

menta reprodukcije družbene neenakosti in ohranjanja družbenega reda. Šola namreč zagotavlja etabliiranemu socialnemu redu legitimitnost preko dvojnega mehanizma: enotenja in ločevanja. Po eni strani z vcepljanjem vrednostnega sistema vladajočega razreda, po drugi strani pa s selekcijo na osnovi kulturnih kriterijev tega istega dominantnega razreda.¹⁰

Kot smo videli, se je v 17. stoletju začelo ločevanje otrok od odraslih, v 18. stoletju pa siromašnih otrok in bogatih. Oboje je bilo po Arièsu izraz splošne tendence k zapiranju, ki je privedla do razdelitve tistega, kar je bilo združeno, in izločitve tistega, kar se je razlikovalo.¹¹ Gre skratka za isti dvojni proces, ki ga analizira tudi Foucault: za izključitev posameznikov iz družbenega okolja in njihovo hkratno koncentracijo na enem kraju, v zaprti instituciji, kjer so podvrženi posebnemu režimu in obravnavi.

Približno v istem času pa se je pojavila še neka drugačna oblika diferenciacije: obstajale so posebne šole za dečke in deklice ter mešane šole. Slednje niso nastale z izključitvijo, temveč prav nasprotno, z vključitvijo deklic v nekatere mestne šole. Mešane »male šole« so vzbujale precej negotovanja. Obstajala pa je še druga delitev šol po spolu: šole, ki so bile namenjene moškim, so bile predvsem izobraževalne institucije, samostanske šole za ženske pa so bile prvenstveno vzgojne ustanove, v katerih so deklice, razen tega, da so se naučile brati, pogosto dobile zgolj nekaj religiozne izobrazbe, ki jo je spremljalo usposabljanje za gospodinjska opravila. Toda, pravita Puret in Ozouf, »neenakopravnosti, ki se kaže [...] v šolskih predmetnikih, ne smemo razumeti kot intelektualne obsodbe žensk« ali kot intelektualne manjvrednosti žensk, »temveč kot zagrizeno odločenost za ločevanje spolov«, kajti »prek žensk je prepovedano ugodje in ne izobrazba«. Ločitev dečkov in deklic, ki je imela za posledico tudi ločitev njihovih učiteljev (moški učitelji za dečke in učiteljice za deklice), naj bi skupaj s številnimi navodili in uredbami proti promiskuiteti obvarovala otroke pred sleherno priložnostjo za spolno nečistost in jim privzgojila nedolžnost, kajti le-ta ni prirojena, temveč v boju proti grehu pridobljena s privzgajanjem samodiscipline.¹²

¹⁰ P. Bourdieu in J.-C. Passeron, *La reproduction*, str. 85–267.

¹¹ Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, str. 204.

¹² F. Puret in J. Ozouf, *Šola, stari režim in revolucija*, str. 99–103.

Uvedba koedukacije je v nekaterih državah ukinila ločevanje šol po spolu in vpeljala mešane šole, toda s tem še ni odpravila tudi diferenciacije po spolu, saj je bila ta prisotna tudi v enotni mešani šoli, le da zdaj na veliko bolj prikrit in pretanjen način, to je predvsem kot »prikriti kurikulum«.

Pravičnost v izobraževanju in spolna diferenciacija

Po letu 1970 postaja preučevanje povezav med spolom in izobraževanjem vedno bolj prisotna tema v strokovni literaturi. Največ pozornosti je posvečeno vprašanju stereotipov v zvezi s spolnimi vlogami, predsodkom do žensk, razlikam med moškimi in ženskami v moralnem, emocionalnem in kognitivnem razvoju ter oviram, ki preprečujejo pravično obravnavo žensk v šoli.¹³

Stevens in Wood navajata štiri modele obravnavanja omenjenih problemov. Prvi izmed treh, ki jih povzemata po Fennamovi in Ayersovi, je t. i. *asimilacijski model*, za katerega je značilno, da spolu ne pripisuje posebnega pomena, ko gre za učenje. V tem kontekstu razlike med spoloma niso relevantne niti za vsebino niti za organizacijo šolskega pouka. Zato je, kar zadeva izobraževanje, mogoče učenca in učenko obravnavati kot da bi bil ali bila dvospolno bitje, torej bitje, ki bi v sebi združevalo lastnosti moškega in ženske. To pa pravzaprav pomeni, da je treba učenca in učenko obravnavati zunaj stereotipov in opustiti prepričanje, da se dečki in deklice razlikujejo po načinu učenja.¹⁴

Drugi model je *deficitni model*. Od prvega se razlikuje po tem, da priznava temeljne razlike med spoloma (ki se na primer kažejo kot razlike v matematičnih in verbalnih sposobnostih) in jih obravnava kot pomembne tudi z vidika izobraževanja. Izvor teh razlik je lahko v genski zasnovi ali socialnem okolju, v obeh primerih pa mora učitelj kompenzirati deficit, ki izhaja iz pripadnosti določenemu spolu. Ali

¹³ E. Stevens in G. H. Wood, *Justice, Ideology, and Education*, McGraw-Hill, New York 1992, str. 72. V širšem kontekstu je ta problematika predmet raziskovanja tudi v Sloveniji (E. Bahovec, *Raziskava 'učene ženske'*, Delta 1996 / 1–2, str. 107–116).

