji razred, ki preferira »obliko organske solidarnosti, ki temelji na šibki klasifikaciji in šibkih okvirih« (prav tam, str. 62). In če Durkheimova organska solidarnost govori o »individuih v zasebnih razrednih odnosih, druga oblika organske solidarnosti referira na osebe v zasebnih razrednih odnosih« (prav tam) Ta oblika organske solidarnosti ne povečuje več individualnosti, ampak osebno⁹ »in nove oblike družbenega nadzora« (prav tam).

Prav premik od *individualnega k osebnemu* naj bi bil proizvedel tudi *premik od vidne k nevidni pedagogiki*. Novi srednji razred naj bi se zavzel za prekinitev reproduktivne moči starega srednjega razreda in po Bernsteinu zagovarjal meritokratsko načelo. Ob tem pa ima ta del srednjega razreda objektivno težavo. Po eni strani »se zavzemajo za različnost proti rigidnosti, možnost izražanja proti represiji, za med osebne odnose namesto odnosov med položaji, na drugi strani pa stoji zakoreninjena delitev dela in ozke poti do položajev, moči in prestiža« (prav tam, str. 63). Za to, da bi novi srednji razred položaje, ki jih je dosegel v polju »širitve novih oblik družbenega nadzora« (prav tam), lahko prenesel tudi na naslednjo generacijo, je »odločilnega pomena sekundarna socializacija v okviru privilegirane edukacije« (prav tam). Prav ta račun novi srednji razred navaja k

pogled je imel na celotno zadevo stari srednji razred, ki se je zavzemal za omejevanje različnosti, zato da bi ohranjal kulturno reprodukcijo. Za novi srednji razred pa je bila ravno različnost tista, ki jo je treba spodbujati, saj omogoča prekinitev reprodukcije.

⁸ »V teoriji je moč klasifikacije*/razvrščanja (K) sredstvo, s katerim so oblastna razmerja preoblikovana v specializiran diskurz; uokvirjanje (U) pa je sredstvo, s katerim so načela kontrole prevedena v specializirana pravila interakcijskih diskurzivnih praks (pedagoških razmerij), ki poskušajo posredovati določeno porazdelitev oblasti.« (Bernstein 2000, xvii)

⁹ »Ob tem ko koncept *individualnega* vodi v specifično, identiteto z nedvoumno vlogo in relativno določeno vlogo, ki naj bi jo individuum opravljal, vodi koncept osebe v nejasno osebno identiteto in opravljanje različnih vlog.« (Bernstein 2003, str. 62)

navduševanju nad nevidno pedagogiko na ravni »zgodnje socializacije otrok, ob tem ko se zavzema za vidno pedagogiko na ravni srednje šole« (prav tam). In to še ni vse. Nevidna pedagogika naj bi bila za del populacije priporočljiva tudi na ravni srednje šole. Seveda ne za njihove otroke.

Obe pedagogiki pa – tako Bernstein – svojo razredno naravo in zavezanost različnim vrstam organske solidarnosti razkrivata tudi na ravni razumevanja regulativnih in poučevalnih načel.

Vidna pedagogika in razred

Pravila zaporedja in pravila »tempa« v okviru vidne pedagogike v svoji enostavni meritokratski zastavitvi (pridni in pametni bodo zmogli) tako vodijo bodisi do nedoseganja standardov ali pa do segmentacije šol na tiste, ki vodijo npr. do mature ali pa so namenjene »bolj praktičnim« poklicem. Prve so primerne za otroke iz družin z višjo izobrazbo, druge pa za tiste iz socialno in drugače depriviranih okolij. Otroci iz družin z majhno količino kulturnega kapitala, ki ga validira nacionalna šola, so tako soočeni z neuspehom. Prvotna verzija vidne pedagogike ta neuspeh pripiše odsotnosti prizadevnosti in talenta (merit). Za to verzijo vidne pedagogike je, posebno v času množičnega izobraževanja, značilna visoka stopnja šolske reprodukcije socialne neenakosti, težav z ohranjanjem standardov in odsotnost mehanizmov za spoprijemom z obojim.

