

kracije prihaja do konfliktnega razsrediščenja glede na mesta, kjer se sploh oblikujejo funkcionalne predstave družbe. Le-ta družbenim slojem in posameznikom odredjajo njihovo »družbeno« vlogo, dajejo smisel njihovim dejavnostim, jim kot »družbeno nezavedno« oblikujejo aspiracije in reakcije, ohranjajo vrednote in prav s svojo imaginarnostjo omogočajo komuniciranje z »realnostjo«. Vse to pa zadeva šola v njeni najobčutljivejši razsežnosti, v njeni kontinuiteti, kar prizadene stabilnost šole, ki je za njo življenjsko pomembna. Ni čudno, da že ves čas trajanja procesa izginjanja enotne ideologije in hkratnega »reformiranja« šolstva stopa v ospredje vprašanje »kakovosti« njegovega delovanja. Naj ta pojem v odnosu do šole razumemo kakorkoli že, nedvomno zadeva cel spekter vsega, kar šola v družbi sploh počne. Kot smo že pokazali, nova forma družbenega, sestojča iz fragmentariziranega družbenega vpliva, razpršenih oblik socialnih konfliktov, učinkovanja avtonomiziranih sfer in subjektov ter dinamične nestabilnosti poklicev, če niti ne govorimo še o učinkih pospešene akumulacije znanja, postavlja šolstvo, ki se vendarle ne more kar odreči svoji institucionalni tradiciji, pred vrsto zahtev, ki so večkrat raje nerealne, kakor da bi bile vsaj zmerne.

V tem pogledu tako imenovane razvite demokracije tudi nimajo modelov, ki bi jih bilo mogoče enostavno posnemati, ne da bi pri tem prizadeli nacionalno šolsko tradicijo. Politične avtoritete na čelu državnih aparatov, ki imajo nalogo odločati o ključnih spreminjevalnih posegih v šolstvo, še zdaleč ne spominjajo na nekdanja suverena in avtoritativna ministrstva, ki so nad šolstvom izvajala nepreklicno kontrolo. Nasprotno! Prav sama ministrstva za šolstvo so nenehno izpostavljena pritiskom, naj že vendar kaj storijo, pri tem pa begajo med popuščanjem svojemu političnemu zaledju, sklepanjem kompromisov z učitelji in pogosto celo konfrontacijami z učeneci. Prvi simptomi takšnega položaja ministrstev za šolstvo so bili vidni že konec šestdesetih let, o čemer je poročal tedanji minister in kasnejši profesor C. E. Beeby, ki ga citirata Ross in Mählck:

“Philp pravi /.../, da se je nemogoče pogovarjati o kakovosti šolskega sistema, ne da bi vedeli za njegove cilje, ki morajo pravzaprav temeljiti na ciljih, ki si jih je zastavila družba. Nihče ne more ugovarjati tej Philpovi teoriji, toda, kje naj se potem najdem kot upravljavec? Z veseljem bi smotre sistema zasnoval na družbenih ciljih, toda kdo mi bo povedal, kaj le-ti so. Družba, kakršno poznam kot politik v demokratični deželi, je pošast z glavo hidre, ki govori mnogo jezikov.«¹⁵

¹⁵ Kenneth N. Ross, Lars Mählck, *Planning the Quality of Education*, Pariz, Haddington Hill Hall, Oxford 1990, 5–6.