

Pojavi socialne dezorganizacije na področju vzgoje in izobraževanja

Prof. dr. Ljubo Bavcon, pravna fakulteta, Ljubljana

A. ŠOLSTVO KOT DRUŽBENA USTANOVA IN MOŽNOSTI NJEGOVEGA VPLIVA NA SOCIALNOPATOLOŠKE POJAVE

1. Šolstvo kot dejavnik človekove deviantnosti in socialnopatoloških pojavov

Šola je v procesu človekove socializacije po soglasnem spoznanju strokovnjakov in laikov ena najpomembnejših družbenih ustanov. Če uporabimo dva tudi v naslovu obsežena izraza — vzgoja in izobraževanje — smo sicer določili dva pglavitna namena šole, nismo pa niti približno določili vse daljnosežne in tudi različno pojmovane vsebine, ki se skrivajo za temi besedami. Toda kakršnekoli nadrobnejše namene že pripisujejo šoli, vselej gre za to, naj bi šola nadaljevala v družini začetno socializacijo in mladega človeka pripeljala kar najbliže k postavljenemu idealu — torej iz njega naredila vzgojeno, osveščeno, odgovorno, sposobno, zdravo, normalno, samostojno, ustvarjalno itd. osebnost, oboroženo s potrebnim znanjem in spretnostmi, da se bo lahko preživljala in da bo družbi koristna. O zahtevah, ki jih naslavljam na šolstvo, je mogoče seveda tudi dvomiti. Ne samo zato, ker jih nobena, niti najboljša šola ne more v celoti izpolniti, ampak tudi zato, ker si pod omenjenimi nameni vsakdo predstavlja kaj drugega. Poleg tega pa se zdi, da za temi zahtevami tiči miselnost, ki si mladega človeka predstavlja nekako tako kot neoblikovan kos ilovice, iz katerega bosta dobra šola in dober učitelj izoblikovala dobrega človeka, slaba šola oziroma učitelj pa slabega človeka. To je seveda slepilo.

Res je, da je šola pomembna družbena ustanova, toda v procesu človekove socializacije je samo eden izmed dejavnikov in pogosto sploh nima odločilne vloge pri boljši ali slabši človekovi socializaciji.¹ Otroci in mladina se morajo

v šoli naučiti pisati, brati in računati, si pridobiti splošno znanje o svetu, ki jih obkroža, in o nekaterih temeljnih zakonitostih narave, družbe in človeka, pa seveda tudi tisto znanje, ki jih na tej ali na oni stopnji usposablja za opravljanje določenih poklicev. Radovednosti, kritičnosti, samostojnosti in kar je še lepih in zaželenih človekovih lastnosti, jih šola ne more naučiti, komajda lahko kaj malega prispeva in lepo je že, če takšnih lastnosti, če so že dane, vsaj ne zaduši.

Naj v utemeljitev navedenih stališč povemo, da deleži delinkventnosti in drugih deviantnosti zelo močno padajo z višanjem izobrazbene stopnje.² Del tega upadanja gre najbrž na račun višje življenjske ravni bolj izobraženih plasti prebivalstva. Toda tudi višja življenjska raven ni samo avtomatična posledica višje izobrazbenosti, ampak tudi večjega znanja, zmožnosti, spretnosti, razgledanosti, kritičnosti, samostojnosti in drugih lastnosti, ki jih višja izobrazbenost praviloma omogoča.³ Pri tem pa je treba povedati, da sta vzgojna dejavnost in vzgojni vpliv šole največja v osnovni šoli in postajata čedalje manjši, kolikor višje so stopnje šolstva.

Ne gre torej zanikati vzgojne vloge, možnosti in tovrstnih nalog šolstva, spet pa ne gre vsega tega precenjevati. Posamezno šolo in vse šolstvo štejemo za razmeroma dobro, če ima pri opravljanju svojih izobraževalnih in vzgojnih nalog kar se le da malo »stranskega produkta« v obliki tako ali drugače devijiranih, za življenje nezmožnih, zavoženih, nesrečnih osebnosti. Tudi pri takšnem pogledu na šolo in šolstvo pa je treba poudariti, da »stranskega produkta« praviloma ne ustvarja šolstvo samo, ampak v tesni povezavi z drugimi dejavniki, zlasti pa z družino — v njej praviloma pride do prvih okvar otrokove osebnosti.⁴

2. Pojem »dezorganizacija sistema vzgoje in izobraževanja«

Vprašanja, ki si jih tu postavljamo, so: ali pedagoški delavci, posamezne šole, šolski sistem (kot organizacijska in operativna sestava, v kateri se objektivizira idejni sistem vzgoje in iz-

* Pričujoča razprava je del široke študije z naslovom »Družbena dezorganizacija in njen vpliv na socialnopatološke pojave«, ki jo je izdelala skupina sodelavcev pod vodstvom avtorja te razprave sredi leta 1971 (ob financiranju iz sredstev sklada B. Kidriča) in v okviru delovnega programa Inštituta za kriminologijo. Študija je v celoti dostopna v knjižnici Inštituta za kriminologijo.

Odlomke svojih prispevkov sta objavila tudi: Goričar J.: Teoretični pogledi na socialno dezorganizacijo (po novejši zahodni sociološki in socialno-psihološki literaturi), *Anthropos* 1970, št. 2, str. 22—35, in Klinar P.: Migracije kot pojavi socialne dezorganizacije. Teorija in praksa 8/1971, št. 6—7, str. 891—898.

¹ To stališče zagovarjajo vsi pisci, katerih dela smo lahko pregledali.

² Glej o tem zlasti: Elliot M., *Crime in Modern society*, Harper 1952, str. 369, pa tudi drugo tu citirano literaturo.

³ Nekateri pisci v zvezi s tem sodijo, da so bolj izobraženi ljudje spretnejši pri prikrivanju svojih asocialnih dejanj. Glej o tem več v: Bavcon in sodel.: *Socialna patologija*, MK 1969, str. 31—32.

⁴ Philippon O., *La jeunesse coupable vous accuse*, Sirey 1950, str. 59 in nasl.

obraževanja v določenem času in prostoru) ter sistem vzgoje in izobraževanja (kot sestava teoretičnih načel, družbeno ideoloških in intencionalnih načel),⁵ so oziroma so lahko neposredni ali vsaj posredni dejavniki človekove deviantnosti in socialnopatoloških pojavov. Tako so torej predmet te razprave slabosti pravkar omenjenih kategorij, ki sestavljajo pojem šolstvo, vse seveda v zvezi z vprašanjem, katere izmed slabosti, koliko in po kakšnih poteh so ali bi utegnile biti dejavniki socialnopatoloških pojavov.

Gotovo je, da moramo že tu in na splošno diferencirati slabosti sistema vzgoje in izobraževanja. Najpoprejšje je dosti t. i. slabosti tega sistema le navideznih. Kadar koli šolstvo ne izpolnjuje zahtev in nalog, ki jih nanj naslavljajo družba sploh, politika ali neposredno okolje, se je po naši sodbi med drugim vprašati tudi, kakšne so te zahteve; ali so uresničljive ali neuresničljive, ali so utemeljene v pravilno ali izkrivljeno spoznanjih potrebah družbe in njenega razvoja, otrok in njihove socializacije, kakšna idejnofilozofska koncepcija o človeku in o družbi se skriva za njimi.

Ob tem morda kaže razmisliti tudi o tem, da sta šolstvo in obstoječa družbena struktura (oziroma njeni politični nosilci) bila, sta in bosta v stalnem konfliktnem razmerju. Šola seveda ne sme in ne more vzgajati in učiti otrok za določeno trenutno politično oblast, po njenih trenutnih željah, predstavah in zahtevah. Že dostikrat se je pokazalo tudi v polpretekli svetovni zgodovini, kakšne so posledice, če se tudi šolstvo spremeni v orodje kakšnega političnega režima.

Šolstvo svoje sestave in svojih metod ter namenov tudi ne sme in ne more prilagajati trenutnim potrebam določene gospodarske strukture kake države. Mladina, ki je v šolah danes, bo stopila v življenje čez deset in več let, v povsem novih družbenih razmerah in v novi gospodarski strukturi.

Šolstvo sicer res prenaša tako imenovano kulturno dediščino preteklih na nove rodove, toda hkrati se ne sme in ne more podrediti samo trenutno veljavnim kulturnim, moralnoetičnim in vrednostnim normam svojega ožjega in širšega okolja. To bi namreč pomenilo te norme obnavljati iz roda v rod na isti ravni.

Ni dvoma, da je idejne koncepcije vzgojne in izobraževalne ureditve mogoče postaviti tako ali

drugače, da je šolsko mrežo in šolsko ureditev mogoče zamisliti na različne načine, da je celo mogoče imeti v okviru posamezne šole takšno ali drugačno organizacijsko sestavo, metode vodenja, sistem financiranja itd. Predvsem v teh oblikah se namreč izražajo politični pritiski na šolstvo in ni dvoma, da so pomembni, saj lahko spodbujajo, lahko pa tudi hudo ovirajo normalno delo šolstva in zlasti njegov razvoj.

Toda učitelj katere koli stopnje je v razredu ali v predavalnici navsezadnje sam in od njega je odvisna uresničitev vsakršnih splošnih koncepcij.⁶ Prosvetni delavec je po eni strani postavljen v določen resničen družbeni položaj, ki ima svoje gnotne in prestižne posebnosti, spričo katerih je ta poklic lahko privlačen ali ne, ugleden ali ne, v katerem so ljudje zadovoljni ali ne. Prosvetni delavec je po drugi strani izobraženec, ki ima morda premalo posebne pedagoške izobrazbe, ki pa je vendarle navadno toliko razgledan, da je zmožen spoznati, kaj je v koncepcijah, ki se mu ponujajo, muha enodnevnica in katere vrednote so vendarle večje, trajnejše. Skoraj je mogoče trditi, da je praviloma zmožen spoznati, kakšnega človeka, s kakšnim znanjem bi družba potrebovala. Spričo vsega tega sprejme zahteve, ki jih nanj naslavljajo družba, politika in okolje, ali pa jih ne sprejme in jih zato izpolnjuje mlačno, uradniško ali pa sploh ne.