¹⁴ E. Fennama in M. J. Ayers (ur.), *Women and Education, Equity or Equality*, McCutchan Publishing, Berkeley 1984, str. 3–6.

drugače rečeno, šola mora zagotoviti otrokom enake izobraževalne možnosti s tem, da jim pomaga preseči s spolom povezan primanjkljaj.¹⁵

Tretji je *pluralistični model*, ki je deficitnemu podoben po tem, da predpostavlja obstoj s spolom pogojenih razlik, vendar se od njega razlikuje v dveh pomembnih elementih. Prvič, teh razlik ne povezuje z deficitom oziroma s primanjkljajem, in drugič, ima jih bolj za družbene (*gender*) kot biološke (*sex*) razlike.¹⁶ Poudarek je na moški in ženski kulturi in ne na spolno opredeljenih vlogah. Toda priznavanje heterogenosti kulture ne pomeni, da bi morale ženske sprejeti dominacijo moških, temveč možnost, da si pridobijo znanja in veščine, ki so potrebne za tekmovalstvo v družbi, v kateri dominirajo moški. Pluralizem, ki temelji na heterogenosti moške in ženske kulture, je v tem modelu torej priznan, vendar le v kontekstu pravice do možnosti sodelovanja v dominantni kulturi.¹⁷

Četrty model, ki izhaja iz konceptualizacije *pravičnosti*, pa sprejema tako podobnosti kot razlike med moškimi in ženskami. Za izhodišče jemlje aristotelovsko pojmovanje pravičnosti, po katerem bi morali biti enaki obravnavani enako, različni pa različno. Iz tega sledi, da je potrebno moške in ženske obravnavati enako v vsem tistem, v čemer se med seboj bistveno ne razlikujejo, in različno v tistem, v čemer se razlikujejo. V tem modelu ima »človek« prednost pred moškim ali žensko, ker spol ne bi smel biti pomemben, ko gre za pravice posameznika do družbenih dobrin (svoboda, izobrazba, varnost, oskrba), saj te pravice pripadajo človeku nasploh in ne kakemu partikularnemu tipu človeških bitij. Če pa je kdo oviran pri uživanju omenjenih družbenih dobrin, zato ker je moški ali ženska, bi morala oblast to preprečiti z odpravo ovir, ki jim preprečujejo, da bi te dobrine uživali.¹⁸

Različnost omenjenih modelov sama na sebi dokazuje, da na vprašanje, kako se v šolstvu lotiti problema s spolom pogojenih razlik med učenci in učenkami, nimamo zgolj enega, nedvoumnega in za

¹⁵ Prav tam, str. 6–8.

¹⁶ V angleški literaturi zasledimo razliko: biološki spol (*sex*) / družbeni spol (*gender*). v drugih jezikih pa ne.

¹⁷ Prav tam, str. 8–13.

¹⁸ E. Stevens in G. H. Wood, *Justice, Ideology, and Education*, str. 73.

vse sprejemljivega odgovora. Na tem mestu se bom omejil zgolj na en vidik tega problema, na povezavo med spolno razliko in pravičnostjo v šoli. Gledano s tega zornega kota so v skladu s prvim, asimilacijskim modelom, deklice in dečki v šoli, ko gre za učenje, obravnavani pravično le, če jih učitelji in učiteljice obravnavajo enako, če jih obravnavajo kot »otroke« in ne kot dečke in deklice. Če namreč sprejmemo temeljno postavko tega modela, da so učenci in učenke enaki v vsem tistem, kar je pomembno za učenje v šoli, je enaka obravnava vseh nedvomno v skladu z navedenim temeljnim filozofskim načelom pravičnosti, po katerem moramo enake obravnavati enako in različne različno, saj različnih v tem primeru preprosto ni. Ravno nasproten sklep pa izhaja iz drugega in tretjega modela. Oba, deficitni in pluralistični model, namreč predpostavljata, da so razlike med dečki in deklicami, ko jih presojamo z vidika pouka in zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti, bistvene in jih ni mogoče zanemariti. Zato bodo, če izhajamo iz te predpostavke, otroci v šoli obravnavani pravično samo takrat, ko bodo učenke obravnavane drugače kot učenci. Ali drugače povedano, ko bodo, kar zadeva s spolom pogojene razlike, vsi dečki obravnavani enako obenem pa različno od deklic, ki bodo spet vse obravnavane enako. V četrtem, kombiniranem modelu pa velja za pravično enaka obravnava dečkov in deklic v vsem, v čemer se z vidika izobraževanja bistveno ne razlikujejo, in različna v tistem, v čemer se.

Deficitni, pluralistični in kombinirani model je mogoče razumeti tudi kot poskus razrešitve navideznega paradoksa, ki se kaže kot protislovje med prizadevanjem za doseg večje enakosti med spoloma in hkratnim terjanjem pravice do drugačnosti oziroma različnosti. Trditev, da v tem primeru ne gre za kontradikcijo, ampak le za navidezni paradoks, utemeljuje Norberto Bobbio z naslednjim preprostim argumentom: »nasprotje enakosti je neenakost, ne različnost. Ali natančneje, potrebno je razlikovati med enakostjo kot načelom ali pravilom in enakostjo kot dejstvom. Različnost je nasprotje enakosti kot dejstva: če sta dve stvari različni, nista enaki. Pri enakosti kot načelu ali pravilu, na primer za zakonodajalca, pa nasprotje enakosti ni različnost, ampak neenakost.«¹⁹ Iz tega sledi,

¹⁹ N. Bobbio, *Elogio della mitezza e altri scritti morali*, Linea d'ombra, Milano 1994.

da je potrebno enake, v skladu z načelom pravičnosti, obravnavati enako. Toda če to drži, je prav tako res, da bi bilo nepravilno neenake obravnavati na enak način, zato ni v neenaki obravnavi neenakih nič nenavadnega. Škandalozno bi bilo, pravi Bobbio, če bi neenake obravnavali na enak način in obratno.²⁰

