

Darko Štrajn

Poklicno/strokovno izobraževanje in visoko vrednotenje terciarne izobrazbe

Povzetek: V dobi globalizma in velike kompleksnosti družb se zgodovinske paradigme vzgojnih in izobraževalnih konceptov »prevajajo« v nasprotja znotraj šolskega sistema in se kažejo kot nasprotja v umeščenosti le-tega v gospodarske in preostale družbene sisteme. Prav v obdobju po reformah poklicnega/strokovnega izobraževanja, torej osemdesetih in devetdesetih let prejšnjega stoletja, pa se je zdelo, kot da je magično sredstvo rešitve problema neravnotežij in nasprotij kratkomalo »svobodni trg« kot sestavina pojmovanja, ki je danes z visoko stopnjo konsenza prepoznano kot neoliberalna ideologija. Tu postavljamo hipotezo, da se posamezniki in cele socialne skupine v primežu teh nasprotij in družbenih vplivov v razmerah demokracije in relativne svobode izbire poklicnih poti, življenjskih stilov in celo vse bolj možnosti izbire kulturnega okolja, odločajo tudi nepredvidljivo. Eden od učinkov takih trendov je opazna težnja učencev po investiranju v prihodnost v obliki pridobivanja višje izobrazbe, kar pomeni, da je poklicno/strokovno šolstvo vse bolj institucija vertikalne izobraževalne prehodnosti.

Ključne besede: reprodukcija, trg dela, poklic, dominacija, osebnost, globalizacija, poklicno/strokovno izobraževanje

UDK: 377

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Darko Štrajn, redni profesor, znanstveni svetnik, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: darko.strajn@guest.arnes.si

Uvod

Upošteva je dokaj splošen pojav v različnih državah na področju poklicnega (in strokovnega ter, ko bi dobesedno prevedli angleško terminologijo, tehničnega) izobraževanja, ni dvoma, da smo priča zdaj že več deset let spremenjeni težnji glede na vlogo in družbeno umeščenost tega tipa srednjega izobraževanja v primerjavi s časom pred velikimi spremembami na področjih, kot so industrije, uvajanje novih tehnologij in ne nazadnje tudi globalne družbene ter politične razmere. To težnjo najbolj označujeta težnja učencev k nadaljevanju izobraževanja na terciarni ravni in verjetno vzratni učinek, povečevanje deleža splošnega znanja v kurikulah. Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (v ZDA govorijo tudi o »*career and technical education*«, s kratico CTE) je zelo težko primerjati sisteme in prakse v različnih državah zaradi številnih specifičnosti. Kljub temu pa je na tem področju mogoče videti vrsto skupnih potez v poglobitvenih gibanjih. V ZDA je bilo mogoče podobno kot malo prej ali pozneje v drugih državah – tudi še v času dveh ideoloških sistemov – v osemdesetih in zlasti v devetdesetih letih opazovati vrsto dogajanj, povezanih z reformo tega šolskega segmenta. Ameriška reforma je vsebovala integracijo kurikula, uvajanje tako imenovanega *Tech Prep* izobraževanja (štiriletno izobraževanje kot priprava za nadaljevanje šolanja), pa *co-op* programe (nekaj podobnega praksam v dualnih sistemih), ustanavljanje poklicnih akademij (*career academies*) itd. Tu nas zanimajo samo posledice teh precej svojevrstnih sprememb v ameriškem sistemu, saj se je vpis v programe CTE v vsem času zmanjševal: »Sole sporočajo, da so doživele določena povečanja vpisa v programe CTE samo, če so vključevale štiri dejavnike: a) integracijo akademskega in poklicnega kurikula, b) programe iskanja poklicne poti c) povečano državno podporo in d) programe vodenja dijakov.« (Stone, Kowske in Alfeld 2004, str. 201) Kot je mogoče razumeti preostale izčrpane navedbe in obsežne tabele s podatki in citiranim članku, se je vpis v programe poklicnega izobraževanja na splošno zmanjševal na račun »akademskega« izobraževanja. Če ameriško »akademsko« izobraževanje primerjamo s slovenskim splošnim izobraževanjem, lahko kljub velikim ireduktibilnim razlikam med šolskima sistemoma in njunima osnovnima »filozofijama« ugotovimo podobne težnje v podobnem času: »Ko ocenjujemo trende

v prehodnosti sistema slovenskega poklicnega izobraževanja, moramo dodati še prehodnost iz poklicnega/strokovnega izobraževanja v splošno in nasprotno. Tudi pri tem se nakazujejo zelo očitni trendi, ki kažejo neugodna enosmerna gibanja za poklicno in strokovno izobraževanje.« (Medveš idr. 2008, str. 83) Kot bomo videli še pri koncu tega članka, so podobne težnje zelo opazne tudi v Franciji. V drugi obsežni literaturi¹ pa bi našli še veliko podlag za ugotavljanje te težnje. Kot prepričljivo pokaže Medveš s sodelavci (2008), v Sloveniji najdemo kompleksne pojave, ki zadevajo notranjo strukturo, spreminjanja, prilagajanja, napačne rešitve v srednjem šolstvu na eni strani in spremenjeno socialno dinamiko v razmerah, ki jih soustvarjajo dogajanja na trgu dela, spremembe strukture poklicev, premiki v vrednotenju poklicnih identitet, vrednotenju izobrazbe itn. na drugi strani. Kaj so vzroki vseh teh gibanj, ni mogoče ugotoviti na splošno in na hitro, še manj je mogoče oblikovati rešitve, ki bi zelo hitro delovale ob še tako poenotenih interesih socialnih partnerjev. V tem članku si ne upamo sugerirati rešitev, saj nam gre bolj za to, da bi izluščili vprašanja, ki se nanašajo na družbeno reprodukcijo, mesto posameznika v njej in na vlogo poklicnega/strokovnega šolstva, povezano s tem. Tako pa lahko rečemo, da omenjena gibanja v razmerju šola – delo, čeprav so zdaj neskončno zapletena in v družbeni realnosti obsežnejša, v bistvu vendarle niso nekaj povsem novega.