Čeprav je opisano »večno« navzkrižje med šolo oziroma šolstvom in obstoječo družbeno strukturo pomembna oblika dezorganizacije v šolstvu, ga bomo obravnavali le mimogrede. To nasprotje je po eni strani samo po sebi nujno, neizogibno, pa tudi »koristno«. V njem se modificirajo, postavljajo na trdna tla, precizirajo in razločujejo idejni koncepti vzgoje in izobraževanja, spopolnjujejo vzorci šolske ureditve, organizacijske sheme in sistemi financiranja. Spreminja pa se tudi resnično šolstvo, se pravi, pedagoški delavci, njihovi nazori, koncepcije, delovne metode, razmerje do otrok — torej vsebina in metode njihovega neposrednega dela z otroki in vpliva nanje. Po drugi strani pa zdaj nimamo dovolj empiričnega gradiva niti znanja, da bi lahko korektno razčlenjevali sestavine in posamezna vprašanja tega navzkrižja. Ukvarjali se

⁵ Obe definiciji v oklepaju sta povzeti po: Pediček F., Šolski sistem SR Slovenije, *Anthropos*, 1969/III—IV, str. 142.

⁶ Glej tudi Bergant dr. M., Teme iz pedagoške sociologije, CZ 1970, str. 260, in tam citirane misli pedagoškega klasika Diesterwega: »Učitelj in šola sovpadata, sta eno. Šola je vredna toliko ali tako malo, kolikor in kakor malo je vreden učitelj. Če hočemo povzdigniti šolo, najvažnejšo ljudsko vzgojno ustanovo, moramo povzdigniti učitelja.«

bomo torej samo s tistimi pojavnimi oblikami dezorganizacije šolstva, ki v skladu z našo koncepcijo socialne dezorganizacije,^{6a} pomenijo odstopanje od tistih norm in standardov, ki se nam dozdevajo realno možni. Pri tem nam bodo seveda slabe posledice, v našem primeru mladostniško in otroško prestopništvo in druge oblike deviantnega vedenja, tisto znamenje, ki nas opozarja, da morda tudi v sistemu vzgoje in izobraževanja, v šolskem sistemu in v konkretni šoli nekaj ni prav v redu, ne deluje normalno in tako po svoji strani prispeva k nastajanju teh pojavov. Nazadnje je treba tu povedati, da opis in določitev posameznih pojavov, ki jih štejemo za pojave dezorganizacije v šolstvu, niso vrednostne sodbe niti očitki ljudem, ki v tem sistemu delajo. Gre za osvetlitev sicer že bolj ali manj splošno znanih dejstev še glede na nastajanje in gibanje socialnopatoloških pojavov.

B. POJAVI DEZORGANIZIRANOSTI V RAZREDU IN V ŠOLI

1. Otrokove težave v šoli in njegova deviantnost

Za razmislek o vprašanju, ali je šola lahko dejavnik, ki součinkuje pri nastajanju otrokove ali mladostniške deviantnosti, je najpomembnejše to, da imajo deviantni otroci in mladostniki v skoraj 100 % primerov težave v šoli. Vse raziskave to ugotovitev soglasno potrjujejo.⁷ Tipičen delinkventen otrok ali mladostnik ima naslednje za šolo pomembne lastnosti:⁸

- a) je slab učenec ali sploh zaostaja,
- b) moti pouk, red in disciplino v razredu,
- c) je v slabih razmerjih s sošolci, bodisi da jih ustrahuje ali pa je osamljen, ker ga sošolci izločijo,

^{6a} Našo koncepcijo pojma »socialna dezorganizacija« smo pojasnili v knjigi »Socialna patologija« (Ljubljana 1969, MK, str. 40—48), še bolj natančno pa v študiji »Družbena dezorganizacija in njen vpliv na socialnopatološke pojave« (Inštitut za kriminologijo, Ljubljana 1971, strojepis. avtogr.).

⁷ To trditev naj dokumentiramo z navedbo iz »Handwörterbuch der Kriminologie«: Hans Joachim Schneider je v nji zbral in povzel domala vso zadnjo literaturo. Glej: Handwörterbuch der Kriminologie, Dritter Band, erste und zweite Lieferung, W. de. Gruyter, Berlin 1969, str. 106—125.

⁸ Primerjaj tudi: Yoshino R., Juvenile Delinquency and the School, objavljeno v Roucek J., Sociology of crime, New York 1961, str. 223—24.

č) sovraži šolo,

d) neupravičeno manjka,

e) praviloma ima težave tudi zunaj šole, ker je vzgojno zanemarjen in neprilagojen.

Številni raziskovalci, ki so se ukvarjali z vlogo šole pri nastajanju mladostniške kriminalitete, so skorajda soglasni v naslednjih ugotovitvah:

— Ob vstopu v šolo pri šestem ali sedmem letu starosti so pri otroku praviloma že izoblikovane temeljne osebnostne poteze.⁹ Če je bil vzgojni proces in proces socializacije otroka v prvih šestih letih starosti zanemarjen, napačen ali deviiran, tega skoraj ni več mogoče nadomestiti. Toda to seveda ne pomeni, da je takšen otrok vnaprej določen za delinkventnost ali drugačna deviantna vedenja, med drugim tudi zato, ker zgodnja otroška doba, kljub svoji veliki pomembnosti, le ni edini usodni dejavnik v človekovem življenju.

— Takšne oblike vedenja, zlasti pa prestopniško vedenje, so po svoji naravi in pomenu beg iz konfliktnih situacij, v katere je otrok zašel v šoli zaradi svoje pomanjkljive socializiranosti in zaradi neustreznih reakcij učitelja, sošolcev in šole kot celote na prve in vse nadaljnje izraze otrokove prizadetosti.¹⁰

— Šolski razred in šola sploh sta namreč instituciji, ki pri opravljanju svojih temeljnih nalog in poslanstva, pa še spričo nekaterih drugih okoliščin, ustvarjata številne t. i. frustracijske situacije, ki izzovejo pri slabo, napačno ali sploh nesocializiranih otrocih odpor in sovraštvo do šole, zaostajanje, osamitev in sploh takšne oblike vedenja, ki so lastne motenim otrokom.¹¹

— Toda takšne »drugačne« oblike vedenja se lahko pokažejo tudi pri sicer normalno ali celo dobro socializiranih otrocih, kot izraz njihove radovednosti, živahnosti, zdrave in normalne agresivnosti. Takšno vedenje je v očeh učiteljev ali učnega osebja lahko sploh nezaželeno, ker pač v njihovih predstavah obstaja ideal učenca kot mirnega, pridnega, poslušnega, ki se kar se le da prilagaja zahtevam reda, discipline, miru itd.¹²

— Reakcije učiteljev so v obeh primerih praviloma podobne in sledijo modelu represivne

⁹ Bloch, Flynn, Delinquency, Random, 1956, str. 198.

¹⁰ Ibid., str. 200—201.

¹¹ Ibid., str. 199; glej tudi opombo št. 8.

¹² Henry J., American Schoolrooms Learning the nightmare, objavljeno v »Radical perspectives on social problems«.

vzgojne metodike.¹³ Spričo nesporne potrebe, da bi posameznega otroka kljub vsej njegovi enkratnosti vendarle tako ali drugače podredili splošnim pravilom razrednega in šolskega izobraževalnega dela, discipline, higiene itd., se pravi določenemu šolskemu režimu, praviloma uporabljajo metode vsakovrstnega pritiska na otroka. Če gre pri tem za dovolj uspešno socializiranega otroka, povečini ne bo večjih težav. Takšen otrok ni osebno moten in zato se lahko podredi in celo razume, zakaj se je treba podrediti, čeprav je vprašanje, ali takšna represivna metoda podrejanja ne zatre potencialnih, sicer zaželenih osebnostnih zmožnosti, kot so samostojnost, kritičnost, radovednost pa tudi inteligentnost. Toda v takšnih primerih praviloma vsaj ne nastane deviantnost.

Precej drugače pa je v takšnih primerih z otrokom, čigar socializacija je pomanjkljiva. Represivno vzgojno reagiranje sicer lahko tudi v takšnih primerih povzroči otrokovo podreitev, toda to lahko pomeni, da se je že sicer pasivizirani, nesamostojni, brezvoljni otrok podredil še šoli. Spričo teh svojih lastnosti je prisiljen razviti nekatere druge osebne lastnosti, s katerimi se brani, zdrži in lahko tudi uveljavlja; to so hinavščina, spletkarjenje, neiskrenost, zahrbtnost in podobno. Tako oblikovan človek je nedvomno neprijeten za okolico, nadležen sam sebi, nesrečen in zato kaj lahko zaide v nekatere oblike deviantnega vedenja, katerih posebnost je pasivnost — v alkoholizmu, narkomanijo, nekatere seksualne deviacije, nevroze itd.

2. Uspeh ali neuspeh v šoli določata človekovo življenjsko usodo

Bolj pogosto, vsaj po splošnih spoznanjih in raziskavah, pa represivni model učiteljevega reagiranja odkrije pomanjkljivosti v otrokovi socializiranosti in jih s poudarjanjem, pogosto tudi s pretiravanjem potencira, otroka pa stigmatizira.¹⁴ Tu dalje se začenja t. i. »spiralni proces«;¹⁵

¹³ Joshino R., glej opombo št. 8.