Iz Aristotelove filozofije izpeljano načelo pravičnosti, da je treba enake obravnavati enako in neenake neenako oziroma sorazmerno neenakosti med njimi, je čisto formalno načelo, ki ni identično s substantivnim načelom enakosti. Formalni princip pravičnosti sam na sebi ne predpostavlja, da mora imeti enaka obravnava ljudi prednost pred neenako. Zato tudi načela izjeme (»Vse ljudi obravnavaj enako, razen ko obstajajo relevantne razlike med njimi«), opozarja Feinberg, ne gre mešati s presumptivnim načelom (»Vse ljudi obravnavaj enako, vse dokler ni mogoče dokazati, da obstajajo relevantne razlike med njimi«). Načelo izjeme je namreč zares formalno načelo, ki nam ne daje niti vodila za ravnanje niti osnove za predvideno enakost ali neenakost v primeru, ko ne poznamo značilnosti ljudi, ki naj bi jih obravnavali. V nasprotju z načelom izjeme pa presumptivno načelo predvideva enako obravnavo ljudi tudi v primeru, ko ne poznamo relevantnih razlik in podobnosti med ljudmi, ki naj bi jih obravnavali.²¹

V nobenem primeru nam torej formalno načelo pravičnosti, v skladu s katerim moramo enake obravnavati enako in neenake neenako, ne pove, kako tvoriti kategoriji enakih in neenakih. Zato je potrebno, če hočemo ravnati v skladu z načelom pravičnosti, predhodno poznati kriterije za razvrščanje ljudi v dve različni kategoriji. Prej smo že omenili, da nekatere razlike med dečki in deklicami

str. 157–158. V tem smislu tudi zahteva po enaki obravnavi žensk v izobraževanju ni v nasprotju z zahtevo, da morata vzgoja in izobraževanje upoštevati razlike med spoloma (V. Woolf, *A Room of One's Own and Three Guineas*, Oxford University Press, Oxford 1992, str. 114). O razmerju med pravičnostjo v družbi in žensko identiteto gl. L. Irigaray, *Jaz, ti, me, mi*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana 1995.

²⁰ N. Bobbio, *Elogio dello milezza e altri scritti morali*, Linea d'ombra, Milano 1994, str. 158.

²¹ J. Feinberg, *Social Philosophy*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J. 1973, str. 100–102.

veljajo v posameznih modelih za tiste, ki bistveno vplivajo na pravično obravnavo učencev v razredu ne glede na njihov spol. Med njimi se najbolj pogosto omenjajo prav razlike v matematičnih in verbalnih sposobnostih. Dečki naj bi imeli bolj razvite matematične, deklice pa verbalne sposobnosti. Raziskava o matematični in jezikovni kompetenci učencev, starih v povprečju osem (drugo leto šolanja), enajst (peto leto šolanja) in štirinajst let (osmo leto šolanja), ki so jo opravili v Franciji leta 1990, pa je pokazala, da pri reševanju matematičnih nalog ni bilo večjih razlik med spoloma.²² V drugem in petem razredu je bil delež pravilno rešenih nalog skoraj enak pri dečkih in deklicah. V osmem razredu je bila razlika nekoliko večja, vendar ni bila pojasnjena z razliko med spoloma v matematičnih sposobnostih, temveč kot posledica predhodne selekcije učencev po uspešnosti. V raziskavo so bili namreč vključeni le osmi razredi splošne smeri, v katerih ni bilo več slabših učencev, ki so zapustili šolo ali bili preusmerjeni v poklicno smer. Ker je bila od teh večina dečkov, je bila njihova populacija v splošni smeri bolj selekcionirana po sposobnostih kot populacija deklic. Dodatna analiza, s katero so poskušali ugotoviti razlike pri reševanju posameznih tipov nalog, pa je pokazala, da so dečki bolje reševali geometrijske naloge, ki so zahtevale splošno razumevanje in neposredno ravnanje s prostorskimi liki (liki, dolžine, površine); da so deklice bolje reševale naloge, katerih rešitev je zahtevala učinkovito in disciplinirano obvladovanje branja (branje statistične tabele, vpisovanje števil v tabelo); in da med njimi ni bilo pomembnih razlik v vseh drugih primerih, ko v nalogah ni bil dan poseben poudarek ne branju ne prostorskim likom. Na tej podlagi je torej težko utemeljevati »seksistično teorijo o matematični inferiornosti deklic«.²³ So pa rezultati iste raziskave potrdili hipotezo o superiornosti deklic pri maternem jeziku. In to na vseh treh ravneh: v drugem, petem in osmem letu šolanja. Največje razlike so se pokazale pri reševanju nalog, kjer je bilo potrebno upoštevati formalna pravila, slovnična in pravopisna, medtem ko so bile razlike pri reševanju nalog, ki so zahtevale razumevanje smisla, minimalne ali pa jih sploh ni bilo.²⁴

²² Ch. Baudelot in R. Establet, *Allez les filles!*, Seuil, Pariz 1992, str. 90.

²³ Prav tam, str. 81–98.

²⁴ Prav tam, str. 99–111.

Toda rezultati nekaterih znanih raziskav opozarjajo, da za pravično obravnavo deklic v šoli niso pomembne le dejanske razlike med dečki in deklicami, ampak tudi namišljene: tiste, za katere učitelji in učiteljice zgolj verjamejo, da obstajajo. Diskriminacija deklic se v tem primeru dogaja na podlagi verovanja, da razlike so, in ne na podlagi dejanskih razlik.