S slepoto, ki je utemeljena v enostavnem pojmovanju zaslužnosti (Renault 2007), vidna pedagogika tlakuje pot nevidni, ki tudi z neuspehom, osipom v šoli ipd. dokazuje nesmiselnost jasnih pravil zaporedja, tempa in tudi kriterijev.

Nevidna pedagogika in razred

Danes je jasno, da nevidna pedagogika sama dejanskih problemov vidne pedagogike ni odpravila. Jih je pa začasno uspešno odložila in maskirala. Pregled pogojev uspešnega delovanja nevidne pedagogike pa hkrati kaže tudi na točke, ki jim je treba posvetiti posebno pozornost pri iskanju oblike pedagogike, ki bi zmanjšala zagate sedanjih množičnih šolskih sistemov.

Nevidna pedagogika, ki stavi na »posebnost, edinstvenost osebe«, zahteva prostor, denar in čas.

Vse troje zahteva že v družini, za katero se zdi, da je (vsaj za srednji razred) tudi najprimernejši prostor prakticiranja večjega dela nevidne pedagogike. Vse zahteve pa hkrati kažejo, zakaj jim je bistveno lažje ustreči v novem srednjem razredu kot v delavskem razredu.

Povzetek 2: Obe pedagogiki kažeta na odprta vprašanja sodobne edukacije. Vsaki posebej in obema skupaj umanjka uvid v lastno razredno pogojenost in ujetost v pogled, ki rešuje predvsem vprašanja frakcije srednjega razreda, ki mu pedagogika tudi pripada. Prikrajšani ostanejo obakrat ob strani. Tako se zdi, da

je dokaj neproduktivno izpostavljanje konceptov nevidne pedagogike kot odgovora na odprta vprašanja oz. na pomanjkljivosti vidne pedagogike.

O pasteh in dilemah nevidne pedagogike¹⁰

Ne le ko gre za nepravilnost sistema edukacije, tudi v drugih točkah, za katere se v Sloveniji zdi, da jih vidna pedagogika rešuje napačno, nevidna pa ustrezno, je »lek« manj zdravilen, kot se razglaša.

Ko omenjamo le nekatere, imamo v mislih najprej *tekmovalnost*. Konservativni koncepti naj bi vodili v »storilnostni pritisk, tekmovalnost, konkurenčnost /.../« (Perspektive 1992, str. 3). Nevidna pedagogika naj bi bila odgovor na neprijetnost pritiska, tekmovalnosti ipd. Bernstein dokazuje nasprotno. »Kjer se otrok v času giblje skozi vrste specializiranih statusov, je njegovo ravnanje, so dosežki, aspiracije vzporejani z določenim statusom, otrok pa je soočen z normativnim kriterijem. On/ona se ne primerja s seboj, ampak samo z drugimi, ki so z njim/njo v podobnem obdobju. Na ta način je tekmovalnost zvedena na ljubosumnja, zavist v odnosu do svojih vrstnikov. /.../. V primeru *nevidne pedagogike* /.../ pa je otrok, s tem ko je na videz v tekmi le s samim seboj, v tekmi z vsemi. /.../ postavljen je v bolj tekmovalno razmerje, ker je manj verjetno, da bodo primerjave potekale po letih.« (Bernstein 2007, str. 109)

Podobno je z *igro*. čeprav je le-ta »izhodiščni koncept nevidne pedagogike« (Bernstein 1973, str. 121) in naj bi otroku pustila več svobode in mu hkrati omogočila svoboden razvoj kreativnosti, pa otrok, ko se z igro »povnanja«, učitelju omogoča »ocenjevanje aktivnosti«. (Prav tam) Tako se vzpostavi »popoln – sicer neviden – nadzor otroka« (prav tam). Učitelj namreč povezuje »notranje dispozicije otroka z vsemi njegovimi zunanjimi dejanji. '*Spontanost*' otroka pa je filtrirana skozi nadzor in potem implicitno oblikovana glede na interpretacijo, ocenjevanje in diagnozo.« (Prav tam)

V tem kontekstu je treba razumeti tudi pričakovanje nevidne pedagogike, da bo igri vsak otrok »dal svoj lastni pečat«, da bodo odgovori »unikatni« in da bomo tako šli naprej od individualiziranega v polje personaliziranega. V tem konceptu »je igra delo in delo igra« (prim. prav tam, str. 121, 122).