Glej tudi: Debuyst, Somerhausen: *La delinquance scolaire et parascolaire — La reaction de l'école*, objavljeno v »*La delinquance juvenile et l'école*«, Bruxelles 1963, str. 25—30.

¹⁴ Bloch-Flynn, glej op. št. 9, str. 198 in nasl. Glej tudi Joshino R., op. št. 8.

¹⁵ Salisbury H., *The shook-up generation*, Michael J., London 1959, str. 136—137.

¹⁶ Nisbet, *Contemporary social problems*, Harcourt 1961, str. 478 in nasl. Glej tudi: Kogej P.: *Osip v osnovni šoli*, Republiški zavod za zaposlovanje, Ljubljana 1971.

praviloma poteka prek naslednjih stopenj: stigmatizacija, marginalen otrok, združba zavrnjenih marginalnih otrok, agresivnost, upor, manjkanje v šoli, zaostajanje, splošen dolgčas, drobnejši prekrški ali kazniva dejanja.

Tudi kadar proces ni tako dramatičen, so posledice učiteljevega represivnega reakcijskega vzorca hudo neugodne. Otrok, ki mu polpismeni starši z nizkimi aspiracijami, nizko kulturno stopnjo in nizkim vrednostnim sistemom niso dali ali niso mogli dati na življenjsko pot bogatejše dediščine, bo imel v šoli težave celo pri poskusu doseči spodnjo stopnjo razrednega ali šolskega povprečja. Neuspeh v šoli povzroči demoralizacijo in ta sovražstvo do šole. Ko se temu pridruži edina aspiracija staršev, da bi kar najhitreje prišel do kruha¹⁶ in če se temu pridruži še spoznanje, da je mogoče živeti (in niti ne slabo) tudi brez vsakršne izobrazbe ali celo brez dokončane osemletke, imamo pred seboj že kar poglavitne neposredne dejavnike t. i. osipa, ki je pri nas postal že pravi družbeni problem.¹⁷ Vpra-

¹⁷ Odkar je osip (zlasti v osnovni šoli) spričo svojega obsega in naraščanja, začel vznemirjati našo javnost, je nastalo večje število razprav in študij o tem. Iz zadnjega časa imamo dve analizi, republiškega zavoda za zaposlovanje (pripravil jo je P. Kogej) in Zavoda za šolstvo SRS (pripravil jo je S. Marion). P. Kogej razločuje več vrst osipa, zlasti pa t. i. generacijski in finalni osip. Prvi pove, kolikšen delež učencev v osmih letih ni uspešno končal vseh osmih razredov osnovne šole. Drugi t. i. finalni osip pa pove koliko uspešno končanih razredov imajo učenci, ki so ob koncu določenega šolskega leta za trajno zapustili osnovno šolo. Generacijski osip je seveda občutno večji kot finalni. Iz analize, ki jo je sestavil S. Marion, povzemamo podatke o gibanju generacijskega osipa v letih od 1964/65 do 1968/69:

Solsko leto	5. razr.	6. razr.	7. razr.	8. razr.	osip %
1964/65	—	—	—	64,0	36,0
1965/66	4,3	11,5	21,4	61,0	39,0
1966/67	4,0	11,0	20,4	63,0	37,0
1967/68	3,9	10,0	18,2	66,5	33,5
1968/69	5,2	12,8	22,8	57,8	42,2

P. Kogej pa v cit. analizi ugotavlja, da je bil t. i. finalni osip v letu 1969 v povprečju za celo Slovenijo 30 %, po posameznih občinah pa se je gibal od 48,6 % (v Ormožu) do 9,4 % (v ljubljanskih mestnih občinah). Za vseh 13 občin (razen za Kranj), ki imajo več kot 40 % osipa, je očitno, da sodijo v skupino manj razvitih občin in da je delež kmečkega prebivalstva v njih nad slovenskim povprečjem. Korelacija med razvitostjo občin in »izobrazbenimi produkti« je izredno visoka. Z gotovostjo je mogoče

šanje pa je, če smo ga spoznali v vsej njegovi daljnosežnosti. Če za hip spregledamo oblikovanost ljudi, ki jih je zajel opisani proces, njihove življenjske ideale, vrednostne sisteme in aspiracije, moramo ugotoviti, da se neugodne posledice osipa lahko pokažejo še veliko pozneje v življenju. Otroci morajo spričo pomanjkljivo uresničene načela o osemletni enotni šoli sedeti v šoli osem let, četudi niso dosegli več kot peti ali šesti razred.¹⁸ V tem času lenarijo, se potepajo, niso nikjer resnično zajeti, na njih šola nima več nobenega vpliva in tudi nobena druga družbena ustanova ne. Izgubljen je torej dragoceni čas, ko bi jim bilo mogoče dati vsaj nekaj poklicne izobrazbe ali poklicnih spretnosti, ki bi jih morda lahko celo pritegnile, če bi bile osebnostim primerno izbrane.¹⁹ V resnici pa mladoletnik in njegovi starši komaj čakajo, da bo minilo obveznih osem let in da bo lahko šel v službo. Možnosti za zaposlitev brez dokončane osemletke pa so zelo omejene — ne po številu, temveč po vrsti dejavnosti. Praktično skoraj ni druge možnosti kot najpreprostejša in najtežja ročna dela. Posameznikova zaposlitev in tako tudi poklic, ki ga bo opravljal, sta praviloma odvisna od naključnih okoliščin, zato pa tudi ves nadaljnji potek življenja.²⁰

Tu moramo znova ugotoviti, da so naše in tuje raziskave pokazale največjo pogostnost obsojenih delinkventov pri tistih, ki so brez izobrazbe, brez pravega poklica, ki imajo najnižjo ekonomsko in stanovanjsko raven, najnižje kulturne in moralne norme. To smo ugotovili tudi pri alkoholizmu, prostituciji, brezdelnosti in potepuštvi.²¹

Število ljudi brez dokončane osemletke in število nekvalificiranih delavcev pri nas nenehno

trditi, da gospodarska nerazvitost povzroča nizke izobrazbene produkte. Osnovne šole v teh občinah imajo najslabšo kadrovske zasledbo. Neustrezna zasedba v višjih razredih osnovne šole (predmetni pouk) se v teh občinah giblje med 70 in do 100 %.

¹⁸ O načelu enotne osemletne osnovne šole in o pomanjkljivosti glede njegove uresnitve so pisali vsi vidni slovenski pedagogi. Glede na to, da se v vsebino teh vprašanj ne spuščamo, omenjena literatura pa je dovolj dostopna, naj nam bo odpuščeno, če jo posebej ne omenjamo.

¹⁹ O istih problemih piše tudi Shulman, *Juvenile delinquency*, Harper 1961, str. 691 in nasl., in Salisbury (gl. op. št. 14) v zvezi z razmerami v šolstvu ZDA.

²⁰ Nisbet, *Contemporary social problems*, Harcourt 1961, str. 480 in nasl.

²¹ Bavcon, *Socialna struktura delinkventne populacije*, TTP III 1966, str. 238—245.

naraščata.²² Temu sicer — vsaj ne po uradnih statističnih podatkih — ne sledi tudi občuten dvig kriminalitete. Toda to je mogoče pripisati tudi množičnemu zaposlovanju naših delavcev v tujini, kjer je prav nekvalificirana delovna sila (poleg vrhunskih strokovnjakov) najbolj dobrodošla. To sicer ustvarja položaj, ki trenutno malokoga vznemirja, ki pa bi se utegnil tudi bistveno spremeniti, brž ko bi npr. spremenjene gospodarske razmere v zahodni Evropi ne bile več ugodne za zaposlovanje tujih delavcev.

Pojavi in dejstva, ki so bili tu opisani, torej očitno součinkujejo pri nastajanju deviantnih ljudi in socialnopatoloških pojavov. Res je, da šola sama ne more ustaviti otrokove poti v deviantnost, če je družinsko in drugo okolje skrajno neugodno. V vseh drugih primerih pa šola lahko vpliva na ta proces spodbudno ali zaviralno. Kadar deluje spodbudno, lahko trdimo, da je nekaj narobe v šoli, da gre torej za dezorganiziranost šole.

Toda posamezni učitelj in učiteljski zbor kake šole sta samo majhna delčka večjega šolskega sistema, sistema vzgoje in izobraževanja, in ta je del družbenega sistema, ki vsi skupaj določajo idejne, vsebinske, organizacijske in finančne možnosti ter okvire, v katerih delajo posamezni učitelji in posamezne šole. Zato se je treba vprašati, kaj bi bilo lahko narobe oziroma dezorganizirano v omenjenih širših sistemih in kar se odraža v posamezni šoli in posameznem razredu.

C. BLIŽNJE OKOLJE IN NJEGOVI VPLIVI NA ŠOLO

Vsaka šola je postavljena v okolje in podoba tiste šole je v marsičem rezultat okolja, ki jo obdaja.²³ Vplivi okolja so zato lahko neposredno ali posredno tudi udeleženi pri pojavih, ki jim pravimo dezorganizacija šole, ki utegnejo imeti vpliv na nastajanje in gibanje deviantnosti med šolskimi otroki in mladino. Gre torej za pregled pojavov dezorganiziranosti v razmerjih med šolo in okoljem in za tista neustrezna reagiranja šole

²² Kogej P., referati: »Mlade generacije med deklaracijami in možnostmi« ter »Podoba in položaj slovenske delavske mladine«, pripravljene za simpozij o položaju mladine in družbeni diferenciaciji (od 24. do 25. aprila 1969 v Kranju).