Odkar obstajajo razmisleki o delitvi dela in konstrukciji skupnosti, so iskali odgovore na vprašanja o tem, kako zagotoviti nemoteno delovanje družbe. V kritični perspektivi pa vedno lahko zaznamo težnje k instrumentaliziranju izobraževanja, ki naj bi utemeljilo družbene hierarhije in s tem nadvlado (dominacijo) lastnikov sužnjev, lastnikov zemlje (fevdalcev), lastnikov simbolnega ali finančnega kapitala, oblastnikov v cerkvenih in političnih hierarhijah ipd. Kot vemo iz zgodovine, izobraževalci in teoretiki izobraževanja niso vedno ubogljivo upoštevali teh potreb, ampak so v prelomnih obdobjih, še zlasti v razsvetljenstvu, oblikovali prikrita ali odkrite emancipacijske koncepte in prakse. V dobi globalizma in velike kompleksnosti družb se ti zgodovinski nastavki ter paradigme vzgojnih in izobraževalnih konceptov »prevajajo« v nasprotja znotraj šolskega sistema in se kažejo kot nasprotja v umeščenosti le-tega v gospodarske in preostale družbene sisteme. Ravno v obdobju

¹ Literatura, ki jo imamo tu v mislih, obsega raznolike vire, ki ponavadi vsebujejo tudi veliko statističnih podatkov, zdaj bolj zdaj manj primerjalno obdelanih ali komentiranih, sintetiziranih, ipd. Med tovrstnimi viri je na voljo vrsta publikacij mednarodnih organizacij kot so UNESCO, Svet Evrope in OECD, da o Evropski uniji in njenem Eurostatu niti ne govorimo. UNESCO je, denimo, v letih 1997 do 1999 organiziral vrsto regionalnih posvetov v okviru priprav na svetovno konferenco o poklicnem/strokovnem izobraževanju v Seulu ravno zaradi vse bolj očitnih sprememb na tem področju. Vse več tovrstnih virov je danes dosegljivih na svetovnem spletu: UNESCO je npr. postavil »Tvetipedio« (www.evoc.unesco.org/tviki_front.php), kjer je na voljo vse več dokumentov, ki pričajo tudi o splošni navzočnosti problematike, o kateri razpravljamo v našem članku. Omenimo publikacije Nemškega inštituta za mednarodno pedagoško raziskovanje (DIPF), ki velik del svojih raziskovanj posveča problematiki poklicnega/strokovnega izobraževanja (glej npr. Neß in Kimmig 2008; de Groof, Füssel in Lauwers 2008). Nadaljnje obdelave problematike, o kateri govorimo, najdemo v številnih znanstvenih in strokovnih revijah, kakršne so *Economics of Education Review* (Elsevier), *Professional Development in Education* (Routledge), *Revue Travail et Emploi* (neodvisna revija, ki izhaja s podporo francoskega Ministrstva za delo), *Erziehungswissenschaft und Beruf* (Merkur Verlag) in še mnoge druge tovrstne publikacije. Knjižnih del je prav tako veliko, teoretsko obarvanih pa razumljivo nekoliko manj.

po reformah tega segmenta izobraževanja, torej v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja, pa se je zdelo, kot da je magično sredstvo rešitve neravnotežij in nasprotij kratko in malo »svobodni trg« kot sestavina pojmovanja, ki je danes z visoko stopnjo soglasja prepoznan kot neoliberalna ideologija. Tu postavljamo hipotezo, da se posamezniki in cele socialne skupine v primežu teh nasprotij in družbenih vplivov v demokraciji in relativni svobodi pri izbiranju poklicnih poti, življenjskih stilov in celo vse bolj možnosti izbire kulturnega okolja, odločajo tudi nepredvidljivo.

Znanje in uporaba le-tega

Spomnimo na povsod citiranega avtorja v letih po »padcu zidu« (sicer izvorno Heglove) ideje konca zgodovine, Francisa Fukuyamo. »Družbe srednjega razreda nastanejo kot posledica splošnega izobraževanja. Pogosto so poudarjali vezni člen med izobraževanjem in liberalno demokracijo, ki se zdi pomemben. Industrijske družbe potrebujejo veliko število visoko usposobljenih in izobraženih delavcev, menedžerjev, tehnologov in intelektualcev; potemtakem se tudi najbolj diktatorske države ne morejo izogniti potrebi po množični izobrazbi in odprtem dostopu do visokega in specializiranega izobraževanja, če hočejo biti gospodarsko napredne. Take družbe ne morejo obstajati brez širokega in specializiranega izobraževalnega sistema (*establishment*). V razvitem svetu je posameznikov družbeni status v visoki stopnji zares opredeljen z ravno izobrazbenega uspeha.« (Fukuyama 1992, str. 116) Fukuyama je bil s svojimi tezami za marsikoga sporen, zavajajoč in hkrati opredeljen kot filozofski sopotnik neoliberalne ekonomije, vendar pa mu ni mogoče odrekati tudi utemeljenih prognoz na številnih področjih refleksije družbenih dogajanj. Kljub splošnosti citirani stavki nakazujejo razloge za težnjo k višji kakovosti izobraževanja tudi v poklicnem šolstvu in signalizirajo takrat nove potrebe v okviru poklicnih kvalifikacij na področjih proizvodnega dela in še zlasti sektorja storitev. Podoba družbe znanja, pri čemer pripomnimo, da je bil takrat ta termin še precej neobremenjen s konotacijami, ki so v dobi konsolidacije neoliberalnega kapitalizma izzvale kritične teoretske reakcije (Liessman 2006), je vključevala projekcijo vzgoje in izobraževanja, v kateri niso videli konflikta med pravico do izobraževanja kot eno izmed izvedenih človekovih pravic in različnimi prisilami k izobraževanju ali ovirami za izobraževanje na podlagi prevladujočih paradigem družbenega razvoja.² Pri tem se kar samo zastavi vprašanje o odnosu med pridobljenim znanjem in uporabo le-tega v svetu dela. Preden pa spregovo-

² Tu načenjamo problematiko, ki je v zastavljenem okviru ne moremo izčrpno obravnavati, saj zadeva tudi subtilna vprašanja prikritih prisil, ki delujejo prav prek mehanizmov »svobodne izbire«. O tej tematiki sta Bourdieu in Passeron pisala že v sedemdesetih letih (Bourdieu in Passeron 1970), ko sta v okviru koncepta družbene reprodukcije nakazala zapletene mehanizme prisil na ravni vsakdanjega jezika in okoliščine, ki odrejajo položaje posameznikov in socialnih skupin v okviru sistema dominacije. Kar je mogoče kritično pripomniti ob njunem epohalnem intelektualnem delu, pa je to, da se s svojimi prepričljivimi kritičnimi formulacijami nista mogla prebiti do ravni praktičnih politik. Le-te pa je Foucault (2007) zajel v svojih terminih mikrotehnologij oblasti in biopolitike, saj je treba ».../ oblast izvajati nad posamezniki, kolikor so ti nekakšna biološka entiteta, ki jo je treba upoštevati, če hočemo to populacijo uporabiti kot stroj za produkcijo, za produkcijo bogastva, dobrin, za produkcijo drugih posameznikov.« (Prav tam, str. 192)

rimo o uporabi znanja, je treba določiti, kaj pomeni pojem znanje nasploh in kaj v konkretnih zgodovinskih in družbenih kontekstih.