Večletna raziskava o interakcijah v šolskem razredu, ki so jo v osemdesetih letih izvedli v ZDA, je pokazala, da so bili učenci vključeni v več interakcij v razredu kot učenke, da so učitelji posvečali učenecem večjo pozornost in jim omogočali govoriti dalj časa kot učenkam. In to ne glede na to, ali so bili učitelji moški ali ženske, belci ali črnci, učitelji jezikov, družboslovnih predmetov ali matematike. Nepomembne so bile tudi razlike med primarno in sekundarno stopnjo šolanja, med mestnimi, primestnimi in podeželskimi šolami ter med raso porazdelitvijo učencev v šolskih razredih.²⁵ Ob tem je potrebno poudariti, da pri neenaki distribuciji interakcij med učiteljem oziroma učiteljico in učenci ali učenkami v istem razredu nimamo opravka samo z neenako količino interakcij, temveč tudi z razliko v njihovi kakovosti. Dečki so bili deležni pomembno več pozitivnih učiteljevih odzivov na svoje odgovore in delo kot deklice. Od učitelja ali učiteljice so dobili večkrat kot deklice povratno informacijo v obliki eksplicitne izjave, da je kak odgovor napačen. Dečkom sta učitelj ali učiteljica večkrat kot deklicam pomagala popraviti ali izboljšati njihov odgovor. Poleg tega so se učitelji drugače odzivali na poskuse učencev kot na poskuse učenk, da bi z glasnim klicanjem ali odgovarjanjem pritegnili njihovo pozornost. Ko so to počeli dečki, so jim v glavnem dopuščali, da (od)govorijo. Ko so enako ravnale deklice, so v tem videli neprimerno vedenje, ki ga je treba popraviti, in so jih zato opozarjali, naj prej dvignejo roke. Tako so se deklice učile biti pasivne opazovalke razpravljanja v razredu, dečki pa govoriti in delovati na način, ki omogoča pritegniti pozornost drugih.

Isti šolski razred, ista učna snov in isti učitelj torej še ne zagotavljajo enakih izobraževalnih možnosti za dečke in deklice. Nasprotno: neenaka distribucija učiteljeve pozornosti med dečke in deklice,

²⁵ M. Sadker in D. Sadker, *Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School*, v: E. Stevens in G. H. Wood, *Justice, Ideology, and Education*, str. 101.

različna količina in kakovost učiteljevih interakcij z enimi in drugimi naj bi po mnenju avtorjev raziskave pojasnjevala, zakaj so rezultati, ki jih dosegajo deklice na standardiziranih testih v prvih letih primarnega šolanja, enaki ali boljši od rezultatov, ki jih dosegajo dečki, pozneje, v zadnjih letnikih gimnazije pa nižji. Žal pa poročilo o raziskavi ne pojasni vzrokov za opisano učiteljevo oziroma učiteljico ravnanje v razredu. Del odgovora, kot pravijo avtorji raziskave, bi lahko ponujala notranja delitev večine šolskih razredov, zajetih v vzorec, v dve skupini: na dečke in deklice. Vendar ostaja tudi v tem primeru nepojasnjeno, zakaj naj bi učitelji posvečali več časa in pozornosti skupini dečkov kot skupini deklic. Druga delna razlaga, češ da dečki zahtevajo več učiteljeve pozornosti,²⁶ tudi ne pojasni, zakaj se učitelji drugače odzivajo na zahteve dečkov kot deklic.²⁷ Ker manjka vzročna pojasnitev ali prepričljiva argumentacija, je tudi rešitev, ki jo ponujajo, pomanjkljiva.

Rešitev problema vidijo v posebnem treningu za učitelje obeh spolov, ki naj bi zmanjšal ali celo odpravil njihovo diskriminatorno ravnanje. Različnega odnosa do dečkov in deklic se namreč večina v raziskavo vključenih učiteljev in učiteljic sploh ni zavedala ali pa ga je priznavala samo pri drugih učiteljih oziroma učiteljicah in obenem zanikala, da bi tudi sami tako ravnali. Šele videoposnetki pouka v razredih, vključenih v raziskavo, in poznejši posnetki njihovega ravnanja v razredu, ko so se v obdobju treninga vadili v enakem ravnanju do dečkov in deklic, so jih prepričali o nasprotnem.²⁸

Tudi druge raziskave podpirajo navedeno ugotovitev, da posvečajo tako učitelji kot učiteljice več pozornosti dečkom kot deklicam.²⁹ Ena izmed njih ponuja še en možen odgovor na vprašanje, zakaj do

²⁶ S. Sharp, *Just Like a Girl*, Penguin Books, London 1994, str. 140.

²⁷ Prav tam, str. 102.

²⁸ M. Sadker in D. Sadker, *Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School*, str. 102–104.

²⁹ S. Sharpe, *Just Like a Girl*, str. 141. Raziskava M. Stanworth, ki jo je opravila na vzorcu višjih razredov gimnazije, pa je pokazala, da so učitelji bolj poudarjali razlike med dečki in deklicami kot učiteljice (M. Stanworth, *Gender and Schooling*, Unwin Hyman, 1981). Tudi rezultati raziskave o učiteljicah kažejo, da so bile učiteljice bolj naklonjene spolni enakosti kot njihovi moški kolegi (A. Kelly, »Traditionalist and Trendes«, *British Educational Research Journal*, 1985/11).