²³ Tu omenjeno spoznanje se zdi nesporno, saj ga obravnavajo ali vsaj omenjajo domala vsi avtorji, ki jih omenjamo.

na dejavnike v okolju, ki součinkujejo pri nastajanju socialnopatoloških pojavov med mladino.

1. Součinkovanje med družino in šolo

Že spočetka je bila poudarjena najtesnejša zveza med družino in šolo. V šolo pridejo otroci, smo rekli, z že oblikovanimi temeljnimi osebnostnimi lastnostmi in tako je mogoče od šole pričakovati predvsem to, da morebitnih osebnostnih motenj ne bo še poslabševala. Kadar so družinske razmere hudo slabe, šola vsaj za zdaj navadno ne more veliko storiti, celo v primeru, če je šolsko vzgojno delo na visoki ravni.²⁴

Seveda pa je v resnici veliko več takšnih otrok, katerih družinske razmere niso povsem na dnu, so pa motene in od tod je moten tudi otrok. Kar soglasna in z raziskavami podprta je trditev, da velika večina otrok s težavami v šoli izhaja iz neurejenih družin, oziroma da so imeli doma napačno vzgojo.²⁵ Raziskovanja so nadalje potrdila tesno povezanost med vedenjskimi motnjami in čustvenim ozračjem v družini, medosebnimi razmerji med družinskimi člani in vzgojo otrok.²⁶ So pa tudi mnenja, da povprečna sodobna družina dandanes sploh ni več zmožna otroka pripraviti tako, da bi bil kos zahtevam šole. Pravijo, da se to posreči le duševno in telesno povsem zdravim otrokom, z vsaj dobro povprečnimi umskimi zmožnostmi in z urejenim domom, ki mu je zmožen in pripravljen dati tudi pomoč.²⁷ Lahko si mislimo, kako je v neredkih primerih, ko gre za revščino, primitivnost, polpismenost, čustveno otopelost, prepire, sovražnost, alkoholizem ipd. v družinah. Od tod trditev, da bi se sodobna šola morala veliko bolj prilagoditi resničnosti in prevzeti nase tudi del

bremena, ki ga sicer, vsaj v naših predstavah, nalagamo družini.²⁸

Tako se zdaj postavlja vprašanje: ali je šola s svojimi učnimi zahtevami in vzgojnimi metodami povsem dobra in drugačna biti ne more — iz tega bi izhajalo, da se je treba posvetiti urejanju družin in razsvetljevanju staršev — ali pa je šola v stanju dezorganizacije, ker ne upošteva resničnosti, zato pa frustrira, onesposablja, negativno selekcioniira množice otrok in mladine?

Na to vprašanje mi seveda nismo zmožni dati odgovora. Ugotoviti pač moramo, da so posledice zelo vznemirljive — zgoščeno se kažejo v kompleksnem pojavu osipa in v njegovih posledicah — pa naj že bodo njihovi vzroki v dezorganizaciji sodobne družine, ali v dezorganizaciji šole in šolstva, ali v obeh hkrati in še v njunem medsebojnem učinkovanju.²⁹

2. Gospodarske in družbene lastnosti okolja ter njihov vpliv na šolo

Medsebojna odvisnost šole in okolja se izredno jasno kaže tudi v zvezi z razlikami v kakovosti med posameznimi šolami.³⁰ Učinkovitost šole seveda nikakor ni edino in morda niti ne poglavitno merilo njene kakovosti. Toda eno izmed meril je, in kaže nam, s kakšno zakonito močjo se uveljavlja največji »osip« na tistih območjih, ki so zaostala in nerazvita.³¹ Očitno je torej, da okolje na šolo ne vpliva le s svojimi krajevnimi, tradicionalnimi, kulturnimi, jezikovnimi itd. vplivi, ampak tudi prav neposredno tako, da ji ne dopušča delovati vsaj tako, kot je povprečje — da jo torej dezorganizira. Vse to pa pomeni, da se velik del mladih ljudi po socializiranosti,

²⁴ Phillippon O., *La jeunesse coupable vous accuse*, Sirey 1950, str. 59 in nasl.

²⁵ Poleg literature, ki je navedena v poglavju o pojavi dezorganizacije v družini, glej tudi Širec Jože, *Objektivnost ocenjevanja učenčeve delovne storilnosti v osnovni šoli*, DZS Ljubljana 1965. Gradivo s posvetovanja o vlogi družine pri vzgoji in socializaciji mladine (marca 1969 v Novem Sadu). Bergant M., *Teme iz pedagoške sociologije*, CZ 1970, str. 73—175.

²⁶ Glej med drugim tudi: Nye I., *Family relationships and Delinquent Behavior*, Wiley 1958. Življenjske razmere delinkventne mladine, Inštitut za kriminologijo, Ljubljana 1960. Kriminalna prevenција in osnovnošolski otroci, RKiK, 1965, št. 1.

²⁷ Strle V., *Šola — dom*, poročilo na simpoziju o položaju mladine in družbeni diferenciaciji, gl. op. št. 22.

²⁸ Primerjaj tudi: *Prevention and delinquency*, Zbornik (ured. Stratton in Terry) Delinquency and the schools, Office of education, USA Department of Health, Education and Welfare, str. 199 in nasl.

²⁹ Bergant M., *Teme iz pedagoške sociologije*, glej op. št. 6, *Sociologija družinske vzgoje* (zlasti str. 86—93).

³⁰ Glej podatke iz analize o t.i. izobrazbenem produktu po občinah SRS, ki jih je zbral in obdelal Pavle Kogej (Gradivo republiškega zavoda za zaposlovanje, Ljubljana 1970).

³¹ Glej opombo št. 17. Pavle Kogej v omenjenih analizah med vzroki visokega osipa in nizkega »izobrazbenega produkta« omenja tudi naslednje dejavnike:

- a) nizko kulturno raven okolja v nerazvitih območjih,
- b) nizke aspiracije staršev,
- c) preobremenjenost otrok z zunaj šolskim delom,
- d) splošno miselnost o majhni pomembnosti izobrazbe.

znanju, kulturi, življenjskih aspiracijah itd. nenehno obnavlja na ravni polpismenosti, nekvalificiranosti, obče primitivnosti, nizke kulturnosti in nizkih aspiracij, ki jih lahko ocenimo kot zelo ugodne za nastanek deviantnosti in socialnopatoloških pojavov.

Spredaj smo govorili o šolah na nerazvitih območjih sploh, v primerjavi z razvitejšimi. Pogled v posamezno šolo na tem ali onem območju pa nam pokaže, da se z močjo naravne zakonitosti med žrtvami »osipa« pojavljajo predvsem otroci iz tistih plasti prebivalstva, ki so v vsem blizu dna ali na dnu.³² Vzroki so seveda na dlani brez širših razlag. Toda najbrž je mogoče trditi, da je šola in šolski sistem, ki se tej zakonitosti ne zna ali ne more postaviti v bran, v stanju dezorganizacije.

Glede na to, da je obstoj različnih družbenih plasti pri nas docela očitno dejstvo, je mogoče domnevati, da se tudi pri nas v posamezni šoli in celo v razredu kažejo težave, ki iz tega izvirajo. Pri tem je docela verjetno, da so otroci, ki izvirajo iz »nižjih« plasti, izpostavljeni poleg vseh drugih tudi pritiskom vrstnikov iz »višjih« plasti. Prav tako pa nikakor ni mogoče izključiti tudi večinoma zunaj zavestnih, lahko pa tudi zavestnih pritiskov učitelja. Neurejen, nepočesan, neumit otrok velja za slabega učenca in slab učenec je slab človek.³³ Iz te logike izhaja vse nadaljnje ravnanje in razmerje učitelja do takega otroka. Zadeve tako v resnici potekajo po malce poenostavljeni, a dovolj jasni in splošni shemi: nizek ekonomsko socialni status — manjše umske zmogljivosti — vsakovrstni pritisk šole — negativno razmerje do šole — sprejetje »drugračnih« vrednot — identifikacija z drugimi izobčenici — vključitev v prestopniško skupino.³⁴

³² Druga nedvoumna ugotovitev je, da v osnovni šoli — ne glede na umske zmožnosti — slabše uspevajo otroci iz nižjih družbenih plasti. To so otroci delavcev in kmetov. Značilno za te skupine otrok je, kot so pokazale posebne analize, da imajo zelo nizke aspiracije (starši jih ne motivirajo za šolsko delo). Druga posebnost teh skupin je, da v šolo prihajajo s kulturnim primanjkljajem (manjši besedni zaklad, manjša splošna razgledanost). Tretja posebnost pa je, da starši tem otrokom doma ne morejo dati pomoči pri šolskem delu. Starši teh otrok imajo praviloma le nepopolno osnovno šolo. Kogej P., Osip v osnovni šoli, Analiza republiškega zavoda za zaposlovanje, Ljubljana 1970. Zelo podobne ugotovitve najdemo tudi v tuji literaturi: glej zlasti Nisbet (gl. op. št. 16), Salisbury (gl. op. št. 15).

³³ Schneider H. J., Schule, Handwörterbuch der Kriminologie, glej op. št. 7.

³⁴ Shulman H. M., Juvenile delinquency, Harper 1961, str. 696 in nasl. Glej tudi op. št. 7.