O temeljnih opredelitvah znanja ali tudi malo drugače profiliranega pojma védenje se je mogoče poučiti le v filozofiji. Razgrnitev filozofskih razpravljanj in njihovih nasledkov bi presegala okvir te razprave, vendar omenimo, da je Kant s svojimi določitvami apriornega in aposteriornega védenja opredelil temeljne pojme, iz katerih sta potem črpali obe najširši usmeritvi v filozofiji, ki ju na grobo delimo na anglosaško in kontinentalno smer spoznavne teorije. Kot vemo, se vse kontroverznosti na tej ravni niso in se tudi ne bodo končale. V okviru pedagoških ved sicer pojem znanje dobi bolj »oprijemljive« obrise, a tudi v teh vedah odmevajo dileme, ki jih izraža filozofija. Še posebej pa se v njih kaže spremenljivost razumevanja kategorije znanja, ki ima svoj pomen v pedagoškem procesu. A v približno dveh stoletjih bolj ali manj organiziranega šolstva so vse več znanja in tudi tistega védenja, ki sodi v splošno kulturo, posredovali vse širšim krogom. Glede na kritike, kakršna sta Adorno in danes Liessman, je težko reči, da to pomeni utrditev omike (*Bildung*), vendar pa je ne glede na »sporno kakovost znanja« le mogoče govoriti o doslej najvišji ravni splošne pismenosti v velikem delu sveta v dobesednem in prenesenem pomenu. Vsekakor ni dvoma, da je bilo, preden se je začela »tretja industrijska revolucija«, veliko diskusij o znanju v pedagoškem procesu. To se je povezovalo tudi z vprašanji reforme poklicnega/strokovnega šolstva kot ne nazadnje sistemsko »certificirane« institucionalne kategorije, ki je namenjena takim potrebam ekonomije, kot so kakovost in mobilnost delovne sile ipd. Ne nazadnje je treba še priznati, da so se »anglosaški« pojmi znanj v povezavi z gospodarsko močjo in s prevlado angleščine tudi na poklicnem področju izkazali za vse bolj uporabne. Ob zori sprememb na začetku osemdesetih let je med drugimi Brownhill (1983) skušal povzeti diskusijo v zvezi z določitvijo pojma znanje. »Paradigmatična oblika znanja bi naj bila tista, ki so jo izrazili znanstveniki.« (Brownhill 1983, str. vii) Vendar, če povzamemo daljšo piščevo razlago, je bil ta koncept vse bolj predmet kritike in zato je Polanyi uvedel pojmovanje razlike med tihim (*tacit*) in izrecnim znanjem, ki »/.../obstaja samo v tem kontekstu. Michael Oakshot trdi, da sta vzgoja in izobraževanje uvajanje učenca v tradicijo, v spretnosti in prakse njegove lastne skupnosti. Znanje je bistveno praktična zmožnost, sodba, védenje kako (*know how*).« (Prav tam, str. vii) Ob koncu 20. stoletja je postala funkcija znanja še predmet sociologije, ki kaže na pomen znanja v reflektivni družbi, to pa pomeni, da se oblike abstraktnega in splošnejšega znanja vse bolj povezujejo s specializiranimi znanji.³ To je vir vrste problemov za oblikovanje srednjega poklicnega/strokovnega izobraževanja, ki v kurikulih prav zaradi komponente splošnega znanja hočeš nočeš omogoča vertikalno prehodnost. To je tudi posledica družbenih razlogov, o katerih bomo spregovorili še pri koncu tega zapisa. Pred tem pa se ozrimo po problematiki reprodukcije družbe, ki nudi, če že ne odgovorov, pa vsaj nekaj razlage za že omenjena dejanska in namišljena nasprotja v šolskem polju.

³ O problematiki reflektivne družbe sem obširneje pisal v: Štrajn (2000).

Odkrita in prikrita dominacija

Reprodukcijo družbe in mesto posameznika v njej je Platon skušal opredeliti v Državi, pri tem pa hitro uvidimo, da so vprašanja pravičnosti in potrebe družbe v tem znamenitem dialogu strukturirala diskurzivno polje na podoben način kot v sodobnih družbah, čeprav so zdaj praviloma izražena nekoliko drugače. Z zgodovinsko epistemološkega stališča bi take klasične paradigme težko izločili iz strukture pomenov pojmov, o katerih tu govorimo. Hkrati je pri tovrstnih navajanjih treba upoštevati takratni družbeni kontekst, v katerem je bilo npr. suženjstvo sprejeto dejstvo. Vendar pa nas tu bolj zanima sama ideja ali rešitev problema konstitucije družbe kot povezanega sistema, v katerem ima v vsej množstvu različnih povezav posameznik pravzaprav odločilno vlogo. V danem primeru bi lahko rekli, da gre za koncept delitve dela: »Postavili smo (trditev) /.../, naj sleherni posameznik opravlja samo eno od opravil, (ki so potrebna) glede polisa: tisto, za katero je najbolj prikladna njegova narava.« (Platon 2004, str. 1095) Platonova zamisel o državi, ki v reprodukciji skupnosti kljub svojemu idealističnemu okviru ne prezre materialnih nujnosti, torej funkcije dela, hkrati postavlja delo v koordinate ideje dobrega, ki vsakemu posamezniku (od rokodelca do filozofa) narekuje doseganje popolnosti – pač na njegovi ravni v njegovi dejavnosti.⁴ Aristotel pa nekoliko bolj poudarja posameznika in njegovo ciljnost, pri tem pa je filozofovo stališče, ki ga najdemo v osmem poglavju Politike in opredeljuje pomen prostega časa, mogoče šteti za antično zaznavo pomena neformalnega izobraževanja: »/.../ narava terja, da ne samo delamo, ampak da smo zmožni tudi preživljati prosti čas, ker je ta, naj ponovimo, prvo načelo vse dejavnosti. Oboje je potrebno, toda prosti čas je boljši kot zaposlitev in njen cilj; zato se je treba vprašati kaj naj počenjamo, ko imamo prosti čas?« (Aristotel 1994). Kot Aristotel pravi v nadaljevanju, je treba sinovom omogočiti izobraževanje v glasbi ne zato, ker je koristno ali nujno potrebno, ampak zato, ker je lepo in primerno za svobodnega človeka. Podobno jasno nakazuje, da izobraževanje ni namenjeno, kot bi rekli danes, samo in izključno usposabljanju za določeno delo. Podobne ugotovitve bi lahko našli še pri vrsti antičnih in tudi srednjeveških mislecev, ki se strinjajo, da je narava človeka družbena. Tako denimo tudi Akvinski (1990) ugotavlja, da si človek, ki mu narava ni dala vsega, kar je dala živalim, vse to priskrbi s pomočjo svojih rok in razuma. Toda en sam človek ne more opraviti vsega tega posla in je zato »zanj naravno, da živi v skupnosti z mnogimi ljudmi.«⁵ (Prav tam, str. 49)