tega prihaja. Sue Sharpe je prepričana, da zato, ker je vsak učitelj kot učenec šel skozi proces učenja spolno določenih vlog. V njihovem ravnanju do učencev in učenk naj bi se potemtakem zavestno in nezavedno zrcalila njihova lastna, v predhodnem učnem procesu oblikovana stališča in pričakovanja. Prav učiteljeva neenaka pričakovanja od dečkov in od deklic, ki jih prevzemajo tudi učenci in učenke, imajo po razlagi Sharpove pogubne posledice. Raziskava Rosenthala in Jacobsonove je namreč pokazala, kako močno lahko učiteljevo ali učiteljčino pričakovanje vpliva na intelektualni razvoj in šolski uspeh učencev. Pri učencih, za katere so učitelji na podlagi napačne informacije o njihovem inteligenčnem količniku verjeli, da so izjemno inteligentni in so zato od njih tudi več pričakovali, se je, v primerjavi s primerljivo kontrolno skupino, po letu dni pokazalo pomembno izboljšanje inteligentnosti in uspeha pri branju. Avtorja sta na tej podlagi postavila tezo o *samouresničljivi prerokbi*: otroci, od katerih so učitelji več pričakovali, so tudi dejansko dosegli boljše rezultate. In nasprotno, tisti, od katerih so manj pričakovali, so tudi manj dosegli. To so bili predvsem otroci iz nižjih socialnih slojev.³⁰ Podobno kot njim pa naj bi se po interpretaciji Sharpove dogajalo tudi deklicam. Ker učitelji in učiteljice pričakujejo manj od njih kot od dečkov, imajo te po daljšem obdobju šolanja tudi resnično slabše rezultate kot dečki.³¹

Če se večina učiteljev in učiteljic ne zaveda svojega diskriminatornega odnosa do deklic, kot je mogoče predpostavljati na podlagi omenjene raziskave, pa je iz neke druge raziskave razvidno, da se vsaj nekatere učenke neenake obravnave še kako zavedajo.³² Toda ozaveščanje učiteljev očitno ni dovolj za spremembo njihovega diskriminatornega ravnanja v razredu. Potreben je poseben trening, kot pravijo avtorji raziskave. A tudi če bi bil ta tako učinkovit, da učitelji sploh ne bi več diskriminatorno ravnali, bi s tem v šoli odpravili le tiste izmed prej omenjenih negativnih učinkov, ki so s tem v vzročni zvezi. Vprašanje pa je, ali bi s tem odpravili tudi slabši

30 R. Rosenthal in L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, Holt Rinehart, New York 1968; S. Sharpe, *Just Like a Girl*, str. 140.

31 S. Sharpe, *Just Like a Girl*, str. 140.

32 Prav tam., str. 141–142.

uspeh deklic v višjih letnikih gimnazije, ki naj bi bil posledica diskriminatornega ravnanja učiteljev vse od prvih razredov osnovne šole dalje. Dvom v pravilnost te teze zbuja ugotovitev raziskave na predšolskih otrocih v ZDA, ki prav tako razkriva, da so dečki deležni več interakcij z vzgojiteljico, več spodbud in več natančnejših navodil kot deklice.³³ Če bi bilo torej res, da je slabši uspeh deklic na koncu srednje šole mogoče pojasniti z diskriminatornim ravnanjem učitelja, kako potem pojasniti ugotovitve, da so bili učni rezultati deklic v nižjih razredih osnovne šole enaki ali boljši od rezultatov, ki so jih dosegli dečki, čeprav so bile tudi v teh razredih in celo že prej v predšolski dobi deležne manj pozornosti in spodbud kot dečki? Morda je odgovor v trajanju izpostavljenosti takim razmeram.

Medtem ko so pred leti videli v ZDA rešitev problema diskriminatorne obravnave deklic v šoli predvsem v spremembi stereotipnega ravnanja učiteljev in učiteljic, kar naj bi dosegli z vključitvijo učiteljev in učiteljic v posebne programe korektivnega treninga, jo v Nemčiji (in nekaterih drugih državah) vsaj nekateri vidijo v drugačnem modelu pouka, ki vključuje tudi spolno homogene razrede. Tako je v zadnjem času v Nemčiji, kot poroča *Der Spiegel*,³⁴ vse več šol, ki pod vplivom nekaterih pedagogov in šolskih oblasti posameznih zveznih dežel ponovno ločujejo dečke in deklice pri pouku nekaterih učnih predmetov, predvsem matematike, fizike in kemije. Te šole so še vedno v veliki manjšini, vendar njihovo število narašča. Prav tako narašča tudi število pedagogov, učiteljev in politikov, ki so prepričani, da je bila dosedanja doktrina izvedbe celotnega pouka (razen morda pri telovadbi) v mešanih razredih ena največjih pedagoških napak, storjenih v zadnjih desetletjih. Kljub temu pa skoraj vsi še vedno zavračajo širitev ločenega pouka za dečke in deklice pri vseh učnih predmetih in priznavajo pozitiven vzgojni vpliv koedukacije na oblikovanje posameznikovega odnosa do drugega spola.

Zato razlogov za uvajanje novega, to je kombiniranega modela pouka, za katerega je značilno, da pouk večino časa poteka v mešanih razredih, v ločenih oziroma spolno homogenih razredih pa le pri

33 Prav tam, str. 123.

34 N. N., *Der Spiegel* 1998, str. 92.

nekaterih predmetih, po mnenju avtorja članka ni treba iskati niti v vplivu feminističnega »fundamentalizma« niti v oživitvi nostalgичne težnje po vrnitvi starega modela ločenih šol za dečke in deklice. Iskati jih je treba drugje. Najprej v rezultatih številnih novejših raziskav, ki razkrivajo mehanizme diskretne diskriminacije deklic v mešanih šolskih razredih. Gre za to, da učitelji in učiteljice pogosteje sprašujejo učence kot učenke; učenke pogosteje prekinjajo, njihovi odgovori pa so deležni številnih pripomb s strani učencev; pri obravnavi tehničnih vsebin se imajo učenci pogosto za genije, učenke pa se čutijo nenadrajene; učenke z dobrimi ocenami obravnavajo njihovi učitelji in učiteljice kot inteligentne in bistre, učenke z dobrimi ocenami pa kot prizadevne in marljive. Izkušnje iz nekaterih nemških zveznih dežel govorijo tudi o tem, da so se učenke, če v razredu ni dečkov, sposobne rešiti stereotipa o deklicah, ki nimajo pojma o tehniki, in se navdušiti za predmete, ki veljajo za domeno dečkov.