Č. DEZORGANIZACIJA ŠOLSKEGA SISTEMA

Pod pojmom »šolski sistem« razumemo organizacijsko-operativno strukturo, ki naj v določenem družbenem prostoru in času uresničuje »sistem vzgoje in izobraževanja« kot sestavo teoretičnih načel, družbenih idejnih pa seveda tudi ideoloških zahtev in mednarodnih norm. Šolski sistem je razpet med dva kompleksa, ki ga determinirata — med že omenjeni sklop idej, predstav in zahtev, ki šolstvo idejno določajo, in med objektivno resničnost, ki s svojimi danostmi določa okvire možnega, in tako meje, do katerih je »sistem vzgoje in izobraževanja« mogoče uresničevati.³⁵

Šolski sistem, kot rezultat malo prej omenjenih poglavitnih in seveda še veliko drugih dejavnikov, kaže številne lastnosti, izmed katerih utegnejo biti v zvezi z nastajanjem deviacij in socialnopatoloških pojavov zlasti naslednje:

1. Materialna in moralna zapostavljenost šolstva

Resničnosti tega pojava bržkone ni treba še posebej dokazovati.³⁶ O njegovih vzrokih pri nas bi bilo seveda mogoče veliko razpravljati, ni pa dvoma, da so tako objektivni kot tudi subjektivni. Toda naj bodo vzroki takšni ali drugačni, dejstvo je, da znanje in strokovnost nista dobila prave cene in pravega mesta ne v dobi administrativnega socializma ne pozneje, ko se je čedalje bolj uveljavljalo blagovno-denarno in tržno gospodarstvo, kajti te vrednote in osebnostne lastnosti ne prej ne pozneje niso bile pravo sredstvo za družbeno promocijo. Naša vsakdanja resničnost je »nagrajevala« in še zdaj »nagrajuje« drugačne osebnostne lastnosti. Glede na to je seveda docela zakonito, da šola in šolstvo nikoli nista bila resnično v ospredju družbene pozornosti, čeprav ni mogoče reči, da šolstvu ne bi bilo, zlasti v zadnjih letih, posvečeno veliko več skrbi, kot kdaj prej.

Dr. M. Bergantova je ob reformi našega osnovnega šolstva zapisala: »Še tako dosledno izpeljan enoten šolski sistem ne more več kot formalno dajati možnosti za izobraževanje širokih slojev... Zato so potrebne še druge socialne usta-

³⁵ Pediček F., glej op. št. 5, str. 142—143.

³⁶ Sklicujemo se na domačo in tujo literaturo, kjer dobessedno ni sestavka, ki ne bi omenjal tega pojava.

nove, kot so širok sistem stipendiranja revnih in podeželskih otrok, uvajanje kvalitetnih predšolskih ustanov, brezplačno preskrbovanje otrok s šolskimi potrebščinami, zidanje šol tudi na deželi itd. Za vse to so potrebna velika finančna sredstva, ki jih celo v najbogatejših evropskih deželah ni bilo dovolj na razpolago. Tako so se pokazala za pravilna predvidevanja nekaterih pedagogov, ki so napovedovali, da bo mogoče enotno šolo — ki bi premostila izobrazbeni prepad med podeželskimi in mestnimi otroki, med revnimi in bogatimi sloji, med ročnimi in umskimi delavci — dosledno izvesti šele v daljni prihodnosti, v resnično socialistično misleči, pa tudi materialno bogati družbi... Enotna šola in enotni šolski sistem je ena najdražjih šolskih ureditev. Reševanje njenih problemov ni mogoče improvizirati. Zato pa je to šolsko organizacijo v življenju zelo težko realizirati.³⁷

Opozorila dr. Bergantove so se pokazala za docela utemeljena. Tudi zelo velika prizadevanja vodilnih organov v SR Sloveniji, zaradi katerih so se sredstva za šolstvo v zadnjih letih bistveno zvišala, niso mogla spremeniti položaja kaj prida boljše. To je bržkone treba pripisati temu, da so vrednote, kot so znanje, strokovnost, šolstvo, vzgoja in izobraževanje v miselnosti vodilnih gospodarskih in političnih struktur še hudo neobogljena postavka.

Šolski sistem, kakršnega imamo, je torej rezultat splošnega odnosa vodilnih političnih in gospodarskih struktur do tega področja družbene dejavnosti. Posledice tega odnosa so očitne na šolskih stvareh, na opremljenosti šol vseh vrst in še zlasti visokih, na količinskem in kakovostnem kadrovskega primanjkljaju, na metodah vzgoje in izobraževanja itd.³⁸

Ne bo treba preveč dvomiti o tem, da je šolski sistem v stanju sorazmerne dezorganizacije, ki utegne med drugim vplivati tudi na nastajanje deviantnih osebnosti in tako tudi na nastajanje raznih socialnopatoloških pojavov.

Seveda pa ne bi bili niti pravični niti popolni, če ne bi povedali, da gmotna in moralna zapostavljenost šolstva nista samo posebnost naše države. Shulman npr. poroča, da je v ZDA v letih 1940—54 šolstvo (osnovno) zapustilo več kot

300 000 učiteljev.³⁹ Hkrati se je zaradi migracije prebivalstva in zaradi velikega priseljevanja v ZDA število učencev bistveno povečalo. Nadomestiti je bilo torej treba omenjeno število tistih, ki so odšli drugam, in poiskati nove učitelje. Jasno je, zatrjuje pisec, da so odšli najboljši in da se v zapostavljenem šolstvu niso zaposlovali najboljši novi učiteljsko izobraženi ljudje. Zato je v šolstvo vdrla množica slabše kvalificiranih in manj sposobnih ljudi.

Omenjeni pisec to posledico pripisuje predvsem gospodarskim gibanjem v ZDA; povzročila so, da je vsak zmožnejši človek brez težav našel dobro plačano službo v gospodarstvu, in to je ljudem najbrž omogočilo tudi veliko več jasnejših, bolj konkretnih in tudi lažje dosegljivih možnosti, kot je kariera v šolstvu.

Vse kaže, da je omenjeni proces zajel tudi druge zahodne države. To se da sklepati iz dejstva, da v večini zahodnoevropskih držav že več kot deset let proučujejo in načrtujejo šolske sisteme od osnovnega do visokega šolstva in do podiplomskega izobraževanja.⁴⁰ Številne listine omenjajo med drugim tudi diskriminiran družbeni položaj šolstva, zlasti njegovih kadrov.

Drugi poglobitni dejavnik, ki povzroča zaostajanje šolskega sistema, utegne torej biti v gospodarskih in družbenih gibanjih. Zdi pa se, da teh gibanj dandanes še ni mogoče zadosti obvladovati in da bodo še razmeroma dolgo zelo neodvisni od človekove volje in njegovih želja. Najbrž ni preveč, če rečemo, da bo stihija družbenih (gospodarskih in socialnih) procesov toliko močnejša in imela toliko bolj nezaželene posledice, kolikor manj se bodo uveljavljali znanje, znanost in strokovnost. Gre za spoznavanje zakonitosti, ki gibljejo človeka in družbo in še zlasti za uveljavljanje teh spoznanj pri prizadevanjih za obvladovanje omenjenih družbenih procesov.⁴¹

Spričo tega se zdi potrebno poudariti, da bi moral biti tudi šolski sistem predvsem predmet znanstvenega proučevanja in uporabe znanstvenih spoznanj,⁴² ne pa vsakovrstnih manipulacij,

³⁹ Shulman H. M., *Juvenile delinquency*, gl. op. št. 34, str. 691 in nasl.

⁴⁰ Za naš namen bi bilo nepotrebno in preveč zamudno, če bi hoteli dokumentirati tako splošno znano dejstvo. Naj omenimo, da se s temi vprašanji že več kot desetletje ukvarjajo tudi mednarodne organizacije, kot sta UNESCO in Evropski svet.

⁴¹ Bavcon in sodelavci, *Socialna patologija*, MK 1969, str. 35—39.

⁴² Glej tudi: Zorman L., *Načrtovanje znanstveno raziskovalnega dela v šolstvu*, *Anthropos* 1969/3—4, str. 174 in nasl.

³⁷ Bergant M., *Teme iz pedagoške sociologije*, Sociologija šolskega sistema, CZ 1970, str. 179 in nasl.

³⁸ O teh vprašanjih za ameriške razmere pišeta: Shulman H. M., glej op. št. 34, str. 692 in nasl., ter Salisbury H., glej op. št. 15, str. 140 in nasl.

ki jim smoter ni edinole napredek šolstva, ampak različni drugi politikantski, prestižni in dvomljivi ideološki cilji. Resnične razmere, v katerih živi in dela šolski sistem, ostajajo pri vsem tem docela nespremenjene in zato tudi vse tiste sestavine tega sistema, ki so ali utegnejo biti med dejavniki deviantnosti in socialnopedagoških pojavov.

2. Šolski sistem kot sestavni del splošne družbeno-politične ureditve

Na prvi pogled se zdi, kot da to vprašanje ne more biti v nikakršni zvezi z vprašanji, ki jih tu obravnavamo. V resnici pa je delovanje šolskega sistema zelo odvisno od upravnih, organizacijskih in finančnih mehanizmov, ki veljajo za šolski sistem. Njegovo delovanje je po drugi strani seveda močan dejavnik, ki vpliva na vedenje in ravnanje pedagoškega osebja in na usode mladih ljudi.