O čudaštvu in skrbi za otroka

Tovrstna Bernsteinova opozorila so v Sloveniji praviloma spregledana. Spregledana so tovrstna opozorila tudi zato, ker zahtevajo avtorefleksijo rezultatov naših ravnanj. Zvenijo tuje. Razpravljanje o našem prispevku k otrokovi pozitivni samopodobi, razvoju, ki je prilagojen osebnemu tempu ipd., je bistveno

¹⁰ Pastem nevidne pedagogike bomo posvetili več pozornosti, ker v Sloveniji v pedagoških krogih velja za odgovor na bolj ali manj vsako vprašanje, je pa v resnici sama pogosto prej vir problema kot pa odgovor nanj.

bolj blagovžno. Še posebno zato, ker pedagoško prakso praviloma dojemamo le kot vprašanje ustreznega strokovnega in »srčnega« pristopa k otroku oz. osebi, ki se povnanja. Pedagoška praksa naj bi bila za meritokratske poglede na delovanje vrtca in šole na sebi nevtralna: vzgojiteljice/učiteljice z več ali manj znanja (diploma) in zavzetosti (eros) iz otrok z usmerjanjem izvablajo (ne prenašajo) talente, spretnosti, navade, (znanja), vrednote. Osebe z več znanja in večjo zavzetostjo naredijo to uspešnejše, one z manj pa manj. Pri tem so mogoče kombinacije večje zavzetosti, a slabše usposobljenosti in obratno. Pandan opisanega lika učiteljice je otrok, ki je na posebni/osebni način kreativen.

Bernstein pa opozarja na družbeno posredovanost pedagoške prakse in prispevek le-te k reprodukciji razredne/spolne/etnične strukturiranosti družbe. Pedagoška praksa je tako zanj *odnosna praksa*, ki tako, ko gre za vprašanje KAJ prenaša na nove generacije, kot tudi, ko imamo opravka z vprašanjem KAKO prenaša določeno (izbrano) vsebino, bistveno določa uspešnost posameznic in posameznikov in pa skupin ljudi pri doseganju izobrazbenih dokazil.

Avtor opozarja, da je v francoski in drugih socioloških šolah, ki proučujejo polje edukacije, velika pozornost posvečena reproduktivni moči šole. Ta se uveljavlja po liniji izbire vsebine prenesenega. Sam pa se – tudi zaradi francoskega poudarka – bolj kot IZBORU oz. vprašanju KAJ bo izbrano in kaj puščeno ob strani, ko strokovni sveti ipd. odločajo o vsebini pouka, posveča vprašanju KAKO bo določena snov prenesena.

Prav to KAKO bo prenesena izbrana vednost – seveda ob njenem izboru – določa tudi kako USPEŠNO različni učenci pridobijo znanje, spretnosti ipd. Med izbrano vednostjo in »sprejemnikom znanja« tako ne stoji le »prenosnik znanja«, ampak tudi pedagogika, ki jo le-ta uporabi. Vzgojiteljice, učiteljice in učitelji pri tem prepogosto živimo v prepričanju, da so vprašanja, povezana s KAKO, le vprašanja boljših ali pa slabših metod(ik). Dejansko pa – razkriva Bernstein – tako kot KAJ tudi KAKO implicira vrednotno, konceptualno in interesno opredeljenost in protislovnost ter konflikte. Tudi pri KAKO imamo opraviti z razmerji moči/oblasti. Zdi se, da prav v tej točki nastaja največ oblastnih razmerij, ki so posebno značilna za šolo.

Zakaj sploh razpravljati o tem? Ne zato, da bi končno odkrili pravo pedagogiko, odpravili protislovja in nasprotja, ampak zato, opozarja Bernstein, ker je za delo v razredu potrebno zavedanje dejstva, da je za otroke iz skupin, ki posedujejo različne količine in vrste kulturnega kapitala, dostikrat odločilnega pomena, s katerim tipom pedagogike so soočeni.