Tu ni naš namen obnoviti celotne zgodovine filozofskih prispevkov h konstrukciji družbe pred ključnimi zgodovinskimi premenami, v katerih so se naloge filozofov pri konceptualizaciji družbene reprodukcije razdelile med vrsto novih disciplin, od sociologije do pedagogike. Če natančneje pregledamo te in številne druge prispevke, pa ugotovimo, da je skoraj vsak pomembnejši filozof vse do obdobja nemške klasične filozofije bolj ali manj izrecno ustvaril svojo zamisel o skupnosti in jo je navadno uokviril v državo. Ni nepomembno, da so v vseh teh konstrukcijah skup-

⁴ V gramatičnem pogledu je raba moškega spola v tem stavku pomenljiva, saj je bil ženskam v antični demokraciji določen prostor v družbi glede na njihovo »naravno funkcijo« v družbeni reprodukciji.

⁵ »/.../ est igitur homini naturale ut in societate multorum vivat«. (Akvinski 1990, str. 49)

nosti razen same delitve dela med različnimi dejavnostmi še posebej v ospredju vladarske funkcije. To kajpak pomeni, da je skupnost določena s politiko, v katero sta umeščeni tudi projekcija in utemeljitev podrejanja gospodarjem. Z malce poenostavljanja bi torej morali ugotoviti, da so filozofske države preteklosti – recimo antike in srednjega veka – sistemi dominacije, in da v diskurzivni reprezentaciji sama dominacija sploh ni prikrita. V teh primerih torej govorimo o odkritih koncepcijah družbenih sistemov dominacije. Učenjaki so praviloma svetovali vladarjem in varovalcem reda, kako naj ravnajo, da bo njihovo delovanje dobro in v korist skupnosti, predpisovali so bolj ali manj striktno moralno, vendar pa hierarhični niti v političnem niti v ekonomskem pogledu niso postavljali pod vprašaj.

Dominacija je torej neizbrisno vpisana v družbeno delitev dela, pri tem pa ostaja navzoča tudi v različnih formah demokracije. Problematiko, ki jo označuje pojem *dominacija*, so aktualizirali vidni teoretiki v dobi »postmarksizma«. Nekdanjo terminologijo razrednega gospostva je vse bolj nadomeščala veliko bolj niansirana teorija dominacije in njenih kompleksnih mehanizmov, ki delujejo v kapitalistični ekonomiji ter porabniški družbi. Ti teoretiki (npr. Gorz, Foucault, Bourdieu, Giroux, Badiou, Žižek, Eagleton, Rosalynn Coward in drugi) bolj ali manj eksplicitno uvrščajo šolski sistem med institucije, ki so »zasnovane« kot mehanizmi dominacije, a to hkrati pomeni, da se prav v njih tvorijo tudi nasprotne težnje. Naraščanje deleža splošne izobrazbe tudi v najelementarnejših poklicnih šolah omogoča tem težnjam, da se izrazijo v šolskem kontekstu. Seveda pa je šibkost teorij dominacije tudi to, da se težka prevajajo v praktični kontekst. To je povezano z vprašanji oblikovanja političnih subjektov, ki lahko intervenirajo v prid demokratizaciji znanja in oblikovanja institucij umeščanja sfere dela v pravne in demokratične okvire. Gotovo tema dominacije označuje širši družbeni okvir, na katerega ne kaže pozabiti, slej ko prej pa v vzgoji in izobraževanju ostajajo prednostna vprašanja posredovanja znanja in izpolnjevanja institucionalnih zavez.

Ko je bilo naravno pravo nevpisano okvir razprave o organizaciji države, je vrsta avtorjev razsvetljenstva družbeno enakost utemeljevala na zasebni lastnini, ki je mogoča v omejitvi glede na svobodo drugega. Da bi bilo to izvedljivo, meni Fichte, mora za ta namen jamčiti država. V knjigi Zaprta trgovska država ugotavlja, da tega jamstva država ne more izvajati, če »/.../ ne omeji števila tistih, ki se ukvarjajo z isto panogo (*Arbeitszweig*), in če ne skrbi za nujno *blaginjo* vseh. Šele s to omejitvijo panoga postane lastnina razreda, ki se z njo ukvarja in šele s *skrbjo* države za *blaginjo* vseh postane panoga podlaga za *lastnino*, od katere lahko [ljudje] živijo.«⁶ (Fichte 1845/46, str. 446) Kot velik zagovornik svobode je Fichte torej hkrati utemeljil sistem dominacije, ki v nasprotju s prejšnjimi sistemi, ki še niso temeljili na osvobojeni zasebni lastnini, izhaja prav iz načela svobode posameznika. Država mora poskrbeti za gotovost: »Reči: vse to je dano samo od sebe, vsakdo si bo že našel delo in kruh in vse to prepustiti dobri sreči, se ne spodobi ureditvi, utemeljeni na zakonih.« (Prav tam, str. 446–447) Če upoštevamo, da je Fichte zelo pripomogel tudi k teoriji vzgoje, pri tem še posebej preudaril poslanstvo učentakov in izrazil zahtevo po praktičnem uresničevanju načela, da mora biti

⁶ Zaradi arhaičnega jezika v izvirniku je prevod tega fragmenta posodobljen tako, da je razumljiv tudi sodobnemu slovenskemu bralcu.

vsakomur omogočen razvoj vseh dispozicij, je jasno, da je vzgojno-izobraževalna dejavnost stvar državne skrbi.

Vsaj konceptualno vse do nastanka radikalnejših teorij emancipacije (zlasti liberalizma in marksizma), teorije skupnosti in teorije reprodukcije le-te, dominacija ni bila vprašljiva, kaj šele da bi izginil iz teoretskih in ideoloških konstrukcij družbe. Različni avtorji, ki so sledili Fichteju, so se trudili iskati izhode, ki bi omogočili kompromise med svobodo in dominacijo. V teh primerih potemtakem govorimo o prikritih koncepcijah dominacije. Teorije, ki vsaj skušajo doseči cilje emancipacije na splošno, z nihanji »v modi« vse od obdobja revolucij niso neposredni izraz razmerij moči, grobo rečeno, med delom in kapitalom, ampak proizvod politizacije teoretske vednosti in pojmovnih inovacij na »sublimnejših« intelektualnih področjih. Na področju, ki nas tu najbolj zanima, ta vednost sopostavlja šolske sisteme in vzgojna pojmovanja, ki učencem v mikro ali makro razsežnostih odpirajo možnosti za osebno in družbeno afirmacijo in socialno mobilnost, ki je drugače ne bi imeli.