Množico vprašanj in težav s tega področja je težko strniti v sistematičen pregled in najbrž tega v okviru te študije nismo niti dolžni niti zmožni narediti. Zato naj samo opozorimo na nekaj nasprotij in odprtih vprašanj, ki morda ponazarjajo, da je šolski sistem tudi po tej strani v stanju, ki mu pravimo »dezorganizirano«. ⁴³

a) Najprej se zdi zunaj dvoma, da je šolstvo področje, ki daleč presega interese in odgovornost posameznih delovnih organizacij, občin ali drugih členov celotne družbe. Gre za eminentno narodno in splošno družbeno zadevo in za nedvomno odgovornost tistih družbenih struktur in dejavnikov, ki so v danem obdobju prevzeli zgodovinsko odgovornost za življenje in razvoj države, naroda in ljudstva. (To seveda ne pomeni, da odgovornosti za dopolnilne, ožje itd. posamezne šole ne bi mogle prevzeti tudi posamezne delovne organizacije ali njihova združenja.) Nasproti temu se je pri nas uveljavila in se vedno znova poskuša uveljaviti teza o navezovanju posameznih vrst šol ali stopenj šolstva na občine, na delovne organizacije oziroma združenja v gospodarstvu. Očitna posledica uveljavljanja takšnih nazorov je razbijanje in dezintegracija šolskega sistema z vsemi, prav usodnimi

posledicami, ki iz tega izvirajo. ⁴⁴ Sem sodijo zlasti nedopustne razlike v gmotnem položaju šolstva glede na druga področja in med posameznimi šolami in vrstami šol, kar seveda poglablja in pospešuje procese socialne diferenciacije. Tako je dandanes že skoraj mogoče postaviti napoved — otrok delavskih ali kmečkih staršev, ki izhaja iz gospodarsko šibkih krajev Slovenije, ima skoraj zaprte možnosti za doseg višjih šolskih stopenj, med drugim tudi zato, ker obiskuje slabšo šolo. ⁴⁵ To je seveda samo ena, morda najbolj opazna posledica dezintegracije šolskega sistema, je pa prav gotovo v najtesnejši zvezi z nastajanjem deviantnih ljudi in socialnopedagoških pojavov.

b) Zaradi dezintegracije šolstva je na drugi strani izredno težko uveljavljati znanstveno in strokovno proučene vzgojne namene, pedagoške metode in druge sestavine, ki bi zagotavljali enotnejše vsebinsko delovanje tega sistema. ⁴⁶ Vanj se zdaj vmešavajo vsakovrstni, za bistvo zadeve irelevantni interesi, kot so koristi posameznega pedagoškega zbora na šoli, interesi občinske politike v razmerjih z gospodarstvom na svojem območju in v razmerjih do republike, koristi raznih formalnih in neformalnih struktur v republiki itd. V zadnjih letih sicer zelo poudarjajo potrebo po takšnem političnem mehanizmu, v katerem bi se kazali vsi interesi in se vsklajevali. Vprašanje pa je, ali je takšno vrednoto, kot so mladi rodovi, mogoče in dopustno prepustiti igri interesov, zlasti dandanes, ko naj bi tudi obča politika ne bila samo takšen ali drugačen izid igre interesov in moči, ki za njimi stoji, temveč čedalje bolj izid spoznanj, pridobljenih z uporabo znanstvenih raziskovalnih metod. ⁴⁷

c) Načelo o samostojnosti posameznih delovnih organizacij in načelo samoupravljanja sta kot načeli in kot ideala, katerima se je treba približevati, zunaj dvoma. Določene oblike in uresničitve teh načel v šolstvu pa postavljajo nekaj hudo vročih vprašanj.

Najprej je jasno, da za dobro vsebinsko delovanje šole ni nujno zainteresiran predvsem njen pedagoški kolektiv. To je odvisno od osebnostnih

⁴³ Šmidovnik je v članku »Javne službe in samoupravljanje«, priobčenem v TiP 8/1971/4, str. 615, pokazal bistvena nasprotja v javnih službah, ki v celoti veljajo tudi za šolstvo.

⁴⁴ Bergant M., Vpliv decentralizacije šolske uprave na šolski sistem. Teme iz pedagoške sociologije, CZ 1970, str. 218 in nasl.

⁴⁵ Kogej P., Mlade generacije med deklaracijami in možnostmi. Referat, glej op. št. 22.

⁴⁶ Bergant M., Vpliv decentralizacije šolske uprave na šolski sistem. Glej op. št. 44, str. 238 in nasl.

⁴⁷ Šmidovnik J., Javne službe in samoupravljanje, TiP 8/1971/4, str. 615.

lastnosti posameznikov ali pa od ozračja, ki ga je posamezniku ali posameznikom uspelo ustvariti v kolektivu. Kaj lahko se zgodi, da je pedagoški zbor zainteresiran samo ali pretežno za svoj osebni dohodek. To je navsezadnje tudi njegova pravica, saj zakaj pa naj bi pedagoški delavec ne imel pravice skrbeti najprej za svoj žep, če je ta pravica priznana vsakemu drugemu delavcu?

To pa je seveda v prav očitnem nasprotju s širšo družbeno koristjo. Ta zahteva, naj šola predvsem dobro deluje, v skladu z družbeno, politično in ideološko postavljenimi nameni vzgoje in izobraževanja, kaj malo ali nič pa je ne zanima osebni dohodek pedagoških delavcev.

č) Rešitev iz tega nasprotja naj bi bil t. i. sistem dohodka tudi v šolstvu. Toda ta sistem ni le postavljen na fikciji, ampak ima nekaj katastrofalnih posledic. Na prvem mestu je pač to, da se delovne organizacije v šolstvu prizadevajo, da bi si kakor koli ustvarile kar največji dohodek, medtem ko — seveda — zanemarjajo vsebino, kakovost, namene in metode tiste dejavnosti, zaradi katere sploh so. To seveda ni in ne more biti očitak ljudem, ki delajo v šolstvu in v drugih javnih službah, kajti ljudje se pač vedejo tako, kot se v danih razmerah morejo in morajo. Zato je docela razumljivo, da je v takšnem sistemu vnaprej obsojen na neuspeh vsak poskus s pozivi, resolucijami in podobnimi sredstvi preusmeriti pedagoške delavce k temu, da bi kot posamezniki in kot skupine ali institucije delovali v skladu z nameni, ki izhajajo iz narave njihove dejavnosti in v skladu z družbeno razglašeni cilji. Njihovi resnični posamični ali skupinski interesi so namreč v nasprotju ali vsaj niso vsklajeni z družbenimi interesi in nameni pri vzgoji in izobraževanju. Zaradi takšnega nasprotujočega si objektivnega položaja se v šolstvu ne rešujejo njegova temeljna vprašanja. Še več, zaradi takšnega položaja opazamo precejšnjo stopnjo demoralizacije in zmedenosti med pedagoškimi delavci, notranje napetosti v posameznih pedagoških zbora in podobno. Od tod izvirajo po eni strani nagibi k uveljavljanju povprečnosti v vsem — v osebnih dohodkih, v koncepcijah, v kakovosti pedagoškega dela, prizadevanju, uveljavljanju novosti itd.⁴⁸ Po drugi

strani so žrtve vsega tega nazadnje otroci in mladoletniki, ki obiskujejo šole. V prav groteskno ekscesivnih oblikah so se omenjeni pojavi pokazali v vzgojnih zavodih; to je razumljivo spričo posebnosti teh zavodov.⁴⁹ Tako razklani pedagoški delavci, šole in šolski sistem, zelo verjetno morajo biti ena izmed ugodnih okoliščin za vsakovrstne pojave mladoletniškega nemira. Ta se pri mlajših učencih in dijakih kaže v mnogih neosveščenih oblikah »drugačnega vedenja« in v raznih oblikah deviantnosti v njenih aktivnih in agresivnih pa tudi pasivnih manifestacijah. Pri starejših dijakih in študentih pa se kaže tudi kot bolj osveščen upor zoper šolo in ves šolski sistem kot zastarel, dolgočasen, odpuhan od življenja in kar je še podobnih očitkov.⁵⁰ Ti očitki sicer vsebujejo veliko resnice, a žal letijo na napačen naslov; šolstvo je tako, kakršno je, zaradi gmočnih razmer in družbenih, politično-organizacijskih in sistemskih okvirov, v katere je postavljeno. Nič bistvenega in vsebinskega se v šolstvu ne bo spremenilo, dokler se ne bodo spremenile objektivne razmere, v katerih šolstvo dela in v katerih naj uresničuje edini namen, zaradi katerega sploh obstaja — vzgojo in izobraževanje mladega rodu.

D. POJAVI DEZORGANIZACIJE V SISTEMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Sistem vzgoje in izobraževanja smo poprej določili kot sestavo teoretičnih načel družbenih idejnih in ideoloških zahtev ter mednarodnih standardov.⁵¹ Sprašujemo se, ali je oziroma ali bi mogel biti v stanju dezorganizacije tudi tako pojmovan sistem vzgoje in izobraževanja in ali bi se takšna dezorganizacija utegnila pokazati vsaj kot posredni dejavnik socialnopatoloških pojavov. Razumljivo je, da se spričo naših omejenih možnosti moramo omejiti le na nekatera vprašanja in nasprotja, ki smo jih lahko razbrali iz domače in tuje literature, ne da bi se

⁴⁸ Glej o tem: Šmidovnik, delo cit. pod št. 43, Bergant M., Pedagoško-sociološka analiza stališč in utemeljitev v načrtu za »Unapredjenje sistema obrazovanja na II. stupnju«, Teme iz pedagoške sociologije, CZ 1971, str. 204 in nasl., Kogej P., Osip v osnovni šoli, glej op. št. 32.

⁴⁹ O »škandalih« v vzgojnih zavodih je večkrat pisalo tudi naše dnevno časopisje. Obžalovati je treba, da je vse skupaj ostalo na ravni »škandalov« in da se nič bistvenega ni spremenilo v razmerah, ki so pogoj škandalov. Glej tudi: Bavcon, Odgovornost za razmere v vzgojnih zavodih, Delo, 24. II. 1966.