Ko so otroci, ki izhajajo iz šolskemu sistemu tujejezičnega okolja, soočeni s prikritimi (implicitnimi) *pravili zaporedja* in se tem pridružijo še implicitna *pravila kriterijev* – ta otroku omogočajo, da »razume, kaj šteje kot legitimna in kaj je nelegitimna komunikacija, socialni položaj ali pa relacija« (Bernstein 2007, str. 99) – je otrok izgubljen ter na milost in nemilost prepuščen sošolkam in sošolcem in vzgojiteljici oz. učiteljici. *Pri izrecnih pravilih kriterijev* otrok s primanjkljajem kulturnega kapitala v komentarju učiteljice: »Hiša, ki si jo narisal, je lepa, a dimnik ji kljub temu lahko dodaš«, razume, da je pozabil, spregledal ipd. dimnik, in ve, da učiteljica od njega pričakuje popravek risbe. Učenka

iz nižjega delavskega razreda, ki se še moti pri štetju in ima težave s prostorsko predstavo, pa, ko ob osmem marcu upodablja svojo mamo in jo nariše z roko s tremi prsti, učitelj pa ji pravi: »Lepo; mi lahko kaj več poveš o svoji materi?« nima kaj početi s pripombo. Še posebno ne, če učitelj po njenem ne preveč artikuliranem opisu lika matere doda: »To je zelo zanimivo.« »Samopodobe« ji verjetno res ni zamajal, pustil ji je več domnevnega prostora za »spontanost« (prav tam, str. 101), a učenka v tej komunikaciji ne dojame, da bi morala imeti mama na roki pet prstov in da bo to treba prej ali slej narisati ustrezno. Kot opozori avtor, je namreč v »vsakem učnem razmerju bistven odnos, odnos ocenjevanja kompetentnosti sprejemnika« (prav tam, str. 99).

»Prijazni učitelj« bo namreč našo učenko brez prevelikih težav uvrstil med otroke, ki se sicer »trudijo, a nimajo talenta za bolj zapletene in abstraktne miselne operacije«. Kot privrženec nevidne pedagogike se bo pri tem še »potrudil, da otroku ne bo uničil dobre samopodobe«, in deklice ne bo obremenjeval z nalogami, pri katerih bi odsotnost »talenta« prišla na dan. Naša Maja, prej Azra, bo tako deležna večjega števila nalog, ki jih zmore. Pri njih se bo skupaj z drugimi, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij, lahko dokazala. Da bo učitelj Marko s tem odločilno prispeval k temu, da bo njena možnost, kdaj koli doseči raven znanja, ki bi ji omogočila izstopiti iz kroga otrok, ki so »vredni pomilovanja«, niso pa deležni dejanske pomoči pri lovljenju realnih zaostankov v znanju, nična, bo v tem pozornem ravnanju ostalo spregledano. Spregledano bo tudi, da bo s tem sklenjen krog prispevka vrtca in šole k družbeni reprodukciji neenakosti.

Problem kriterijev bo dodatno izstopil na predmetni stopnji osnovne šole in v srednji šoli. Če otrok in pozneje mladostnik ne bo dosegel »pričakovanih kompetenc«, bo le dodatno zaostal za kolegi. Predmetna stopnja in relativno »abstraktni predmeti«, ki zahtevajo informirane in strukturirane miselne operacije, pa bodo dokončno razgalili primanjkljaje, ki jih je dotlej morda še bilo mogoče prikriti s tezami o različnih talentih. Otroci z boljšim znanjem bodo praviloma tudi spretnejši, talent za jezike bo sovpadal s talentom za matematiko ipd. Na drugi strani pa se bo širil spekter področij neuspeha. Predmeti, ki zahtevajo le ročne spretnosti, bodo ostali eno redkih področij, na katerih bo še mogoče ohranjati mit o različnih naravnih talentih. Vse jasneje bo, kateri otroci so bili deležni pogojevanj, ki so vodila do razvoja potenc, ki jih primarno spodbuja in v resnici ceni tudi šola. Na drugi strani pa bo očitno tudi, kje so takšna pogojevanja v veliki meri zaradi okolja izostala. Starši, vpeti v boj za preživetje družine, z ogroženim osebnim, nacionalnim ipd. ponosom, niso zmogli skrbni za jezik in knjige, ki nadgrajujejo šolo. Na njihovo mesto je stopal t. i. restriktivni kod. V takšnih okoliščinah so v okvirih nevidne in klasične vidne pedagogike uspeli le redki.