Te izkušnje potrjuje tudi raziskava o pouku naravoslovnih predmetov z ugotovitvijo, da se je v primeru organizacije pouka fizike in kemije v razredih, ločenih po spolu, zanimanje deklic za ta predmeta povečalo, njihove ocene iz teh predmetov pa izboljšale.³⁵ S te perspektive je razumljivo, da se nekateri zavzemajo za ločen pouk naravoslovnih predmetov, saj vidijo v tem možnost omilitve, če že ne odprave negativnih posledic koedukacije. Predvsem pa prikrite diskriminacije deklic v razredu in njihove (samo)izločitve iz nekaterih poklicev prihodnosti (informatika, kemija, tehnika).³⁶

Toda če so spolno homogeni razredi res tako učinkovito sredstvo odpravljanja slabšega uspeha deklic pri naravoslovnih predmetih, se brž zastavi vprašanje, zakaj se nihče ne zavzema za oblikovanje spolno homogenih razredov pri pouku jezikov, da bi na ta način odpravili slabši uspeh dečkov pri teh predmetih?

³⁵ Podobne pozitivne učinke delitve učencev v spolno homogene razrede pri pouku matematike in naravoslovja so na primer ugotovili tudi v šestem razredu neke ameriške osnovne šole (T. Murray, »Separate and Equal«, *The Nueva Journal*, 1995/3).

³⁶ V teh poklicih dela le majhno število žensk. Ta proces (samo)izločanja je lepo viden že v zadnjih letnikih gimnazije, kjer je dana možnost izbire med temeljnimi predmeti – kemijo izbere le približno 40 % deklet, fiziko pa še veliko manj, zgolj kakšnih 20 % (N. N., *Der Spiegel*, 1998, str. 92).

Dokončne sodbe o tem, ali je oblikovanje spolno homogenih šolskih razredov pri pouku določenih učnih predmetov najboljša možna rešitev opisanega problema, še ni mogoče podati. Na podlagi takopodnih podatkov in nasprotujočih si interpretacij je namreč zelo tvegano izrekati kakršnokoli sodbo. Nedvomno pa so omenjeni rezultati raziskav in uvajanje spolno homogenih šolskih razredov v nekatere nemške, ameriške in druge šole zadosten razlog za ponovni premislek o vlogi prevladujočih modelov koedukacije in diferenciacije pri zagotavljanju pogojev za to, da je javna šola v čim večji meri prostor pravičnosti in enakosti v vzgoji in izobraževanju tako za dečke kot za deklice. Enako dober razlog za razmislek o negativnih posledicah takega ločevanja pa so po drugi strani prav kritike novo načrtovane ameriške (Busheve) politike spodbujanja ustanavljanja javnih šol in šolskih razredov, v katerih so dečki ločeni od deklic. Po mnenju kritikov (med katerimi so tudi taki, ki so pred desetletji v imenu enakih možnosti zagovarjali zasebne ločene šole za deklice in dečke)³⁷ je taka politika na nacionalni ravni več kot problematična, saj se je v Kaliforniji, kjer so jo že izvajali pred nekaj leti, izkazala za neučinkovito – številne šole za dečke niso dosegle zastavljenega cilja (izboljšanje učnega uspeha), še več, postale so »odlagališče« za učence z vedenjskimi težavami.³⁸ Nekateri kritiki so prepričani, da v ameriških razmerah deške šole nasploh slabše delujejo na dečke kot dekliške na deklice³⁹ in da večina obstoječih šol, v katerih so dečki in deklice ločeni, ni posebej učinkovita pri izboljša-

³⁷ D. Sadker in K. Zittleman, »Single-sex schools: A good idea gone wrong?«, *Christian Science Monitor*, 4/8/2004, zv. 96, št. 93, str. 9. Sadker poudarja, da zasebnih, po spolu ločenih šol, niso podpirali zaradi njihove »spolne uniformnosti«, temveč zaradi njihove izobraževalne in vzgojne prakse, ki je dajala upanje, da je mogoče z izobraževanjem spremeniti bodočnost deklic, saj jim je način dela v teh šolah dopuščal, da v razredu svobodneje govorijo, da izberejo matematiko in naravoslovje za glavne predmete ipd., kar jim je nudilo več možnosti za nadaljevanje šolanja na visokošolski ravni.

³⁸ D. Sadker in K. Zittleman, »Gender Bias Lives, for Both Sexes«, *Education Digest* 2005/6, str. 29. Večina od teh šol se je v nekaj letih spet vrnila k modelu koedukacije.

