

nega sistema vsem, pa je gotovo, da so se mnogi odnosi zapletli. Če pustimo ob strani vse razsežne spremembe v samih konceptih vzgoje, vplive številnih spoznanj v psihologiji, sociologiji, lingvistiki in drugih vedah, ki so vplivale na preoblikovanje področja pedagogike v interdisciplinarno področje z mnogimi specializacijami, pa je gotovo tudi to, da se je razblinila »izvirna« samoumevnost in razvidnost samega pojmovanja vzgoje. Ali natančneje: če se je kdaj zdelo, da je možen nekakšen nepravšljivi konsenz (to, da bi kdaj zares obstajal, je kvečjemu mit) o vlogi šole v družbi, o tem, kako, zakaj in kaj šola vzgaja in izobražuje, je vsaj v obdobju »eksplozije izobraževanja« (torej v šestdesetih letih 20. stoletja) nemožnost tega konsenza postala eno s tako imenovano krizo izobraževanja. Vključenost različnih dejavnikov v »reševanje« krize sicer nikjer ni pripomogla k temu, da bi na ravni prakse rešitev res našli, niti ni ustvarila konsenza, toda prispevala je k temu, da se je vprašanje šole vse bolj povezovalo z vprašanjem demokracije. Dejstvo, da v večini zahodnoevropskih držav sama država nikjer ni mogla v celoti uveljaviti svojih konceptov (ki poleg vsega še niso bili nikjer razviti do »operativne« faze) nasproti avtonimiziranim družbenim skupinam: študentskim organizacijam, učiteljskim sindikatom, *lobbyjem* strokovnjakov, atomiziranim, lokaliziranim, a v seštevku vendar vplivnim oblikam civilno-družbenih gibanj ipd. v sedemdesetih letih, je prispevalo k neverjetni dinamiki nenehnega reformiranja šole, kar je malodane postalo forma njenega obstoja.⁵ Vse to dogajanje je pri upravljanju šolskega sistema vodilo do nekakšne uzakonitve vzpostavljanja minimalnih konsenzov o šoli, kar ima za posledico legitimnost sorazmerne avtonomije šole, kakršne doslej v zgodovini še ni bilo. Razlogi, ki so temu botrovali, so vsekakor kompleksni, med njimi pa niso na zadnjem mestu tudi interesi vladajočih struktur, ki vse bolj potrebujejo večji in kvalitetnejši *output* iz šol zaradi znanstveno-tehnične revolucije, za katero se zdi, da jo je že vnaprej pripravila tako imenovana študentska revolucija l. 68. Problemi univerzitetnega izobraževanja, ki so se pokazali ob tej revoluciji – v njihovi strukturni pogojenosti, utemeljenosti in v njihovem globljem kontekstu pa jih je dešifriralo družboslovje, razvito iz novih paradigem – so se sčasoma razvili kot problemi produkcije znanja v spreminjajočih se družbenih okvirih.

⁵ Sedemdeseta leta, ki so bila v Evropi čas produktivnega iskanja (ko je postalo jasno, da »vsi hočejo boljše šole«, hkrati pa je bilo jasno, da nihče nima povsem sprejemljive koncepcije za vse udeležence dialoga), so bila pri nas na žalost zapravljeni zato, ker je na koncu zaradi razmerij moči v enopartijski državi prevladal unitarni koncept reforme šole. Izostala je torej faza boja za demokratizacijo šole ali pa se vsaj ni razvila v polnem spektru. Prav ta faza pa je npr. v zahodno-evropskih deželah pripeljala do vzpostavitve institucionalnih oblik za reševanje konfliktov in do implementacije stalne prisotnosti raziskovalnega spremljanja dogajanj v šolskem sistemu.