Ob tem ko je za učence/dijake, ki izhajajo iz družin novega srednjega razreda, nevidna pedagogika dolgo sprejemljiva in je del stimulativnega okolja, ki godi in šolo spreminja v podaljšek domačih pogojevanj, pa otrokom iz nižjega srednjega razreda daje signale, ki jih ne razumejo. Ko jim je jasno, da je nezahtevna šola le drugo ime za uvrstitev v krog ljudi, ki so se jim zaprle poti do prestižnih mest v družbi, pa je njihova usoda praviloma že zapečatenata. Morda

zato ni odveč razmislek ali mesto učitelja, vzgojiteljice od nas ne zahteva, da si prizadevamo za dejansko povečanje možnosti tudi s tem, da pri populaciji s pomanjkanjem kulturnega kapitala v obdobju lovljenja zaostanka okrepimo elemente vidne pedagogike in šele potem prestopimo v polje kontekstualnih pogojevanj. Drugače je z generacijami, ki prihajajo iz novega srednjega razreda.

O pedagogikah. Je vztrajanje le pri eni v škodo otrokom in šoli?

Ob tem, ko so pri vidni pedagogiki pravila regulativnega reda in pravila diskurzivnega oz. poučevalnega reda izrecna, znana in je poudarek vedno na dosežku in oceni doseženega znanja, spretnosti, in pri tem, ko so po drugi strani pri nevidni pedagogiki pravila obeh redov implicitna, poudarek pa ni na »merljivih dosežkih prejemnika«, ampak na procedurah (kognitivnih, jezikovnih, afektivnih, motivacijskih), se zastavlja dvoje vprašanj:

1. komu katera od obeh pedagogik ustreza, komu je v interesu in
2. ali bi za pravično šolo v isti šoli, razredu potrebovali uporabo različnih pedagogik?

Zastavljeno vprašanje presega namen in doseg tega zapisa. Je pa očitno:

1. da je »mogoče oblikovati vidno pedagogiko, ki bo oslabila povezavo med družbenim razredom in dosežki v procesu edukacije« (Bernstein 2007, str. 107), in tudi,
2. da bo nevidna pedagogika proizvedla kod, ki je »za prikrajšane družbene skupine, vsaj na začetku, na sebi zahtevnejši¹¹« (prav tam, str. 107), pa se zdi očitna tudi potrebnost odgovora na to vprašanje.

Zaključek/začetek ali ob reformah

Bernsteinov kategorialni aparat, ki smo ga predstavljali zgoraj, razumevanje šolskih reform premakne iz polja deliberativnih pojmovanj (Rawls, Habermas, Gutmann) v polje razmisleka o spoprijemih za hegemonijo v polju edukacije (Bernstein, Bourdieu, Apple).

Zapisi kot: »Ta koncepcija daje dolgoročno za preživetje v prihodnosti boljše rezultate. Utemeljena je s spoznanji različnih znanosti o vzgoji in izobraževanju (pedagogike, didaktike, psihologije, sociologije idr.) /.../« (Perspektive 1992, str. 4), se ob tem premiku soočijo z novim poljem. To polje zavezanosti posebnim vrednotam, času in prostoru, tudi interesom, se ne skriva za utemeljenostjo v Znanosti.

Bernstein namreč polje edukacije (vzgoje in izobraževanja) razume in predstavlja kot »areno« spoprijema za prevlado pri oblikovanju vsakokratnih generacij. Pri tem je pomembno njegovo ločevanje med:

¹¹ »Težje ga razumejo in obvladajo« (prav tam, str. 107).

- a) poljem vzgoje kot mehanizma, namenjenega prenosu vrednot, interesov »ne-educacijskih« akterjev (ekonomije, politike ipd.) na nove generacije in
- b) pedagoškim diskurzom kot avtonomnim mehanizmom strukturiranja simbolnega nadzora oz. moči v polju »šole«.