³⁹ Prav tam., str. 29. Poročila iz posameznih šol navajajo, da imajo deklice take šole rade, ker v njih niso spolno nadlegovane in je pri pouku več miru kot v mešanih šolah, medtem ko se deške šole spreminjajo v leglo nereda in nediscipline (D. Sadker in K. Zittleman, »Single-sex schools: A good idea gone wrong?«, str. 9).

nju učnega uspeha ne dečkov ne deklic, kar je osnovni namen politike ločevanja po spolu. V tistih šolah, kjer pa je do izboljšanja prišlo, ga številni poznavalci ne pripisujejo toliko ločenosti otrok po spolu, ampak predvsem drugim dejavnikom (manjše število otrok v razredu, dobro usposobljeni učitelji, velik poudarek na akademskih učnih predmetih in vsebinah, angažirani starši). Poleg tega poudarjajo, da se v takem okolju krepijo s spolom povezani stereotipi in homofobija. Sedanji politiki, ki spodbuja uvajanje takih šol in razredov, očitajo, da ni predhodno preučila vpliva teh dejavnikov. Še posebej sporno pa se jim zdi, da reformni načrti govorijo o »primerljivih« in ne o »enakih« šolah in razredih, v katerih so otroci ločeni po spolu.⁴⁰ Tako se lahko zgodi, da dečki in deklice ne bodo imeli enakih možnosti za izobraževanje. Zato ustanavljanje po spolu ločenih šol in šolskih razredov ne more biti »nadomestek za zagotavljanje pravičnega izobraževanja za vse [...] učence«.⁴¹ Iz tega je razvidno, da je problem spolne diferenciacije v šoli še vedno prisoten, čeprav so nekateri menili, da ga ni več, ker deklice v zadnjih letih v povprečju dosegajo boljše učne rezultate kot dečki. Njihova zmota je posledica napačnega razumevanja problema, saj so ga povezovali le z nepravično diskriminacijo deklic. Dejansko pa je to problem, ki zadeva oba spola. Tako na primer mnogi učitelji, ki sicer želijo dečke in deklice obravnavati pravično in torej nepristransko, le-te še vedno pogosto nehotе obravnavajo pristransko (dečke pogosteje sprašujejo, čakajo dlje na njihove odgovore, jim dajejo natančnejše povratne informacije, od njih več pričakujejo, jih spodbujajo, da vztrajajo in rešijo težke probleme itd).⁴² Takšno ravnanje (ki so ga, kot smo videli, razkrile že raziskave v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, potrdile pa tudi nekatere poznejše) je gotovo pristransko in krivično do deklic. Toda istočasno se dogaja še nekaj drugega, kar doslej (verjetno zaradi osredotočenosti na diskriminacijo deklic) ni bilo predmet večje pozornosti, namreč nepravična pristranska obravnava dečkov, saj jih učitelji ne samo sprašujejo, ampak jih tudi »kaznujejo pogo-

steje kot deklice, celo takrat, ko je njihovo obnašanje podobno«.⁴³ Še vedno so prisotne tudi že prej omenjene razlike v verovanjih med dečki in deklicami (dečki pogosteje pripisujejo svoj uspeh v šoli svoji inteligentnosti, neuspeh pa pomanjkanju sreče ali nezadostnemu trudu, medtem ko deklice, ravno nasprotno, pogosteje verjamejo, da je njihov uspeh posledica sreče, neuspeh pa njihove nesposobnosti). To pogosto podpirajo tudi učitelji, ko denimo uspehe dečkov pri tehničnih predmetih pripisujejo njihovi nadarjenosti, uspehe deklic pa sreči ali njihovi pridnosti. Taka verovanja so škodljiva za deklice, saj delujejo nanje kot samouresničljive prerokbe: vlaganje več truda v učenje ne bo veliko spremenilo, ker preprosto nisi dovolj pametna.⁴⁴ Za oboje pa so škodljivi stereotipi, ki jih sami gojijo. Tako naj bi na primer veliko deklic verjelo, da ne bodo priljubljene, če jih bodo drugi imeli za pametne, in se zato izogibajo »moškim predmetom« (matematika, naravoslovje), dečki pa se izogibajo »ženskim predmetom« (umetnost), ker verjamejo, da ogrožajo njihovo moškost.⁴⁵ Če te ugotovitve držijo, je videti, da so oboji ujetniki stereotipov, ki jim preprečujejo izkoristiti vse izobraževalne možnosti, ki so jim na razpolago. Žrtve stereotipov in nezavedajočih se verovanj so, kot kaže, tudi mnogi učitelji, ki sicer hočejo učence in učenke obravnavati pravično, a jih kljub temu nehotе obravnavajo pristransko in s tem krivično. Tako povzročene krivice, ki se v šoli dogajajo učencem, še pogosteje pa učenkam, so potemtakem realni učinki učiteljevih verovanj, katerih se niti ne zaveda. Zato za takega učitelja lahko rečemo, da ravna krivično, ne pa tudi, da je krivičen. Kajti že Aristotel je opozarjal, da nekdo lahko »zagreši krivično dejanje, ne da bi bil sam krivičen«.⁴⁶ Učitelj bi bil krivičen le, če bi hote ravnal pristransko. Toda če so prej navedene ugotovitve točne, potem za večino učiteljev ni mogoče reči, da so krivični, četudi ravnaajo krivično, saj naj bi nehotе ravnali pristransko do deklic ali dečkov in bi se bili takrat, ko so opozorjeni, da ravnaajo pristransko, običajno pripravljeni potruditi biti pravičnejši.⁴⁷ Zato je zmanjšanje tovrst-

40 D. Sadker in K. Zittleman, »Gender Bias Lives, for Both Sexes«, str. 29.

41 D. Sadker, »Gender Equity: Still Knocking at the Class«, *Educational Leadership*, april 1999, str. 23–24.

42 D. Sadker in K. Zittleman, »Gender Bias Lives, for Both Sexes«, str. 29–30.

43 Prav tam, str. 30.

44 Prav tam, str. 30.

45 Prav tam, str. 30, 28.

46 Aristoteles, *Nikomahova etika*, str. 169.

47 D. Sadker in K. Zittleman, »Gender Bias Lives, for Both Sexes«, str. 30.

nih krivic v šoli možno samo, če se bodo učitelji, ki nehotе ravna jo pristransko, zavedali, da to počnejo. Kot smo že omenili, so že pred desetletji videli rešitev v posebnih treningih za učitelje. Toda dejstvo, da je pristransko obravnavanje deklic ali dečkov v šoli še vedno prisotno, kaže, da ti treningi bodisi niso dovolj učinkoviti bodisi zajemajo premalo učiteljev.