⁵⁰ Glej o tem tudi: M. Bergant, Nemir mladih, Teme iz pedagoške sociologije, CZ 1970, str. 59 in nasl.

⁵¹ Pediček F., gl. op. št. 5.

potegovali za popolnost in ne da bi se sploh spuščali v vsebino znanstvenih in strokovnih vprašanj, za katera nismo pristojni.

Ce gre torej predvsem za registracijo nekatereh nasprotij in vprašanj v zvezi z idejno-konceptualnim kompleksom vzgoje in izobraževanja, moramo upoštevati namen tega sestavka, omeniti zlasti naslednje:

1. Nejasnost in zmeda glede namenov vzgoje in izobraževanja

Vprašanje povsem očitno ni samo naše, saj o njem veliko pišejo v literaturi, ki nam je dostopna. Vse kaže, da so številne razprave o tem odsev nasprotujoče si resničnosti, v kateri se uveljavlja na eni strani vedno večja množičnost vse višjih izobrazbenih stopenj in hkrati zahteva po čedalje bolj individualizirano oblikovanemu človeku, ki naj bo ustvarjalen, samostojen, razmišljajoč in podobno. Obe težnji sta v danih družbenih razmerah, ponekod bolj in drugje malo manj, v nasprotju. Množičnost vnaša neizbežno nižanje kakovosti tako tistih, ki se učijo, kot tistih, ki učijo, in seveda tudi gmotnih, prostorskih in metodoloških možnosti. Kolikor bolj šolski sistem zaradi množičnosti zgublja kakovost, toliko močnejši pa tudi toliko bolj zmedeni so pritiski na šolstvo v obliki razglašanih idealov in namenov glede oblikovanja ljudi na šolah.

Tako v prispevku urada za vzgojo in izobraževanje ministrstva ZDA za zdravstvo, vzgojo in blaginjo (Office of education, US Department of Health, Education, and Welfare)⁵² lahko beremo zelo podobne ugotovitve o stanju v šolstvu ZDA, kot jih lahko beremo v raznih »dokumentih« pri nas. Pravijo, da šolstvo v ZDA ni dovolj povezano z življenjem, s svetom poklicev, z družbenimi spremembami itd.; da šola ne omogoča sodelovanja med različnimi družbenimi plastmi, da je zaprta za novosti in imaginacijo itd. Na podlagi takšnih ugotovitev in v zvezi z nastajanjem mladinskega prestopništva sklepajo takole:

a) Šola, ki ni dovolj povezana z življenjem, ki šolski mladini ne daje življenjskih izkušenj niti je poklicno ne usposablja, ustvarja več odrinjenih in nezmožnih ljudi. Nezaposlena in družbeno marginalna osebnost pa ima več možnosti, da postane deviantna.

b) Šolski sistem, ki posameznike osami ali negativno selekcioniira po zmožnosti, rasni ali raz-

redni pripadnosti itd., onemogoča sodelovanje med pripadniki različnih družbenih skupin. Delinkventnost pa lahko definiramo tudi kot nezmožnost spoznati učinke lastnega vedenja na druge ljudi.

c) Šolstvo, ki uči na podlagi posnemanja, ki ne dopušča učenčevega sodelovanja, razvoja samoodgovornosti in zmožnosti odločati se, mladino infantilizira. Delinkventnost je med drugim tudi dramatičen izraz nezrelosti (infantilnosti).

Vse, kar smo pravkar povedali, je videti resnično in ne veljavno samo za ZDA, temveč tudi za naše razmere. Vendar pa so te resnice tudi polresnice, kajti za uresničitev šole in šolskega sistema, ki omenjenih napak ne bi imeli, bi bila potrebna zelo velika in zelo natančno organizirana družbena prizadevanja, zlasti tudi gmotna. Spričo na videz nepremagljivih težav za uresničitev takega šolstva pa velika večina vlad po svetu ravna tako kot — če je dovoljena ta primerjava — pri nas s cestami. Ker ni denarja za novo cesto ali za temeljito popravilo stare, postavijo prometni znak, ki omejuje hitrost, in tako odgovornost preložijo na voznike same. Jasno je, da z resolucijami in s tezami, ki vso odgovornost za šolstvo prelagajo na pedagoške delavce in njihove posamezne zbore, ni mogoče rešiti ničesar; bolje povedano — mogoče je doseči poslabšanje položaja zaradi popolne nejasnosti v vsebinskih koncepcijah in glede odgovornosti ter zaradi demoralizacije, ki iz vsega tega izhaja.⁵³

2. Pouk potiska v ozadje vzgoje

Znano je, da se zakladnica človeškega znanja kopiči čedalje hitreje. Na vseh toriščih človekovega udejstvovanja se zato kopiči tudi tisto, kar bi bilo treba prenesti na mlade rodove. Brez odbiranja in brez dobrih sintez tega dandanes ni več mogoče storiti. Toda odbiranje in dobre sinteze niso tako zelo preprosta reč, kot se to zdi dijaku in študentu, ki demonstrirata, in politiku, ki piše resolucije. Lahko je zahtevati izgon t. i. balasta, historicizma, navlake in podobnega, vse kaj drugega pa je to zares storiti smotrno, pretehtano, pravilno odmerjeno.

Toda pojav, o katerem govorimo, ima še svojo drugo stran. Kolikor več se zdi, da je treba prenesti pozitivnega znanja na mlade, toliko manj ima pedagoški delavec možnosti vplivati nanje vzgojno. Tako pouk potiska v ozadje vzgojna

⁵² Delinquency and the Schools, Prevention and delinquency, glej op. št. 28.

⁵³ Glej tudi: Pediček, Šolski sistem SR Slovenije, op. št. 5, str. 139 in nasl.

prizadevanja in prizadevanja za oblikovanje osebnosti mladih ljudi, čeprav bi bilo to delovanje prav zdaj in čedalje bolj potrebno zaradi številnih nedružinskih in nešolskih dejavnikov, ki vedno bolj vplivajo na oblikovanje mladih ljudi.⁵⁴

Težko bi bilo vsaj nakazati izhode iz nasprotujočega si položaja, v katerem smo. To ni v naši moči in tudi ne naša naloga. Očitno pa je, da so vprašanja odprta, in še bolj očitno je, da bi se bilo mogoče približati njihovem reševanju edinole z zelo resnim in temeljitim, tudi znanstvenim proučevanjem, potem pa tudi z resnimi prizadevanji za uresničevanje dobljenih spoznanj.⁵⁵

3. Šolstvo in »rentabilnost«

Od nekdaj, najbrž iz ZDA, je začela v evropski prostor in tudi k nam pritekati miselnost, ki tudi v šolstvo vnaša ekonomistične kategorije, kot so input, output, rentabilnost, dohodek in podobno. Vnaprej je treba seveda povedati, da tudi šolstvo ni področje, na katerem ne bi bilo treba računati, načrtovati, smotrno uporabljati sredstva in podobno. Toda merilo za naložbe v šolstvu seveda ne more biti »dobiček«, ne kot »profit« ne kot »dohodek«. Vsakršne naložbe v šolstvu, izrazito gmotne (stavbe, oprema, učila) ali izrazito kadrovske, so dolgoročne, so naložbe v miselnost ljudi, ta pa se, kot je znano, spreminja zelo počasi, iz roda v rod.⁵⁶

Toda ne glede na to, kar da človeku umirjen premislek, in ne glede na to, da se vulgarnim ekonomističnim vdorom v šolstvo močno upira dosti znanstvenikov tudi v ZDA,⁵⁷ se skuša pri nas uveljaviti vrednotenje posameznih šol ali vrst šol glede na njihov učinek. Ta učinek naj bi bil v kar največjem številu učencev, dijakov in študentov, ki končajo kako šolsko stopnjo.

Nič ni lažjega kot podeliti pozitivne ocene in diplome vsem ali vsaj velikemu številu učencev, tistim, ki so dosegli zahtevano znanje in stopnjo

zrelosti, in tistim, ki tega niso dosegli. Vendar pa se to kljub vsem pritiskom ne zgodi, najbrž zato, ker imajo pedagoški delavci le preveč razvit občutek odgovornosti do družbe, njene prihodnosti in seveda do mladih rodov.

4. »Intronizacija mediokritete«

Po vsej verjetnosti bo torej narobe nekaj drugega in to, kot vse kaže, tiči prav v idejno-konceptualnem sistemu šolstva; vanj so na eni strani vdrle visoke zahteve glede znanja in spodbujanja ustvarjalnosti, glede enakosti vseh otrok, glede prepovedi zgodnje selekcije po zmožnostih, na drugi strani pa miselnost, ki vrednost šole meri po »učinku«. Posledica opisanega nasprotja ne more biti nič drugega kot vsesplošna uveljavitev povprečnosti ali kot to v tuji literaturi tudi imenujejo »intronizacija mediokritete« v šolstvu.⁵⁸

Ta pojav, pogosto omenjen tudi v naši literaturi, ima poleg splošnih slabih družbenih posledic tudi posebne posledice v zvezi s socialnopatološkimi pojavi. M. Bergantova je upravičeno zapisala, da zdajšnji šolski sistem in tudi novi predlogi za njegovo »reformiranje« povzročajo, da se nadarjeni učenci in dijaki dolgočasijo, manj nadarjeni pa frustrirajo.⁵⁹ V obeh primerih pa so ustvarjene ugodne razmere zato, da otrok ali mladostnik lahko deviliira, seveda ob še drugih prav tako ugodnih okoliščinah. Problem, ki ga pravkar opisujemo, prav gotovo sodi v idejno-konceptualni sistem vzgoje in izobraževanja, saj je jasno, da tu ne učitelj v razredu ne pedagoški zbor na šoli ne morejo kaj bistvenega spremeniti. Vse torej govori za to, da je mogoče tudi v idejnem sistemu vzgoje in izobraževanja najti zelo pomembne sestavine dezorganizacije, ki vsaj posredno, kot dejavniki v splošnih ter za šolski sistem in za posamezno šolo in učitelja objektivnih družbenih razmerah, vplivajo na obseg in gibanje socialnopatoloških pojavov.