Slovenija je, ob reformiranju področja pridobivanja znanja in omike na prehodu iz starega režima v predstavniško demokracijo in tržno gospodarstvo, ob hkratnem procesu formiranja nacionalne države, izkusila intenziven vpliv »ne-educacijskih akterjev« na spremembe v »šolstvu«. Na tem mestu puščamo to dejstvo v največji meri ob strani. Pozornost pa namenjamo »pedagoškemu diskurzu« – v tem primeru kar vrstam pedagogike, ki so v času »velikega prehajanja« so-določale razpravo o reformi in tudi njene konkretne moduse.

Ob omejenem vpogledu in prostoru bomo tokrat razpravljanje sklenili s prikazom izbranih momentov reforme, ki jih je mogoče dodatno interpretirati ob pomoči dvojice vidna/nevidna pedagogika.

Kompleksna razmerja med pedagogikami?

Prva preverjanja dosega Bernsteinove zastavitve nakazujejo, da smo imeli opravka z dokaj zapletenimi razmerji ohranjanj in spreminjanj prevladujoče pedagogike.

Slovenija je miren prehod iz socialističnega samoupravljanja v predstavniško demokracijo izpeljala ob hkratnem in skozi hkratno spreminjanje podsystemov. Zdi se, da je na pedagoškem področju mogoče že v obdobju prehajanja starega v novo zaznati spopad med tremi (dvema?) linijami:

- 1 Linijo ***t. i. vidne pedagogike***, ki jo je v najčistejši obliki predstavljala zahteva po eksterni maturi, ki je bila načrtovana že med iztekom socializma in je bila povezana z vrnitvijo gimnazije. Ob tem so bili uvedeni tudi »preizkusi znanja«, ki so bili prav tako v veliki meri eksterne narave. Tudi ti so dediščina prehoda v demokracijo. Preglednost dosežkov dijakinj in dijakov in sistema v celoti je iz te linije prešla tudi v *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju*, ki govori o potrebi po »doseganju mednarodno preverljivih standardov znanja razvitih dežel« (1995, str. 16).¹² Ponovno uvedbo mature in v veliki meri tudi uvedbo zunanje mature so univerze in srednje šole sprejele kot »projekt nacionalnega pomena«. Krog zagovornikov zunanjega preverjanja kot razpoznavne lastnosti vidne pedagogike je v Sloveniji v tistem obdobju obsegal skupine srednjega razreda od desnega spektra prek sredinsko socialno liberalno usmerjene osrednje skupine zagovornic in zagovornikov pa vse do sicer najšibkejšega dela na levici, ki se je poslavljala od socializma.

¹² Matura kot eksterni izpit je bila leta 1995 vpeljana kot obvezni zaključek gimnazije. Gl. tudi *Bela knjiga* 1995, str. 162, 163.

Zdi se, da se je v »eksternosti« vsaj začasno prepoznalo več pogledov:

- želja po učinkovitosti;
- prepričanje o nujnosti zunanjega preverjanja za večjo pravičnost ocenjevanja;
- prepričanje o ustreznosti prehoda v tržno gospodarstvo;
- potreba po dokazovanju na mednarodnem terenu so skupaj dali pomemben zagon ideji vidne pedagogike.

Hkrati pa je bil socializem, ki se je poslavljajal kot simbol nepreglednosti, sprenevedanja in obljub brez izpolnitve, verjetno najpomembnejši posamični sponzor začasne široke koalicije, ki je podpirala uvajanje elementov vidne pedagogike.

1.1 Na tem ozadju se je oblikovala tudi ideja o zunanjem preverjanju znanja po prvi in drugi triadi osnovne šole. Pravičnost in preglednost dosežkov sta bila ob tem še posebej izpostavljena.

1.2 Na isti liniji je dobilo podporo vključevanje Slovenije v mednarodne raziskave IEA – TIMSS.

1.3 Zgodnejši začetek obvezne osnovne šole prav tako kaže na zavedanje, da blaga pogojevanja, počasno uvajanje otrok iz socialno in drugače prikrajšanih okolij prek male šole v šolo ne zadoščajo.

1.4 Nivojski pouk je bil koncipiran in izvedbeno pripravljen kot poskus najti pot za zmanjšanje zaostankov in hkrati kot omogočanje boljših dosežkov vseh skupin v zaključnem delu osnovne šole.