Diferenciacija učencev po sposobnostih, etične dileme in vprašanje pravičnosti

Ali zunanja diferenciacija pouka komu koristi? Komu najbolj? Ali komu škoduje? Kako? V kolikšni meri? Zakaj? To so vprašanja, na katera raziskave ne dajejo nedvoum nih odgovorov. Prav nasprotno, odgovori nanje si nasprotujejo. Eni potrjujejo domnevo o njeni koristnosti, drugi o njeni škodljivosti.⁴⁸ Sklicevanje nanje zato gotovo ni prepričljiv argument ne za ne proti zunanji diferenciaciji. Iz hod iz tega paradoksnega položaja vidijo nekateri v rezultatih metaraziskav, ki so jih začeli izvajati sredi sedemdesetih let z namenom, da bi razrešili desetletja trajajoč spor o tem, kaj so raziskave diferenciacije pouka zares odkrile. Za metaraziskave je bistvena sprememba predmeta raziskovanja. Ta ni več diferenciacija pouka, ampak raziskave, ki raziskujejo diferenciacijo pouka. Čeprav se po eni strani zdi, da so metaraziskave rešile problem protislovnosti izsledkov raziskav o diferenciaciji pouka, ker odločajo o njihovi resničnosti ali neresničnosti, pa je po drugi strani videti, da se zgodba o protislovnih rezultatih raziskav ponavlja, le da tokrat na metaravni. Prav zato je vsaj možno pričakovati, podobno kot pri reševanju semantičnih para-

48 Prim. J. A. Kulik, *An Analysis of the Research on Ability Grouping: Historical and Contemporary Perspectives*, The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, 1992. Pregledi raziskav o učinkih grupiranja učencev po sposobnostih bi prav lahko zbujali cinizem v zvezi z edukacijskimi raziskavami, pravi škotska raziskovalka Wynne Harlen. Nekatere raziskave govorijo o pozitivnih učinkih takega grupiranja učencev, nekatere o negativnih, mnoge pa o tem, da je le malo ugotovljenih razlik mogoče pripisati zgolj taki ali drugačni obliki grupiranja učencev. Skratka, v njih lahko vsakdo najde tisto, kar mu ugaja (W. Harlen, »Make Sense of the Research on Ability Grouping«, *Research in Education*, 1997/1).

doksov z vpeljavo metajezikov, nadaljevanje iskanja resnice o zunanji diferenciaciji na ravni metametaraziskav, katerih predmet raziskovanja bodo prav rezultati sedanjih metaraziskav, nato na ravni metametaraziskav in tako naprej, saj je to lahko neskončen proces. Do neke mere bi kritične analize nekaterih metaraziskav že lahko obravnavali kot korak v nakazani smeri.⁴⁹

Med referenčne metaraziskave,⁵⁰ ki se delijo na metaanalize, sintezne in »tradicionalne« narativne preglede raziskav o diferenciaciji pouka, sodijo na primer raziskave, ki so jih opravili ameriški raziskovalci: Robert E. Slavin, Jomills H. Braddock, Marilyn G. Benedict, John F. Feldhusen, Chen-Lin C. Kulik in James A. Kulik. Vendar si tudi nekateri izsledki teh raziskav, kot kaže, nasprotujejo. Slavin na primer ugotavlja, da zunanja diferenciacija pouka oziroma združevanje učencev na podlagi njihovega učnega uspeha ali sposobnosti v tri ločene skupine (boljši – povprečni – slabši oziroma bolj sposobni – povprečni – manj sposobni) ne vpliva na učni uspeh učencev na sekundarni stopnji šolanja. Ta ugotovitev je v nasprotju z ugotovitvami predhodnih raziskav, ki so dokazovale pozitivne učinke obravnavane diferenciacije na boljše učence in škodljive na slabše.⁵¹ Če pa so učinki take diferenciacije na učni uspeh učencev nični, pravi Slavin, ni pravih razlogov za njeno ohranjanje v šolah. Zato ne, ker jo je mogoče argumentirano braniti le ob predpostavki, da ima pozitivne učinke vsaj na učni uspeh boljših učencev. Brez kakrš-

49 Razprava Susan D. Allan, v kateri analizira predvsem Slavinove sintezne raziskave in Kulikove metaanalize, je po njeni lastni opredelitvi hkrati kritika in sinteza metaraziskav (S. D. Allan, »Ability Grouping Research Reviews: What Do They Say about Grouping and the Gifted«, *Educational Leadership*, 1991/6, str. 60), torej metametaanaliza.

50 Izraz metaraziskave uporabljam kot skupno oznako za tri tipe raziskav (*narrative review*, *meta-analysis*, *best-evidence synthesis*), katerih skupna značilnost je, da so njihov predmet raziskovanja druge raziskave.

51 R. E. Slavin, »Achievement Effect of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis«, *Review of Educational Research* 1990/3, str. 471–471. Tudi nekatere druge raziskave kažejo, da ima zunanja diferenciacija majhen ali sploh nikakršen vpliv na učne dosežke učencev (npr. A. Gamoran, »Organization, Instruction, and Effect of Ability Grouping: Comment on Slavin's Best-Evidence Synthesis«, *Review of Educational Research* 1987/3, str. 341–345; R. E. Slavin, »Ability Grouping in the Middle Grades: Achievement Effect and Alternatives«, *Elementary School Journal*, 1993/5, str. 535–552).