Reprodukcija in individualizem

V dobi modernizma, ko se srečamo z Durkheimovo sociologijo, narašča individualizem. »Individualizem, katerega učinki se čutijo v poglavitnih ustanovah družbe, nastaja zaradi napredovanja zgodovine in ga spremlja razcep v družbi.« (Dubrecq 2004, str. 177) Durkheimov prispevek k sodobnim razumevanjem vzgoje in izobraževanja je sicer ponekod treba aktualizirati in povezati s sodobnimi teoretskimi diskurzi, vendar pa še zdaleč ni mogoče reči, da je njegova teorija že presežena. »Večno« problematiko razmerja med posameznikovimi težnjami in družbeno prisilo Durkheim v svojih različnih delih tematizira v kontekstih, ki se jih tu ne moremo podrobneje lotiti. Naj bo dovolj, če omenimo zanimiv sklep iz enega izmed njegovih ključnih spisov, *Delitve dela v družbi*: »Toda, poleg tega da je napačno jemati vse reglementiranje za proizvod prisile, ugotovimo, da je sama svoboda proizvod določenega reglementiranja. Daleč od tega, da bi bila nasprotnica družbene dejavnosti, je njen rezultat. Tako malo je lastnost naravnega stanja kot je, nasprotno, zmaga družbe nad naravo.« (Durkheim 1967, str. 127) V svojih obsežnih preučevanjih šolstva in pedagogike, v katerih je, sumarno rečeno, postavil pod vprašaj humanistično tradicijo pedagogike, je Durkheim pri obravnavi francoskega srednjega šolstva jasno ugotovil potrebo po naravoslovnem izobraževanju: »Zaradi povečanega pomena ekonomskega življenja se je proti sredi 18. stoletja pojavila potreba po novem tipu izobrazbe, ki bi mladino bolje pripravila na gospodarske poklice, od katerih jih je humanizem lahko samo odvrčal.« (Durkheim 2009, str. 171) Ta ugotovitev se nanaša na zgodovinske razloge za uvajanje naravoslovnega pouka v srednje šole (v francoskem sistemu je to že v »davnini« pomenilo raven, ki smo jo pri nas nekoč imenovali nižja gimnazija), sicer pa se ob branju tega Durkheimovega besedila zavemo, kako samoumevno je postalo naravoslovje v kurikulumu, saj »./.../ ni nikogar, ki ne bi bolj ali manj izrecno priznaval, da je določena znanstvena izobrazba prav tako nepogrešljiva za bodoče oblastnike, advokate, zgodovinarje, literate, politike itn.« (Prav tam) Te izjave je treba razumeti v okviru

njihovega časa, saj se je odnos med gospodarstvom in šolstvom z leti spreminjal in pravzaprav postajal vse tesnejši. Durkheim je beležil učinke modernizacije, ki so razbijali tradicionalne strukture družbene reprodukcije in so vse bolj odpirali poti migracijam. Tu je treba vštet še kompleksno strukturno spremembo, ki jo veliko pozneje, denimo z Deleuzom, označujemo s pojmom *deteritorializacija* s posledicami za kulture, narode in seveda posameznike.

V Durkheimovem delu je mogoče videti koncepte, ki utemeljujejo republikansko šolstvo in opredeljujejo njegov naraščajoči družbeni pomen, v Bourdiejevem in Passeronovem delu – že v obdobju začetka iztekanja dobe modernizma⁷ in prihajajoče tretje industrijske revolucije – pa se soočimo z dejstvi, ki terjajo nov reflektivni in s tem kritični pristop. Tega pa ne kaže razumeti kot zavračanje Durkheimovega prispevka. Nasprotno. Bourdiejeva sociologija vzgoje in izobraževanja veliko dolguje Durkheimu in predvsem njegovi tematizaciji družbe, se pa pri Bourdieju zgodi premik v konceptih, ki odseva razviti sistem »posredovane« dominacije. Ta se je legitimiral v okviru demokracije časa po drugi svetovni vojni. »Nikoli doslej niso 'smotrov' vzgoje in izobraževanja tako popolnoma identificirali s spraševanjem o prispevku univerze k rasti nacionalnega produkta. Celo navidezno tej logiki najbolj tuja zaskrbljenost kot deklarativna skrb za 'demokratizacijo dostopnosti šole in kulture' je vse bolj prevzemala jezik ekonomske racionalnosti, nadevajoč si na primer formo tožb nad 'tratenjem' talentov. Toda, ali sta ekonomska 'racionalizacija' in 'demokratizacija' tako avtomatično povezani, kot bi radi verjeli dobronamerni tehnokrati?« (Bourdieu in Passeron 1970, str. 211) Kot je znano, je Bourdieu do konca svojih dni (l. 2002) vztrajal pri razkrivanju sistema dominacije, katerega pglavitna ideologija je ekonomija; to se je še zlasti jasno pokazalo v njegovih poznih analizah diskurza neoliberalizma. Šolski sistem je družbeni prostor, v katerem se dogajajo spopadi za nadzor nad družbeno reprodukcijo. Vprašanje povezanosti »ekonomske racionalizacije« in šolskega sistema pa se je morda s še večjo ostrino odprlo v času po Bourdiejevi smrti, ko je neoliberalna globalizacija dosegla vrhunec in se je končno l. 2008 prevesila v tako imenovano finančno krizo. Glede na to, da se je v 20. stoletju večkrat izkazalo, da je ozko vezanje sistema vzgoje in izobraževanja na koncepte »potreb« gospodarstva pogosto privedlo do zgrešenih potez v šolstvu tako v sistemskem in finančnem kot v kurikularnem pogledu, se je najprej zdelo, da bo vendarle prevladala logika pedagoških ved, ki so slej ko prej priporočale osredotočanje na razvijanje kakovostnega znanja na obeh plateh vednosti (humanistične in naravoslovne) kot tudi na razvoj osebnosti, torej vzgojo. To seveda ne pomeni, da so pedagoške vede ostale »vzvišene« nad realnostmi globalizacije, ki je v evropskih državah okrepila procese deindustrializacije. Ta je še zlasti postavila pod vprašaj poklicno šolstvo in njegove raznolike oblike ter tradicije. Na strani, ki zadeva formiranje osebnosti, je globalizirana družba kot medijsko mnoštvo nacionalnih, kulturnih, interkulturnih, »detradicionaliziranih«, itn. skupnosti, prepredeno z mediji, proizvedla raznovrstne forme družbene negotovosti (prekarnosti). Druga plat le-te je družbenost, opredeljena s »kulturo