Čisto gotovo je, da s tu omenjenimi težavami in nasprotji nismo zajeli vsega in po vsej verjetnosti niti ne vsega bistvenega. Toda posebni zorni kot, ki nam je izhodišče, še posebej pa naše nezadostno poznanje celotne problematike vzgoje in izobraževanja nas morda opravičujeta. Raziskovalcem, ki bodo kdaj v prihodnje na to

⁵⁴ Schneider H. J., Schule, Handwörterbuch der Kriminologie, glej op. št. 7, str. 106 in nasl.

⁵⁵ Tu naj opozorimo le na misel, ki se oglašala zlasti v zadnjih letih. Na mladino, pravijo, ni treba prenašati več znanja, temveč zavest o omejenosti znanja in o potrebi nepretrganega izobraževanja vse življenje.

⁵⁶ Glej o tem tudi: Bavcon, Kriminalna politika v sodobni družbi, RKiK XIX/68/4, str. 184.

⁵⁷ Schulman, gl. op. št. 34, in Schneider, gl. op. št. 7.

⁵⁸ Glej tudi: Salisbury, The shook-up generation, glej op. št. 15, str. 140 in nasl. Glej tudi op. št. 48.

⁵⁹ Bergant M., glej op. št. 44.

torišče posegli tudi z empiričnimi raziskavami, utegne biti pričujoči pregled vprašanj vendarle v pomoč.

E. SKLEP

Predvsem je treba ugotoviti, da se vse tri temeljne kategorije, ki sestavljajo pojem šolstva, lahko znajdejo v stanju, ki ga imenujemo dezorganizacija, in da nekatere pojavne oblike bolj in druge morda manj neposredno učinkujejo tudi na nastajanje in gibanje socialnopatoloških pojavov.

Deviantnost posameznika in socialnopatološki pojavi pa seveda nikoli ne nastajajo zaradi enega samega dejavnika. Ti pojavi nastajajo na presečiščih vsaj treh skupin dejavnikov — človekove socializiranosti, njegovega družbenega statusa in njegovega dezorganiziranega okolja.⁶⁰ Dezorganizacija okolja, v tem sestavku še ože — šolstva — je torej skupaj z drugimi dejavniki dovolj značilen in pomemben dejavnik deviantnosti in socialnopatoloških pojavov. Določen sistem vzgoje in izobraževanja je lahko tako vrednostno dezorientiran, protisloven, oddaljen od resničnih človekovih in družbenih potreb ter zmogljivosti, da ustvarja npr. nenormalno veliko število nepismenih, nekvalificiranih, demoraliziranih in nesrečnih ljudi, ki laže zaidejo v delinkventnost ali v drugačne oblike deviantnega vedenja, če so dane še druge neugodne osebne ali življenjske okoliščine.⁶¹

Šolski sistem je lahko tako dezorganiziran, da npr. iz njega množično bežijo vsi najbolj zmožni, ker lahko dobijo večje dohodke in boljše možnosti za svojo uveljavitev v drugih družbenih dejavnostih. Samodejna posledica tega je slabša kakovost prosvetnih delavcev in njihovo splošno pomanjkanje, že samo zato pa nastane tudi večji negativni »stranski produkt« v šolstvu.

To velja tudi za posamezno šolo in celo za posamezen razred v šoli; v njem odsevajo slabosti celotnega idejnega in organizacijskega šolskega sistema, zraven pa še vse težave in pritiski neposrednega okolja in vse težave, ki jih v šolo prinesejo otroci in mladostniki s svojimi različnimi zmožnostmi, različnimi stopnjami socializiranosti in kultiviranosti, različnimi socialnimi izviri itd.

⁶⁰ Bavcon in sodelavci, Socialna patologija, MK Ljubljana 1968.

⁶¹ Frease D., Šole in mladinsko prestopništvo v Jugoslaviji in ZDA, RKiK, 22/1971, št. 1, str. 11—19.

Tako najbrž ne bo dvoma o tem, da se šolstvo v vseh svojih oblikah lahko pokaže kot dejavnik, ki pogloblja in zaostruje že dane otrokove osebne okvare, ustvarja nove stiske, frustracije in stigmatizacije, ki utegnejo pripeljati do vsakovrstnih oblik njegovega deviantnega vedenja.

Prav tako ne bo veliko dvoma o tem, da imajo slabosti šolstva lahko tudi daljnosežnejše posledice, ker lahko naravnajo vse nadaljnje človekovo življenje. Nedokončana osnovnošolska izobrazba npr. silno zožuje zaposlitvene možnosti, dopušča docela naključen poklic, zato pa globoko in intimno nezadovoljstvo z delom, ki ga kdo opravlja, in z njegovim celotnim življenjem. Takšna pomanjkljiva izobrazba določa tudi družbeno plast, v kateri se bo kdo gibal, gmotne, kulturne in vrednostne dobrine, ki mu bodo dostopne itd. Tako pa se kaj lahko začnejo kopičiti tiste lastnosti, ki jih ugotavljamo pri delinkventni in tudi sicer deviantni populaciji in ki so očino vsaj ugodne možnosti za nastanek delinkventnosti in drugih deviacij, če jih že ne povzročajo neposredno.

UPORABLJENA LITERATURA

1. Bergant M., Teme iz pedagoške sociologije, CZ Ljubljana 1970.
2. Bloch-Flynn, Delinquency, Random H., New York 1956.
3. La delinquance juvenile et l'école, Zbornik, Bruxelles 1963.
4. Elliot M., Crime in modern society, Harper, New York 1952.
5. Frease D., Šole in mladinsko prestopništvo v Jugoslaviji in ZDA, RKiK 22/1971, št. 1, str. 11—19.
6. Gradivo s simpozija »Položaj mladine in družbena diferenciacija«, Kranj 24.—25. aprila 1969.
7. Gradivo s posvetovanja »Vloga družine pri vzgoji in socializaciji mladine«, Novi Sad 1969.
8. Lindenfeld F., Radical perspectives on social problems, The Macmillan Comp., New York 1968.
9. Kogej P., Osip v osnovni šoli, neobjavljena analiza Republiškega zavoda za zaposlovanje, Ljubljana 1970.
10. Izobrazbeni produkti po občinah v SR Sloveniji, neobjavljena analiza Republiškega zavoda za zaposlovanje, Ljubljana 1970.
11. Skaberne B., Kriminalna prevencija in osnovnošolski otroci, RKiK 1965, št. 1.
12. Marion S., Osip v osnovni šoli, neobjavljena analiza Zavoda za šolstvo SR Slovenije, Ljubljana 1970.
13. Nisbet, Contemporary social problems, Harcourt 1961.
14. Nye I., Family relationships and delinquent behavior, Wiley, New York 1958.

14. Pediček F., Šolski sistem SR Slovenije, Anthropolos 1969, št. 3—4.
15. Philippon O., La jeunesse coupable vous accuse, Sirey, Paris 1950.
16. Roucek J., Sociology of crime, Philosophical library, New York, 1961.
17. Salisbury H., The shook-up generation, London 1959.
18. Schneider J. H., Schule, Handwörterbuch der Kriminologie, Dritter Band, erste und zweite Lieferung, W. d. Gruyter, Berlin 1969.
19. Shulman H., Juvenile delinquency in american society, Harper, New York 1961.
20. Stratton in Terry, Prevention and delinquency, Zbornik, The Macmillan comp. New York, 1968.
21. Širec Jože, Objektivnost ocenjevanja učenčeve storilnosti v osnovni šoli, DZS, Ljubljana 1965.
22. Zorman L., Načrtovanje znanstveno-raziskovalnega dela v šolstvu, Anthropolos 1969, št. 3—4.
23. Življenjske razmere delinkventne mladine, Institut za kriminologijo pri pravni fakulteti, Ljubljana 1960.

UDC 371:301.147

Problems of Disorganization in the System of School and Education

Dr. Ljubo Bavcon, Professor of Criminal Law, Faculty of Law, University of Ljubljana

The article is a part of the study »Social Disorganization as a Factor of Socio-pathologic Phenomena« carried out by a group of collaborators of the Institute of Criminology in Ljubljana. In the article, the author discusses three levels of schooling — the school class and the school as an institution in its own environment, the school system in its structural and operational image, and the system of education as to its theoretical and social-ideological principles. He puts forward the question whether direct or indirect factors conditioning the deviations among children and youngsters could be found on each of these three levels.

The author does not treat the school system as a whole as the only or the most important factor of the social-pathological phenomena among children and youth. He finds, however, sufficient reasons to state that these phenomena are significantly connected with different forms of social disorganization in schooling.

The system of education can be so far disorientated, contradictory to itself and remote from real human and social needs as to produce an extraordinarily high number of illiterate, semi-illiterate, unqualified and demoralised people who would easily be inclined towards different forms of deviant behaviour if there also exist other personal factors.

The school system can be disorganised so much that the competent staff are leaving, scientifically founded educational aims and methods are not being put forward, and that a medial estimate is being asserted in all areas which all contribute to a negative selection and to a highly negative »by-product« in schooling.

That holds true also in a particular school and the class in the school where the disadvantages of both systems previously mentioned, are reflected. Additionally, all disadvantages of both systems are reflected in all pressures of the immediate environment as well as in the problems brought into the school by children.