2 Vzporedno z razmahom zahteve po standardih znanja, pravičnosti, ki je utemeljena v dosežkih ipd., pa je živela in se počasi krepila linija t. i. nevidne pedagogike. Strokovno se je opirala na procesno orientirano pedagogiko, ki je bolj kot na rezultate stavila na proces učenja. Ta naj bi, z večjo gotovostjo kot postavljeni standardi znanja in zunanje preverjanje znanja, nivojski pouk ipd., pripeljal do zelenih rezultatov. Jasno postavljene zahteve – standardi znanja – ki jih je ob vsem treba celo doseči ob določenem času, so tej liniji predstavljali znak »tehniciističnega pojmovanja šole«. (Prim. Perspektive 1992)

2.1 Ista linija – ne vedno iste predstavnice in predstavniki – je ob uvajanju devetletne osnovne šole nasprotovala tudi zgodnejšemu začetku šolanja v Sloveniji¹³. Pri tem je bilo formuliranih veliko argumentov, ki

¹³ Ob pisanju »konceptije« reforme osnovne šole so avtorice in avtorji sicer zapisali, da »obstaja največ argumentov za naslednji predlog: Starost za vstop v osnovno šolo se v naslednjih peti letih ne spreminja« (Perspektive 1992, str. 24).

sodijo v repertoar nevidne pedagogike. Najprej je bil tu argument, da je treba otrokom pustiti leto otroštva več; potem argument prezgodnjega obremenjevanja z opismenjevanjem, ki da naj se raje zgodi z igro; argument, da šola ubija ustvarjalnost ipd.

- 2.2 Pojavljale so se zahteve po odpravi zunanjega ocenjevanja v osnovni šoli in povezovanje zagovornic nevidne pedagogike in politične desnice predvsem z namenom odpraviti sistem zunanjega preverjanja¹⁴.
- 2.3 Prav tako je bil posebnega pritiska deležen nivojski pouk, ki je skladno z načeli vidne pedagogike poskušal omogočiti:
 - najuspešnejšim v manjši skupini pridobiti dodatno znanje;
 - hkrati pa skupini s slabšimi rezultati, prav tako v manjših skupinah – vsaj približek k povprečju.

Ukrep sam tudi sicer sodi v polje zavedanje o potrebnosti sprejemanja posebnih ukrepov za blažitev posledic neposredne uporabe načel zaporedja in tempa v okviru vidne pedagogike in klasično vidno pedagogiko presega.¹⁵

- 3 Prva in druga linija pa sta v medsebojnem spoprijemu proizvajali tudi številne primere kombinacij vidne in nevidne pedagogike.

- 3.1 Eden pomembnih znakov »kombinirane pedagogike« je bil začetek osnovne šole – prvega razreda – z učiteljico in učiteljico/vzgojiteljico asistentko. Ena temeljnih idej takšne okrepitve začetka je bila zagotovitev pogojev za uspešen začetek vsem. Pri tem je danes očitno, da je bila premalo izpostavljena posebna skrb za otroke iz socialno in drugače deprivilegiranih okolij. Zdi se, da smo v Sloveniji dolgo živeli v iluziji, da bomo brez sistematične skrbi za najšibkejše z močnejšim pogojevanjem – že z boljšim razmerjem odrasli/otroci dosegli želeni učinek. Napaka je razumljiva, morda celo opravičljiva, ne kaže pa je ponavljati.

- 3.2 Podoben primer »mešanega pristopa« najdemo na delu tudi v oblikovanju skupin v vrtcih. Tudi tam smo uzakonili relativno ugodno razmerje med številom otrok in odraslih – z namenom omogočiti individualizacijo – in premalo izpostavili potrebo po posebni pozornosti, ki je morajo biti deležni otroci iz družin z manjšo količino kulturnega kapitala. Ob pripravi kurikula smo pristali na relativno šibko izobraževalno vlogo

¹⁴ Da je imela Cerkev pri tem v mislih ustavitve reforme kot priložnost, da pri stranskih vratih v šolo pripelje verouk, je seveda že drugo vprašanje.