⁷ Rabo tega izraza v tem kontekstu je treba razumeti predvsem kot časovno oznako, čeprav gre brez dvoma za obdobja, ki jih označujemo tudi glede na umetniške pojave, spremembe življenjskih slogov in kakorkoli že težko določljive premike v vrednostnih sistemih.

narcizma« – izvorni pojem Christopherja Lascha (1980) – ki sodoloča območje, v katerem se oblikujejo projekcije mladih v lastno prihodnost. Kult znanih osebnosti je nemara simptom stanja, v katerem se dogaja tudi fantazmatsko zamenjavanje med poklicnimi in osebnostmi ambicijami, ki ga proces postmoderne fragmentacije znanja dobro dopolnjuje. Seveda s pomenom teh vplivov ne kaže pretiravati na način moralne panike, vendar pa je to razsežnost najbrž treba upoštevati skupaj z vsemi negotovostmi v zvezi z »vrednostjo« izobrazbe, ki jo učenec ali študent pridobiva. Signali s trga delovne sile so namreč v času krize tradicionalnih industrij, tehnoloških sprememb in diskurza »konkurence«, ki je razumljena tudi kot neusmiljena tekma med posamezniki za prestiž, socialni ali kulturni kapital, težko berljivi in skupaj z medijskimi dražljaji pripomorejo tudi k nepredvidljivim reakcijam celih generacij, ki v danem sistemu izobraževanja in zunaj njega iščejo poti v prihodnost.

Kognitivni kapitalizem

Bourdieujeva Reprodukcijska teorija (Bourdieu in Passeron 1970) pa ni samo kritika »ekonomizma« v šolstvu, kajti Bourdieu je videl šolstvo kot polje, na katerem potekajo boji za socialno emancipacijo hkrati s tem, da šolstvo proizvaja forme eksistence, statuse in ne nazadnje *savoir*, znanje, ki zmore ustvarjati družbene položaje za preboje determinacije *habitusa*. Ne glede na te nastavke za emancipacijske teorije in oblikovanje alternativnih političnih percepcij, ki so še vedno aktualne, je Bourdieujevo delo po svojem smislu na področju teorije družbene reprodukcije nadaljevanje Durkheimovega izročila, namreč refleksivne sociologije, torej oblike metodične vednosti, ki v svojo sliko »objektivnosti« všteva »subjektivno« percepcijo ter spregleda ključnih prvin realnosti in se tako lahko sooči z ideologijo dominacije. Na drugi strani ta vednost daje izhodišča tudi za praktična delovanja na podlagi pridobljenega razumevanja analiziranih pojavov. Potrditev za tako ugotovitev lahko navsezadnje najdemo v dejstvu, da se je Bourdieu tudi osebno angažiral pri koncipiranju šolske reforme v Franciji v osemdesetih letih.

Med številnimi prispevki, za katerimi lahko slutimo bourdieujevske izhodišče, je indikativen članek V. Canals in Dibolta, v katerem sta avtorja diagnosticirala težnjo, značilno za večino evropskih držav (Canals in Dibolt 2001). Če se sklicujemo na našo obravnavo Platona in Aristotela, bi lahko rekli, da v tem članku najdemo argumentacijo za trditev, da se antična dilema med potrebami skupnosti in vlogo posameznika, ki se je nadaljevala še v obdobje modernizma, vendarle spreminja. Zdi se, da se v sami logiki dominacije, ki se reproducira v prepletu z ekonomijo in prostim časom, dogaja dialektika, po kateri v postmodernih družbah nastajajo notranja nasprotja med liberalno ureditvijo in neenakostmi v družbi.

Omenjena avtorja ugotavljata izrazito težnjo, pravzaprav značilno spremembo te, kakršno, kot smo rekli, lahko opazimo tudi v večini drugih evropskih držav in tudi v Sloveniji, ki se je v obdobju od zgodnjih osemdesetih let s svojimi šolskimi premenami, tako z načrtovanimi reformami kot s »spontanimi« dogajanji, vse bolj bližala Zahodni Evropi in je v 21. stoletju s svojimi specifikami vred postala njen integralni del. Ostanimo samo pri bistvenem in se prav na široko ne spuščajmo v

empirična dejstva. Navedimo samo ugotovitev, ki se nanaša na prehod s srednje stopnje, na koncu katere je znameniti *baccalauréat* (s splošno in poklicno različico). V šolskem letu 1980/81 je 34 odstotkov generacije maturantov neposredno prestopilo na raven IV (torej na univerzo ali ustrezno visoko šolo). V šolskem letu 1999/2000 pa je bil ta odstotek že 69 odstotkov⁸ (prim. prav tam, str. 543). To dogajanje je mogoče brati ne samo kot reakcijo na impulze s trga dela, ampak tudi kot signal iz šolskega sistema trgu dela. »V ekonomiji pod-zaposlenosti (*sous-emploi*) nadaljevanje študija in množične migracije na univerze niso vedno posledice ekonomske računice, zasnovane na morebitnem dohodku iz investicije. Čisto preprosto jih lahko vidimo kot zavarovanje proti nezaposlenosti, kot presoje, ki znatno lajšajo doseganje tega, kar razlaga teorija človeškega kapitala.« (Prav tam, str. 549) Ta gibanja nakazujejo spremembe, ki jih v danih okoliščinah lahko razložimo samo kot kompleksne učinke, v katere se vpisujejo obrazci ravnanj dijakov, študentov, njihovih staršev in ne nazadnje tudi nosilcev gospodarske in politične moči. Ta gibanja namreč precej jasno vodijo k sklepu, da ne moremo več razmišljati o šolstvu kot samo o določenem javnem servisu – neodvisno od tega, ali so šole državne ali zasebne – ki oskrbuje trg delovne sile, ampak moramo svojo zaznavo prilagoditi shemi, v kateri je izobraževanje samo avtonomni trg, na katerem potekajo investicije, menjave in se dogajajo simbolni dobički ter nepredvidene izgube. »Nepredvidene« zato, ker nihče ne vstopa na trg zato, da bi na njem izgubil! Toda brez tega, da je na drugi strani dobičkov tudi izguba, noben trg, tudi ta »metaforični« ne, ne more poslovati.⁹ V zadnjem času tovrstne signale, ki prihajajo iz šolskega sistema, posamezni teoretiki povezujejo z novejšim pojmom *kognitivni kapitalizem*, razvitim v kontekstu kritičnih obravnav ideologij družbe znanja. Ena od značilnosti omenjenih procesov, ki se še posebno krepí v okviru bolonjske reforme univerze, so opazne posledice tudi za samo formo znanja. »Ali težnja k razpršitvi znanja signalizira prelom glede na logiko kapitalistične delitve dela in tehničnega napredka, ki deluje že vse od prve industrijske revolucije?« (Vercellone 2007, str. 14–15) Pustimo to vprašanje odprto kot oznako tega, da nas v šolski sestavini družbene dinamike sprememb utegnejo čakati še kakšna presenečenja.

