

ba znanja« označuje konstrukcijo družbe, kjer je znanje nujni pogoj samega delovanja družbe. Tega pa na drugi strani ne kaže mešati s katerimikoli koncepti emancipirane družbe, kar je zmota, ki nam je iz novejše zgodovine znana v obliki različnih tehnokratskih konceptov. Iz postmodernih diskurzov je termin *tehnokratizem* skorajda izginil bodisi kot oznaka tehnicistično utemeljenih vizij družbe bodisi kot kritični pojem.¹⁶ Ko gre za razpravljanje o konstrukciji družbe znanja, ki kot pojem sicer ne more biti nič eksaktnega, pa ne moremo zanikati, da gre vendarle za družbo, v kateri je razmeroma visoka raven splošne razširjenosti znanj in spretnosti presegla vse, kar nam je znano iz dosedanje zgodovine, da niti ne govorimo o tem, da je rast »izobraževalnega sektorja« presegla vse projekcije iz še ne tako davnih časov. Razraščanje izobraževanja kot dejavnosti in vse večja kompleksnost šolskih sistemov pa je neizbežno proizvedla veliko raznolikost tako med različnimi nacionalnimi šolskimi sistemi kot tudi precejšnjo diferenciranost znotraj samih teh sistemov.

»Vendar pa tisto, kar je najbolj predmet skrbi tako izobraževalne politike kot raziskovanja, ni raznolikost *per se* kot nekakšno absolutno stanje stvari, ampak zaželena stopnja razlik in podobnosti v povezavi z razumevanjem sil, ki potiskajo vzgojno-izobraževalne organizacije in sisteme v eno ali drugo smer. /.../ Poleg tega je porast ali upad stopenj raznolikosti posledica tega ,kako vzgojno-izobraževalne organizacije reagirajo na zunanje družbene, politične, ekonomske in druge pritiske iz okolja, pritiske, ki jih one same pomagajo priklicati in oblikovati.«¹⁷

Družba znanja, če pustimo ob strani že vse številnejše kritične in negativne konotacije, se vzpostavlja kot družba raznolikosti in prav ta raznolikost terja mehanizme izenačevanja meril in primerjanja. Raziskave IEA, PISA ipd. ponujajo ravno odgovore na vprašanje o primerljivosti v raznolikosti. Torej je napačno te raziskave jemati za dejavnik izenačevanja in nivelizacije, da ne govorimo o redukcionističnem razumevanju, ki v teh raziskavah vidi orodje negativno razumljene globalizacije. Ker te raziskave temeljijo na testiranju, je treba opozoriti, da tega testiranja ne kaže enačiti s »testiranjem z visokimi zastavki« (*high stakes testing*), kakršnega prakticirajo v ZDA v okviru, ki ga je zarisala konzervativna reforma šolstva. Takemu

¹⁶ Zdi se, da v Sloveniji ni čisto tako, saj se ohranja nekakšna kritika tehnokratizma, ki vidi za najvejšimi koncepcijami šolskih sistemov »industrijsko pedagogiko« ipd. Čeprav gre za govorce in pisce, ki se precej nedvomno opredeljujejo za konservativne vrednote in se tudi povezujejo z desno usmerjenimi političnimi strankami, pa v svojih kritikah npr. slovenske šolske reforme obuja jo sheme iz časov socializma, kot denimo zamisel »vsestransko razvite osebnosti«.

¹⁷ Reynaldo A. Contreras, Diversity and Reform, v: Hunter, R. C., Brown, F. (ur.), *Challenges of Urban Education and Efficacy of School Reform*, Amsterdam, Boston 2003, 16.