¹⁵ Strokovno neutemeljeni in nedomišljeni »demontaži« elementov elaborirane vidne pedagogike so v zadnjih letih javno nasprotovali številni strokovnjaki in strokovnjakinje, ki so opozorili na potrebnost domišljanja in preverjanja rešitev.

vrta, tudi v zadnjem letu pred šolo. To je bilo seveda povsem sprejemljivo za otroke iz družin novega srednjega razreda, izgubili pa smo priložnost, da bi poskrbeli za zmanjšanje zaostanka otrok iz socialno in jezikovno prikrajšanih družin. Namesto splošnega izogibanja izobraževalnim vsebinam bi lahko z razlikovanim pristopom otroke iz okolij s slabim znanjem šolskega jezika, ozkim spektrom simbolizacije ipd. bistveno bolje pripravili na začetek šolanja.

- 3.3 Prehajanje od opisnega ocenjevanja h kombinaciji opisne in številčne ocene in naprej v zgolj številčno oceno je bilo, skupaj s strukturirano opisno oceno, ki se je odmikala od formulacij tipa »vaš otrok je prizadeven in lepo napreduje«, znak iskanja kombinacije in prehajanja nevidne v vidno pedagogiko. Pri tem je posebej v odnosu do staršev otrok nižjega srednjega razreda in otrok delavskega razreda in še v kombinaciji z nerazumevanjem jezika naraščala zahteva po odpravi opisne ocene. Na drugi strani pa je bilo čutiti, da je učiteljstvo naklonjeno čim manj jasni opisni oceni. Pri tem je bil posebno zanimiv poskus prehoda iz opisnih ocen na številčne pri t. i. vzgojnih predmetih.

Na tem mestu bi številni pričakovali strukturirani sklep. Narava zapisa, ga za zdaj ne omogoča. Zelo verjetno se bo pojavil kdaj pozneje in kje drugje. Odprtost zapisa pa že zdaj vabi k razmisleku in razpravi.

Literatura

- Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational System*, London: SAGE.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995) (ur. J. Krek). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. V: Halsey et al., *Education, Economy, and Society*. Oxford: OUP.
- Bernstein, B. (2007). *Social Class and Pedagogic Practice*. V: *Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinction*. New York: Routledge.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris: Seuil.
- Fullan, M. (2005). 8 Forces for Leaders of Change. *JSD* Vol. 26, No 4, pp. 54–64.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York, TCP.
- Glodthorpe, J. H. (2003). *Problems of »Meritocracy«*. V: Halsey, A. H. (ur.) et al., *Education, Economy, and Society*. Oxford: OUP.

- Leithwood, K. et al. (2002). A Framework for Research on Large – Scale Reform, *JEC* 3, pp. 7–33.
- Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji (1992). Nova Gorica: Didakta.
- Renault, A. (2007). *Egalité et discrimination*. Paris: Seuil.
- Sadovnik, A. R. (2007). *Theory and Research in the Sociology of Education. V: Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Šebart Kovač, M. (2002). *Samopodobe šole*. Ljubljana: CEPS.
- Tašner, V. (2007). *Meritocracy – Leading Ideology in the Era of Mass Education – and its Limits. V: Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective* (Garland et al. – ur.) Linz: IVE.
- Wright, E. O. (1989). *The Debate on Classes*. London: Verso.
- Young, M. (2001). Down with meritocracy. *Guardian*, 29. 6. 2001.
- Young, M. (2006). *Looking Back on Meritocracy. V: Dench, P. (ur.), The Rise and Rise of Meritocracy*. London: Blackwell.

Slavko GABER, Ph.D., Veronika TAŠNER (University of Ljubljana, Slovenia)

VISIBLE, INVISIBLE PEDAGOGY AND STRUGGLE IN (MIDDLE) CLASS

Abstract: Authors classify and present elements of visible and invisible pedagogy – the concept of Basil Bernstein – that are of importance for additional insights in to the logic and structures of educational change (reform). Reforms are deconstructed as process of struggles for hegemony – dominant conceptualizations, values and interests – in the society. Slovenian »reform« in the last decade and half, is presented as an example of the reform which, despite its image of broad »pro-education« nation wide project, is enacted through the struggles inside middle class (old/new). Interests, values, conceptions of lower classes are to the significant degree at the margin of the logic of the reform.

Keywords: reforms, pedagogy(visible, invisible), education, Bernstein, illusions, theory, misconceptions.