Omenili smo, da se slovenska gibanja pri prehajanju iz srednjega šolstva na višje ravni bližajo ali izenačujejo s podobnimi v Evropski uniji. Ugotovitve in podatki, ki jih navaja Muršak (2008), kažejo težnje v Sloveniji, zelo podobne tistim v Franciji. Teh podobnosti tudi ne spodbijajo razlike v konstrukcijah obeh šolskih sistemov, saj se kot pravi Muršak, » /.../ na trgu dela pojavi vsako leto le približno polovica tistih, ki so končali srednje poklicno izobraževanje, preostali pa nadaljujejo izobraževanje.« (Prav tam, str. 79) Ni dvoma, da je za Slovenijo to nova družbena situacija, ki je produkt več deset let trajajočih gibanj. Ne glede na dejstvo, da je Slovenija v obdobju po drugi svetovni vojni živela v dveh različnih državah in družbenoekonomskih ureditvah, je trajektorija spreminjanja razmerij

⁸ Tu se ne spuščamo v veliko specifik, navedenih v članku, ki se nanašajo na tako imenovane *serie de baccalauréat*, ki opozarjajo na to, da vrsta dejstev o reprodukciji slojev iz Bourdieuejevih analiz ohranja aktualnost, čeprav so proporcij in števil bistveno narasli.

⁹ Tu bi lahko nadaljevali v duhu razmišljanj, ki jih je l. 2004 načel Laval v knjigi *Šola ni podjetje* in je zdaj prevedena tudi v slovenščino (Laval 2005).

med segmenti šolskega sistema precej primerljiva s siceršnjimi evropskimi. Zaradi sprememb so postajale disfunkcionalne številne šolske tradicije, nekatere pa so bile prekinjene tudi namenoma v okviru politik, ki so se oblikovale prav ob usklajevanju delovanja šolskega sistema s potrebami gospodarstva. Ne da bi se sklicevali na bogato literaturo v obdobju zadnjih skoraj treh desetletij, ki obsega vse, od konceptualnih študij do evalvacij, lahko rečemo, da je zadnji poskus reforme v srednjem šolstvu v socializmu, namreč znamenito usmerjeno izobraževanje, predstavljal svojevrstni rez, ki je zavrnil reforme v javnosti in strokah navkljub prekinil kontinuiteto izobraževalnih tradicij zlasti na področju poklicnega šolstva. Če dodamo še učinke gospodarskih težav ob osamosvojitvi države, kompleksnih sprememb v načinu ustanavljanja in upravljanja podjetij in globalizacijske težnje, ki so tudi v Sloveniji sprožile značilne pojave deindustrializacije in podzaposlenosti, povišana stopnja individualnega investiranja v izobraževanje na terciarni stopnji ne preseneča. Potreba po reformulaciji sistemskih vprašanj šolstva v povezavi s projekcijami gospodarskega razvoja – te pa so nujno vse bolj negotove in nejasne – se tako seveda krepi. »S tega vidika je potreben temeljit razmislek o srednjem strokovnem izobraževanju in njegovi funkciji, saj velika večina poklicnih maturantov nadaljuje izobraževanje na terciarni stopnji. S tem se izgublja dvojna funkcija tega izobraževanja, saj postaja vse bolj pripravjalnica za nadaljevanje študija.« (Prav tam, str. 91) Če temu ugotavljanju prištejemo še rezultate študije o dualnem poklicnem izobraževanju, na novo postavljenem z zakonodajo l. 1996, in težave pri njegovem delovanju, vidimo, da v šolskem sistemu »vrnitev« na prejšnje stanje, v prejšnje forme, tako rekoč ni mogoča. Avtorji omenjene študije v sklepih zaradi očitnih problemov delovanja tega tipa izobraževanja v Sloveniji (npr. visok generacijski osip na področju tega izobraževanja; v preučevanem triletnem obdobju je presegal 25 %) med drugim pozivajo k »programski fleksibilnosti«. Sicer pa vidijo med možnimi ukrepi za krepitev tega izobraževanja tudi »/.../ možnost različnih izobraževalnih poti z možnostjo prehajanja na horizontalni ravni programov in nadaljevanje na vertikalni ravni /.../« (Kolenc, Kamenšček in Kelava 2007, str. 357). To kaže, da je možnost za dostop do terciarnega izobraževanja postala kar imperativ. Temu pritrjuje tudi ugotovitev z drugega konca sveta: »Do tod sem zagovarjal *povpraševanje* po rastoči vidnosti znanja v moderni družbi s tem, da sem pokazal, kako znanje postane vitalno sredstvo za osebe in skupine, ki želijo uspevati v ekonomskem, političnem in celo osebem življenju v globaliziranem svetu. Ampak obstaja tudi *ponudba*, ki jo je treba vzeti v bran.« (Muller 2000, str. 44) V to ponudbo sodijo šole, v danem primeru poklicno-strokovne.

Sklep

Glede na naše ugotovitve smo torej v položaju, ko »nevidna roka« trga ne deluje, saj statistike povpraševanj po delavcih kažejo neujemanje med »potrebami« in dejanskim »*outputom*« iz šol, to pa je lepo videti tudi v Sloveniji (Medveš idr. 2008). Avtonomni trg izobraževanja, na katerem morajo preživeti posamezne šole, kljub blaženju pretresov zaradi globalizacije in deindustrializacije v okviru javnega

sistema izobraževanja, narekuje investiranje dijakov, študentov in njihovih staršev v prihodnost. Povečan vpis v terciarno izobraževanje, ki se srečuje z velikimi problemi definiranosti, funkcij, kakovosti in ciljnosti zaradi bolonjskega sistema, torej kaže, da imamo opraviti z okoliščinami »kognitivnega kapitalizma«. Kako zares nove so te okoliščine, v katerih ima izobraževanje kot kategorija družbene dejavnosti še pomembnejšo vlogo? Za uresničevanje te vloge ne obstaja noben izdelan recept, ampak predvsem množica različnih eksperimentov v številnih državah. V tem besedilu smo namerno neizrecno nakazali določen kontrast med Platonovim in Aristotelovim pojmovanjem družbene delitve dela. Čeprav obe antični koncepciji demokratične ureditve, ki temelji na »naravnih« dispozicijah svojih članov, ne postavljata pod vprašaj sistema dominacije, torej sistema prisil, hierarhij in podrejanj družbenih skupin po logiki, kot bi rekli s Foucaultem, mehanizmov mikrofizike oblasti, ki obvladuje množstvenost, pa je mogoče ugotoviti, da je Aristotelov »model«, ki upošteva pomembnost prostega časa, tisti, ki ga kaže šteti za paradigmo možnega nastajajočega sistema vzgoje in izobraževanja, ki ne zastara. Le-ta vodi k doseganju višjih stopenj izobrazbe vse večjega števila ljudi, pri tem pa se oblikujejo drugačni okviri za definiranje vloge poklica in socialnega položaja posameznika in skupin.

Koliko se bodo po izkušnjah z neoliberalizmom v »kognitivnem kapitalizmu« razmere spremenile tako, da bo v ospredju emancipacijska ideja, ki po navadi mobilizira tudi šolsko dejavnost, je za zdaj nemogoče odgovoriti. Vsekakor gre za probleme družbene reprodukcije, ki jih generira sistem, v katerem imajo prednost forme (kapitalske) dominacije. V centrih moči in na ravneh, ki jih opredeljuje npr. Foucaulteva mikrofizika oblasti, se kaže tudi kot »neusklajenost« med izobraževanjem in gospodarstvom. Ta je realna, kolikor je realna sama dominacija, ki tako percepcijo proizvaja, to pa seveda ne pomeni, da v šolski in ekonomski realnosti problemi v zvezi s posredovanjem znanja, vednosti in ne nazadnje kulture, ne obstajajo tudi relativno neodvisno od tega. Ne glede na oblike sistema dominacije vprašanja učenja, oblikovanja obstoječega znanja v izvedljivih metodah poučevanja, mesta specifičnih strokovnih znanj glede na splošna znanja itn., ostajajo temeljna vprašanja pedagoških znanosti in šolskih politik. Vsekakor pa je v Sloveniji in v številnih drugih državah, ki morajo izoblikovati svojo formulo obstoja v globalni skupnosti, presežek višje izobraženih manjše družbeno tveganje kot bi bilo omejevanje izobraževalnih alternativ in posredne prisile za ostajanje v poklicih.

Literatura in viri

- Akvinski, T. (1990). *Država*. Zagreb: Globus.
- Aristotle (1994). *Politics*. <http://classics.mit.edu/Aristotle/politics.html> (24. 4. 2010).
- Bourdieu, P. in Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Pariz: Minuit.
- Brownhill, R. J. (1983). *Education and the Nature of Knowledge*. Beckenham, Kent: Croom Helm Ltd.

- Canals, V., Diebolt, C. (2001). Pourquoi entrer à l'Université? L'exemple d'une Université de Lettres et Sciences Humaines. *International Review of Education*, 47, št. 6, str. 513–538.
- Dubreucq, É. (2004). Une éducation républicaine. Pariz: Librairie philosophique J. Vrin.
- Durkheim, É. (1967 [1893]). De la division du travail social Livre I (II et III). Pariz: Les Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (2009). Vzgoja in sociologija. Ljubljana: Krtina.
- Fichte, J. G. (1845/46). Der geschlossene Handelsstaat. V: Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke. Band 3. Berlin: Veit & comp, str. 440–448.
- Foucault, M. (2007). Življenje in prakse svobode. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Fukuyama, F. (1992). The End of History and the Last Man. Harmondsworth: Penguin Books.
- de Groof, J., Füssel, H. P. in Lauwers, G. (2008). Inequality in education. Nijmegen: Wolf Legal Publ.
- Kolenc, J., Kamenšek, P. H. in Kelava, P. (2007). Dualni sistem poklicnega izobraževanja. Radovljica: Didakta.
- Lasch, C. (1980). Culture of Narcissism. London: Sphere Books.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje: Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Liessman, K. P. (2006). Theorie der Unbildung. Der Irrtümer der Wissensgesellschaft. Dunaj: Paul Zsolnaj Verlag.
- Medveš, Z. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 74–94.
- Muller, J. (2000). Social Theory, Curriculum and Education Policy. New York: Routledge Falmer.
- Muršak, J. (2008). Sistematično zbiranje informacij o gibanju generacij v poklicnem in strokovnem izobraževanju in usposabljanju. V: Kolenc, J. in Kramberger, A. (ur.). Kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja – normativne in strokovne podlage. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 66–94.
- Neß, H. in Kimmig, Th. (2008). Compendium on current challenges in vocational education in Germany, Poland and Austria. Frankfurt: DIPF.
- Platon (2004). Zbrana dela I. Celje: Mohorjeva družba.
- Stone, J. R. III, Kowske, B.J. in Alfeld, C. (2004). Career and Technical Education in the Late 1990s: A Descriptive Study. *Journal of Vocational Education Research*, 29, št. 3, str. 195–223.
- Štrajn, D. (2000). »Detradicionalizacija« in tranzicija Slovenija v luči nekaterih Giddensovih kategorij. *Časopis za kritiko znanosti*, 28, št. 198/199, str. 251–256.
- Vercellone, C. (2007). From Formal Subsumption to General Intellect: Elements for a Marxist Reading of the Thesis of Cognitive Capitalism. *Historical Materialism*, 15, str. 13–36.

Darko ŠTRAJCN, Ph.D. (Educational Research Institute, Slovenia)

VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION AND HIGH APPRECIATION OF POST-SECONDARY EDUCATION

Abstract: In the age of globalization and high levels of complexity in society, historical paradigms of educational concepts are “translated” into contradictions within school systems. These contradictions are also visible as contradictions within the position of a school system in wider economic and other social systems. Just in an age after reforms of vocational and technical education in 1980s and 1990s, it appeared that a magic device of a solution for the problems of imbalances and contradictions was the “free market” as a component of a doctrine, which is nowadays recognized on a high level of consensus as the neoliberal ideology. Here a hypothesis is devised that individuals and whole social groups take unpredictable decisions in a context of contradictions and social influences within the framework of democracy and relative freedom of choice of career paths, lifestyles and, increasingly, options of choice of different cultural environments. One of the effects of such trends is students’ tendency to invest in the future in the form of gaining higher level education, which implies that vocational and technical education is becoming progressively an institution of vertical educational transition.

Key words: education, labor market, vocation, domination, globalization, vocational and technical education